

A proposta do Programa Mais Educação para introdução da capoeira na escola: reflexões sobre as possibilidades e limites do trabalho com a cultura afro-brasileira no espaço escolar

The proposal of the More Education Program to include capoeira lessons in elementary schools: thoughts on the possibilities and limits of working with Afro-Brazilian culture in the school environment

Maria Alice Rezende Gonçalves

UERJ

marialicerezende@uol.com.br

Vinícius Oliveira Pereira

UERJ

viniciusoliveirapereira@yahoo.com.br

Resumo

A educação brasileira tem sido marcada pela emergência da etnicidade afro-brasileira. Verifica-se, sobretudo nos primeiros anos do século XXI, a multiplicação de políticas e ações educacionais que têm como foco o grupo étnico afro-brasileiro. Entre essas ações e políticas destacam-se a Lei 10639/03, responsável por modificar a Lei de 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 as ações afirmativas destinadas à população negra no ensino superior. Diante deste novo contexto, este artigo, a partir do diálogo com os trabalhos de (ANDERSON, 1989), (DAMATTA, 2000), (HOBSBAWN, 1997) e (SEYFERTH, 1989) se propõe a discutir a proposta do Programa Mais Educação para introdução da capoeira no espaço escolar, com objetivo de analisar e discutir os caminhos tecidos para o diálogo contemporâneo entre a escola e a cultura afro-brasileira. As considerações iniciais da pesquisa apontam para possibilidade de construção de novas narrativas sobre o negro no espaço escolar e a veiculação de imagens valorativas em relação à cultura afro-brasileira na escola. No entanto, percebem-se, também, desafios no que concerne ao investimento em atividades que podem colaborar para o fortalecimento da cultura afro-brasileira na escola e dificuldades para superação da intolerância aos símbolos da religiosidade afro-brasileira presentes na capoeira.

Palavras-chave: Capoeira. Cultura afro-brasileira. Intolerância religiosa. Ensino fundamental.

Abstract

Brazilian pedagogy has been marked by the emergence of Afro-Brazilian ethnicity. It's noteworthy, mostly in the first few years of the 21st century, the multiplication of policies and pedagogical initiatives focusing on the Afro-Brazilian ethnic group. Among these initiatives and policies, we can highlight the Law 10639/03, responsible for amending the National Education Bases and Guidelines Law (LDB) to include in the formal curriculum of the education system the theme "Afro-Brazilian Culture and History", and for regulating affirmative actions towards the colored population in higher education. Faced with this new scenario, this article, referring to works by Anderson (1989), DaMatta (2000), Hobsbawn (1997) and Seyferth (1989), aims to discuss the proposal of the More Education Program to include capoeira in the school environment, analyzing and examining the paths towards the contemporary dialogue between the school and the Afro-Brazilian culture. Initial research considerations point to the possibility of constructing new narratives about the colored individual in the school space, and disseminating appreciative images of the Afro-Brazilian culture in the school. However, there are also challenges concerning investments on activities able to contribute to empower the Afro-Brazilian culture in the school, and difficulties to overcome intolerance towards Afro-Brazilian religious symbols present in capoeira.

Keywords: Capoeira. Afro-Brazilian culture. Religious intolerance. Elementary school.

Introdução

O presente artigo é uma derivação da pesquisa de mestrado, de caráter qualitativo, que se debruçou sobre as aulas de capoeira em uma escola da rede de ensino do município de Nova Iguaçu¹, cidade localizada na Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, a fim de discutir como estava ocorrendo o diálogo entre a escola e a capoeira. O acompanhamento e observação das aulas de capoeira ocorreram durante o segundo semestre do ano de 2014. A capoeira compunha o corpo de atividades fomentadas pelo Programa Mais Educação (PME) na unidade escolar investigada. Tendo em vista a centralidade do PME no fomento do diálogo entre a capoeira e a escola de Nova Iguaçu, dedicamos parte da pesquisa ao mencionado programa, a fim de discutir e analisar a proposta de uma política curricular do governo federal destinada à introdução da capoeira nas escolas da educação básica.

No recorte realizado para construção do artigo, discutimos, a partir da análise documental, os objetivos delineados para a oficina de capoeira pelo PME. Dedicamos nossa atenção também à análise das entrevistas realizadas com duas coordenadoras do PME no município de Nova Iguaçu, a fim de discutir como elas compreendem o diálogo entre a escola e a capoeira. Tanto o PME quanto a discussão que nos propomos a fazer nesse trabalho se tecem em um contexto educacional histórico e socialmente determinado. Esse contexto educacional é compreendido por nós como um momento de emergência do grupo étnico² afro-brasileiro, que tem demandado a formulação de políticas públicas educacionais que reconheçam e levem em consideração suas especificidades. Nessa direção temos aprovada, em 2003, a Lei nº. 10639/03, que introduz na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) os artigos sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira.

O reconhecimento da especificidade do contexto educacional contemporâneo nos ajuda a entender a elaboração de propostas como a publicação “História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Infantil”, produzida pelo MEC, em parceria com a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e com a Organização das Nações Unidas para Educação, Cultura e Ciência (UNESCO), em 2014. A publicação, ao propor a capoeira como uma atividade educativa a ser abordada no espaço escolar, sinaliza:

Ao se tratar da presença da capoeira na prática pedagógica para a formação das novas gerações, é comum perceber seu emprego como instrumento de promoção da disciplina. Entretanto, os mestres e praticantes da capoeira costumam se referir a essa prática não como esporte ou como luta, mas entendem a capoeira como arte ou filosofia. É nesse registro que se encontram indicações de elementos importantes para a formação das novas gerações. Nesse caso, está presente a disciplina como consequência, mas o princípio fundamental está na redescoberta da expressividade afro-brasileira que se transmite por meio da movimentação, da música e do jogo (BRASIL, 2014, p. 92).

