

**UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA”  
Instituto de Artes/SP**

**Programa de Pós-graduação  
Mestrado**

**PEPITA SALOTI POLIDO**

**CAPOEIRA NA ESCOLA:  
POLÍTICA, ÉTICA E ESTÉTICA NA RODA**

São Paulo  
2018

PEPITA SALOTI POLIDO

**CAPOEIRA NA ESCOLA:  
POLÍTICA, ÉTICA E ESTÉTICA NA RODA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita” - São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de mestre em Arte e Educação.

Linha de pesquisa: Processos artísticos, experiências educacionais e mediação cultural.  
Orientador: João Cardoso Palma Filho

São Paulo  
2018

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da UNESP

P766c Polido, Pepita Saloti, 1979-.  
Capoeira na escola: política, ética e estética na roda / Pepita Saloti Polido. - São Paulo, 2018.

258 f. : il. color.

Orientador: Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho  
Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes.

1. Capoeira. 2. Educação - Filosofia. 3. Pedagogia crítica.  
I. Palma Filho, João Cardoso. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

CDD 370.1

(Mariana Borges Gasparino - CRB 8/7762)

PEPITA SALOTI POLIDO

**CAPOEIRA NA ESCOLA:  
POLÍTICA, ÉTICA E ESTÉTICA NA RODA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita” - São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de mestre em Arte e Educação.

Linha de pesquisa: Processos artísticos, experiências educacionais e mediação cultural.  
Orientador: João Cardoso Palma Filho

Data da defesa: 15 de junho de 2018

Membros componentes da banca examinadora:

---

**Presidente e orientador: Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho**  
UNESP – Universidade Estadual Paulista – São Paulo – SP

---

**Membro Titular: Prof. Dr. Marianna Francisca Martins Monteiro**  
UNESP – Universidade Estadual Paulista – São Paulo – SP

---

**Membro Titular: Prof. Dr. Adriano Rogério Celante**  
ESEF – Escola Superior de Educação Física – Jundiaí - SP

Local: Universidade Estadual Paulista – Câmpus São Paulo  
Instituto de Artes

## AGRADECIMENTOS

Ao professor Palma pela mais importante orientação; por me dizer, em um momento de angústia frente ao forte apelo à subjetividade, à individualidade e ao multiculturalismo, presente no Instituto de Arte, que uma pesquisa atende a um objeto de estudo sem desconsiderar a história de vida e visão de mundo de quem pesquisa, incentivando-me a seguir pelo caminho do materialismo histórico e dialético, mesmo sabendo das minhas dificuldades de entendimento diante dessa teoria, e do desafio que esse caminho representa.

À professora Marianna e ao Grupo Terreiro de Investigações Cênicas: Teatro, Brincadeiras, Rituais e Vadiagens, pelas contribuições diretas a este estudo, pelo acolhimento durante o meu percurso no Instituto de Artes e pela luta contínua que empreendem em defesa da cultura popular e contra o racismo. Tanto o professor Palma como a professora Marianna, em suas práticas correntes, contribuem para que o Instituto de Artes seja um espaço mais democrático e humano.

Aos funcionários do IA, em especial aos da biblioteca e da secretaria de pós-graduação, que me prestaram serviços diretos e recorrentes diante da minha pouca familiaridade com as exigências acadêmicas de um curso de pós-graduação.

A Raquel, por trilharmos o percurso da pós-graduação conscientes de estarmos em um lugar que não nos é destinado pelo poder público, mas principalmente pelo seu compromisso com a materialização de uma escola pública de qualidade.

Às escolas, alunos, professores e demais funcionários que participaram de forma mais ou menos direta deste estudo.

Aos companheiros da Educação Física reunidos em torno de um novo projeto (e diante de uma antiga necessidade), o Catarse, Grupo de Estudos em Educação e Pedagogia Histórico-Crítica, em especial aos meus professores Adriano Celante e Adriano Mastroso, pela parceria permanente de luta, estudo e amizade; a eles meu profundo respeito e admiração. Devo ainda ao Celante leitura minuciosa do meu texto e orientações preciosas na ocasião da qualificação.

Ao povo do Quintal, em especial a Rita e ao Ademir, por construírem em mim pontes entre a Educação e a Arte, e pelas muitas e valiosas amizades que tais pontes permitiram.

Ao grupo HISTBR, História, Sociedade e Educação no Brasil, em especial ao professor Zezo e à professora Mara, pelos estudos e aulas que tenho tido a oportunidade de acessar desde o ano passado, de fundamental importância para meu trabalho educativo com os alunos da escola pública básica e do ensino superior privado, e que tanto contribuíram para esta pesquisa.

A minha mãe, filha, irmãos e companheiro, por compreenderem o valor que dou ao meu trabalho e conseqüentemente ao estudo. Compreensão que se relaciona, entre outras coisas, ao fato de eu ser a primeira dentre meus bisavós, avós, pais e irmãos a ter tido a oportunidade de ingressar no ensino superior. As injustiças sociais não possibilitaram a muitos deles ir além das séries iniciais da educação básica.

Ao mestre Kauê pela capoeira que me ensina, capoeira que tanto me sensibiliza, desperta contradições e tem-me permitido possibilidades ricas de fruição, estudo, trabalho e amizade.

Por fim ao Eduardo Viana, editor responsável pela revisão final, que mais do que possuidor de competência técnica é alguém que se mostrou comprometido politicamente com a educação.

Tantos agradecimentos dizem respeito ao reconhecimento de que para a classe trabalhadora, em especial para os grupos menos favorecidos dessa classe, estudar não é uma decisão individual, não diz respeito a esforços e méritos pessoais, mas antes à promoção de políticas públicas (e ao reconhecimento do quanto ainda é preciso avançar nesse sentido) e à colaboração de muitos atores sociais. Tratando da minha possibilidade de estudar, não seria capaz de aqui citar todas as pessoas que a viabilizaram. A todas elas, muito obrigada.

*Dedico este estudo ao amigo amado Adhê Francisco, pela contradição que em mim suscita. Diante de sua tão recente partida, mesmo frente a minha defesa da materialidade histórica da vida, surpreendo-me desejando a possibilidade de te encontrar em outras rodas para brincarmos juntos.*

## RESUMO

Este estudo possui por orientação filosófica o materialismo histórico e dialético. Objetivou analisar o potencial emancipador da capoeira enquanto um conhecimento a ser transformado em conteúdo escolar, a fim de ser transmitido aos alunos das séries iniciais do ensino fundamental. Entende-se que o potencial emancipador dos conteúdos escolares está relacionado à possibilidade de contribuírem para que os alunos superem o senso comum, em direção à construção de uma consciência filosófica; em outras palavras, relaciona-se à contribuição para a formação nos alunos de uma concepção de mundo materialista histórica e dialética. Para realizar tal análise essa investigação materializou, com alunos das séries iniciais da rede pública de ensino de Jundiaí, um processo de ensino da capoeira, nas aulas de Educação Física e Artes, orientado pela unidade teórico-metodológica da pedagogia histórico-crítica. Esse trabalho educativo, na busca pela transmissão do conhecimento objetivo por meio da historicidade da capoeira, conjugou duas demandas, a transmissão do pensamento conceitual (de origem científica social), e a possibilidade de despertar os sentidos através da representação evocativa (sensibilização artística). A problematização central foi tratar a capoeira em sua historicidade, justamente por ser a apreensão da capoeira como processo de luta contra a exploração do trabalho humano o que confere a ela objetividade e universalidade. Há de se considerar ainda que essa problematização, diante das exigências postas por um trabalho destinado às séries iniciais do ensino fundamental, requer dar vida e concretude ao conteúdo, de modo a acionar a atividade do conjunto dos homens que se encontra na capoeira, condensada e em estado latente. Este estudo propõe que o ensino da capoeira considere a relação entre as instâncias política, ética e estética do jogo, tanto do “jogo de dentro”, ou seja, dos aspectos mais específicos da capoeira, como do “jogo de fora”, ou seja, da capoeira inserida na prática social mais totalizante, e que o trabalho escolar privilegie a instância ética da capoeira. Considerou-se que um trabalho educativo escolar que trate da capoeira, e de outros temas da cultura popular, que se pretenda emancipador porque capaz de contribuir de forma mediata, ou seja, por meio da elevação cultural das massas, para a superação do modo de produção capitalista pelo socialista, não pode prescindir da pedagogia histórico-crítica. Isso em razão de não apenas a “cultura erudita” necessitar ser desarticulada dos interesses dominantes, como a própria “cultura popular”, o que não acontece por meio da sua simples reprodução, mas antes por meio da sua melhor elaboração. Considerou-se também que a descrição do processo de ensino materializado, em vez de se configurar em prescrição de estratégias a serem reproduzidas, ratifica a necessidade de, mesmo sob a determinação da sociedade capitalista, os professores lutarem pelo direito e pelo dever de serem produtores de sua prática social docente, ou seja, de se constituírem permanentemente em intelectuais orgânicos.

**Palavras-chave: Escola, Capoeira, Pedagogia Histórico-Crítica.**



## RESUMEN

Este estudio tiene como dirección filosófica el materialismo histórico y dialéctico. Tuvo como objetivo el análisis del potencial emancipatorio de la capoeira como conocimiento a ser transformado en contenido escolar, para transmitírselo a los alumnos de los niveles básicos de educación. Se entiende que el potencial emancipatorio de los contenidos escolares se relaciona con la posibilidad de que estos conocimientos se suman para que los alumnos logren un sentido común hacia la construcción de una consciencia filosófica; en otras palabras, está relacionada a la contribución para la formación, en los alumnos, de una concepción de mundo materialista histórica y dialéctica. Para lograr tal análisis esta investigación materializó con los alumnos de los niveles básicos de la educación pública de Jundiá un proceso de enseñanza de la capoeira, en las clases de Educación Física y Artes, orientada por la unidad teórico-metodológica de la pedagogía histórico-crítica. Este trabajo educativo, en la búsqueda por la transmisión del conocimiento objetivo por medio de la historicidad de la capoeira, conjugó dos demandas, la transmisión del pensamiento conceptual (originada científica y socialmente) y la posibilidad de despertar los sentidos según la representación evocativa (sensibilidad artística). Trabajo que tuvo como problematización central abarcar la capoeira en su historicidad, justo por ser la aprehensión de la capoeira como proceso de lucha que se opone a la explotación del trabajo humano y que le da objetividad y universalidad. También hay que considerar que esa problematización, frente a las exigencias planteadas por un trabajo destinado a los niveles básicos de la educación, requiere dar vida y concreción a ese contenido de tal modo a accionar la actividad del conjunto de los hombres que se encuentra en la capoeira condensada en su estado latente. Este estudio propone que la enseñanza de la capoeira considere la relación entre las instancias política, ética y estética del juego, tanto el “juego de adentro”, es decir los aspectos más específicos de la capoeira, cuanto el “juego de afuera”, es decir la capoeira inserida en la práctica social en su totalidad, y que el trabajo de la escuela privilegie la instancia ética de la capoeira. Se ha considerado que un trabajo educativo escolar con el tema de la capoeira y otros posibles temas de la cultura popular, que se pretenda emancipador, con capacidad de contribuir de forma mediata, o sea, por medio de la ascensión cultural de las masas, para la superación del modo de producción capitalista por el socialista, no puede prescindir de la pedagogía histórico-crítica en razón no solo de la “cultura erudita” necesitar ser desarticulada del interés dominante, pero de igual manera la “cultura popular”, lo que no ocurre por medio de su simple reproducción, sino de su mejor elaboración. Se plantea además que la descripción del proceso de educación materializado, en lugar de configurarse con la prescripción de estrategias que sean simplemente reproducidas, ratifica la necesidad de que, aunque bajo la determinación de la sociedad capitalista, los maestros luchen por el derecho y el deber de ser productores de su práctica social docente, es decir, de constituirse de manera permanente como intelectuales orgánicos.

**Palabras clave: Escuela, Capoeira, Pedagogía Histórico-Crítica.**

## LISTA DE FIGURAS

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1 : Comparação entre características da tradição branco-ocidental e das heranças afro-brasileira e indígena .....                                      | 67  |
| Figura 2: <i>Jogar capoeira ou danse de la guerre</i> , Moritz (1835) .....   | 90  |
| Figura 3: <i>Capoeira, Brazils</i> , Earle (1822) .....   | 91  |
| Figura 4: <i>O velho Orfeu Africano. Oricongo</i> , Debret (1826) .....   | 92  |
| Figura 5: Berimbau .....  | 153 |
| Figura 6: Estudo do berimbau.....   | 154 |
| Figura 7: Registro por meio de desenho .....  | 160 |
| Figura 8: Ensino do toque de atabaque dois de passagem.....   | 161 |
| Figura 9: Ensino do toque de atabaque dois de passagem.....   | 162 |
| Figura 10: Estudo do toque de atabaque dois de passagem .....   | 162 |
| Figura 11: Estudo dos instrumentos que compõe a bateria da roda de capoeira .....   | 163 |
| Figura 12: Avanços nas possibilidades de estratégia de ensino dos instrumentos da capoeira de acordo com a progressiva construção de autonomia da turma ..... | 164 |
| Figura 13: O ensino como elemento possibilitador da criatividade e da individualidade .....   | 166 |
| Figura 14: Transformação do jogo popular moçambicano <i>twela wananga</i> .....   | 179 |
| Figura 15: Explicação do jogo do abraço .....   | 182 |
| Figura 16: Brincadeira cama-de-gato.....  | 185 |
| Figura 17: Queda de quatro e meia lua de compasso.....  | 186 |
| Figura 18: Jogar e tocar.....   | 187 |
| Figura 19: Estudo da ginga .....  | 190 |
| Figura 20: Correção da ginga .....  | 191 |
| Figura 21: A ginga e o movimento da maré.....   | 192 |
| Figura 22: A ginga a partir de seus aspectos simbólicos.....  | 193 |
| Figura 23: Ensino das chamadas ou passo a dois da capoeira Angola: palma de frente.....   | 199 |
| Figura 24: Ensino das chamadas ou passo a dois da Angola: o cuidado com a entrada.....  | 200 |
| Figura 25: Ensino das chamadas ou passo a dois da capoeira Angola: sapinho .....  | 200 |

|  |     |
|--|-----|
| Figura 26: Ensino das chamadas ou passos a dois da capoeira Angola: cruz   | 201 |
| Figura 27: Estudo da dança dramática Maculelê .....  | 203 |
| Figura 28: As práticas corporais como possibilidade de despertarem sentidos estéticos éticos diante do corpo e movimento humanos, sobretudo em relação aos corpos femininos. ....                                    | 219 |
| Figuras 29: Tocar atabaque, relações históricas e estéticas: Adjawéré, Benim, Anos 50; Salvador, Brasil, Verger (1946); Jundiaí, Brasil (2016). ....   | 224 |
| Figuras 30: Jogar capoeira, relações históricas e estéticas: Salvador, Brasil, Verger (1946-1947); Jundiaí, Brasil (2016). ....  | 225 |
| Figuras 31: Tocar berimbau, relações históricas e estéticas: Kamanyola, República Democrática do Congo, Verger (1952); Salvador, Brasil, Verger (1946-1947); Jundiaí, Brasil (2016).....                             | 225 |
| Figuras 32: Chamada ou passo a dois da capoeira Angola, relações históricas e estéticas: Salvador, Brasil, Verger (1946-1948); Jundiaí, Brasil (2016).....   | 226 |
| Figuras 33: Tocar agogô, relações históricas e estéticas: Sakété, Benim, Verger (1948-1953); Jundiaí, Brasil (2016). ....  | 226 |
| Figura 34: Jogar capoeira, relações históricas e estéticas: Salvador, Brasil, Verger (1946-1948); Jundiaí, Brasil (2016). ....   | 227 |
| Figura 35: Jogar capoeira, relações históricas e estéticas: Salvador, Brasil, Verger (1946-1948); Jundiaí, Brasil (2016). ....   | 228 |
| Figura 36: Beleza negra: relações históricas e estéticas: Abomey, Benim, Verger (1948-1949); Jundiaí, Brasil (2016). ....  | 229 |
| Figura 37: Capoeira, relações históricas e estéticas: Salvador, Brasil, Verger (Anos 50); Jundiaí, Brasil (2016).....  | 230 |
| Figura 38: Tentativa de comparação entre o painel realizado pelos alunos no primeiro encontro e painel realizado ao final da unidade didática.....   | 233 |
| Figura 39: Alunas copiando desenho de livro disponibilizado com a intenção de estabelecimento de relação com os estudos realizados durante a unidade.....  | 233 |
| Figura 40: Aluna contornando pandeiro. ....  | 234 |
| Figuras 41: Trabalho de xilogravura realizado pela professora de Artes para exposição no Festival de Cultura Popular.....  | 237 |
| Figuras 42: Bumba meu Boi, relações histórica e estética: Porto-Novo, Benim, Verger (1948-194); Recife, Brasil, Verger (1947); Histórias de Bumba meu Boi de raiz maranhense contadas em Jundiaí, Brasil, 2016. .... | 241 |

# SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>   | <b>12</b>  |
| <b>PARTE I.....</b>  | <b>27</b>  |
| <b>1. Orientação político-filosófica: aproximações entre o materialismo histórico e dialético e o trabalho educativo escolar .....</b> | <b>27</b>  |
| <b>1.1 O materialismo dialético como método de abordagem do social: a construção do conhecimento.....</b>                              | <b>34</b>  |
| <b>PARTE II.....</b>   | <b>48</b>  |
| <b>2. Capoeira, cultura e sociedade: aproximações .....</b>  | <b>48</b>  |
| <b>2.1 A naturalização e a psicologização do social como formas ideológicas que visam dissociar o racismo da luta de classe.....</b>   | <b>55</b>  |
| <b>2.2 Contradições entre o pensamento branco-ocidental e as heranças africanas.....</b>   | <b>65</b>  |
| 2.2.1 Contradições entre a cultura erudita e a cultura popular.....  | 74         |
| <b>2.3 Resistir e transformar ao ensinar: a dialética do jogo entre Bimba e Pastinha.....</b>  | <b>85</b>  |
| 2.3.1 A capoeira baiana antiga .....   | 86         |
| 2.3.2 A capoeira regional ou o segundo momento histórico da capoeira baiana.....   | 87         |
| 2.3.3 A capoeira Angola ou a identificação do terceiro movimento histórico da capoeira baiana .....                                    | 96         |
| <b>2.4 Política, ética e estética na roda de capoeira: o jogo de dentro e o jogo de fora.....</b>                                      | <b>99</b>  |
| <b>PARTE III.....</b>  | <b>111</b> |
| <b>3. Pesquisa-ação em educação .....</b>  | <b>111</b> |
| <b>3.1 A escolha da escola e a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras .....</b>                              | <b>114</b> |
| <b>3.2 Atores sociais e a organização do tempo e espaço da pesquisa-ação.....</b>  | <b>122</b> |
| <b>3.3 Instrumentos de pesquisa.....</b>   | <b>128</b> |
| <b>3.3. O método da pedagogia histórico-crítica.....</b>   | <b>131</b> |

|   |            |
|---|------------|
| <b>PARTE IV .....</b>   | <b>138</b> |
| <b>4. A capoeira transformada em saber escolar a partir da perspectiva histórico-crítica.....</b>   | <b>138</b> |
| <b>4.1 O berimbau como objetivação da atividade de trabalho da coletividade dos homens e da história da capoeira: a construção de novas necessidades.....</b>                   | <b>143</b> |
| 4. 1. 1 Ensinar a tocar na escola .....   | 153        |
| <b>4.2 A construção do diálogo corporal pautado na instância ética do jogo.....</b>   | <b>169</b> |
| 4.2.1 O estabelecimento de relações entre um jogo popular moçambicano e o jogo da capoeira.....   | 176        |
| 4.2.2 Jogos para construção de vínculo: jogo do abraço e jogo do bastão. ....   | 180        |
| 4.2.3 Construção de esquivas e golpes: o jogo invertido. ....   | 182        |
| 4.2.4 Brincadeiras para familiarização com a movimentação em nível baixo .....  | 184        |
| <b>4. 3 A ginga: atribuição de sentidos e estudo da técnica. ....</b>   | <b>188</b> |
| <b>4.4 Mestres Bimba e Pastinha: os rituais da capoeira.....</b>  | <b>194</b> |
| <b>4.5 Maculelê e samba de roda: o estabelecimento de relações entre a capoeira e outras manifestações da cultura popular brasileira a favor da apreensão da história .....</b> | <b>203</b> |
| <b>4.6 O mundo de pernas para o ar: a necessária superação do senso comum frente ao capitalismo, patriarcado e racismo .....</b>  | <b>209</b> |
| <b>4.7 A partilha do sensível: constituição estética das aulas.....</b>   | <b>223</b> |
| <b>4.8 Quadro de organização do trabalho educativo realizado .....</b>  | <b>242</b> |
| .....   | 242        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>   | <b>244</b> |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>  | <b>250</b> |

## INTRODUÇÃO

*Mesmo o que estou contando, depois é que eu pude reunir lembrado e verdadeiramente entendido – porque, enquanto coisa assim se ata, a gente sente mais é o que o corpo a próprio é: coração bem batendo. Do que o que: o real roda e põe adiante. – “Essas são as horas da gente. As outras de todo tempo são as horas de todos” – me explicou o compadre meu Quelemém. Que fosse como sendo o trivial do viver feito uma água, dentro dela se esteja, e que tudo ajunta e amortece – só rara vez se consegue subir com a cabeça fora dela, feito um milagre.*

Riobaldo, personagem de João Guimarães Rosa em *Grande Sertão: Veredas* (1978, p.108).

Por meio da pedagogia histórico-crítica pude apreender que o real empírico é e não é o real: “o real roda e põe adiante”; que “as horas da gente” são também histórica e dialeticamente as horas “de todo tempo”, “as horas de todos”: horas nossas e de toda a humanidade que nos antecede, e que determina a nossa existência. E que o “milagre” de “subir com a cabeça fora” do “trivial do viver” no qual estamos imersos, enquanto “tudo ajunta e amortece”, é uma exigência para as transformações históricas coerentes com o anseio de que a vida não exista apenas em si, mas para si, ou seja, uma vida para cada um de nós e ao mesmo tempo para todos nós.

O problema mais amplo desta pesquisa esteve relacionado ao questionamento acerca do atual potencial emancipador da capoeira. Qual a possibilidade da capoeira, que já foi um movimento sociocultural de resistência negra contra a escravidão, contribuir com transformações sociais que visem – mesmo sob o jugo da sociedade capitalista – modos de vida mais justos e igualitários, uma vez que hoje ela se encontra em muitos aspectos articulada com interesses dominantes?

Essa problematização mais ampla é inicialmente suscitada pelas contradições entre meu percurso no universo social da capoeira, iniciado no ano 2000 – com meu mestre, Carlos Alberto da Silva, o Kauê, no grupo de

capoeira Nosso Senhor do Bonfim, da cidade de Jundiá<sup>1</sup> – e as aulas que tive no curso de licenciatura em Educação Física, iniciadas em 2006.

Na graduação tais contradições foram levantadas não apenas pela disciplina que abordava especificamente a capoeira, ministrada pelo professor Laércio Schwantes Lório – que propunha transformações didático-pedagógicas no ensino da capoeira e apontava possibilidades de diálogo entre os conhecimentos dos mestres praticantes de capoeira e os conhecimentos acadêmicos –, mas, sobretudo, pelas disciplinas que tratavam dos aspectos históricos, filosóficos, sociológicos e antropológicos da Educação Física, e evidenciavam contradições referentes à constituição histórica dessa área de conhecimento.

Fiz parte da primeira turma do curso de licenciatura em Educação Física do Centro Universitário Padre Anchieta, idealizado e coordenado pelo professor Adriano Rogério Celante. O corpo docente e a grade curricular evidenciavam a preocupação com a superação do bloco de tendências pedagógicas orientado pela biologização e pela psicopedagogização da Educação Física<sup>2</sup>. Nesse sentido o curso visava contribuir com a construção de uma Educação Física coerente com os apontamentos de Lino Castellani Filho (1994, p.220, *acréscimos meus entre colchetes*, primeira edição, 1988):

---

<sup>1</sup> O Grupo de Capoeira Nosso Senhor do Bonfim foi fundado no ano de 1978 na cidade mineira de Passos, pelo mestre Reginaldo Santana, baiano da cidade de Itabuna. Meu mestre, Carlos Alberto da Silva, seu aluno, também mineiro, nascido em Uberaba em 1966, chegou a Jundiá em 1988. Em 1990 deu início a um trabalho do grupo em Jundiá em um salão na Casa da Cultura da cidade, que ficava localizada na Rua Marechal Deodoro da Fonseca, no Centro, onde o Grupo de Capoeira Nosso Senhor do Bonfim de Jundiá permaneceu por 12 anos até o espaço ser desativado (hoje o antigo prédio não existe e o local se transformou em um estacionamento).

<sup>2</sup> De acordo com Castellani Filho (1994, p. 218-219), a biologização da Educação Física se relaciona a um “reducionismo biológico”, centrado na ênfase exacerbada às questões que dizem respeito ao desempenho esportivo, que coloca à Educação Física princípios norteadores de produtividade, eficiência, exclusão e meritocracia, próprios ao modo de produção capitalista. O reducionismo biológico representa uma generalização do ser humano, uma vez que a biologia não permite apreensão das diferenças sociais e culturais. O “reducionismo psicopedagógico” dispensa atenção ao desenvolvimento da individualidade dos alunos. No entanto a concepção de individualidade é pautada em uma psicologia que propõe “formulações abstratas, a-históricas dos sujeitos, como se os indivíduos existissem ao largo das influências das relações sociais de produção que se fazem presentes na sociedade em que estão inseridos”. Ainda que a psicopedagogização da Educação Física seja um movimento que em grande medida surge a partir da crítica ao aspecto generalizador do reducionismo biológico, as possíveis contradições entre essas duas tendências da Educação Física são apenas aparentes, na essencialidade elas se identificam por fazerem parte, no quadro da Filosofia da Educação – no sentido formulado por Dermeval Saviani (2008, primeira edição 1983) – das concepções não críticas da educação.

Porém, uma terceira Tendência começa a ganhar corpo no cenário da Educação Física no Brasil. Para ela, educar caracteriza-se como uma ação essencialmente política<sup>3</sup> à medida que busca possibilitar a apropriação pelas Classes Populares, do saber próprio à cultura dominante [do saber articulado com os interesses dominantes por meio da luta hegemônica], instrumentalizando-as para o exercício pleno de sua capacidade de luta no campo social. Trata-se, portanto, no concernente à Educação Física no Brasil, de apostar na imperiosidade de traduzir o acesso ao saber – produzido, sistematizado e acumulado historicamente – pelas Classes Subalternas, nas “coisas” pertinentes à Motricidade Humana, através da socialização do corpo de conhecimento existente a respeito do conhecimento do homem em movimento.

Durante o curso várias disciplinas abordaram a obra *Metodologia do ensino de Educação Física*, escrita em 1992 por um coletivo de autores, dentre eles Lino Castellani Filho. O livro propõe uma abordagem da Educação Física denominada crítico-superadora, que situa a Educação Física no âmbito da luta de classes e preconiza a superação do paradigma da aptidão física por meio de trabalhos educativos que permitam a reflexão sobre a cultura corporal<sup>4</sup>.

Nesse sentido o livro reivindica a superação do senso comum na escola também por meio dos diferentes temas da cultura corporal – que devem ser apreendidos em suas particularidades e, ao mesmo tempo, situados no âmbito

---

<sup>3</sup> Ao longo das discussões aqui propostas afirmarei que apesar da educação ser determinada pela política e ser uma ação em última instância política, educação e política diferem em essência, ou seja, relacionam-se sem se equivalerem. (SAVIANI, 2008). Nesse sentido, apesar de entender com precisão a afirmação do autor, eu diria que a educação é uma ação política em vez de uma ação essencialmente política. A essência da educação é a produção da humanidade que não nos é dada pela natureza. (SAVIANI, 2013).

<sup>4</sup> A cultura corporal diz respeito ao acervo de jogos, brincadeiras, danças, esportes, ginásticas, capoeiras, dentre outros. Cada uma dessas manifestações da cultura corporal, como não poderia deixar de ser, é historicamente construída, portanto produto das relações de trabalho, e se configura em síntese objetivada da atividade humana coletiva. No entanto a cultura corporal não abarca qualquer tipo de prática social, abarca práticas sociais corporais não imediatamente relacionados à satisfação das necessidades básicas de sobrevivência. Jogos, brincadeiras, danças, esportes, ginásticas, capoeiras, lutas, circos, teatros etc., relacionam-se, antes, à construção histórica de novas necessidades humanas de movimento, de novas atribuições de sentidos ao movimento humano, de novas formas e técnicas para a humanidade comunicar-se corporalmente. Pensemos no atletismo. É evidente que correr, saltar, lançar e arremessar estiveram no desenvolvimento da história da humanidade associados às necessidades de sobrevivência, como a aquisição de alimentos e a fuga. No entanto essas mesmas ações no atletismo superam essas necessidades e produzem novas, de sentido menos imediato, configurando-se em práticas sociais outras. Dessa maneira, ainda que as práticas sociais pertencentes à cultura corporal sejam cooptadas por interesses dominantes, elas não possuem prioritariamente e em sua essência sentido pragmatista e utilitarista; possuem valor por se configurarem em práticas sociais que objetivam necessidades humanas mais mediatas e complexas no que se refere ao movimento humano.



da prática social mais ampla – e defende que a “apropriação ativa e consciente do conhecimento é uma das formas de emancipação humana”. (SOARES *et al*, 1992, p.18).

Nessa minha formação acadêmica inicial também tive o primeiro acesso às ideias postas no livro *Escola e democracia*, do professor Dermeval Saviani (2008), que teve sua primeira edição em 1983. O livro, após a análise das teorias não críticas e crítico-reprodutivistas da educação, apresenta os primeiros subsídios para a materialização de uma pedagogia concreta, de caráter revolucionário, que possa, dialeticamente, ser posta em prática ainda sob as determinações do sistema capitalista. Uma pedagogia materialista histórica e dialética que possa superar a educação tradicional sem se render às pedagogias neoliberais ancoradas em teorias compreensivas (relativistas), que secundarizam a importância da socialização e transmissão do conhecimento objetivo.

Ainda tratando da graduação, teve importância fundamental em minha formação o professor Adriano Mastrorosa, ao trazer para as suas disciplinas discussões relacionadas ao marxismo. Essa aproximação das ideias marxistas teve como ponto de partida o estudo da introdução do livro *Aventuras no marxismo*, de Marshall Berman (2001).

Esse percurso na graduação vivido em um momento em que eu estava imersa no universo social da capoeira, permitiu a compreensão de que esta, em sua intrínseca relação com a história do Brasil, foi, em muitos sentidos, articulada com interesses dominantes.

A capoeira, de prática social<sup>5</sup> de resistência dos povos negros escravizados no Brasil, reconhecida como um contrapoder, por isso marginalizada e perseguida, configurou-se historicamente em um símbolo

---

<sup>5</sup> A categoria marxista de prática social, conforme Augusto Silva Triviños (2006, p. 121), refere-se a que o “saber acumulado pelo ser humano através de sua história [...] é por um lado ação, prática, e por outro, conceito dessa prática que se realizou no mundo dos fenômenos materiais e que foi elaborada pela consciência que tem a capacidade de refletir essa realidade material”. É importante o entendimento de que a prática para o materialismo histórico e dialético não se submete ao limite do pragmatismo, limite que consiste em não considerar a prática como prática histórica da humanidade, como síntese da atividade humana coletiva. Igualmente importante é a consideração de que a forma como a consciência reflete a realidade material é complexa e carrega contradições, ou seja, a consciência enquanto reflexo da realidade irá apresentá-la de formas heterogêneas e pode condizer ou não com a própria realidade.

nacional. Enfrenta o mesmo tipo de manipulação e cooptação sofrido por outros símbolos étnicos brasileiros, como a feijoada, o samba e o candomblé, os quais, conforme denunciado por Peter Fry (1982), deixam de ser símbolos de resistência negra – eu diria que deixam de ser práticas sociais de resistência negra – contra o processo de desumanização material e simbólica infligido pela escravidão aos seres humanos negros, e passam a configurar-se em símbolos nacionais, mascarando o racismo, reforçando um tipo de ideologia que apregoa um Brasil de relações raciais cordiais, dificultando que tais manifestações culturais contribuam com possibilidades objetivas de transformações sociais.

A articulação desses movimentos de resistência negra com interesses dominantes dificulta que eles sejam apreendidos como pertencentes à luta de classes, e dificulta que possam contribuir com transformações sociais.

No entanto, a própria constituição dialética da história coloca a possibilidade, e conseqüentemente o desafio, de articular a capoeira no interior da luta hegemônica novamente com interesses da classe trabalhadora no contexto histórico atual.

Nesta pesquisa esse problema mais amplo, que diz respeito ao atual potencial emancipador da capoeira, desdobra-se no questionamento de um possível potencial emancipador como conhecimento a ser transformado em conteúdo escolar.

Trata-se, de maneira mais específica, do questionamento quanto ao possível potencial emancipador da capoeira enquanto um conteúdo da cultura corporal a ser transmitido nas séries iniciais do ensino fundamental. Considerando que esse potencial emancipador diz respeito às possibilidades de um trabalho com capoeira na escola contribuir para uma formação coerente com a necessária superação dos modos de produção capitalista, o referencial teórico-metodológico desta pesquisa não poderia ser outro que não a pedagogia histórico-crítica, que por sua vez possui como orientação filosófica o materialismo histórico e dialético.

O objetivo de analisar o possível potencial emancipador de um trabalho com capoeira na escola coloca como exigência questionamentos sobre a capoeira poder ser apreendida como um conteúdo da cultura corporal de valor

universal e sobre as formas de se trabalhar com esse conteúdo tomando a história por ciência basilar.

Para a realização de tal investigação fiz uso literal das afirmações: 1. são as relações reais que produzem as ideias; e 2. devemos partir do real empírico – no caso do trabalho educativo da prática social inicial – para, por meio de análises e abstrações, chegar a uma apreensão mais elaborada do real, a um real mais concreto porque síntese de múltiplas determinações sociais, um real que possibilite uma nova prática social. (SAVIANI 2007, 2008). Nesse sentido, de posse do que até então eu havia apreendido da pedagogia histórico-crítica, objetivei a materialização de um processo de ensino da capoeira, a ser desenvolvido nas aulas de Educação Física e/ou Artes nas séries iniciais do ensino fundamental público de Jundiaí.

E se é verdade que a última coisa que descobrimos em uma pesquisa é a primeira coisa a ser apresentada, de antemão explicito que o potencial emancipador da capoeira na escola está atrelado à possibilidade de contribuir para a formação nos alunos de uma concepção de mundo materialista histórica e dialética.

Essa afirmação me atingiu como revelação ao ler o livro *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos*, de Newton Duarte (2016); de repente me pareceu que todas as respostas para meus questionamentos estavam objetivadas em um único livro. De certa forma fiquei decepcionada por não ter me dado conta a princípio daquilo que agora me era apresentado com tanta propriedade já em fase mais adiantada do percurso de mestrado, mas logo em seguida reconheci que não há como se chegar a uma catarse, a uma mudança de consciência que altere qualitativamente a prática social, sem se percorrer um caminho para isso.

Do caminho percorrido para a apreensão do que me foi “revelado” fizeram parte: uma compreensão mais elaborada, adquirida por meio da graduação, da minha condição de classe e das funções sociais da Educação Física; o meu pertencimento ao universo social da capoeira e a apreensão de algumas de suas contradições; minha condição de professora, que me possibilitou ensinar capoeira como um dos temas da cultura corporal a ser desenvolvido nas aulas de Educação Física nas séries iniciais do ensino

público fundamental (desde 2009), e no ensino superior particular, ao lecionar a disciplina Capoeira e Cultura Afro-brasileira (desde 2010). E finalmente o processo do mestrado, no qual tive a oportunidade de ir à escola na condição de pesquisadora e de me aprofundar nos estudos sobre a pedagogia histórico-crítica<sup>6</sup>.