O que nos chama a atenção no conteúdo da publicação “História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Infantil” são as marcas das questões e preocupações do contexto educacional contemporâneo. No ponto de vista do documento produzido pelo MEC, em parceria com a UFSCAR e a UNESCO, a capoeira pode ser um elemento de valorização da história e da cultura afro-brasileira no espaço escolar. Essa perspectiva está alinhada ao debate estimulado pela Lei 10639/03 no campo educacional.

Ainda sobre o trecho da publicação “História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Infantil”, destacamos o posicionamento contrário à interpretação da capoeira enquanto um esporte. Essa situação ascende o debate sobre os sentidos atribuídos à manifestação cultural no âmbito do espaço escolar e na elaboração de políticas públicas no campo educacional, demonstrando que tais sentidos estão em um campo de disputa. A sinalização desse debate é importante porque durante o desenvolvimento do artigo buscamos identificar em que medida o PME, enquanto um programa educacional inserido no contexto de emergência do grupo étnico afro-brasileiro e que tem como uma de suas metas a valorização da diversidade cultural brasileira, tem se posicionado em relação aos sentidos atribuídos à capoeira. Compreendemos que a adoção de uma determinada interpretação da capoeira está ligada ao próprio entendimento do Brasil, lido por alguns como um país mestiço e homogêneo, entendido por outros como um país multiétnico e plural.

Grupo étnico, povo e identidade nacional: elementos para analisar o contexto educacional em que se insere o PME

O cenário educacional contemporâneo tem sido marcado pela emergência de movimentos, debates e políticas públicas que evidenciam a maior visibilidade da população afro-brasileira. No âmbito da educação básica, por exemplo, destacamos a homologação da Lei nº. 10639/03³, responsável por alterar a LDBEN, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Neste artigo, o crescimento da visibilidade da população afro-brasileira nas políticas educacionais contemporâneas é interpretado como um movimento de revisão do mito fundador do Estado nação brasileiro e da identidade nacional.

Na bibliografia sobre o projeto nacional do Brasil, a mestiçagem aparece como um elemento importante para pensar a constituição da identidade brasileira (SEYFERTH, 1989; GONÇALVES, 1999; DAMATTA, 2000). Tendo em vista o fenômeno da mestiçagem, a formação do povo brasileiro⁴ é interpretada a partir da “mistura” de três grupos: branco, indígena e negro. Juntos, os três grupos dão origem a figura do mestiço. Essa maneira de compreender a formação do povo brasileiro foi reforçada por intelectuais como Gilberto Freyre, que contribuiu para o

fortalecimento do mito das três raças e da democracia racial⁵. Giralda Seyferth reconhece que essa maneira de interpretar a formação do país se configurou como:

(...) um mito constitutivo, talvez mito de origem, da própria nacionalidade brasileira. A mestiçagem de todos os matizes ainda é a principal figura de retórica a povoar as interpretações sobre a realidade nacional brasileira (1989, p. 20).

Diante da perspectiva que compreende a mestiçagem como um elemento fundador do povo brasileiro torna-se impensável a formulação de políticas públicas com foco em determinados grupos, pois ao considerar a população mestiça como definir quem são os afro-brasileiros entre o conjunto de brasileiros? A hegemonia da ideologia da mestiçagem no campo das políticas educacionais começa a dar sinais de fraqueza apenas nas últimas décadas do século XX. Nesse contexto, cabe mencionar os apontamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que sinalizam:

É sabido que, apresentando heterogeneidade notável em sua composição populacional, o Brasil desconhece a si mesmo. Na relação do País consigo mesmo, é comum prevalecerem vários estereótipos, tanto regionais quanto em relação a grupos étnicos, sociais e culturais. Historicamente, registra-se dificuldade para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. O País evitou o tema por muito tempo, sendo marcado por “mitos” que veicularam uma imagem de um Brasil homogêneo, sem diferenças, ou, em outra hipótese, promotor de uma suposta “democracia racial”. (BRASIL, 1998, p. 20).

Os PCN podem ser compreendidos como precursores de um cenário educacional marcado pela visibilidade dos diferentes grupos que constituem a sociedade brasileira. A análise do texto citado evidencia o questionamento da noção de homogeneidade presente na ideia de povo e um reforço à compreensão do Brasil enquanto um país multiétnico. O texto, ao fazer menção aos grupos étnicos, rompe, em certa medida, com o paradigma da mestiçagem utilizado para interpretar a formação do país e fomentar entre os diferentes setores da sociedade brasileira o sentimento de pertencimento a um povo.

No campo das ciências sociais e humanas, grupo étnico tem se destacado como um conceito importante para pensar a realidade social (BARTH, 1998). O mesmo pode ser entendido como um elemento que contrasta com a noção de povo. O último conceito, ao operar como uma identidade pautada na homogeneidade, dificulta a organização da sociedade em termos étnicos, que pressupõem o entendimento da sociedade como um conjunto formado por grupos singulares:

Concentrando-nos naquilo que é socialmente efetivo, os grupos étnicos são vistos como uma forma de organização social. Então, um traço fundamental torna-se (...) a característica da auto atribuição ou da atribuição por outros a uma categoria étnica. Uma atribuição categórica é uma atribuição étnica quando classifica uma pessoa em termos de uma identidade básica mais geral, presumivelmente determinada por sua origem e seu meio ambiente. Na medida em que os atores usam identidades étnicas para categorizar a si mesmos e outros, com objetivos de interação, eles formam grupos étnicos neste sentido organizacional (BARTH, F. 1998, p. 193).

As considerações de Frederik Barth podem ajudar a compreender as estratégias utilizadas por setores da população afro-brasileira⁶ para se constituir em um grupo étnico. Nesse artigo [Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 14, n. 34](#)

destacamos, por exemplo, o discurso que aponta a África como uma origem em comum. Destaca-se também a utilização política dos indicadores sociais, que apontam para a presença majoritária da população afro-brasileira em situação de vulnerabilidade social. A análise dos indicadores sociais permitiu à população afro-brasileira questionar o mito de formação do povo brasileiro e o ideário da democracia racial, pois apesar da hegemonia da noção de mestiçagem, os dados demonstram que: “a pobreza no Brasil tem cor. A pobreza no Brasil é negra” (HENRIQUES, 2002).