A “revelação” do potencial emancipador da capoeira, a verdade agora passível de uma apreensão mais sintética, carrega algo do explicitado por Antonio Gramsci (1968, p. 116, grifos meus):

A escola criadora é o coroamento da escola ativa: na primeira fase, tende-se a disciplinar, portanto, também a nivelar, a obter uma certa espécie de "conformismo" que pode ser chamado de "dinâmico"; na fase criadora, sobre a base já atingida de "coletivização" do tipo social, tende-se a expandir a personalidade, tornada autônoma e responsável, mas com uma consciência moral e social sólida e homogênea. **Assim, escola criadora não significa escola de "inventores e descobridores"; ela indica uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um "programa" predeterminado que obrigue à inovação e à originalidade a todo custo.** [...] Descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação (mesmo que a verdade seja velha) e demonstra a posse do método; indica que, de qualquer modo, entrou-se na fase da maturidade intelectual na qual se pode descobrir verdades novas.

Findas as aulas que ministrei exclusivamente para esta investigação, que transcorreram no quarto bimestre de 2016, ao trabalhar com a capoeira na unidade que é minha sede de trabalho desde 2012 – no terceiro bimestre de 2017 –, na qual não tenho apenas uma turma, não tenho o respaldo de mais um professor, não tenho a mesma disponibilidade de materiais, não conto com a possibilidade de quem me auxilie com registros de imagens e nem posso me debruçar para anotar em diário de bordo os pormenores ocorridos durante a

---

<sup>6</sup> Durante o mestrado cursei duas disciplinas no programa de pós-graduação em Educação da Unicamp. No segundo semestre de 2017 a disciplina Seminário I: Educação e Revolução, organizada pelos professores José Claudinei Lombardi, Mara Regina Martins Jacomeli e Dermeval Saviani. Agora, no primeiro semestre de 2018, curso a disciplina Teoria e Prática da Pedagogia Histórico-Crítica, organizada pelos professores José Claudinei Lombardi e Mara Regina Martins Jacomeli. Os estudos dos textos indicados e a possibilidade de participar de aulas ministradas pelo professor Saviani, fundador da pedagogia histórico-crítica, e de importantes colaboradores para a continuidade de sua formulação, dentre eles o professor Newton Duarte, foram de fundamental importância para a análise da prática pedagógica então já realizada durante o processo de mestrado.

aula, ou seja, no contexto recorrente da realidade escolar, é que pude avaliar a mudança qualitativa na minha prática social docente. É nesse contexto que o ponto de chegada propiciado pela pesquisa-ação do mestrado se configurou em novo ponto de partida. Essas aulas posteriores, não planejadas para esta pesquisa, passaram a compô-la por se configurarem em importantes instrumentos para o enriquecimento das análises e reflexões referentes ao ensino da capoeira em uma perspectiva histórico-crítica.

Como a pedagogia histórico-crítica objetiva a formação nos alunos das bases que possibilitem a constituição de uma concepção de mundo materialista histórica e dialética, por meio da socialização na escola dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos mais bem elaborados, o trabalho docente orientado por essa pedagogia exige ao professor a elevação do senso comum a uma consciência filosófica que seja justamente materialista histórica e dialética.

A elevação das formas de pensar orientadas pelo conhecimento do senso comum às orientadas por esse conhecimento filosófico específico é um processo permanente. Não existe limite para o desenvolvimento da consciência, sempre será possível transformar qualitativamente nosso conhecimento acerca da realidade. “Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para gente é no meio da travessia”. (GUIMARÃES ROSA, 1978, p. 52).

Coerente com essa travessia constante, a primeira parte deste trabalho pontua, ainda que brevemente, alguns aspectos do materialismo histórico e dialético que julgo favorecer a compreensão da especificidade do trabalho educativo na escola na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

Essa parte inicial da pesquisa se relaciona a uma necessidade empírica e constantemente identificada no contexto escolar, a superação das aparências, do imediatismo e da superficialidade.

Tomo a liberdade de exemplificar a necessidade da superação das aparências na compreensão das práticas e teorias pedagógicas no âmbito da Educação Física.

Certa vez tive uma aula acompanhada por um supervisor de Educação Física da Secretaria de Educação do Município de Jundiaí, na ocasião

trabalhava jogos e brincadeiras tradicionais com minhas turmas de primeiro ano, que atendem crianças de seis anos.

Após a aula o supervisor afirmou ter percebido que eu era construtivista, tecendo elogios por eu estar incentivando as crianças a desenharem e a brincarem de amarelinha de “maneira espontânea”.

No entanto, a aula fazia parte de um processo no qual minha preocupação era com a historicidade do jogo, queria contribuir para que os alunos pequenos apreendessem (de acordo com as possibilidades desse período escolar) que o movimento de transformação dos jogos parte de determinações históricas e que, ao mesmo tempo, os seres humanos modificam os jogos, sempre em condições determinadas, de forma a atender diferentes necessidades.

Havíamos estudado o jogo em seu formato mais conhecido, apontado em entrevista com os familiares; houve a preocupação com a transmissão do conhecimento da forma mais tradicional de jogar.

Identificamos que seria preciso mudanças no jogo para atender às necessidades de quem estava aprendendo, como, por exemplo, dar continuidade caso se pise na linha, não ter que seguir a sequência dos números ao lançar o saquinho de areia devido à dificuldade de precisão no arremesso, desenhar amarelinhas em dimensões variadas para atender às diferenças físicas existentes entre os alunos etc.

Depois disso mostrei um jogo de amarelinha no qual os números são trocados por símbolos que indicam gestos e que fazem com que a amarelinha se pareça a um desses jogos eletrônicos de dança. Nesse momento os alunos puderam contribuir sugerindo símbolos que representassem os gestos a serem realizados em cada casa do jogo.

Após esse processo os alunos foram organizados em pequenos grupos para que desenhassem um tipo de amarelinha, fosse a apontada pelos familiares, a trazida por mim, outra variação do jogo que conhecessem ou ainda uma que quisessem criar.

Como eu me interessava por cada um dos jogos desenhados pelos alunos e brincava em cada um deles questionando aos pequenos como era a

forma de brincar, quais as regras e se eu poderia modificá-las caso precisasse, os alunos começaram a fazer o mesmo.

A aula observada pelo supervisor foi justamente o momento do processo de ensino no qual os alunos estavam desenhando as amarelinhas e brincando com as propostas uns dos outros, o que fez com que ele julgasse, mesmo tendo os planos de aula em mãos, que eu trabalhava em uma perspectiva que ele denominou de construtivista, quando na verdade eu estava preocupada em trabalhar com os alunos a historicidade do jogo em sua determinação e possibilidade de transformação, ainda que naquele momento, por estar nos anos iniciais da minha prática docente, fosse bastante limitada a minha capacidade de relacionar a abordagem crítico-superadora da Educação Física – que em grande medida fundamentou a graduação que cursei – à pedagogia histórico-crítica e ao materialismo histórico e dialético.

Por ser o conhecimento aspiralado e ascendente, a transformação histórica dos jogos pode ser abordada em todo o percurso escolar de forma cada vez mais complexa e aprofundada. Por meio do voleibol, por exemplo, é possível estudarmos como o jogo no contexto do alto rendimento foi sendo modificado, como no caso da extinção da vantagem do saque, para ter o seu tempo reduzido – melhor previsto – e ser assim televisionado, atendendo aos interesses comerciais da grande mídia.

Podemos ampliar o estudo e problematizar a maneira como o modelo esportivo de alto rendimento na sociedade capitalista tende a veicular valores próprios a essa sociedade, como a meritocracia, a exclusão, a competitividade etc., e como seria possível socializar o esporte de modo a dispô-lo a favor do desenvolvimento humano de todos.

Coloca-se aí a questão de como desvincular os esportes dos interesses dominantes e articulá-los com interesses dominados. Se de início essa é uma preocupação docente, o percurso escolar, da educação Infantil ao ensino superior, pode contribuir para que se estabeleça uma concepção de mundo na qual essa seja uma preocupação também dos alunos.

A escola é – deve configurar-se em – espaço privilegiado para formar uma concepção de mundo que seja coerente com novas práticas sociais, com novas formas de jogar, de se relacionar e de viver. E engana-se quem julga

que tal concepção se constrói apenas com discussões que tratem diretamente da luta de classes. Por exemplo, ensinar meninas a jogar futebol – ensina-se a toda turma, mas aqui interessa o reconhecimento por parte de todos os alunos de que as meninas podem jogar futebol caso tenham, ao mesmo tempo, oportunidades de aprendizagem e o interesse despertado – é uma ação efetiva na transformação da concepção de mundo dos alunos, por mediação esse ensino contribui para a compreensão mais ampla dos distintos papéis sociais historicamente atribuídos a homens e mulheres por meio das relações de trabalho. Prática e a reflexão sobre a prática são imprescindíveis no processo de elevação do senso comum à consciência filosófica.

Nesse sentido a atividade humana de jogar, seja amarelinha, voleibol ou, mais especificamente no caso desta pesquisa, capoeira, está para além da aquisição de habilidades que permitam a realização do jogo. *Além* implica em superação e não exclusão, justamente porque a ação de jogar com propriedade requer a aquisição de determinadas habilidades que precisam ser instrumentalizadas nas aulas de Educação Física.

Na escola a ação de jogar, a prática social do jogo, não se limita à ação imediata de jogar, o jogo é atividade humana condensada e em estado latente. O acionamento dessa atividade, do qual faz parte aprender a jogar, pode possibilitar o reconhecimento das transformações históricas que se dão por meio da intencionalidade humana – do trabalho humano –, transformações que se relacionam a interesses heterogêneos.

O jogo é parte e o todo só se expressa por meio da parte, ele é o conteúdo a ser ensinado e ao mesmo tempo é meio para que se construa uma concepção de mundo mais elaborada para o desenvolvimento humano.

O jogo de capoeira é uma objetivação do processo de luta de povos africanos escravizados no Brasil, bem como de seus descendentes, contra a exploração material e espiritual (simbólica), luta que sem se dissolver, ou seja, sem perder a sua especificidade, está situada no âmbito global no interior da luta de classes. Por estar inserida na luta de classes, a capoeira é produto que também objetiva as contradições do seu desenvolvimento histórico, desenvolvimento no qual ela é em muitos aspectos articulada com interesses dominantes.



É nesse sentido que a segunda parte desse trabalho trata de aspectos da constituição histórica da capoeira, na qual o processo contraditório de resistência e articulação da capoeira frente aos interesses dominantes faz com que ela se materialize por meio de práticas sociais heterogêneas.

A constituição histórica da capoeira está intrinsicamente relacionada ao racismo, que é uma transfiguração da luta de classes. A racialização ocorre por meio da naturalização dos processos históricos que exploram e oprimem as pessoas negras. Desenvolve-se ao longo desse processo de exploração do trabalho das etnias negras escravizadas uma falsa e potente ideologia de inferioridade das pessoas negras por meio da fetichização da cor da pele, como denunciado por René Depestre (1980).

De acordo com o autor, a fetichização da cor da pele atribui ao ser humano negro todos os vícios e “justifica” todo tipo de violência material e simbólica por ele sofrida, ao mesmo tempo em que “confere” a qualquer pessoa branca todas as virtudes humanas.

A capoeira já teve explícito seu caráter de luta contra a escravidão sendo objetivada por meio de práticas sociais evidentemente de resistência material e simbólica, havendo sido combatida pelo poder público e por setores da sociedade civil.

Ao longo do seu desenvolvimento histórico, intrinsicamente relacionado à história do Brasil, a capoeira foi em muitos sentidos cooptada. Isso acontece hoje, por exemplo, quando a sua prática social se insere em competições formais. A capoeira nesse contexto sofre a redução da sua complexidade e totalidade ao ser enquadrada em moldes esportivos nos quais o objetivo do jogo passa a ser a mensuração quantitativa do rendimento atlético por meio de regras de validade geral, secundarizando e suprimindo aspectos ritualísticos, simbólicos e evocativos, relacionados à dimensão artística da roda de capoeira.

No entanto, é preciso considerar que o desenvolvimento histórico é complexo e que carrega em si a contradição entre determinação histórica e transformação histórica.

Dessa maneira a segunda parte deste trabalho também evidencia contradições do movimento histórico da capoeira baiana – que determina em grande medida a capoeira hoje jogada –, e ao evidenciarem-se tais

contradições, é problematizado algo que se cristalizou no senso comum: a ideia de que a capoeira Angola hoje jogada é a “capoeira mãe”, detentora de todas as virtudes, e de que a capoeira regional é em si a responsável por deturpar a arte, sendo a portadora de todos os vícios.

Tal problematização se coloca a favor, nesta pesquisa, de um ensino da capoeira na educação formal que não parta da diferenciação entre capoeira Angola ou regional, e que, ao mesmo tempo, não se renda a uma ideia de capoeira “contemporânea”. Penso que a armadilha por detrás de uma capoeira contemporânea pode estar na desconsideração das especificidades da capoeira Angola e da regional, bem como das contradições que elas representam, o que pode levar a uma negação ou deturpação da história.

Nesse sentido este estudo propõe que se considere a capoeira em suas instâncias política, ética e estética, que se relacionam sem se equivalerem, e que se interferem de forma dialética.

Para tanto é preciso levar em conta que os interesses políticos, que se dão entre antagônicos, não se manifestam de maneira explícita, ou seja, que há distinção entre a aparência empírica e a realidade; que a dimensão ética se evidencia e materializa por meio de consenso e cooperação humana; e que a dimensão estética é determinada pelas especificidades política e ética. A constituição estética se dá, de acordo com Jacques Rancière (2009), por meio das formas como um mesmo comum é partilhado por um coletivo, e, ao mesmo tempo, pela distribuição dos papéis sociais atribuídos a cada pessoa no interior desse comum, bem como nas formas de se pensar um fazer e de dar visibilidade a esse fazer.

A terceira parte desse estudo se debruça sobre seu objetivo mais específico, a análise do potencial emancipador da capoeira como conteúdo escolar nas séries iniciais do ensino fundamental, ou seja, sobre as possibilidades da capoeira contribuir para a formação nos alunos de uma concepção de mundo materialista histórica e dialética, de maneira coerente com a função da escola de socializar as objetivações da coletividade dos seres humanos mais bem elaboradas e assim formar as bases subjetivas necessárias para a transformação social objetiva, que é a superação do modo de produção capitalista pelo socialista.

Apesar do reconhecimento da relação intrínseca entre ensino e aprendizado, esta pesquisa se debruça justamente sobre a prática social docente – sobre a materialização de um processo de ensino da capoeira –, em sendo a prática social dos professores uma condição essencial para a produção do aprendizado.

A busca pela transmissão do conhecimento objetivo por meio da historicidade da capoeira, ou seja, pela transmissão do pensamento conceitual (pensamento científico social) e pela possibilidade de despertar os sentidos por meio da representação evocativa (sensibilização artística) se relacionaram nesse processo guiado pelas problematizações.

Sejam aquelas problematizações inicialmente postas – como a preocupação da garantia do ensino ao trabalhar com mais de trinta alunos por turma – ou as que emergiram durante o processo – como, por exemplo, quando fui questionada por uma aluna evangélica de seis anos após a exibição do curta-metragem *Maré Capoeira*: “– Professora, Qual é o Deus da Capoeira?”. Tal questionamento coloca em evidência não apenas as contradições entre duas visões de mundo metafísicas, uma que pode ser representada por um Deus cristão e a outra pelos Orixás, deuses do povo africano iorubá, mas, sobretudo, a contradição entre essas visões e o materialismo histórico e dialético.

O que pode definir a relevância de um conhecimento para que seja transformado em conhecimento escolar, ou seja, para que seja entendido como conteúdo que por sua importância carece ser transmitido, socializado, a todos os membros de uma dada sociedade, é o seu valor universal. E o valor universal de um conteúdo está relacionado com a sua objetividade. O que confere objetividade à capoeira é justamente a sua historicidade.

Nesse sentido a problematização central no que se refere ao ensino da capoeira esteve aqui associada às possibilidades de historicizar a capoeira – e não se trata de qualquer concepção de história, mas da materialista histórica e dialética – para alunos das séries iniciais do ensino fundamental.

As problematizações me colocaram a exigência de instrumentalizações que envolveram o retorno à teoria e a identificação e elaboração de formas de ensinar que pudessem melhor atender às necessidades que me foram

impostas pela realidade escolar e seus alunos. Esse processo produziu uma mudança na minha forma de compreender a escola e o ensino da capoeira que não foi sem consequência sobre a qualidade da minha prática social docente.

Essas mudanças qualitativas na minha apreensão da realidade possibilitaram a produção de subsídios para a materialização de uma nova prática social inicial e este é o principal produto da pesquisa.

Como o materialismo histórico e dialético me obrigada ir além do imediato e do particular, de modo a situar a minha prática social docente no âmbito da prática social global, que me forja e me ultrapassa, as mudanças qualitativas na minha prática docente estiveram nesta pesquisa relacionadas a questões mais totalizantes e de caráter mais abrangente.

Nesse sentido espero que a pesquisa possa contribuir com outros professores que se colocam o desafio de trabalhar com a cultura popular em uma perspectiva transformadora da realidade. Trabalhar nessa perspectiva depende de um tipo de formação que nos possibilite sermos, ainda que em condições determinadas, produtores de nossas práticas. Daí a relevância da apreensão da unidade teórico-metodológica da pedagogia histórico-crítica, que aqui se apresenta associada a um processo de ensino da capoeira.

## PARTE I

### **1. Orientação político-filosófica: aproximações entre o materialismo histórico e dialético e o trabalho educativo escolar**

De acordo com Maria Cecília Minayo (2014), todo discurso veicula uma visão de mundo, de ser humano e de sociedade, possui um arcabouço teórico a norteá-lo e se aproxima de uma corrente de pensamento filosófica ou sociológica, mesmo que essa filiação seja algo inconsciente para seus autores.

Por outro lado, Minayo explicita que nenhuma linha de pensamento sobre o social pode compreendê-lo em toda a sua complexidade e totalidade: a realidade objetiva existe, mas será sempre mais complexa do que a forma como qualquer processo investigativo pode apreendê-la.

Na perspectiva marxista – que norteia os principais autores que compõem o arcabouço teórico desta pesquisa –, ou seja, em se tratando do materialismo histórico e dialético, a consideração da autora só amplia o compromisso com a objetivação do conhecimento.