Tendo em vista a constituição da população afro-brasileira em um grupo étnico e as considerações de Max Weber (1999), que apontam o Estado nacional como uma arena de disputas, percebe-se um expressivo movimento que reivindica o reconhecimento da variante raça/etnia nas políticas educacionais. Cabe destacar, a título de exemplo, as ações afirmativas no ensino superior; a criação da Secretaria de Promoção da Igualdade Racial (SEPIR); a instituição da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI); e a inclusão da consideração com a diversidade étnico-racial como princípio da educação nacional na LDBEN. Os exemplos citados ajudam a tecer um cenário educacional onde o reconhecimento das singularidades dos diferentes grupos que constituem a sociedade brasileira ganha destaque. Esse reconhecimento rompe com a hegemonia de uma narrativa homogeneizadora sobre a formação do Brasil, ajudando a fortalecer uma perspectiva multicultural sobre a formação nacional⁷.

Como buscamos demonstrar até o momento, a revisão da narrativa sobre a formação do Brasil, da identidade nacional e do povo brasileiro tem forjado políticas educacionais que apontam para a necessidade do reconhecimento das diferenças e das desigualdades entre o conjunto da população presente no território nacional. Nesse contexto, conceitos como etnia e grupos étnicos têm sido utilizados de forma cada vez mais recorrente nos documentos legais do campo da educação (BRASIL, 1998, 1996).

Os sentidos de capoeira no Programa Mais Educação: um olhar a partir das entrevistas

O PME, criado em 2007, a partir de uma ação interministerial do Ministério da Educação, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Ministério da Ciência e Tecnologia, Ministério do Esporte, Ministério do Meio Ambiente, Ministério da Cultura, Ministério da Defesa e a Controladoria Geral da União, se constitui em uma ação com vistas ao aumento de tempo de permanência estudantil no espaço escolar. De acordo com o Ministério da Educação (MEC) o PME se constitui em: “(...) uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral” (BRASIL, 2014,

p. 4). Tendo em vista o objetivo do PME, podemos dizer que o mesmo vai ao encontro do artigo 34 da Lei de Diretrizes e Bases a Educação Nacional (LDBEN), que diz: “A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (BRASIL, 1996).

Além de visar o atendimento à meta de ampliação da carga horária escolar sinalizada na LDBEN e nos Planos Nacionais de Educação de 2001 e 2014, o aumento do tempo de permanência estudantil proposto pelo PME tem se configurado, de acordo com o MEC, como: “(...) construção de uma ação intersetorial entre as políticas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira” (BRASIL, 2014, p. 4). O apontamento em relação à diversidade cultural brasileira expressa no documento que regula o PME evidencia, em certa medida, uma proximidade com as mudanças no campo educacional apontadas na segunda sessão deste artigo.

Na perspectiva do PME, as metas em relação ao aumento da jornada escolar, à diminuição das desigualdades educacionais e à valorização da diversidade cultural brasileira podem ser alcançadas através da inserção de novos atores no espaço escolar. Esses atores, denominados *oficineiros*, são responsáveis pelas atividades educativas desenvolvidas no contra turno escolar das escolas que fazem adesão ao PME. De acordo com o documento normativo do Programa: “As escolas urbanas escolherão quatro atividades, dentre os sete macrocampos oferecidos. A atividade Orientação de Estudos e Leitura, do macrocampo Acompanhamento Pedagógico, é obrigatória” (BRASIL, 2014, p. 8). Os demais macrocampos que compõem a estrutura organizativa do PME são: 1) Comunicação, uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica; 2) Cultura, Artes e Educação Patrimonial; 3) Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica (Educação Financeira e Fiscal); 4) Esporte e Lazer; 5) Educação em Direitos Humanos; 6) Promoção da Saúde⁸.

Ao pensar no diálogo entre a escola e a capoeira, verificamos que o PME tem assumido um papel de destaque na promoção desse diálogo. Desde sua instituição, o PME vem se consolidando como uma das principais portas de entrada da capoeira na educação básica. Em Nova Iguaçu, por exemplo, das 110 escolas que aderiram ao PME em 2014, 26 adotaram a capoeira como uma de suas atividades. Esse diálogo tem sido bem visto pelas coordenadoras do PME na Secretaria de Educação do município de Nova Iguaçu (SEMED). Ao entrevista-las⁹, perguntamos sobre os possíveis benefícios da introdução da capoeira na escola e uma das coordenadoras respondeu:

Eu acho que o benefício é cultural. Porque a partir dali você consegue abordar a temática de nossas raízes, da africanidade, de valorizar as nossas raízes, as nossas culturas. E aí você traz a criança pra essa questão, de que tem um valor! Que a minha herança cultural deixou. A capoeira vem... eu sei muito pouco, né? Mas eu penso assim, que era desde a época da

escravidão. E a criança começa a aprender um pouco de história. A se interessar por isso... (COORDENADORA A DO PME NA SEMED DE NOVA IGUAÇU).

Apesar de não citar os artigos introduzidos na LDBEN pela Lei 10639/03, a narrativa de uma das coordenadoras deixa explícito o entendimento da capoeira como uma possibilidade de implementação dos conteúdos da Lei de 2003. De acordo com a responsável pelo PME em Nova Iguaçu, a capoeira pode colaborar para uma volta as nossas raízes, para uma visibilidade do elemento da africanidade no contexto escolar. Em sua perspectiva, a capoeira pode ser um elemento disparador para construção de novas histórias em relação à população negra. Ao fazer a mesma pergunta para uma segunda coordenadora, ouvimos como resposta:

Eu acho que é cultural mesmo. É próximo deles. É uma coisa que eles veem na comunidade. É uma coisa que eles vivenciam. É uma coisa que é muito próxima a eles. Quando a escola oferece é uma coisa que eles já conhecem. E quanto a ganho... eu acho que tem muitos. Tanto cultural, quanto de corpo mesmo. Essa coisa de você conhecer seu corpo. Fazer uma atividade que desenvolve a parte motora. A parte motora é muito desenvolvida na capoeira. Além da dança, mais do que uma luta, a capoeira é uma dança. Então é uma coisa que encanta (...) (COORDENADORA B DO PME NA SEMED DE NOVA IGUAÇU).