O materialismo histórico e dialético supera o positivismo sociológico ao negar a suposta neutralidade do conhecimento científico sem, no entanto, abrir mão da sua necessária objetividade, não sucumbindo à lógica relativista.

Conforme Saviani (2013, p. 49):

Importa, pois, compreender que a questão da neutralidade (ou não neutralidade) é uma questão ideológica, isto é, diz respeito ao caráter interessado do conhecimento, enquanto a objetividade (ou não objetividade) é uma questão gnosiológica, isto é, diz respeito à correspondência ou não do conhecimento com a realidade à qual se refere. Por aí se pode perceber que não existe conhecimento desinteressado; portanto a neutralidade é impossível. Entretanto, o caráter sempre interessado do conhecimento não significa a impossibilidade da objetividade.

A existência da realidade social objetiva se constitui por meio da materialidade do desenvolvimento histórico; para o materialismo histórico e dialético o termo material se refere à necessidade histórica dos seres humanos

produzirem materialmente a vida social. Conforme Karl Marx e Friedrich Engels (2007, p. 87):

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a *produzir* seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzirem seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material.

O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados e que eles têm de reproduzir. Esse modo de produção não deve ser considerado meramente sob o aspecto de ser a reprodução da existência física dos indivíduos. Ele é, muito mais, uma forma determinada de sua atividade, uma forma determinada de exteriorizar sua vida, um determinado *modo de vida* desses indivíduos. Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são, coincide, pois, com sua produção, tanto com o *que* produzem como também com o *modo como* produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção.

Nesse sentido a produção da existência humana coincide com o trabalho e o desenvolvimento histórico; o trabalho é o eixo central da relação entre os homens e a natureza, e entre os homens e seus pares.

O trabalho é a condição eterna da existência, vida e consciência humanas, atividade que diferencia os seres humanos dos outros animais. Por meio do trabalho os seres humanos não se limitam à adaptação à natureza, mas a transformam, em condições determinadas, de acordo com diferentes necessidades.

Dessa maneira o trabalho se refere à satisfação das necessidades humanas mais básicas por meio da transformação da natureza – relacionadas à sobrevivência –, mas não se limita a essa satisfação.

O processo histórico do desenvolvimento humano é gerado pelo trabalho e determinado pelas relações de trabalho, e são as relações de trabalho igualmente responsáveis pelo desenvolvimento de outras necessidades humanas, que não apenas as destinadas à sobrevivência. Conforme Marx e Engels (2007, p.33):

Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimentas e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades [...] a satisfação dessa primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades.

Nesse sentido a produção da existência humana também ocorre por meio de trabalhos que não resultam em bens materiais:

[...] para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo do real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não material”.[...] Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. (SAVIANI, 2013, p. 12).

Saviani (2013) explicita que a produção não material pode ocorrer de duas maneiras. Em uma delas produção e consumo ocorrem em momentos distintos, como no caso de uma obra literária; na outra, ocorrem de maneira simultânea, como acontece na relação estabelecida entre professores e alunos.

É preciso considerar que o trabalho humano na sociedade capitalista tende a ser produzido de maneira alienada. O anseio humano por não trabalhar se relaciona à cisão entre sujeito e objeto, ao fato do trabalhador não se reconhecer no produto do seu trabalho.

Emir Sader, na apresentação do livro *A ideologia alemã* (2007, p. 14), explicita essa contradição:

A capacidade de trabalho faz com que o homem seja um ser histórico; isto porque cada geração recebe condições de vida e as transmite a gerações futuras, sempre modificadas – para pior ou para melhor. Embora tenha o potencial de transformar a realidade, o que o homem mais recusa é trabalhar. Foge do que o tornaria humano porque não se reconhece no que faz, no que produz, no mundo que transforma. Porque trata-se de trabalho alienado.

Conforme Newton Duarte (2016), o trabalho na sociedade capitalista coincide com o processo de produção da mais-valia e a extração da mais-valia acontece tanto na produção material como na produção não material. Dessa maneira, no modo de produção capitalista, o sentido da atividade é dado pelo seu valor econômico, no entanto mesmo nessa situação o trabalho nunca possui a importância do seu conteúdo absolutamente anulada. A superação do modo de produção capitalista coincide com a transformação do trabalho em uma atividade diretamente ligada ao seu conteúdo.

Se superada a dicotomia entre sujeito e objeto, se findado o modo de produção privado, se superada a sociedade capitalista, o trabalho se constituirá na principal forma de atender às necessidades individuais de cada um dos trabalhadores, e o produto do trabalho estará a serviço do desenvolvimento humano da coletividade:

Logo que o trabalho começa a ser distribuído, cada um passa a ter um campo de atividade exclusivo e determinado, que lhe é imposto e ao qual não pode escapar; o indivíduo é caçador, pescador, pastor ou crítico, e assim deve permanecer se não quiser perder seu meio de vida – ao passo que, na sociedade comunista, onde cada um não tem um campo de atividade exclusivo, mas pode aperfeiçoar-se em todos os ramos que lhe agradam, a sociedade regula a produção geral e me confere, assim, a possibilidade de hoje fazer isto, amanhã aquilo, de caçar pela manhã, pescar à tarde, à noite dedicar-me à criação de gado, criticar após o jantar, exatamente de acordo com a minha vontade, sem que eu jamais me torne caçador, pescador, pastor ou crítico. Esse fixar-se da atividade social, essa consolidação de nosso próprio produto num poder objetivo situado acima de nós, que foge ao nosso controle, que contraria nossas expectativas e aniquila nossas conjeturas, é um dos principais momentos no desenvolvimento histórico até aqui realizado. O poder social, isto é, a força de produção multiplicada que nasce da cooperação dos diversos indivíduos condicionada pela divisão do trabalho, aparece a esses indivíduos, porque a própria cooperação não é voluntária mas natural [é histórica mas se apresenta como natural], não como seu próprio poder unificado, mas sim como uma potência estranha, situada fora deles, sobre a qual não sabem de onde veio nem para onde vai, uma potência, portanto, que não podem mais controlar e que, pelo contrário, percorre agora uma sequência particular de fases e etapas de desenvolvimento, independente do querer e do agir dos homens e que até mesmo dirige esse querer e esse agir. (MARX e ENGELS, 2007, p 37-38, acréscimos meus em colchetes).



O conhecimento objetivo é parte constitutiva do processo de produção, é um produto das relações de trabalho e também se configura em espécie de matéria-prima, base e instrumento para o desenvolvimento dessas relações. E como não há conhecimento neutro e desinteressado, o acesso ao conhecimento objetivo é um interesse universal, ou seja, um interesse real da classe trabalhadora<sup>7</sup>.

Ao desvelar a realidade em seu constante movimento histórico e suas possibilidades de transformação – não possibilidades ilusórias, mas reais, porque se sabem determinadas pela materialidade histórica – o conhecimento objetivo é em si<sup>8</sup> de interesse da classe trabalhadora justamente por ser condizente com a transformação histórica dos meios de produção. E ainda que nessa transformação seu papel seja mediador, a sua socialização é parte fundamental na construção de uma sociedade socialista.

---

<sup>7</sup> De acordo com Hilton Japiassu e Danilo Marcondes (2006, p. 47), classe, do latim “*classis*: grupo convocado para as armas”, “em sentido sociológico, significa, numa sociedade determinada, o estrato ou grupo de indivíduos que possui, sem nenhuma existência legal, a mesma condição social”. De acordo com os autores (p. 173), o termo luta de classes em Marx se refere ao “conflito existente na sociedade capitalista entre a classe dominante, detentora dos meios de produção, e a classe dominada – o proletariado – que vive do seu trabalho, a serviço da classe dominante”.

<sup>8</sup> Os termos “em si” e “para si” utilizados por Marx possuem bases em Hegel, e dizem respeito à tomada de consciência. De acordo Sader (2007, p.11), para Hegel a apreensão da verdade do real é a explicação do processo pelo qual o real se constitui em sujeito e objeto. Nesse processo Hegel identifica dois movimentos, no primeiro o mundo perde a sua unidade, “produzindo a dicotomia entre o mundo sensível e o mundo suprassensível” fazendo com que surja a alienação, “a consciência que não se reconhece no mundo e o mundo como realidade alheia à consciência”. O segundo movimento refere-se à passagem “da consciência em si à consciência para si, com o real retomando sua unidade perdida”.

Conforme José Pereira de Souza Sobrinho (2016, p. 1), “A premissa filosófica presente na teoria marxiana a respeito da passagem da classe em si para classe para si corresponde ao problema da possibilidade de tomada de consciência coletiva da classe trabalhadora a respeito das contradições inerentes à sociedade capitalista”.

Na perspectiva materialista histórica e dialética a realidade objetiva existe *em si*, mesmo que não se tenha consciência da sua existência. A consciência da existência da realidade objetiva, das bases materiais que a determinam, do seu desenvolvimento histórico e da possibilidade de sua transformação, faz com que aquilo que existe *em si* – como é o caso da origem de classe – se configure para a classe trabalhadora como algo *para si* – como é o caso da consciência de classe. A passagem do em si ao para si é um processo necessário para que se conquiste a unidade entre os interesses individuais e universais; aquilo que se constitui para si no sentido marxista é coerente com o processo de construção de uma vida para nós, com a possibilidade de transformação da sociedade a partir de interesses universais a favor do desenvolvimento humano.

Em Antonio Gramsci (2011, p. 192) o termo *catarse* é o correspondente de classe em si para classe para si por “indicar a passagem do momento meramente econômico [...] ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isto significa também a passagem do *objetivo ao subjetivo* e da *necessidade à liberdade*”.

A socialização do conhecimento, para além de uma exigência para a superação do capital, é, acima de tudo, uma exigência central do processo de transformação dos próprios indivíduos:

[...] o conhecimento é atividade humana condensada e sua socialização traz à vida a atividade que ali se encontra em estado latente. Essa atividade, no processo de sua apropriação pelos indivíduos, produz nestes o movimento do intelecto, dos sentimentos e da corporeidade, em outras palavras, **põe em movimento o humano**. (DUARTE, 2016, p. 34, grifos meus).

Firmemente ancorado no materialismo histórico-dialético, Saviani (2013, p.6, grifos meus) define o caráter do trabalho educativo:

A natureza humana não é dada ao homem mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, **o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens**.

A pedagogia histórico-crítica, ao encontro do até aqui apresentado, define a especificidade do trabalho educativo escolar como a socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos mais elaborados construídos pela humanidade, de modo que o conhecimento objetivo não seja tratado como propriedade privada e deixe de se configurar em privilégio destinado a uma minoria. (SAVIANI, 2013; 2015).

De acordo com Edmundo Fernandes Dias (2012), a ênfase dada por Marx às análises econômicas não tem por finalidade apenas conhecer. Almeja a superação e ruptura do modo de produção capitalista. Para o materialismo histórico e dialético as análises da estrutura econômica se colocam a favor do entendimento das relações de trabalho e dos interesses de classe inerentes a essas relações; esse entendimento do real não se destina a outra coisa que não seja a transformação histórica do próprio real.

Entendo, nesse sentido, que a compreensão dos processos sociais segundo o materialismo histórico e dialético se coloca a favor da construção de novas relações de trabalho, coerentes com a constituição de uma nova

estrutura social e novos modos de viver, mais livres e solidários. Inclusive novas relações de trabalho educativo escolar, nas quais os professores se reconheçam como agentes históricos, portanto produtores de suas práticas sociais, ainda que em contextos sociais determinados, o que depende da elevação da prática educativa do nível do senso comum ao nível da consciência filosófica:

Passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada. (SAVIANI, 2007, p. 2).

A elevação à consciência filosófica no sentido aqui posto está a favor de uma nova prática social na escola norteada pela lógica materialista dialética.

Para Minayo (2014, p. 108) a compreensão dos processos sociais na perspectiva marxista é norteada por princípios que estão postos nas expressões “materialismo histórico” e “materialismo dialético”. Enquanto o materialismo histórico se refere principalmente ao caminho teórico, o materialismo dialético se refere ao método de abordagem da realidade:

Por sua vez, a *dialética*, refere-se ao método de abordagem da realidade, reconhecendo-a como processo histórico em seu peculiar dinamismo, provisoriedade e transformação. A dialética é a estratégia de apreensão e compreensão da prática social empírica dos indivíduos em sociedade (nos grupos, classes e segmentos sociais), de realização da crítica das ideologias e das tentativas de articulação entre sujeito e objeto, ambos históricos.

O materialismo histórico como caminho teórico e o materialismo dialético como método só podem ser compreendidos em sua intrínseca relação, ou seja, constituem uma unidade teórico-metodológica, uma vez que o pensamento marxista carrega a marca da totalidade e da especificidade histórica.

De acordo com Dias (2012, p. 37):

Avesso a uma continuidade meta-histórica o marxismo requer sua permanente autocrítica, vale dizer, seu permanente debate com uma realidade mutável, passível de ser compreendida. Ele é uma teoria imune à crítica e autocrítica? Não. Ele necessita ser revisto, deve permanentemente atualizar-se, mas nunca porque teria perdido sua capacidade hermenêutica. Mais do que um conjunto de teorias prontas e acabadas ele é um permanente processo de indagação do real e de construção de categorias e leis de movimento das sociedades concretas que ele examina. É a construção da inteligibilidade dos processos sociais, históricos. Deve colocar-se e recolocar-se as questões historicamente concretas da luta de classes. E o faz a partir de sua concepção político-epistemológica.

### **1.1 O materialismo dialético como método de abordagem do social: a construção do conhecimento**

Ao tratar do marxismo como corrente de pensamento, Minayo (2014) explicita três princípios do materialismo dialético, a *especificidade histórica* da vida humana, a *totalidade* da existência humana e a *união dos contrários* no interior das totalidades dinâmicas e vivas, que serão aqui brevemente apresentados.

De acordo com a autora o primeiro princípio, a especificidade histórica da vida humana, pauta-se no fato de que no que diz respeito à produção da existência humana nada existe como acabado e fixo, e que todo processo humano está sujeito a transformações e pode ser reconstruído. A história é uma atividade humana e tudo o que não se limita ao indivíduo e alcança a vida social é um acontecimento histórico. (MINAYO, 2014).

Esse princípio coincide com o fato de que o ser humano não se limita à adequação à natureza, ele a modifica a partir das suas necessidades, nesse sentido tudo o que diz respeito à produção humana é histórico e está potencialmente para ser transformado.

Quanto ao princípio da totalidade da existência humana a autora explicita que a existência e a compreensão do particular implicam em sua veiculação com o geral, e o geral só pode existir no particular e por meio dele. A totalidade da existência humana requer a consideração do constante movimento histórico no qual o todo e as partes se esclarecem e se interferem mutuamente. (MINAYO, 2014).

Esse constante movimento está entrelaçado ao caráter histórico da existência humana e opõe a dialética às verdades prontas e acabadas. Tal oposição não nega a existência da realidade material e objetiva, mas evidencia que os fenômenos sociais são dinâmicos, estão em constante movimento e devem ser apreendidos tanto quanto possível em sua complexidade e totalidade.

O princípio da totalidade faz com que em uma perspectiva dialética não haja um ponto de partida fixo para a apreensão e transformação da realidade social, ainda que seja uma realidade parcial e que tal apreensão se dê por meio de uma busca constante pela aproximação do real e pela objetivação do conhecimento.

O terceiro princípio trazido pela autora é a união dos contrários no interior das totalidades dinâmicas e vivas; diz respeito, por exemplo, à união entre universal e singular, razão e imaginação, base material e consciência, teoria e prática, objetividade e subjetividade etc. (MINAYO, 2014).

Esse princípio nega a lógica formal da exclusão dos opostos e cede lugar à lógica dialética, na qual os contrários interferem-se mutuamente.

Da mesma maneira como caminho teórico e estratégia de apreensão da realidade não se desvinculam no pensamento marxista, os princípios citados só podem ser compreendidos com relação a ele.

Como aqui já explicitado por Dias (2012), o materialismo histórico e dialético não é um conjunto de teorias prontas e acabadas e sim um permanente processo de indagação do real, do movimento histórico das sociedades concretas examinadas e das questões historicamente concretas da luta de classes, e tal processo é orientado a partir de sua concepção político-epistemológica.

Dessa forma o materialismo dialético se configura em um método ortodoxo na busca pela apreensão da realidade objetiva com vistas à transformação dessa realidade. Método que ao considerar a necessidade de avaliar o desenvolvimento histórico real e objetivo em suas transformações se configura em um processo vivo e dinâmico, que ultrapassa a lógica formal e o relativismo.

No mesmo sentido Lígia Márcia Martins (2006, p. 2) afirma que o materialismo histórico e dialético não se confunde com a adoção de abordagens qualitativas de pesquisa, e as dispensa, na legitimação da cientificidade, por possuir epistemologia suficientemente elaborada:

O materialismo histórico como possibilidade teórica, isto é, como instrumento lógico de interpretação da realidade, contém em sua essencialidade a lógica dialética e neste sentido, aponta um caminho epistemológico para a referida interpretação. A negação deste caminho, portanto, representa a descaracterização de uma efetiva compreensão acerca da epistemologia marxiana.

A autora explicita que as dicotomias entre quantitativo e qualitativo, objetividade e subjetividade, indução e dedução, entre outras, limitam a construção do conhecimento objetivo da realidade humana, e que as metodologias qualitativas superam apenas na aparência a lógica positivista ao atenderem, ainda que de maneira diferenciada, ao princípio da exclusão.

Faz-se necessário o entendimento de como a construção do conhecimento e a apreensão da realidade pela lógica dialética materialista superam a lógica formal por incorporação e não por exclusão.