Nessa segunda narrativa nos chama a atenção o fato da introdução da capoeira ser vista como uma possibilidade de valorização de uma manifestação cultural que está presente na comunidade onde a escola está inserida. Essa relação de fato ocorre, pois, ao escolher a oficina de capoeira, a escola convida mestres de capoeira que vivem no entorno da escola:

Então como que a gente conhecia o monitor de capoeira? Uma vez que a gente não mora na comunidade. A gente falava com o pessoal do apoio, da cozinha: conhece alguém que trabalha com a capoeira? Aí o pessoal respondia: ah, tem um rapaz que trabalha com capoeira ali na praça e então eu dizia: traz o rapaz aqui (COORDENADORA A DO PME NA SEMED DE NOVA IGUAÇU).

Diante dessa situação, a introdução da capoeira no espaço escolar pode ser um instrumento de aproximação entre a comunidade e a escola. Essa perspectiva está presente nos documentos do PME, que apontam:

Educação Integral também compõe as ações previstas no Plano de Desenvolvimento da Educação, o qual prevê que a formação do estudante seja feita, além da escola, com a participação da família e da comunidade. Esta é uma estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. É elemento de articulação, no bairro, do arranjo educativo local em conexão com a comunidade que organiza em torno da escola pública, mediante ampliação da jornada escolar, ações na área da cultura, do esporte, dos direitos humanos e do desenvolvimento social (BRASIL, 2014, p. 5).

No entanto, como em toda a prática educativa, a introdução da capoeira no espaço escolar traz à tona questões conflituosas:

A única coisa que eu acho que sempre, desde sempre, desde que eu estive na escola, a capoeira tem como entrave é a questão religiosa. A comunidade liga a religião e pronto. A criança acaba não podendo fazer porque eles acham que é uma religião afro, que a capoeira tem a ver com isso. Hoje eu estou um pouco distante, mas na época em que a gente ficava dentro das escolas, era muito forte. Muitas crianças podiam fazer tudo, mas não podiam fazer

capoeira. Isso porque os pais eram evangélicos (COORDENADORA B DO PME NA SEMED DE NOVA IGUAÇU).

As narrativas das coordenadoras apontam para a existência de conflitos quando se trata do diálogo entre a escola e a capoeira. A intolerância religiosa se destaca como um aspecto que dificulta a abordagem da capoeira no espaço escolar. Como sinaliza a entrevistada, muitas famílias não permitem que seus filhos participem da oficina por entender que a capoeira possui uma ligação com religiões de matriz africana, como candomblé e umbanda. A fim de compreender esse fenômeno, dialogamos com o trabalho de Rita Amaral e Vagner Gonçalves da Silva:

Candomblé e capoeira tiveram uma origem comum no período da escravidão e até hoje se pode identificar em ambos elementos comuns que os aproximam. A capoeira é uma luta, também considerada um jogo, que embora não tenha um caráter propriamente religioso apresenta referências ao candomblé e à umbanda. Evidentemente, para ser um capoeirista não é necessário ser “do santo”, embora muitos o sejam e a capoeira, como sistema, compartilhe traços estruturais que revelam sua ligação com essas religiões. A mais evidente é a referência explícita aos orixás (seus nomes, cores e atributos) nas cantigas e nos nomes de alguns capoeiristas, como, por exemplo, Camafeu de Oxossi. Outra referência é a presença de três berimbaus acompanhados por atabaque, agogô, pandeiro e caxixi. Os berimbaus, como os três atabaques do candomblé, são considerados seres vivos, sagrados, e a eles se pede a bênção antes de começar o jogo (2006, p. 120).

O trabalho de Rita Amaral e Vagner Gonçalves da Silva nos ajuda a entender as redes de diálogo entre a capoeira e as religiões de matriz africana responsáveis pelas trocas simbólicas entre as duas manifestações. A existência dessas trocas simbólicas pode ser o elemento que faz com que algumas famílias relacionem a capoeira ao candomblé. No entanto, como sinaliza Clifford Geertz, a cultura é uma rede de significados elaborados socialmente e seus sentidos são sempre provisórios e relativos (GEERTZ, 1978). Nesse sentido, podemos dizer que os elementos do universo do candomblé podem assumir significados e sentidos diferentes e particulares no jogo da capoeira.

De todo modo, a questão religiosa utilizada como motivo para não permitir que as crianças participassem da oficina de capoeira evidencia a situação de intolerância religiosa no contexto escolar. Quando perguntamos se a escola desenvolveu algum trabalho a partir da situação de conflito, ouvimos:

Não! Até porque a diretora da época era evangélica e não entrava nesse assunto porque assim a clientela lá, se você olhar ao redor, a maioria é evangélica. Você fica com medo de falar alguma coisa e perder o aluno de vez. Então você deixava, ele não participava da capoeira. E ele também falava: minha mãe não deixa! Então isso ia se levando... Mas assim, de conversar, de esclarecer, não se tinha! Até porque há muitas coisas para escola dar conta! É muita coisa para dar conta! E essa coisa da religião, apesar de a gente saber que a escola é laica, ela está muito presente dentro da escola. Ainda mais assim, quanto mais carente a comunidade, mais essa questão religiosa adentra a escola (COORDENADORA DO PME NA SEMED DE NOVA IGUAÇU).

A narrativa acima sinaliza a dificuldade da escola em lidar com a situação de intolerância religiosa que se impõe como um impeditivo ao trabalho com a capoeira. Na medida em que a escola não se posiciona e nem ao menos cria um espaço de diálogo sobre o tema, o que se estabelece é um silêncio que em nada colabora para discussão e desconstrução das barreiras colocadas pela intolerância religiosa. Dessa forma, os ganhos assinalados nas primeiras narrativas que trouxemos: valorização da africanidade no espaço escolar, valorização do saber presente na comunidade escolar, conhecimento do corpo através da prática da capoeira e valorização da cultura afro-brasileira na escola podem se desfazer no contexto escolar marcado pelo silêncio em relação à intolerância religiosa.

Os sentidos de capoeira no Programa Mais Educação: um olhar a partir da análise documental

A capoeira, enquanto uma das atividades ofertadas pelo PME, está alocada no macro campo *Cultura, Artes e Educação Patrimonial*, que reúne atividades destinadas ao:

Incentivo à produção artística e cultural, individual e coletiva dos estudantes como possibilidade de reconhecimento e recriação estética de si e do mundo, bem como da valorização às questões do patrimônio material e imaterial, produzido historicamente pela humanidade, no sentido de garantir processos de pertencimento ao local e à sua história (BRASIL, 2014, p. 17).

A inclusão da capoeira no macrocampo *Cultura, Artes e Educação Patrimonial* sinaliza em primeira análise a sintonia do Ministério da Educação com o debate que está sendo travada sobre a capoeira contemporaneamente. A mencionada manifestação cultural foi reconhecida pelo IPHAN, em 2008, como patrimônio imaterial do Brasil. Dessa forma, a Roda de Capoeira foi inscrita no *Livro de Registro das Formas de Expressão*.

O reconhecimento da capoeira como patrimônio imaterial do Brasil sinaliza mudanças nos campos da cultura e do patrimônio. Os primeiros sinais dessas mudanças podem ser visualizados no texto da Constituição Federativa da República do Brasil de 1988. O artigo 216, da Seção III da Carta Magna, aponta: “constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (BRASIL, 1988). Ao assumir este posicionamento, a Constituição Federativa do Brasil de 1988 avança no sentido da ampliação das noções de cultura e de patrimônio, rompendo com uma perspectiva hegemônica que reconhecia como patrimônio somente às obras arquitetônicas e às obras de arte, aspectos fortemente ligados aos grupos hegemônicos da sociedade brasileira.

Se a inclusão da capoeira no macrocampo *Cultura, Artes e Educação Patrimonial* avança no sentido de potencializar uma abordagem dos múltiplos aspectos da manifestação cultural no espaço escolar, a análise da produção do PME sobre patrimônio cultural demonstra a

permanência de uma perspectiva que não considera a pluralidade cultural da nação brasileira e seus atores:

Na nossa vida pessoal aquilo a que atribuímos valor se torna um bem – algo que buscamos manter, preservar, pois nos enriquece de alguma forma. Ao falarmos do nosso patrimônio cultural, nos referimos ao conjunto de bens que constituem a nossa cultura, algo que nos enriquece enquanto povo (BRASIL, 2012, p. 10).

Apesar de ter havido uma ampliação da noção de patrimônio cultural expressa no reconhecimento dos bens culturais ligados aos diferentes grupos presentes no território nacional, verifica-se que a noção de patrimônio cultural presente na publicação do PME ainda está ligada a uma noção de homogeneidade cultural do Brasil evitando particularismos quanto se trata da cultura nacional.

A relação entre patrimônio nacional e formação do povo tem sido exaustivamente debatida nos estudos sobre nação e nacionalismo. Richard Handler, por exemplo, ao estudar a província de Quebec, no Canadá, evidencia a utilização dos símbolos considerados patrimônios culturais para o fortalecimento da noção de povo na mencionada província (HANDLER, 1988). No entanto, não é a utilização do patrimônio cultural com a finalidade de construção de um povo que nos chama à atenção, mas sim a presença dessa perspectiva em um contexto histórico marcado pela emergência de grupos étnicos na sociedade brasileira, situação que tem apontado para a necessidade de uma interpretação nacional pautada na formação multiétnica do Brasil¹⁰. Essa maneira de entender a noção de patrimônio cultural parece se refletir nos objetivos da oficina de capoeira:

Incentivo à prática da capoeira como motivação para desenvolvimento cultural, social, intelectual, afetivo e emocional de crianças e adolescentes, enfatizando os seus aspectos culturais, físicos, éticos, estéticos e sociais, a origem e evolução da capoeira, seu histórico, fundamentos, rituais, músicas, cânticos, instrumentos, jogo e roda e seus mestres. (BRASIL, 2014, p. 17).

Cabe destacar, novamente, o avanço em relação à construção de uma proposta que apresenta a capoeira em seus múltiplos aspectos. Contudo, o documento aponta para uma ausência no que diz respeito à relação entre a capoeira e o grupo étnico afro-brasileiro, que a reivindica como um símbolo do acervo cultural afro-brasileiro. Nesse sentido, podemos dizer que, ao abordar a capoeira, o PME tem adotado uma perspectiva “cega para cor”, ou seja, não considerando sua matriz africana. O documento que regula o Programa Federal só faz referência ao grupo étnico afro-brasileiro quando apresenta o macrocampo Memória e História das Comunidades Tradicionais, onde está inserido o trabalho com remanescente de quilombos.

Seguindo uma abordagem mais generalista da capoeira, o Manual Operacional de Educação Integral não faz menção às diferentes vertentes e escolas da capoeira. Percebe-se, inclusive, que o documento não cita as duas escolas interpretadas como grandes responsáveis

pela conformação dos estilos de se jogar capoeira na contemporaneidade: angola e regional. O documento também não faz referência ao mestre Bimba, considerado responsável pela sistematização da capoeira regional (BRASIL, 2007). O mestre de capoeira baiano é um personagem importante quando se pensa na história da capoeira e aparece de forma recorrente na bibliografia sobre a manifestação cultural:

Aos doze anos de idade, Mestre Bimba é iniciado na capoeiragem pelo africano Bentinho, capitão da Cia. de Navegação Baiana. Iniciando, portanto, seu aprendizado da arte da capoeiragem do “modo antigo”, frequentando as rodas nas festas e feiras populares, jogando nas horas vagas de seu trabalho como estivador no cais do porto, na rua onde executava pequenos serviços, enfim, frequentando os espaços públicos de Salvador. É justamente com esta tradição que Mestre Bimba buscará uma ruptura, inventando a capoeira regional baiana. Segundo ele, a capoeira deveria se transformar para se inserir na sociedade. Estas transformações deveriam abandonar toda e qualquer vinculação da capoeira com a vida malandra, enfatizando os seus aspectos desportivos e marciais. Mestre Bimba tenta, portanto, transformar a capoeira numa ginástica genuinamente nacional (BRASIL, 2007, p. 56).