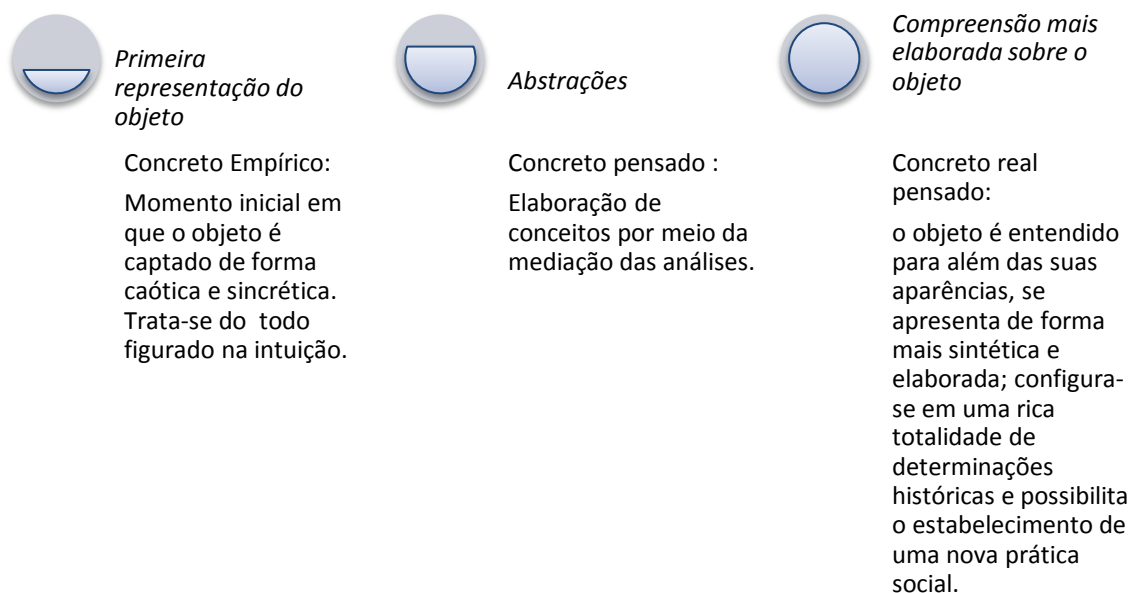
A percepção primeira, imediata, sincrética e empírica do real é e ao mesmo tempo não é a realidade; faz-se necessária a superação do real empírico por meio de mediações que nos levem ao real concreto. Trata-se de um processo no qual o real pensado se configura em real concreto, a apreensão do real concreto é necessária ao estabelecimento de uma nova prática social.

Saviani (2007), valendo-se do método da economia política de Marx, afirma ser a lógica dialética a construção do concreto pensado – é uma lógica concreta – enquanto a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento – por isso é uma lógica abstrata. Daí a incorporação da lógica formal pela lógica dialética, uma vez que não se chega ao real concreto sem a mediação da abstração, e daí também a lógica formal não ser mais a lógica em si mesma, mas sim parte da lógica dialética.

É nesse sentido que Saviani (2015, p. 78, grifos meus) explicita a forma como o materialismo dialético permite a constituição da pedagogia histórico-crítica como uma pedagogia concreta:

Discutindo as bases da concepção dialética de educação, que a partir de 1984 passei a denominar de “pedagogia histórico-crítica”, afirmei que o movimento que vai das observações empíricas (“o todo figurado na intuição”) ao concreto (“uma rica totalidade de determinações e relações numerosas”) pela mediação do abstrato (“a análise, os conceitos e as determinações mais simples”) **constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de ensino (o método pedagógico)**. É a partir daí que podemos **chegar a uma pedagogia concreta como via de superação tanto da pedagogia tradicional como da pedagogia moderna**. Uma pedagogia concreta é aquela que considera os educandos como indivíduos concretos, isto é, como síntese de relações sociais.

Penso que valha a pena breve esquematização devido à importância desse movimento de apreensão do real:



De acordo com Saviani (2015, p. 63):

Vê-se, pois, que estamos diante de uma concepção claramente realista em termos ontológicos, e objetivista em termos gnosiológicos. Assenta-se, portanto, em duas premissas fundamentais:

- 1) as coisas existem independentemente do pensamento, com o corolário: é a realidade que determina as ideias e não o contrário;
- 2) a realidade é cognoscível, com o corolário: o ato de conhecer é criativo não enquanto produção do próprio objeto de conhecimento, mas enquanto produção de categorias que permitam a reprodução, em pensamento, do objeto que se busca conhecer.

Toda questão humana necessita ser considerada a partir de seu tempo, de seu momento histórico, e nesse sentido é determinada, o que não impede que uma ação localizada no presente seja orientada por uma necessidade de superação desse presente.

Por esta pesquisa estar situada no âmbito da educação formal e ter por objeto de estudo o ensino da capoeira, julgo relevantes alguns apontamentos que contrapõem a pedagogia histórico-crítica às pedagogias ancoradas em teorias compreensivas do conhecimento<sup>9</sup>.

De acordo com Minayo (2014) as teorias compreensivas defendem que as realidades sociais são construídas nos significados e através deles, e só podem ser identificadas na linguagem significativa da interação social, ou seja, os sociólogos devem tratar dos significados subjetivos do ato social.

Nesta pesquisa as subjetividades não são tratadas como elementos menos importantes ou distrações na busca por objetivação. No entanto é preciso considerar que as subjetividades não são passíveis de compreensão à margem da realidade social e tampouco podem explicitá-la de forma imediata. Fazem parte da realidade, mas há de se considerar que o fazem muitas vezes

---

<sup>9</sup> Coloco a questão do atual apelo às teorias compreensivas a partir de discussões que dizem respeito à área da Educação Física. A ideia de que a Educação Física trata dos temas da cultura corporal (jogos, ginásticas, danças, lutas, esportes, capoeira etc.) historicamente construídos, que podem ser reproduzidos, ressignificados e/ou reconstruídos, é reconhecida por diferentes autores que se aproximam ao se esforçarem para romper com o bloco de tendências pedagógicas composto pela biologização e pela psicopedagogização da Educação Física, como explicitado por Castellani Filho (1994). Para tais autores a cultura se torna um dos eixos centrais para se pensar a Educação Física. Como não poderia deixar de ser, os diferentes entendimentos que se tem sobre cultura se relacionam com as diferentes visões do que seria a função social da Educação Física. Constitui um quadro representativo dessa questão as diferenças entre a contribuição do professor Jocimar Daolio, que tem como principal obra o livro *Da cultura do corpo* (1995), e que compreende a cultura e a função social da Educação Física orientado, sobretudo, pelas ideias de Clifford Geertz, ou seja, pela antropologia interpretativa, e a contribuição das ideias explicitadas na obra *Metodologia do ensino da Educação Física* (Soares *et al*, 1992), de um coletivo de autores, que compreende a cultura e a função social da Educação Física com base no materialismo histórico e dialético, e que relaciona-se com a pedagogia histórico-crítica de Saviani.



evidenciando as contradições dessa realidade ou representando apenas a realidade empírica.

O ato de compreensão, que requer capacidade de interpretação, faz parte de todo processo investigativo, independentemente da corrente filosófica ou teoria norteadora. No contexto investigativo esse ato se diferencia da compreensão previamente estabelecida, compreensão do senso comum, ao se relacionar com a superação das dificuldades de entendimento acerca de certo objeto de estudo. Quero enfatizar que na perspectiva materialista dialética o real possui bases materiais, não existem tantas realidades quantas interpretações existirem e não há o contentamento ou o apelo diante do relativismo.

O ensino formal e o ensino da capoeira em seus diferentes contextos são práticas sociais culturalmente situadas e historicamente produzidas. Esta pesquisa não desconsidera a ideia de que a cultura é sempre processual, dinâmica e simbólica; que diz respeito à capacidade humana de atribuição de valores e significados a tudo o que nos alcança, ordenando nossas ações e comportamentos; e de que a cultura é ao mesmo tempo pública e particular, na medida em que ao apreender os significados sociais já estabelecidos o ser humano pode atribuir sentidos pessoais a partir de tais significados, assim como posto por Clifford Geertz (1989).

No entanto as teorias de base compreensiva são incompatíveis com uma abordagem materialista dialética por não sobrelevarem que a significação humana faz parte da realidade objetiva sem ser a realidade em si, que tal significação está sempre atrelada a uma estrutura social e que é preciso considerar a relação complexa e contraditória entre a realidade objetiva e a força criadora dos indivíduos, ou ainda entre a realidade objetiva e as diferentes formas de reflexo dessa realidade.

De acordo com Marx e Engels (2007, p. 93):

Totalmente ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu à terra, aqui se eleva da terra ao céu. Quer dizer, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco os homens pensados, imaginados, representados para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de

vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos dos ecos desses processos de vida. Também as formações nebulosas na cabeça dos homens são sublimações necessárias de seu processo de vida material, processo empiricamente constatável e ligado a pressupostos materiais. A moral, a religião, a metafísica e qualquer outra ideologia, bem como as formas de consciência a elas então correspondentes, são privadas aqui, da aparência de autonomia que até então possuíam. Não têm história nem desenvolvimento; mas os homens, ao desenvolverem sua produção e seu intercâmbio materiais, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos do seu pensar.

De acordo com Marilena Chaui (2009) a cultura em Marx é concebida como história. Mas, diferentemente da concepção idealista hegeliana, a cultura e a história não são manifestações do espírito<sup>10</sup>; são antes as maneiras como os homens em condições não escolhidas, determinadas, produzem materialmente sua existência e atribuem significados e dão sentidos a essa existência material.

A cultura na perspectiva marxista diz respeito à história de “lutas reais dos seres humanos reais que produzem e reproduzem suas condições materiais de existência, isto é, produzem e reproduzem as **relações sociais**, pelas quais se distinguem da natureza e nas quais são instituídas as divisões sociais”. (CHAUI, p.249, grifos seus).

A cultura em sua intrínseca relação com a produção material dos modos de vida se constitui de forma dialética. Apesar de determinada pela estrutura social, interfere em seu determinante. Pode ratificar e favorecer o fortalecimento e desenvolvimento da ordem social posta, mas pode também contribuir com o processo de transformação social:

---

<sup>10</sup> De acordo com Japiassu e Marcondes (2006, p. 92) espírito vem do latim *spiritus*: sopro. Na filosofia herdada por Descartes é o “princípio do pensamento” e “opõe-se a matéria, à extensão, na medida em que é indivisível e totalizante (a matéria é divisível e diversificante)”. Em Hegel, “o espírito, absolutamente primeiro, é a verdade da natureza: é a ideia que chegou ao ser-para-si; essa interiorização do ser-fora-de-si, que é a natureza, desenvolve-se do *espírito subjetivo* (alma, consciência, fatos psíquicos) para o *espírito objetivo* (direitos, costumes, modalidades) e ao *espírito absoluto* (através da arte, da religião) a fim de chegar à filosofia, que é a forma última na qual se unem a arte (representação sensível) e a religião.

Para o materialismo dialético, espírito se refere à produção do saber, às ideias, consciências, culturas, ideologias, enfim, tudo o que diz respeito às relações de trabalho que resultam em produção não material. A citação acima de Marx e Engels explicita a distinção entre a forma como a dialética idealista hegeliana e a dialética materialista marxista concebem o espírito. Nesta “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”. (Marx e Engels, 2007, p. 94).

[...] a história não termina por dissolver-se, como “espírito do espírito”, na “autoconsciência”, mas que em cada um dos seus estágios encontra-se um resultado material, uma soma de forças de produção, uma relação historicamente estabelecida com a natureza e que os indivíduos estabelecem uns com os outros; relação que cada geração recebe da geração passada, uma massa de forças produtivas, capitais e circunstâncias que, embora seja, por um lado, modificada pela nova geração, por outro prescreve a esta última suas próprias condições de vida e lhe confere um desenvolvimento determinado, um caráter especial – que, portanto, **as circunstâncias fazem os homens, assim como os homens fazem as circunstâncias.** (MARX e ENGELS, 2007, p. 43, grifos meus).

Nesse sentido a cultura é também expressão das relações de poder, de submissão ou de resistência às ideologias dominantes e possui papel relevante na transformação histórica. No que diz respeito aos movimentos revolucionários que anseiam revolver a ordem, abalar e transformar as estruturas, é preciso que a cultura, justamente por seu caráter ideológico e simbólico, passe de um poder em si, e seja tomada pelos explorados e oprimidos como um poder para si.

Ao objetivar o processo de construção do conhecimento e vinculá-lo a um compromisso com a transformação da realidade social a favor dos interesses dominados, o materialismo histórico e dialético se distancia das teorias de base compreensiva.

Em uma abordagem materialista dialética toda compreensão requer crítica, articulação com contextos sociais mais amplos, identificação das contradições e busca por desvelamento das ideologias e relações de poder, nela a compreensão se coloca a favor de intenções que vão além da interpretação e procura de significados, almejam a superação e transformação social a favor dos interesses dominados.

Penso que ao fazerem a própria história, de forma determinada, por isso dialética, os seres humanos, mais do que interpretarem o mundo em que vivem, mais do que atribuírem significados à vida e alargarem seus discursos, confrontam-se por meio de suas práticas sociais com possibilidades de tessitura de novas tramas com outros fios e cores, com possibilidades de

identificar e romper os nós naturalizados que aprisionam e construir novos laços que libertem.

O conhecimento objetivo é um instrumento a favor dessas possibilidades, é de interesse da classe trabalhadora o domínio dos conhecimentos científicos, filosófico e artísticos mais bem elaborados. Trata-se de um interesse real dos trabalhadores – ainda que nem sempre percebido empiricamente, de forma imediata, e ainda que nem sempre os trabalhadores tenham consciência dessa necessidade – que se contrapõe ao interesse dominante real de tratar o conhecimento como propriedade privada, e de sucatear a escola pública.

O rebaixamento da qualidade do ensino oferecido à classe trabalhadora não se dá apenas pelo sucateamento das condições materiais da escola pública, mas também por meio da propagação de teorias pedagógicas que tendem a desvalorizar a importância do conhecimento objetivo ser transformado em conteúdo escolar, que apelam ao subjetivismo e ao relativismo como se a realidade objetiva não existisse, como se até mesmo todo tipo de exploração e opressão pudessem ser relativizadas e como se a questão de classe já tivesse por si só, no interior do capitalismo, sido desfeita por leis naturais ou por mágica.

A opção pelo materialismo dialético como método de pesquisa se deve ao fato dele ser coerente com uma consciência histórica possível na qual a escola pública, apesar de determinada socialmente, pode se constituir em uma instituição que contribua de maneira mediata para a superação do modo de produção capitalista por meio da socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos mais bem elaborados.

A elaboração do arcabouço teórico desta pesquisa teve como ponto de partida as ideias postas nos livros *Escola e democracia*, do professor Saviani, e *Metodologia do ensino de Educação Física* (Soares et al).

Tais livros se inserem em um processo no qual a educação passa a ser mais fortemente pensada a partir de suas determinações dadas pela estrutura social capitalista e explicitam, dentre outras questões, a relação entre educação e ideologia, posicionando-se politicamente a favor da classe trabalhadora.

Conforme Minayo (2014) o processo de construção do conhecimento no âmbito das Ciências Sociais será sempre intrínseca e extrinsecamente ideológico, uma vez que o sujeito que pesquisa e o objeto de sua pesquisa são igualmente determinados historicamente.

A ideologia em seu sentido mais amplo, de acordo com Antônio Joaquim Severino (1986), integra a totalidade de uma visão de mundo e se refere a um conjunto de ideias, valores e conceitos assumidos e organizados com o intuito de defender e justificar uma prática política.

É preciso não perder de vista a consideração do autor de que a ideologia pode atuar em outro nível, no qual formas de pensamento são apresentadas como representantes de interesses universais, quando na verdade defendem e justificam interesses não revelados de manutenção de privilégios da classe dominante, ou seja, a ideologia pode ser usada de modo a mascarar a própria realidade.

Conforme Marx e Engels (2007, p.37, grifos seus):

[...] toda classe que almeje à dominação, ainda que sua dominação, como é o caso do proletariado, exija a superação de toda a antiga forma de sociedade e a superação da dominação em geral, deve primeiramente conquistar o poder político, para apresentar seu interesse como o interesse geral, o que ela no primeiro instante se vê obrigada a fazer. É justamente porque os indivíduos buscam *apenas* seu interesse particular, que para eles não guarda conexão com seu interesse coletivo, que este último é imposto a eles como um interesse que lhes é “estranho” e que deles “independe”, por sua vez, como um interesse “geral” especial, peculiar; ou, então, os próprios indivíduos têm de mover-se em meio a essa discordância, como na democracia. Por outro lado, a luta prática desses interesses particulares, que se contrapõem constantemente e *de modo real* aos interesses coletivos ou ilusoriamente coletivos, também torna necessário a ingerência e a contenção *práticas* por meio do ilusório interesse “geral” como Estado.

Diante do exposto esta pesquisa defende que a assunção do aspecto ideológico da produção do conhecimento é fator importante na busca por objetivação. No mesmo sentido a consideração de que toda ação pedagógica é ideológica possibilita ao professor a busca por uma prática docente ética, o que se relaciona também com a busca pela objetividade do conhecimento no

processo de ensino, caso contrário o que pode acontecer é a manutenção ou reforço de posições político-ideológicas já consolidadas que favorecem os interesses dominantes.

Minayo (2014, p. 40) afirma que o caráter histórico do objeto da pesquisa em Ciências Sociais evidencia que tudo o que é histórico está potencialmente para ser transformado, e que tanto os indivíduos como a sociedade possuem uma consciência histórica:

De acordo com o desenvolvimento das forças produtivas e com a organização particular da sociedade e de sua dinâmica interna, criam-se visões de mundo, com nuances e diferenciações relacionadas às condições de vida e às heranças culturais. Tal consciência se projeta no mundo da vida, assim como passa a ser registrada nos processos eruditos de construção do conhecimento.

A consciência histórica de um ator social ou de um grupo só pode ser compreendida levando em conta o contexto histórico no qual está inserido. Está determinada pelos limites impostos por “relações sociais de produções concretas” e pela ideologia dominante. No entanto existe uma relação dialética no interior da consciência histórica que se dá entre “a consciência histórica real” e uma “consciência histórica possível”. É nesse sentido que pesquisadores são ao mesmo tempo “autores e frutos do seu tempo histórico”. (MINAYO, 2014, p.41).

Penso poder afirmar que a consciência histórica real no sentido posto pela autora diz respeito à consciência do modo de produção e das formas de cooperação e relações sociais já estabelecidas. A consciência histórica possível não deixa de ser uma consciência histórica real, no entanto possui caráter teleológico, ocupa-se daquilo que pode vir a ser, das ações e abstrações coerentes com transformações históricas almejadas; nesse sentido, depende de mediações entre o presente e o futuro, a médio e longo prazo.