A vertente da capoeira forjada por Mestre Bimba durante os anos 1930 se caracteriza, como apontado, por uma forte abordagem marcial. Nesse sentido, não são raras às vezes em que se atribui ao mencionado mestre a responsabilidade pela esportização da capoeira. Através da capoeira regional, Mestre Bimba implementa uma padronização e institucionalização da prática da capoeira, com a criação de estatutos, manuais de técnicas de aprendizagem, descrição objetiva dos golpes, toques e cantos, utilização de uniformes e indumentárias especiais, entre outras coisas (BRASIL, 2007, p. 58).

Apontado como responsável por se contrapor à perspectiva defendida por Mestre Bimba, encontramos mestre Pastinha, que inaugurou a vertente da capoeira conhecida como angola:

Aproveitando o caminho aberto por Mestre Bimba, Mestre Pastinha funda, em 1941, o CECA. Nascido em 1889, na cidade de Salvador, Pastinha, segundo seus relatos, iniciou seu processo de aprendizado da capoeira por volta dos seus 10 anos. Seu mestre foi Benedito, um negro natural de Angola. Do mesmo modo que Bimba e tantos outros mestres, Pastinha aprendeu a capoeira “de oitava”, frequentando e vadiando nas rodas da cidade de Salvador. Durante toda a sua adolescência, frequentou a Escola de Marinheiros onde, segundo seu relato, ensinou capoeira nas horas vagas para seus colegas de arma. Saiu da Marinha aos 20 anos. Trabalhou de engraxate, vendendo gazetas, no garimpo e na construção do porto de Salvador (BRASIL, 2007, p. 61).

Mestre Bimba e Mestre Pastinha são responsáveis por duas das mais conhecidas vertentes da capoeira: angola e regional. As duas vertentes nos fornecem dois modelos distintos: um como esporte moderno e o outro como uma manifestação de matriz africana¹¹ (AMARAL; DA SILVA, 2006). Esses modelos são geralmente colocados em campos opostos, inclusive por praticantes da capoeira, que de forma não rara, afirmam pontos de distinção entre as duas escolas¹². As tentativas de distinção foram realizadas também por Mestre Pastinha:

Mestre Pastinha buscava diferenciar a capoeira angola da capoeira regional, que se difundia cada vez mais. Referenciado pela ancestralidade africana, se referia à modalidade angola como “capoeira mãe”. Defensor radical de sua arte, Mestre Pastinha acreditava que o aluno não podia, de modo algum, dedicar-se a treinamentos atléticos e marciais impróprios à prática

da capoeira. Estes movimentos, toques, e cantos devem ser vivenciados a partir de todas as performances ritualísticas (BRASIL, 2007, p. 63).

As tentativas de singularização realizadas pelos sujeitos ligados as duas escolas de capoeira mencionadas (angola e regional) expressam, em certa medida, o fenômeno denominado pelo historiador Eric Hobsbawm como a invenção das tradições:

O termo “tradição inventada” é utilizado num sentido amplo, mas nunca indefinido. Inclui tanto as “tradições” realmente inventadas, construídas e formalmente institucionalizadas, quanto as que surgiram de maneira mais difícil de localizar num período limitado e determinado de tempo - às vezes coisa de poucos anos apenas - e se estabeleceram com enorme rapidez (HOBSBAWM, 1984, p. 9).

No decorrer do trabalho, Eric Hobsbawm discute a importância das tradições para o fortalecimento de instituições políticas, movimentos ideológicos, grupos e Estados-Nacionais em determinado momento histórico. No contexto marcado pela disputa de sentidos atribuídos à capoeira, a tradição se destaca como um importante elemento para o fortalecimento dos diferentes grupos de capoeira. Nesse sentido, tanto a escola regional, quanto a angola vão mobilizar sentidos, fortalecer símbolos e tecer histórias com a finalidade de consolidar os grupos ligados às respectivas escolas. Nesse processo, entendido como a invenção das tradições, a capoeira angola é interpretada como uma vertente que manteve uma ritualística semirreligiosa, enquanto a vertente regional é lida a partir de uma perspectiva mais laica (BRASIL, 2007). Amiúde, são atribuídos ao jogo de capoeira angola movimentos mais lentos, jogados mais próximos ao chão. Quando se pensa no jogo desenvolvido pela vertente regional, as movimentações são apontadas como mais rápidas e seu jogo ocorre de forma mais constante em pé, caracterizando uma aproximação entre o estilo da capoeira e outras lutas.

Apesar de não citar nenhuma vertente da capoeira, ao analisar os documentos/textos produzidos pelo PME verifica-se uma predominância de elementos representativos do universo cultural da capoeira regional ou capoeira contemporânea, denominação utilizada por alguns grupos atualmente¹³. As imagens sobre capoeira presentes em alguns documentos do PME retratam capoeiristas utilizando uniformes brancos. A utilização da calça branca é mais comum entre os grupos ligados à capoeira contemporânea e regional. Verifica-se também a utilização de cordas por parte dos personagens retratados nas imagens. Assim como a calça branca, o sistema de cordas tem sido utilizado por grupos de capoeira que privilegiam o caráter esportivo da manifestação¹⁴. Quando o PME retrata a roda de capoeira, a imagem aponta para a presença de um único berimbau. Diferente dos grupos ligados à capoeira angola, que costumam utilizar três berimbaus na roda, a imagem parece retratar uma roda de capoeira regional, onde a utilização de apenas um berimbau é mais comum.