Também penso poder afirmar que no que diz respeito às teorias da educação, no sentido analisado por Saviani (2008), as denominadas crítico-reprodutivistas prestam um serviço importante à tomada de uma “consciência histórica real”, e que, ao propor a possibilidade de superação dessas teorias por meio da elaboração de uma concepção pedagógica que não se limite às

determinações históricas e se coloque o desafio de desarticular a escola dos interesses dominantes, o autor viabilize a produção de uma “consciência histórica possível” a respeito da educação, no interior do sistema capitalista, eu diria uma consciência histórica real e possível.

No que diz respeito à prática social docente podemos defender a necessidade de se pensar e atuar na escola a partir de uma consciência histórica real possível – só capaz de ser alcançada a partir de uma consciência histórica real – na qual a educação pública esteja a favor dos interesses da classe trabalhadora e de seus grupos sociais menos favorecidos, interesses reais e não apenas imediatos, o que exige que os professores superem o senso comum em direção à consciência filosófica.

Pensar e atuar na escola a partir de uma consciência histórica real possível, ou seja, a partir de uma perspectiva materialista dialética, vai ao encontro das ideias defendidas por Saviani (2008). Para o autor a escola, apesar de determinada socialmente e não possuir grande margem de autonomia frente à sociedade, justamente pelo seu caráter histórico, pode vir a ser uma instituição que contribua para transformações sociais mais amplas que almejem a superação do modo de produção capitalista.

Ao tratar da função social de uma teoria crítica da educação, Saviani (2008, p.26) afirma:

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das classes populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes.

Nesse sentido, Saviani contextualiza a função social da escola no movimento de construção de uma nova relação hegemônica, situa a luta pela sociabilização do conhecimento científico, filosófico e artístico mais bem elaborado como parte integrante da luta hegemônica mais ampla.

Na pedagogia histórico-crítica o conceito de hegemonia é tomado em seu sentido gramsciano de “direção político-ideológica fundada no consenso, enquanto diversa (mas complementar) da dominação fundada na coerção”, conforme explicitado por Carlos Nelson Coutinho (2011, p. 19). É preciso considerar que o movimento de luta pela hegemonia faz com que o consenso seja o ponto de chegada, resultado almejado e, portanto, parte-se do dissenso ao consenso.

Luta hegemônica significa precisamente: processo de desarticulação-rearticulação, isto é, trata-se de desarticular dos interesses dominantes aqueles elementos que estão articulados em torno deles, mas não são inerentes à ideologia dominante e rearticulá-los em torno dos interesses populares, dando-lhes a consistência, a coesão e a coerência de uma concepção de mundo elaborada, vale dizer, de uma filosofia. (SAVIANI, 2007, p. 3).

A luta por uma nova relação hegemônica no interior da escola só pode ser travada a partir da socialização dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos mais elaborados, impedindo que esse tipo de produção humana seja tratado como propriedade privada, instrumento a favor dos interesses dominantes.

Esta pesquisa defende que o trabalho com capoeira na escola – que implica na transformação da capoeira em saber escolar – pautado na pedagogia histórico-crítica, necessita reconhecer a constituição histórica da capoeira como movimento social e manifestação cultural, que se materializa por meio de diferentes práticas sociais, articuladas com interesses heterogêneos.

Tal reconhecimento exige a consideração de que a capoeira: 1. tem sua origem relacionada à produção material da vida social de seres humanos brancos e negros por meio do processo de colonização e do regime de escravidão brasileiros, impostos a diferentes etnias africanas; 2. configurou-se em um instrumento usado pelas diferentes etnias africanas escravizadas no Brasil em suas lutas por humanidade; 3. constitui-se a partir de sua intrínseca relação com o contexto histórico brasileiro, resistindo e se adequando às determinações sociais, ou seja, ao constituir-se historicamente a capoeira o faz



por meio de interesses heterogêneos; 4. possui caráter processual, dinâmico e simbólico.

Um trabalho com capoeira deve considerar que a reprodução e a transmissão da cultura, por conta da materialidade histórica e dialética, é um processo movido pela contradição entre a conservação do existente e a produção do novo. Nesse sentido deve-se considerar o movimento contraditório no qual a capoeira se opõe a valores próprios do pensamento colonizador e da sociedade capitalista – o que acontece quando, por exemplo, por meio da circularidade da roda e de seus rituais nega a existência de regras fixas com validade geral, a previsibilidade e a linearidade – ao mesmo tempo em que incorpora e veicula valores e interesses dominantes – podemos pensar na criação de competições de capoeira que exigem uma adequação/redução da complexidade do jogo ao submetê-la aos moldes esportivos que exigem a mensuração do rendimento atlético dos jogadores.

O reconhecimento da complexidade histórica da capoeira, do seu movimento de resistência e submissão à ideologia dominante, contribui para questionarmos qual o potencial emancipador da capoeira, quais os objetivos de um trabalho com capoeira na escola e qual o trato pedagógico necessário a uma proposta de ensino da capoeira coerente com uma perspectiva histórico-crítica da educação.

## PARTE II

### 2. Capoeira, cultura e sociedade: aproximações

Neste capítulo a capoeira é discutida como movimento social e manifestação cultural que compreende em sua constituição histórica a afirmação da humanidade de etnias africanas escravizadas no Brasil, a negação da fragmentação imposta pelo pensamento branco-ocidental e a dialética expressa pelo movimento contraditório no qual a capoeira resiste aos interesses dominantes ao mesmo tempo em que é por eles cooptada.

Para tal discussão revisito um texto que escrevi em ocasião anterior e faço o esforço de caminhar em direção à superação das suas limitações, usando as lentes do materialismo histórico e dialético<sup>11</sup>.

O caráter processual, dinâmico e simbólico da capoeira possui bases materiais, ou seja, possui determinações sociais, é o movimento dialético estabelecido com o contexto social mais amplo que faz com que a capoeira se constitua historicamente por meio de interesses heterogêneos.

---

<sup>11</sup> Tomo como ponto de partida o texto que faz parte da minha monografia referente ao curso de especialização em Arteterapia e Terapias Expressivas do Instituto de Artes da Unesp, *Reflexões sobre uma proposta de ensino da capoeira: diálogos construídos no curso de graduação de Educação Física* (2014). Ao revisitar o texto conto com a contribuição de estudos que aconteceram durante o mestrado no Grupo Terreiro de Investigações Cênicas: Teatro, Brincadeiras, Rituais e Vadiagens, do mesmo Instituto, em torno do livro *Pele negra máscaras brancas* (2008), de Frantz Fanon, e do texto *Bom dia e adeus à negritude* (1980), de René Depestre. Também devo ao grupo o acesso ao texto *Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade*, de Dermeval Saviani (2012), que foi bastante importante nesta pesquisa. Esse último texto me levou ao artigo de Newton Duarte, *A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva da individualidade livre e universal* (2012).

De acordo com René Depestre (1980) a reificação dos seres humanos escravizados no Brasil, ou seja, a sua transformação em mercadoria, conta com um tipo de naturalização da condição humana que acontece por meio de um processo de racialização e epidermização que permitiu uma fetichização<sup>12</sup> da cor da pele. Criou-se uma ideologia perversa na qual ser negro é sempre ser sub-humano e ser branco é ser portador de todas as virtudes biológicas, sociais e culturais.

A princípio podemos situar a capoeira e toda a cultura popular brasileira de raiz negra na resistência contra esse estado de coisas.

Trata-se de um tipo de luta específica das pessoas negras contra a desumanização sofrida pelas pessoas negras – que são transformadas literalmente em mercadoria, consideradas e tratadas como animais – que integra a luta universal pela condição humana negada, condição na qual o ser humano é produtor e transformador de seu modo de vida. Em outras palavras, luta para que a condição de agente histórico e produtor de cultura não exista apenas em si, mas passe a se constituir também para si.

O esforço de historiadores tem sido mais bem empreendido no que se refere à constituição histórica da capoeira do que à delimitação do local de sua origem; a ideia da capoeira como tendo um centro irradiador comum tem sido mesmo questionada.

As principais fontes documentais datam do final do século XVIII. A afirmação de que a capoeira é africana ou brasileira tendeu a cristalizar-se no universo social da capoeira, e por vezes até mesmo entre pesquisadores.

Uma das fontes de pesquisa sobre a capoeira se refere ao acervo iconográfico de cronistas viajantes, que necessita ser analisado levando em

---

<sup>12</sup> Fetichismo (do port. *feitiço*). 1. Historicamente, culto a um pequeno objeto considerado morada de um espírito e possuindo um poder mágico: “O fetichismo consiste em atribuir a todos os corpos exteriores uma vida essencialmente análoga à nossa, quase sempre mais enérgica. A adoração dos astros caracteriza essa primeira fase teológica” (Comte). 2. Para a psicanálise, desvio sexual consistindo no apego sexual excessivo ou exclusivo da libido a uma parte privilegiada do ser amado, a uma de suas vestes íntimas ou aquele outro objeto seu, suscitando desejo erótico. 3. Marx fala do “fetichismo da mercadoria” para designar o engano, ilusão, que se apodera dos homens quando se deixam fascinar por uma mercadoria de forma fantástica, desvinculando-a do trabalho humano”. (JAPIASSU; MARCONDES, 2006, p. 106). É possível percebermos que no que se refere à fetichização da cor da pele decorrente do processo de colonização e escravização de indivíduos negros nas Américas, os três conceitos se interrelacionam.

conta que o que se apresenta é resultado do olhar eurocêntrico diante do “exótico”. Também os registros de compra e venda de escravos podem ser uma importante fonte para se compreender a história do Brasil, e assim contribuir para melhor compreensão da constituição histórica da capoeira, mas é preciso considerar que os seres humanos escravizados acabavam sendo identificados de acordo com a zona portuária de seu comércio, o que dificulta, penso que talvez até impossibilite, que brasileiros descendentes de etnias africanas escravizadas no Brasil delimitem com precisão o local de sua origem<sup>13</sup>.

Outra fonte documental importante são os registros policiais, uma vez que a proibição formal da prática da capoeira passa a acontecer com a promulgação do primeiro código penal da República do Brasil em 1890<sup>14</sup>.

No que se refere aos depoimentos dos velhos mestres, é importante ressaltar que na cultura popular brasileira de raiz africana, a exemplo da

---

<sup>13</sup> Nunca me interessei por saber da minha origem europeia depois de adulta, gostava de dizer que era neta de espanhóis e italianos quando criança, isso parecia amenizar a minha pobreza. Mas sou branca, conseguiria identificar facilmente o local de nascimento do meu avô paterno que era espanhol e chegou menino aqui ao Brasil, ou do meu bisavô italiano, pai do meu avô materno. No entanto jamais conseguiria fazer o mesmo com a minha bisavó Mariana, a vó Naninha, que se casou com o pai do meu avô espanhol aqui no Brasil. Ela nunca teve registro de nascimento, apenas de casamento, casou-se porque foi comprada por meu bisavô, talvez tivesse 13, 12 ou 11 anos e era propriedade de uma família francesa (a “abolição” da escravidão não a libertou). Tudo o que ela me disse sobre sua “origem” era de que servia de dama de companhia, espécie de brinquedo, às crianças brancas da família à qual pertencia e que seu irmão era um escravo forte e alto, que não usava sapatos porque não havia os que lhe coubessem nos pés; quando faleceu não havia caixão que comportasse o seu tamanho. A humanidade das pessoas negras escravizadas no Brasil, e de seus descendentes, sofreu os mais diversos tipos de violência material e simbólica. Os movimentos de lutas e resistências empreendidos pelas pessoas negras devem ser conteúdos ensinados nas escolas, e possuir papel importante na formação, ainda que em sentido diferente, tanto de alunos negros quanto de alunos brancos. Trata-se de uma contribuição para o reconhecimento das pessoas negras como agentes históricos e construtores de cultura, e para a superação de preconceitos.

<sup>14</sup> “Art. 402. Fazer nas ruas e praças publicas exercicios de agilidade e destreza corporal conhecidos pela denominação capoeiragem; andar em correrias, com armas ou instrumentos capazes de produzir uma lesão corporal, provocando tumultos ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou incutindo temor de algum mal:

Pena - de prisão cellualar por dous a seis mezes.

Paragrapho unico. E' considerado circunstancia agravante pertencer o capoeira a alguma banda ou malta.

Aos chefes, ou cabeças, se imporá a pena em dobro.

Art. 403. No caso de reincidencia, será applicada ao capoeira, no gráo maximo, a pena do art. 400.

Paragrapho unico. Si for estrangeiro, será deportado depois de cumprida a pena.

Art. 404. Si nesses exercicios de capoeiragem perpetrar homicidio, praticar alguma lesão corporal, ultrajar o pudor publico e particular, perturbar a ordem, a tranquilidade ou segurança publica, ou for encontrado com armas, incorrerá cumulativamente nas penas comminadas para taes crimes.”.(BRASIL, 1890).

indígena, o conhecimento transmitido pela tradição oral não possui a intenção de objetivar a realidade ou de comprovar verdades.

Considero que a intenção dos velhos mestres coincidia com a própria construção de condições para a existência da vida das pessoas negras. O conhecimento desses mestres objetivava manter a comunidade integrada em torno de valores comuns, fortalecendo-a e garantindo a possibilidade da existência dessa comunidade, da sua cultura e das pessoas que dela faziam parte, integrando o processo histórico de resistência contra a escravidão e colonização material e simbólica infligidas a essas vidas.

De forma ressignificada há algo dessa intenção nos mestres atuais, é preciso manter o grupo integrado em torno dos valores de seus mestres para que eles resistam e existam.

Mas de maneira contraditória, esse espírito de grupo é constituído de modo que a personificação do grupo na figura de um mestre e seus interesses faz com que interesses coletivos – sejam interesses empíricos ou reais, tenha a comunidade consciência ou não desse movimento – fiquem subjugados em várias situações.

A situação do meu mestre é bastante elucidativa. Ele oferece às terças-feiras e quintas-feiras treinos em três horários, de uma hora e meia cada um; aos domingos uma hora fica destinada ao ensino de cantigas e percussão, pandeiro, atabaque, berimbau e agogô, e uma hora e meia ao treino e à roda. Aos sábados a academia fica aberta das 15h às 18h. Ainda assim isso não é o suficiente para garantia de sua subsistência e manutenção do espaço, por isso ele também trabalha em uma fábrica. Ou seja, para o grupo continuar existindo é preciso que a capoeira que meu mestre ensina, nas suas próprias palavras, seja mais “eficiente” e “plástica” que as demais, que a sua forma de ensinar a tocar os instrumentos e a cantar, o seu conhecimento sobre os fundamentos de cada toque, de cada jogo, sejam “mais corretos”, atendam melhor à “tradição de Bimba”, e é preciso que, além disso, ele nos ensine os elementos básicos da capoeira Angola, que deve ser respeitada e compreendida. Os “melhores e mais antigos capoeiristas da cidade são seus alunos e precisam continuar sendo”. Os “seus capoeiristas defendem a cidade nas competições dos jogos

regionais e abertos, e precisam continuar defendendo e conquistando medalhas”.

Esse discurso e postura se relacionam com o fato de que se não houver uma “identidade” que vincule os alunos ao mestre o grupo deixa de existir, e essa identidade não possui uma grande margem de autonomia frente aos valores próprios do capitalismo. É nesse sentido que a meritocracia, o rendimento, a competição, a obediência, o esforço e a exacerbação da vitória são legitimados pelo mestre e de modo geral pelo grupo. Escuto do meu mestre que quando eu questionava menos era melhor capoeirista, ou seja, eu fortalecia o grupo em vez de questionar certos valores.

A capoeira do meu mestre tem por pretensão “não misturar capoeira e religião, capoeira e política”, ainda que diante da complexidade histórica da capoeira tais questões estejam relacionadas e careçam de reflexão filosófica. Os treinos dele não acontecem em uma universidade e não têm qualquer respaldo de nenhuma instância governamental.

O que quero evidenciar é que a forma como os grupos de capoeira estão organizados e as ideologias que veiculam representam contradições próprias da luta de classes.

Durante a constituição histórica da capoeira os interesses dominados, por ela representados, foram cooptados em muitos sentidos, mas também resistiram em muitos aspectos. Faço a minha exposição em termos que servem apenas para exemplificar, e para tanto tomarei os discursos que defendem a origem da capoeira como sendo africana, brasileira ou afro-brasileira.

A capoeira marginal e criminosa, espécie de contrapoder, que nega a lógica linear, racional e fragmentada do pensamento branco-ocidental, é negra e pobre. Mesmo quando pessoas brancas e da elite partilham de seu universo social ela se associa a uma origem africana. Ao se configurar em movimento de resistência de grupos explorados e oprimidos, e em alguma medida ser admirada por grupos opressores, inclusive por autoridades policiais que passam a se interessar pela sua prática, ela também cumpre o papel de associar a imagem do negro à marginalidade e à inferioridade. A ideia de uma origem ancestral e africana da capoeira cristalizou-se no imaginário de parte do

universo social da capoeira, no entanto é algo que até então não pode ser comprovado ou refutado em termos objetivos.

Já a ideia da capoeira brasileira, que na impossibilidade de ser branca é defendida como mestiça, está situada no contexto histórico da década de 1920 e coincide com o movimento social que vai culminar no Estado Novo. Não é por acaso que é nesse momento histórico que se constitui um projeto objetivo que implica em uma padronização – faz parte dessa padronização a criação de um método de ensino no qual são determinadas sequências a serem reproduzidas a fim de se aprender o jogo – e na descriminalização da prática social da capoeira, projeto que no universo social da capoeira foi empreendido por mestre Bimba. Por parte do Estado houve a tentativa de dissociar a capoeira de seus elementos negros e ritualísticos, espécie de movimento higienista e eugênico que visou transformar a capoeira em método ginástico brasileiro. Esse processo acontece de forma contraditória e dialética e permite, não sem resistência, a atual identificação da capoeira com a lógica esportiva de mensuração do rendimento atlético e de um tipo específico de meritocracia.

Em 2008 a capoeira passa a ser considerada patrimônio cultural imaterial brasileiro e em 2014, patrimônio cultural imaterial da humanidade. Esse reconhecimento envolve uma série de ações por parte do Ministério das Relações Exteriores e de certa forma oficializa a origem afro-brasileira da capoeira. Tal reconhecimento pode favorecer a equivocada compreensão de certa superação, ou espécie de fragilização, dos conflitos raciais, de classes e patriarcais na roda de capoeira, e quem sabe, de uma sociedade brasileira que conquistou, ou está prestes a conquistar, relações étnico-raciais éticas, quadro coerente com os interesses dominantes.

O que pretendo estabelecer é que cada um desses movimentos brevemente exemplificados carrega em seu interior contradições e complexidades; ao estabelecermos relação entre eles a fim de situá-los em um contexto mais universalizante, a dialética entre resistência e cooptação da capoeira, no interior da luta hegemônica, ficará evidenciada em sua complexidade histórica. Ainda é preciso considerar que não existiu ruptura clara entre um discurso e outro, eles coexistem de maneira contraditória objetivados em práticas sociais heterogêneas.

E os exemplos podem ser ainda mais pontuais, circulam pela internet vídeos de rodas de capoeira nos quais se evidenciam a violência (inclusive contra mestres idosos) e a discriminação de gênero; longe de serem exceções, são casos bastante representativos do cotidiano dos grupos e eventos de capoeira. E ao que parece a preocupação no universo da capoeira se limita a criticar o comportamento do jogador, do indivíduo, sem qualquer tentativa de vinculação dessas ocorrências com os conflitos sociais e ideologias que se materializam por meio desses jogos e que são veiculados e ratificados diariamente em muitos treinos e rodas. As determinações sociais pouco são questionadas.

O meu percurso no universo social da capoeira e meus trabalhos com capoeira na educação formal evidenciam-me que a capoeira por si só não é emancipadora ou embrutecedora, instrumento de autonomia ou de adequação. A capoeira, como todos os processos artísticos e expressivos, está comprometida com os contraditórios interesses humanos, e possui determinações sociais.

É nesse sentido que a afirmação de Jacques Rancière (2009, p.26, grifos meus) se apresenta para mim como provocação:

As artes nunca emprestam às manobras de dominação ou de emancipação mais do que lhes pode emprestar, ou seja, muito simplesmente, o que têm em comum com elas: posições e movimentos de corpos, funções da palavra, repartições do visível e do invisível. **E a autonomia de que podem gozar ou a subversão que podem se atribuir repousam na mesma base.**

A necessidade de compreensão da complexidade histórico e dialética da capoeira nesta pesquisa se coloca à disposição da seguinte questão: como materializar na escola pública um processo de ensino da capoeira que, coerente com a pedagogia histórico-crítica, não se limite à reprodução da capoeira realizada em outros contextos sociais ou não reduza – ou mesmo deturpe – a sua complexidade histórica?



## **2.1 A naturalização e a psicologização do social como formas ideológicas que visam dissociar o racismo da luta de classe<sup>15</sup>**

Lilian Moritz Schwarcz (1996) enfatiza a complexidade do universo escravo brasileiro em seu ensaio *Ser peça, ser coisa: definições e especificidades da escravidão no Brasil*. As denúncias da autora permitem negar um imaginário que situa o escravo apenas no ambiente agrícola e doméstico, imaginário que concebe uma escravidão brasileira amena e por vezes até benéfica, promotora da miscigenação e da identidade nacional.

O título do texto expõe aquilo que por meio da ideologia dominante mascarou a realidade material das relações de exploração e justificou a escravidão de diferentes etnias africanas pelos europeus: a suposta não humanidade, que quando muito cede espaço para uma sub-humanidade, das pessoas de pele negra, que a elas reserva a condição de “peça”, “coisa”, mercadoria. A cristalização e naturalização da ideologia racista seguem no contexto atual dificultando a superação das relações materiais, que resultam na desumanização das pessoas negras.

O discurso forjado pela escravidão de diferentes etnias africanas no Brasil propagou a ideia de que os negros são naturalmente, ou seja, por determinação biológica e genética, inferiores intelectualmente e superiores em força física. Tal discurso arbitrário teve respaldo científico e cristalizou-se no senso comum, assumindo caráter de verdade.

O termo raça, de acordo com o Ministério da Educação (2006), foi utilizado pelas ciências naturais e por filósofos nos séculos XVIII e XIX, para caracterizar povos de acordo com seus traços físicos, estipulando uma hierarquia na qual os brancos eram tidos como superiores aos negros e amarelos.

Atualmente as ciências biológicas confirmam a inexistência de raças entre os seres humanos, considerando que todos os humanos pertencem a uma mesma raça. No entanto as desigualdades sociais decorrentes das

---

<sup>15</sup> Em linhas gerais uso os termos: 1. naturalização do social como o processo pelo qual fenômenos sociais são tratados como sendo naturais, ou seja, pertencentes à ordem exclusivamente biológica; e 2. psicologização do social como sendo a transfiguração de aspectos objetivamente sociais e coletivos em questões meramente individuais.

diferenças de fenótipos, sobretudo a cor da pele, fazem com que muitos autores adotem o termo raça como construção histórica, social e cultural: “A noção de raça para o Movimento Negro não está pautada na biologia. O que se denomina raça codifica um olhar político para a história do negro no mundo.” (BRASIL, 2006, p. 22).

Essa naturalização que justificou e justifica o tratamento desumano às pessoas negras mascara os condicionantes sociais e culturais, minimiza o fato da escravidão ser um negócio extremamente lucrativo, não só pela mão de obra gratuita, mas principalmente pelo lucro obtido com o comércio multinacional de escravos<sup>16</sup>, e desconsidera a complexidade das estruturas sociais e culturais encontradas pelos europeus ao desembarcarem na costa africana no século XV.

Heleieth Saffioti (1987), ao tratar da dignidade do ser humano, permite a consideração do quanto a dominação e exploração infligida às pessoas negras por meio da escravidão possuem especificidades que as potencializam no interior da luta de classes.

O mero fato de se tratar de um ser humano deve bastar para que a ele se confira toda dignidade. Atributos, qualidades, característicos genéticos, como são os casos do sexo e da cor, qualificam negativamente os seres humanos em situação de desigualdade social, marcada por relações de dominação-subordinação. O mesmo se pode afirmar com relação à posse de riquezas, embora não se trate de algo genético. É preciso, entretanto, lembrar que a propriedade se transmite por herança. Por meio desta lei social, e não natural, alguns nascem ricos e muitos nascem pobres. Enquanto estes últimos são obrigados a gastar suas energias para ganhar o pão de cada dia, os primeiros já dispõem, ao nascer, dos elementos necessários ao estabelecimento de sua dominação sobre os que vendem sua própria força de trabalho. **A rigor, atributos naturais, como cor e sexo, são racionalmente utilizados para a intensificação da dominação-exploração.** (SAFFIOTI, 1987, p. 95).

---

<sup>16</sup> O tráfico gerou uma indústria extremamente lucrativa e de organização complexa. Conforme Joel Rufino dos Santos (2008, p.5), “o comércio mundial de trabalhadores escravos foi um negócio sistemático, organizado e legal”. Para o historiador, depois das grandes navegações, foi essa a segunda onda de globalização do capital.

Maria Lúcia Boarine evidencia a forma como a naturalização dos processos sociais faz parte de uma ideologia que mascara a realidade e justifica a exploração material (2003, p.41):

O discurso gerado pela ciência da natureza tem servido politicamente à discriminação de toda ordem (da pobreza, da cor da pele, da crença religiosa etc.). Ao se justificar a superioridade ou a inferioridade de indivíduos, etnias, classes sociais pelas diferenças naturais, institui-se a rejeição ao diferente. A intolerância passa a ser a norma. E a desigualdade social, natural.

Se algo é fruto de determinação histórica podemos considerar as possibilidades de intervenções humanas produtoras de transformações. Por outro lado, se é determinado como genético, biológico, inato, natural, as mudanças são limitadas, as questões sociais são isentas do peso que exercem e os sujeitos culpabilizados por sua suposta condição de superioridade ou inferioridade.

Jocimar Daolio (2001, p.28) exemplifica como a antropologia evolucionista do século XIX deu respaldo à ideologia racista:

[...] a antropologia da época considerava homens com culturas diferentes como inferiores. A intervenção de culturas “civilizadas” torna-se obrigatória no sentido de fazer aqueles povos atrasados no tocante do desenvolvimento avançarem, para se tornarem também tão evoluídos quanto os europeus. A Antropologia, em vez de contribuir para a justiça social e respeito às diferenças humanas, acabava constituindo-se em justificativa científica para a prática da colonização e decorrências daí advindas.

Se a antropologia evolucionista do século XIX reforça a ideologia racista por meio da classificação de povos como primitivos ou civilizados, orientada pelo etnocentrismo europeu, no final do século XIX e início do século XX inicia-se por parte da antropologia um esforço em contribuir para a superação de tais (pré) conceitos.

Os antropólogos deixam seus gabinetes para conviver com os grupos sociais a serem pesquisados, compreender a cultura não é mais mensurar medidas antropométricas e colecionar artefatos dos povos exóticos coletados

por terceiros, mas sim exercitar o que Clifford Geertz (1989) denomina como descrição densa, ou seja, compreender padrões culturais que são sistemas organizados de símbolos significantes.

Para a antropologia interpretativa está na noção de cultura processual, dinâmica e simbólica – ou seja, no entendimento de cultura como contexto que possibilita ao ser humano a atribuição de diferentes valores e significados a tudo que lhe é perceptível, direcionando dessa forma o seu comportamento – a possibilidade de superação da ideia de seres humanos mais ou menos cultos para a de seres humanos culturalmente diferentes. (GEERTZ, 1989; DAOLIO, 2001).

Enquanto processo simbólico a cultura assume caráter ao mesmo tempo público e particular. A cultura é pública porque os significados assim o são e é particular porque a apropriação de significados e valores já estabelecidos socialmente permite a atribuição de sentidos e valores pessoais. Para a antropologia interpretativa é essa ordenação do comportamento por meio da cultura, essa capacidade de atribuição de sentidos pessoais a partir dos significados sociais que faz com que o ser humano se constitua como indivíduo, indivíduo sempre preso a teias de significados já tecidos:

Tornar-se humano é tornar-se individual, e nós nos tornamos individuais sob a direção dos padrões culturais, sistemas de significados criados historicamente em termos dos quais damos formas, ordem, objetivo e direcionamento às nossas vidas. (GEERTZ, 1989, p.64).

Para o autor, “o objetivo da antropologia é o alargamento do universo do discurso humano” (p. 24), que só pode ser realizado a partir de uma prática etnográfica que não se limita a métodos ou instrumentos de pesquisa. Essa prática é definida pelo tipo de esforço intelectual que ela representa, trata-se de uma “descrição densa” (p.15).

Nesse sentido, penso poder afirmar que aquilo que o autor propõe que seja apreendido por meio de uma descrição densa é uma parte, ou seja, significações e padrões culturais que para serem compreendidos, para além da forma fenomênica por meio da qual se apresentam, careceriam do movimento

materialista dialético que busca relacionar a parte ao todo, para apreender as contradições próprias à história.

“Tornar-se humano” não pode ser “torna-se individual”, senão em sentido materialista histórico e dialético. Geertz pontua que a humanização é tarefa coletiva, mas não se trata apenas de seguir a “direção de padrões culturais, sistemas de significados”, como por ele afirmado. Tais padrões culturais possuem bases materiais, portanto históricas.

No que diz respeito à capoeira, como se constroem tais padrões culturais e tais sistemas de signos? O que significa dizer que são construídos historicamente? Quais as possibilidades e limitações de darmos formas, ordem, objetivo e direcionamento às nossas vidas sob a direção de padrões culturais, ainda mais como indivíduos? E no que diz respeito a indivíduos escravizados e transformados em coisas?

Mesmo diante da impossibilidade de aqui aprofundar tais questões, esta pesquisa entende ser possível pelo menos considerá-las.

Ao tratar da concepção marxista da individualidade livre e universal, Duarte (2012, p.207) afirma:

As relações sociais fazem a mediação entre a vida do indivíduo e o gênero humano. Numa sociedade de classes, como ocorre no capitalismo, as relações entre a vida individual e a cultura acumulada pelo gênero humano tornam-se particularmente complexas e contraditórias em consequência da propriedade privada dos meios de produção, da exploração da força de trabalho pelo capital e da consequente divisão social do trabalho. Tanto ao longo da vida de cada indivíduo como ao longo da história da humanidade, a humanização e a alienação ocorrem muitas vezes de forma simultânea e no interior da mesma processualidade sociocultural. Esse caráter essencialmente contraditório foi captado com precisão e em profundidade por Marx. [...] para Marx a subjetividade humana se desenvolve por meio da permanente construção da objetividade social.

Também aqui é preciso considerar a diferenciação que Saviani (2012, p. 40) faz entre indivíduo empírico e indivíduo concreto:

O empírico é aquilo que cai sob o campo de nossa percepção sensível; é o aparente, aquilo que aparece diante de nós. É,

portanto, de certo modo, uma abstração, pois nossa percepção sensível não alcança as múltiplas conexões e relações que o configuram. Em contrapartida, como assinala Marx (1973, p.229) no *Método da economia política*, “o concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade”. Assim, apreender o indivíduo em termos concretos significa considerá-lo como síntese de múltiplas determinações, como síntese de relações sociais, o que coincide com a definição de homem enunciada por Marx na sexta tese sobre Feuerbach: o homem é o conjunto das relações sociais.

Seguir padrões culturais, quaisquer padrões culturais, não garante o tipo de humanização e de dignidade reivindicado pelo materialismo histórico e dialético. É nesse sentido que para essa concepção de mundo existem culturas mais desenvolvidas, e isto, em vez de ser usado para subjugar e escravizar seres humanos, é usado para evidenciar a necessidade de transformação social.

Por isso há por parte da pedagogia histórico-crítica uma exigência no que diz respeito à definição de quais objetivações produzidas historicamente pela humanidade devem ser transmitidas durante o trabalho educativo escolar, ou seja, há de se definir quais os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos mais bem elaborados pela humanidade.

A luta das etnias africanas escravizadas no Brasil, luta da qual a capoeira faz parte, é um processo que possui bases materiais, ou seja, possui origem no desenvolvimento das relações de trabalho que se estabelecem entre os interesses dominados – nesse caso o das etnias escravizadas – e os interesses dominantes.

De acordo com Depestre (1980) a escravidão coincide com a não identidade, com a perda da condição humana, o escravo perde a sua liberdade, considerada por ele como a dignidade de investir a sua energia no trabalho livre, mas também lhe roubam, não sem que lute e resista, a sua história, a sua memória coletiva e o imaginário que permitem aos povos a transmissão de suas experiências singulares. No processo de escravização e colonização a luta de classes assume uma estrutura significativa na qual as pessoas negras passam por um processo específico de reificação, que coincide com um

processo de fetichização da cor da pele humana, por meio do qual, quanto mais branco um indivíduo for, mais humano será considerado.

Penso que devido à importância da colocação de Depestre (1980, p. 9) ela deva aqui ser transcrita:

Pelo processo de epidermização e de racialização de luta de classes (e de suas representações na consciência social de nossos povos), as realidades reificantes do capitalismo, que, nos tempos modernos, determinaram, em todo o mundo, a relação entre opressores e oprimidos, modelaram na sociedade escravista das Américas, um tipo de condição negra marcada por níveis de opressão, de reificação e alienação, mais complexos, mais constrangedores que os que pesavam sobre as outras camadas oprimidas da sociedade colonial: mulatos alforriados e brancos pobres, ou por aquelas que na mesma época passavam a ser trabalhadores assalariados metropolitanos. Este estado de servidão se caracterizou a partir de experiências e formas singulares de uma consciência infeliz: um novo tipo de sofrimento e de solidão, de humilhação e recusa de si, de vergonha e de angústia patológicas. A época histórica da escravidão americana produziu nas *plantations* do continente os tipos sociais e raciais de que necessitava: mestres (brancos), escravos (negros) e os tipos intermediários de pequenos brancos e de mulatos livres e alforriados. [...] Como um modo de dominação econômica e física, a “instituição singular” da escravidão formou, ao nível das relações superestruturais, com apoio do mito dominante e deformante das “raças” antagonistas, um método de agressão e de terrorismo culturais que funcionou, eficazmente por vezes, com a importância de uma categoria econômica e como força operacional de uma contradição principal. A colonização comprimiu a mão de obra africana em um torno com uma dupla subserviência, a econômica e a psicológica, reificando e alienando a consciência dos trabalhadores das plantations.

Essa configuração da luta de classes em racismo resultou na atribuição, aos trabalhadores de diferentes etnias africanas escravizadas nas Américas, de “uma fantástica essência-inferior-de-negros”, e, por outro lado, atribuiu aos diferentes proprietários de escravos das mais diversas nações europeias “uma não menos extravagante essência-superior-de-brancos”. O racismo é a face psicológica das estruturas socioeconômicas da colonização, e o “segredo” das relações racistas não deve ser procurado na psicologia e na individualidade, mas sim na “análise objetiva das relações que a escravidão e a colonização estabeleceram entre si”. (DEPESTRE, 1980, p.8).

O posicionamento de Depestre coincide com o explicitado por Frantz Fanon (2008, p. 28):

Permanece evidente que a verdadeira desalienação do negro implica em uma súbita tomada de consciência das realidades econômicas e sociais. Só há complexo de inferioridade após um duplo processo: inicialmente econômico; em seguida pela interiorização, ou melhor, pela epidermização dessa inferioridade. [...] Veremos que a alienação do negro não é apenas uma questão individual. A sociedade, ao contrário dos processos bioquímicos, não escapa à influência humana. É pelo homem que se chega ao ser. O prognóstico está nas mãos daqueles que quiserem sacudir as raízes do edifício.

E para que não haja dúvida do posicionamento materialista e dialético de Fanon (p.29):

De uma vez por todas, a realidade exige uma compreensão total. No plano objetivo como no plano subjetivo, uma solução deve ser encontrada. E é inútil vir com ares de *mea culpa*, proclamando que o que importa é salvar a alma. Só haverá autêntica desalienação na medida em que as coisas, no sentido o mais materialista, tenham tomado os seus devidos lugares.