O exame das imagens produzidas pelo PME evidencia uma situação de sobre-representação da capoeira regional ou capoeira contemporânea, em detrimento da capoeira

angola, que se encontra em condições de sub-representação nos documentos do PME. Nesse sentido, apesar do PME apresentar a capoeira como uma atividade do macrocampo *Cultura, Artes e Educação Patrimonial*, sua produção imagética está fortemente ligada a vertente da capoeira que tende, geralmente, a privilegiar a abordagem esportiva da mencionada manifestação cultural, afastando-se de conflitos gerados pela possível ligação entre a capoeira e os símbolos e significados do universo das religiões de matriz africana.

Considerações Finais

As considerações de Clifford Geertz sobre a provisoriedade dos sentidos e significados dos elementos de uma cultura (GEERTZ, 1978) nos ajudam a tecer as palavras e frases que fecham este artigo. A análise das entrevistas com as coordenadoras do Programa Mais Educação da cidade de Nova Iguaçu e dos documentos produzidos pelo referido programa aponta para os múltiplos sentidos que podem ser atribuídos a uma determinada manifestação cultural. Ao compreender a capoeira como uma possibilidade de valorização da africanidade no contexto escolar, as coordenadoras do PME dialogam com um movimento que tem apontado para a necessidade de a escola incluir nas práticas educativas referências históricas, sociais e culturais dos diferentes grupos étnicos que constituem a sociedade brasileira. Diante dessa perspectiva, a capoeira assume significados importantes para a autoestima da população afro-brasileira, tornando possível utilizá-la como elemento de mobilização identitária e política.

Quando pensamos nos conteúdos sobre a capoeira presentes nos documentos do PME, verificamos a mobilização de sentidos destoantes, de certa forma, da perspectiva defendida pelas coordenadoras entrevistadas. Cabe mencionar que, apesar de apontar a valorização da diversidade cultural brasileira como uma de suas metas, o programa não sinaliza a relação entre a capoeira e a população negra, assumindo assim um posicionamento “cego para cor”. Verificamos, ainda, a presença de uma noção conservadora sobre patrimônio. Diferente da Constituição Federal de 1988, que o reconhece como um elemento constituidor da identidade dos diferentes grupos da sociedade brasileira, o PME aponta para um entendimento de patrimônio ligado à ideia de povo, que evidencia de modo implícito uma visão homogênea da sociedade brasileira. Seguindo esse ponto de vista, poucas são as possibilidades de articulação entre a proposta do PME com as orientações presentes na Lei 10639/03.

A análise dos documentos também nos permitiu identificar a adoção, por parte do PME, de uma perspectiva homogênea sobre a capoeira. O programa não cita em seus documentos as duas vertentes mais conhecidas da capoeira: regional e angola. No entanto, as representações sobre capoeira veiculadas pelo PME retratam o universo simbólico que se aproxima da vertente regional. Em um contexto em que a vertente regional assimila influências de outras lutas e valoriza o aspecto esportivo da capoeira, enquanto a vertente angola preserva em sua prática

elementos do universo religioso de matriz africana, a presença hegemônica da vertente regional pode ser entendida como uma forma de aliviar as tensões criadas pela intolerância religiosa. Essa situação visibiliza a complexidade da relação entre a capoeira e a escola, deixando em evidência as contradições, possibilidades e desafios que marcam esse diálogo.

Referências

- AMARAL, Rita; SILVA, V. G. Religiões Afro-brasileiras e cultura nacional: uma etnografia em hipermídia. *Caderno Pós Ciências Sociais (UFMA)*, v. 3, p. 107-130, 2006.
- BARTH, F. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, P.; STREIFF-FENART, J. *Teorias da etnicidade: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth*. Trad. Elcio Fernandes. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.
- BRASIL. Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9 394, 20 de dezembro de 1996.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental/MEC. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SFE, 1998.
- _____. *Lei n. 10 639/03*, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 de janeiro de 2003.
- _____. *Dossiê. Inventário para registro e salvaguarda da capoeira como patrimônio cultural do Brasil*. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/Ministério da Cultura, Brasília: MEC, 2007.
- _____. *Educação Patrimonial – Programa Mais Educação*, 2014. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_EducPatrimonialProgramaMaisEducacao_fas1_m.pdf
- _____. Ministério da Educação. *Manual operacional de educação integral*. Brasília, Distrito Federal, p. 4, 2014.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil*, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC/Secadi, UFSCar, 2014.
- DAMATTA, R. A. *Relativizando – uma introdução à antropologia social*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- Geertz, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- GOMES, Nilma Lino; JESUS, R. E. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. *Educar em Revista* (Impresso), v. 47, p. 19-33, 2013.
- GONÇALVES, M. A. R. Brasil, meu Brasil brasileiro: notas sobre a construção da identidade nacional. In: _____. (Org.). *Educação e cultura: pensando em cidadania*, Rio de Janeiro, Quartet, 1999, p. 17-42.
- HANDLER, R. *Nationalism and the politics of culture in Quebec*. Madison: The University of Wisconsin Press, 1988.

HENRIQUES, R. *Raça e gênero nos sistemas de ensino: os limites das políticas universalistas em educação*. Brasília: Unesco, 2002.

HOBBSBAWM, E. J. Introdução: A invenção das tradições. In: HOBBSBAWM, E. J.; RANGER, T. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

_____. A produção em massa de tradições. In: HOBBSBAWM, E. J. & RANGER, T. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

JACCOUD, L. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: THEODORO, M. (Org.). *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição*. Brasília: Ipea, 2008, p. 131-166.

MOTTA, R. Gilberto Freyre, René Ribeiro e o Projeto UNESCO. In: PEREIRA, C.; SANSONE, L. (Org.). *Projeto Unesco no Brasil: textos críticos*. Salvador: EDUFBA, 2007. P. 38-60.

SEYFERTH, G. As ciências sociais no Brasil e a questão racial. In: *Cativeiro & Liberdade*. Rio de Janeiro: UERJ, 1989.

WALLERSTEIN, I. The construction of peoplehood: racism, nationalism, ethnicity. In: BALIBAR, E.; WALLERSTEIN, I. *Race, nation, class, ambiguous identities*. London: Verso, 1991, p. 71-85.

WEBER, M. *Ensaio de Sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

Submetido em 26/08/2014, aprovado em 20/01/2016

Notas

¹ Nova Iguaçu, município localizado na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, possui uma rede de ensino composta por 117 (cento e dezessete) unidades escolares. O município aderiu ao PME em 2008.

² Operamos neste artigo com o conceito de grupo étnico definido por Fredrik Barth: [...] os grupos étnicos são vistos como uma forma de organização social. Então, um traço fundamental torna-se [...] a característica da autoatribuição ou da atribuição por outros a uma categoria étnica. Uma atribuição categórica é uma atribuição étnica quando classifica uma pessoa em termos de uma identidade básica mais geral, presumivelmente determinada por sua origem e seu meio ambiente. Na medida em que os atores usam identidades étnicas para categorizar a si mesmos e outros, com objetivos de interação, eles formam grupos étnicos neste sentido organizacional.

³ Em 2008, os artigos inseridos pela Lei 10639/03 na LDBEN foram modificados pela Lei 11.645, que incluiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena.

⁴ O conceito de povo utilizado neste artigo é entendido como uma construção histórica e social. Nesse sentido, para uma discussão sobre os elementos utilizados para construção de um povo ver: WALLERSTEIN, I. The construction of peoplehood: racism, nationalism, ethnicity, em: BALIBAR, E. & WALLERSTEIN, I. *Race, nation, class, ambiguous identities*, London: Verso, 1991, p. 71-85.

⁵ Gilberto Freyre é apontado como um dos principais precursores do mito da democracia racial. O autor discute em seus trabalhos como o modelo de colonização tolerante à miscigenação promoveu no Brasil um hibridismo cultural e uma tolerância racial (MOTTA, 2007). O mencionado autor, ao comparar as dinâmicas das relações étnico-raciais estadunidense e brasileira, aponta para um maior recrudescimento da tensão da primeira em relação à segunda. As perspectivas que se baseiam no mito da democracia racial tendem, na maioria das vezes, a negar a existência de conflito racial e a variante do racismo na sociedade brasileira.

⁶ Os termos “afro-brasileiro” e “negro” são adotados para se referirem ao mesmo grupo étnico-racial ou a história e cultura do referido grupo. A fim de homogeneizar o texto, utilizaremos apenas o termo afro-brasileiro.

⁷ Cabe destacar que as mudanças ocorridas nos últimos vinte anos no campo educacional brasileiro precisam ser pensadas a partir de termos como fluidez, contingência e diferenças. As mudanças ocorrem a partir de disputas sociais, sendo marcadas, portanto, por contradições e avanços. As investigações interessadas em pensar o trato das relações étnico-raciais nas escolas sinalizam, por exemplo, irregularidades e conflitos (GOMES; JESUS, 2013). A complexidade do contexto educacional contemporâneo demonstra não ser frutífero pensar as mudanças contemporâneas de maneira linear.

⁸ As atividades das escolas localizadas em áreas rurais são divididas nos seguintes macrocampos: 1) Acompanhamento Pedagógico; 2) Agroecologia; 3) Iniciação Científica; 4) Educação em Direitos Humanos; 5) Cultura, Artes e Educação Patrimonial; 6) Esporte e Lazer; 7) Memória e História das Comunidades Tradicionais.

⁹ Entrevista realizada com duas coordenadoras do Programa Mais Educação da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu. A fim de preservar o sigilo das entrevistadas, não divulgaremos seus nomes neste artigo.

¹⁰ Entendemos que a interpretação nacional pautada na formação multiétnica rompe com um modelo que compreende a formação do Brasil a partir de uma perspectiva homogênea. No ponto de vista desse modelo, o Brasil é entendido como um país mestiço, ou seja, incapaz de adotar um modelo racializado para explicar sua história. A adoção do conceito de grupo étnico pelas políticas públicas a partir da virada do século XXI tem sinalizado para uma compreensão do Brasil onde há espaço para o reconhecimento das diferenças étnico-raciais. Para ter acesso à discussão sobre o projeto de formação nacional do Brasil, ver: SEYFERTH, G. As ciências sociais no Brasil e a questão Racial, em: Cativeiro & Liberdade. UERJ, 1989. Para maiores informações sobre a adoção de políticas racializadas no Brasil, ver: JACCLOUD, L. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial, em: THEODORO, M. (org.) As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição, Brasília: Ipea. 2008, p. 131-166.

¹¹ Essas vertentes devem ser entendidas como modelos, construções sociais que opõem a modernidade à tradição; esportização à etnização. Apesar de ser utilizado como um modelo dual, compreendemos que realidade social as duas vertentes apresentam-se como práticas cambiantes e não fixas.

¹² As diferenças entre as duas vertentes se manifestam, também, nos itens mais básicos como, por exemplo, os uniformes. Os praticantes da capoeira Angola, de um modo geral, utilizam calças pretas e blusas amarelas, enquanto os praticantes da capoeira Regional tendem a privilegiar o uso de vestimentas brancas.

¹³ De acordo com o IPHAN (2007): Influenciados pelas sequências de Mestre Bimba, os grupos cariocas e paulistas incorporaram na sua prática movimentos e instrumentação da capoeira angola. Uma das suas características principais é o uso de cordas para graduar os jogadores. Esta modalidade ainda não possui um nome consensual entre os capoeiristas. Uns preferem chamá-la “capoeira contemporânea”, outros “capoeira de vanguarda”, e há ainda os que a nomeiam como “capoeira atual” ou, simplesmente, “capoeira hegemônica” (BRASIL, p. 47).

¹⁴ A adoção do sistema de cordas vai ao encontro das tentativas de aproximação entre a capoeira e as lutas marciais como karatê, jiu jitsu, etc. Cabe destacar que no período da ditadura civil militar as cores utilizadas no sistema de cordas eram as cores nacionais (verde, amarela, azul, etc) situação que expressa o apelo nacionalista na prática da capoeira.