Acredito que há em Fanon uma solidariedade e uma generosidade presente naquilo que Marx e Engels colocam como história universal. É como se a desalienação em relação ao racismo partindo de suas bases materiais pudesse desvendar aquilo que aproxima todo tipo de opressão, o laço possível de solidariedade entre todos os seres humanos explorados. De acordo com Marx e Engels (2007, p.41):

[...] a libertação de cada indivíduo singular é atingida na mesma medida em que a história transforma-se plenamente em história mundial. De acordo com o já exposto, é claro que a efetiva riqueza espiritual do indivíduo depende inteiramente da riqueza de suas relações reais. Somente assim os indivíduos singulares são libertados das diversas limitações nacionais e locais, são postos em contato prático com a produção (incluindo a produção espiritual) do mundo inteiro e em condições de adquirir a capacidade de fruição dessa multifacetada produção de toda a terra (criações dos homens).



Sem negar a especificidade do racismo sofrido pelas pessoas negras, Fanon (2008, p.87) afirma ser utópico tentar entender no que um comportamento desumano difere de outro comportamento desumano:

Todas as formas de exploração se parecem. Todas elas procuram sua necessidade em algum decreto bíblico. Todas as formas de exploração são idênticas, pois, todas elas são aplicadas a um mesmo “objeto”: o homem. Ao considerar abstratamente a estrutura de uma ou outra exploração, mascara-se o problema capital, fundamental, que é repor o homem em seu devido lugar. O racismo colonial não difere dos outros racismos. O antissemitismo me atinge em plena carne, eu me emociono, esta contestação aterrorizante me debilita, nega-me a possibilidade de ser homem. Não posso deixar de ser solidário com o destino reservado a meu irmão. Cada um dos meus atos atinge o homem. Cada uma das minhas reticências, cada uma das minhas covardias revela o homem.

Não se trata de diluir o racismo na questão de classe, de negar a especificidade das relações sociais estabelecidas entre seres humanos brancos e negros. Seria ingenuidade acreditar que uma vez a ideologia cristalizada e naturalizada, uma vez a superestrutura constituída em toda sua complexidade, ainda que superado o modo de produção capitalista, deixaria de existir de uma vez por todas o preconceito de raça historicamente construído – ou qualquer outro.

Mesmo que superada a base material na qual está a origem do preconceito e da discriminação, teríamos que seguir empreendendo – evidentemente que nessa condição com maiores possibilidades concretas de findar as opressões, explorações e mortes causadas por preconceito e discriminação – a luta no campo da política, da cultura, da educação, das artes etc.

No entanto sem laços de solidariedade entre os diferentes grupos sociais menos favorecidos, sem a noção do pertencimento de classe, não se constroem as condições subjetivas necessárias para as transformações das bases materiais, nem mesmo se constroem no interior do capitalismo melhores possibilidades para que pobres, negros, mulheres, aqueles que não são

heterossexuais, dentre outros, que vivem esse tempo, possuem essa existência, possam lutar por seus direitos e tê-los minimamente garantidos.

Ainda no que diz respeito à necessidade de desnaturalização do social por meio do entendimento da construção da historicidade das relações sociais, o que implica no esforço da identificação das bases materiais dessas relações e no desvelamento das suas ideologias, trago a seguinte passagem de Gramsci (2011, p. 112):

[...] são seres biologicamente inferiores, semibárbaros ou bárbaros completos por destino natural, se são atrasados a culpa não é do sistema capitalista ou de qualquer causa histórica, mas da natureza, que os fez poltrões, incapazes, criminosos, bárbaros, temperando essa ordem madrasta com explosão puramente individual de grandes gênios, que são como palmeiras solitárias em um deserto árido e estéril.

E se nos fosse pedido para identificar qual grupo social está sendo preconceituosamente descrito por uma “ideologia que foi difundida capilarmente pelos propagandistas da burguesia”? As afirmações são coerentes com o tipo de ideologia que reforçou a discriminação e preconceito sofrido por pessoas negras. No entanto, Gramsci está tratando da necessidade de modificar a orientação política e ideológica geral do próprio proletário italiano e descreve a maneira como os trabalhadores do Norte percebiam os trabalhadores do Sul. A citação acima se inicia com “O Sul é a bola de chumbo que impede o progresso mais rápido do desenvolvimento civil da Itália. Os sulistas...”.

Gostaria de demonstrar que na perspectiva materialista histórica e dialética, desnaturalizar qualquer processo social é mais do que considerar a indissociabilidade dos aspectos biológicos, psicológicos, sociais e culturais que compõem o indivíduo humano, como na concepção de ser humano sintético cunhada por Geertz e apresentada por Daolio (1995, 2001).

Desnaturalizar um processo social exige apreender esse processo em sua historicidade, identificar as relações de trabalho que estão na base desse processo, os interesses contraditórios que em seu interior se relacionam, o que faz da luta de classes o necessário vínculo entre as importantes e necessárias

lutas de todos os grupos sociais que defendem interesses universais, como a igualdade real e não apenas formal, e que tem esses interesses dominados.

Nesse sentido a capoeira parece exemplificar o que Marshall Berman (2001, p.31) coloca como sendo uma importante contribuição do marxismo, e que atende a interesses individuais que não se opõem a interesses coletivos:

[...] ajudar as pessoas a se sentirem “em casa” na história, ainda que seja uma história que as machuque. Pode mostrar-lhes como mesmo os massacrados pelo poder podem ter o poder de lutar contra o poder; como mesmo os sobreviventes da tragédia podem vir a fazer história. Pode ajudar as pessoas a se descobrirem como “seres humanos ricos” com “necessidades humanas ricas”, e mostrar-lhes que têm muito mais potencial do que pensavam.

## **2.2 Contradições entre o pensamento branco-ocidental e as heranças africanas**

A capoeira, assim como as demais manifestações culturais afro-brasileiras, tem sua origem relacionada à diversidade étnica dos africanos escravizados no Brasil, que foram sequestrados durante o período que se estendeu desde a segunda metade do século XVI até pelo menos o ano de 1850, quando o tráfico negreiro foi abolido devido principalmente a interesses econômicos ingleses.

Soma-se a essa primeira diversidade a variedade de trabalhos exercidos pelos escravos em todo o extenso território nacional, e, mais tarde, a contribuição de outros grupos sociais, dentre os quais imigrantes pobres.

Schwarcz (1996, p.15) aponta que no Brasil “a larga utilização de mão de obra escrava levou a uma inversão de valores: o trabalho passou a ser considerado pelas pessoas livres como desonroso, resumindo-se ao universo escravo”. Os escravos trabalhavam nas áreas agrícolas, pastoris, mineradoras e nos espaços urbanos, enfim, exerciam toda e qualquer função que requeresse esforço físico, mas também educavam as crianças pequenas brancas no ambiente doméstico.

Historicamente estabeleceu-se uma cisão entre o trabalho como atividade manual e como atividade intelectual, o que fez com que essas

diferentes atividades fossem destinadas aos seres humanos de acordo com suas posições sociais e que fossem valoradas de formas distintas e contraditórias:

O animal falante, diz Aristóteles, é um animal político. Mas o escravo, se compreende a linguagem, não a possui. Os artesãos, diz Platão, não podem participar das coisas comuns porque eles não têm tempo para se dedicar a outra coisa que não seja o trabalho. (RANCIÈRE, 2009, p. 16).

Não nos causa qualquer estranheza a contraposição entre atividade manual e atividade intelectual, assim como entre corpo e mente, e tendemos, socialmente, a atribuir condição subalterna aos primeiros em relação aos segundos.

O pensamento filosófico grego antigo fragmentou o conhecimento em compartimentos específicos possibilitando a distinção entre ciência/filosofia, arte e religião. A distinção entre tipos de conhecimento foi necessária ao desenvolvimento da maneira positivista de entender o mundo e o ser humano.

De acordo com Valter Bracht (1999, p. 70) a divisão entre *res extensa* e *res cogitans* é uma possibilitadora da racionalidade moderna:

As teorias ou metanarrativas que circunstanciam o projeto da modernidade e que projetam perspectivas para a humanidade não reservavam ao corpo (a seus desejos, suas fantasias etc.) papel central. Não lhe atribuíam papel importante para a construção de uma prática emancipatória, como também nenhum papel subversivo. A emancipação humana (iluminista) dar-se-ia pela razão, pela consciência desencarnada. As teorias da consciência, mesmo as de orientação positivista, são mentalistas – vai ser a psicanálise, que não casualmente não goza de grande prestígio acadêmico, que colocará o corpóreo, a dimensão não racionalizada, como elemento importante para o entendimento das ações humanas.

A constituição histórica inicial da capoeira, assim como sua complexidade enquanto manifestação cultural, não se pauta exclusiva ou prioritariamente no pensamento branco-ocidental.

As etnias africanas que fazem parte da base da constituição histórica da capoeira, a exemplo das indígenas, não produziam (e/ou produzem) seus

modos de viver orientados pela fragmentação de seus conhecimentos, da dicotomia entre corpo e mente e do mesmo tipo de distinção entre corpo e natureza que predomina em nossa sociedade.

De acordo com Marcos Ferreira Santos (2005, p.210)<sup>17</sup> a tradição branco-ocidental expressa valores que são amplamente difundidos no tecido social e disseminados em seus aparatos civilizatórios por excelência, o Estado, a escola e os meios de comunicação, sendo a cosmovisão afro-brasileira radicalmente inversa a esses valores:

| <i>Tradição branco-ocidental</i>   | <i>Herança afro-brasileira e ameríndia</i>  |
|--|---|
| Oligárquica: estruturada na posse histórica de grandes extensões de terra ou de riquezas, por parte de uma pequena parcela da sociedade.   | Comunitária: baseada na partilha de bens e na preponderância do bem-estar comunitário e, depois, do bem-estar pessoal; entendida a noção de <i>pessoa</i> como o resultado do embate entre as pulsões subjetivas e as intimações comunitárias.  |
| Patriarcal: estruturada sob o domínio masculino patrilinear em que a figura do pai, do coronel, do Estado e do bispo (ou padre) são equivalentes simbólicos, cujas características básicas são a separação e a distinção, o mando, a posse, a vigilância, o castigo, a impunidade da arbitrariedade (senso de onipotência). Seu atributo básico é a razão. | Matriarcal: assentadas na forma mais anímica de sensibilidade em que a figura da grande mãe ( <i>mater</i> ), da sábia ( <i>sophia</i> ) e da amante ( <i>anima</i> ) são equivalentes simbólicos, cujas características básicas são a junção e a mediação, a religação, a partilha, o cuidado, as narrativas e a reciprocidade (senso de pertença). Seu atributo básico é o exercício de uma razão sensível. |
| Individualista: estruturada sob a herança iluminista burguesa da apologia do indivíduo sobre a comunidade e a sociedade, defesa da liberdade individual e da livre iniciativa.   | Coletiva: estruturada sob a herança agrícola-pastoril da importância da aldeia (comunidade) e a partilha da colheita na defesa afro-ameríndia do aspecto comunal-naturalista: das relações com a natureza da paisagem onde se habita e da estrutura fraterna de sobrevivência.  |
| Contratualista: estruturada no formalismo do contrato social iluminista em que as relações sociais são, pretensamente, originadas de um contrato estabelecido entre os indivíduos de forma livre, autônoma e responsável em busca de liberdade, igualdade e fraternidade.  | Afetual-naturalista: estruturada no afetualismo das relações entre as pessoas como forma de <i>cimento social</i> . Nesse sentido as relações sociais são originadas da necessidade pragmática de sobrevivência e do afeto gerado pelas relações parentais e pelas amizades construídas, na defesa da liberdade, das heranças e da fraternidade.  |

**Figura 1: Comparação entre características da tradição branco-ocidental e das heranças afro-brasileira e indígena**

<sup>17</sup> Os dados foram organizados em quadro para facilitar a comparação.

Apesar da relevância das colocações de Santos (2005), existe uma nota de rodapé em um texto de Catherine Walsh (2014, p. 9)<sup>18</sup> relacionado à “racionalidade colonizadora” predominante na escola, que não pode ser ignorada e que talvez merecesse maior atenção:

*No obstante, y como advierte Julieta Paredes (2012: 111), no es remitir acríticamente a la época precolonial como algo idílico. Si bien la memoria larga nos trae al orgullo y dignidad de ser personas pertenecientes a pueblos [...], a la vez también es selectiva al momento de no reconocer patriarcalismos, opresiones, autoritarismos e injusticias heredadas y que, por supuesto, estaban presentes en las sociedades precoloniales también.*

Penso que o quadro possui valor se entendido como um instrumento que possibilite analisar as contradições entre os dois polos apresentados, entre essas diferentes formas de compreensão de mundo e organização da vida social.

Parece-me arriscado definir uma espécie de cosmovisão afro-brasileira e indígena, julgo perigoso pela possibilidade de ocultar as singularidades de cada uma dessas inúmeras etnias e dissolvê-las em uma suposta forma de existência e de pensamento comum a todas essas culturas, muito distintas.

No entanto, a oposição aqui trazida, se tomada como instrumento de reflexão, facilita a compreensão da dinâmica cultural da capoeira, possibilita entendermos que as práticas sociais às quais hoje temos acesso – seja presencialmente ou por meio de documentação histórica – são resultados de um processo dialético entre os polos apresentados.

Em outras palavras, há de não se perder de vista que o desenvolvimento histórico da capoeira se dá na relação contraditória entre as continuidades com as heranças e as transformações históricas, relação que se dá no interior da luta de classes e que produz e ressignifica modos de vida determinados socialmente.

---

<sup>18</sup> Trata-se de uma sugestão de leitura da professora Marianna Francisco Monteiro, realizada durante a disciplina Pensando a Antropologia da Performance, a Etnocologia e a Antropologia Teatral, que cursei no segundo semestre de 2016.

A continuidade com as heranças é mantida pela ancestralidade, traço das etnias africanas herdado pela capoeira. Ancestralidade é definida por Santos (2005, p.213):

Como o traço constitutivo de meu processo identitário que é herdado e que vai além de minha própria existência [...] um processo aberto e em permanente construção, no qual dialogam vários fatores determinantes, escolhidos ou não, em contraste com a alteridade com que nos relacionamos. A herança ancestral é muito maior e mais estável que minha existência [...] pertence ao grupo comunitário a que pertenço e me ultrapassa. Nossa dívida com a ancestralidade é sermos nós mesmos.

O autor ainda atribui à ancestralidade a “possibilidade de religação com o nosso tecido original” (p.214) e diz que essa religação permite outra releitura de mundo, estabelecadora de novas relações:

Essas duas possibilidades religantes: *re-ligare* e *re-legere*, abrem a dimensão religiosa (no sentido mais nobre do termo) de nosso contato com a realidade: “o importante não é a casa onde moramos, mas onde em nós mora a casa” e assim quando “a terra se transforma num altar a vida se transforma numa reza”<sup>19</sup>.

A capoeira em sua origem é fazer histórico e cultural de sujeitos oprimidos e explorados, nesse sentido carrega na sua constituição dupla significação do que é luta. É luta enquanto destreza utilizada para defesa e ataque contra o opressor; e é luta enquanto reivindicação de humanidade. E tanto em um sentido como no outro, sentidos intrinsecamente relacionados, a arma é o corpo guerreiro-brincante, é no corpo e através do corpo que tais sujeitos assumem sua condição de agentes históricos e construtores de cultura, que se mostram inteligentes na dialética resistir-transformar-adaptar, negando a condição de inferioridade imposta pelas relações de trabalho escravo e pelo processo de naturalização do social.

Gosto da analogia a tal negação que pode ser feita na roda de capoeira por meio de uma série de movimentos que recebem o nome de negativas e/ou

---

<sup>19</sup> O autor faz referência ao livro de Mia Couto, *Um riacho chamado tempo, uma casa chamada terra*: São Paulo: Companhia das letras, 2003.

negaças. Tais movimentos são esquivas ou modos de assimilar um ataque recebido e ao mesmo tempo dar continuidade ao jogo, formulando resposta que permita a fluência e a continuidade do diálogo corporal e não findando o jogo, mesmo quando o que se evidencia na roda é o dissenso e não o consenso.

Os corpos afro-brasileiros que estão na origem da constituição da capoeira, como já discutido, negam a forma fragmentada do que seja a vida, e, nesse sentido, o entendimento atomizado e anatomizado que existe do que seja mesmo corpo. De acordo com David Le Breton (2012, p.9):

Nossas concepções atuais de corpo estão ligadas ao avanço do individualismo enquanto estrutura social, à emergência de um pensamento racional positivo e laico sobre a natureza, ao recuo progressivo das tradições populares locais, e ligadas ainda à história da medicina, que encarna em nossas sociedades um saber, de certa forma, oficial sobre o corpo.

Os exemplos trazidos são para evidenciar a necessidade de apreender a capoeira em seu movimento histórico dialético. Querer compreender a capoeira sem considerar a contradição existente entre o pensamento-branco ocidental e as heranças culturais africana e afro-brasileira gera uma série de distorções e preconceitos.

A notada e constante necessidade de categorização da capoeira, tentando defini-la ora como esporte, ora como dança, ora como arte marcial, ora como folclore e ainda os recorrentes conflitos gerados quanto ao caráter religioso da sua prática social, evidenciam, dentre outros aspectos, a dificuldade que a nossa organização de vida e concepção de mundo hegemônica impõem para a compreensão da capoeira como todo complexo, contraditório e processual.

Essa característica de totalidade da capoeira, mantida por suas heranças africanas, materializa-se na roda. Creio serem justamente os traços de resistência da capoeira enquanto prática totalizante, veiculados na roda, que fazem com que os mestres e praticantes adotem a complexidade do termo “jogar capoeira” e não competir, dançar ou lutar capoeira, ainda que por vezes,



conforme determinados interesses, usem-se os termos esporte, dança, luta, arte ou outros, para defini-la.

De acordo com José Luiz Cerqueira Falcão (2003, p.67):

O jogo, na capoeira, representa uma constante negociação (sobretudo corporal) em que cada capoeira procura ampliar cada vez mais seu volume. Por mais que se pretenda minuciosa, a descrição dos expedientes gerados num jogo de capoeira jamais refletirá as riquezas do fato em si. Num jogo malicioso e mandingueiro, os movimentos corporais parecem ser inteligíveis e decifráveis somente pelos seus executores, que muitas vezes não se dão conta do expediente que improvisaram durante o mesmo.

As pessoas negras escravizadas no Brasil, e seus descendentes, sofreram os mais diversos tipos de violência material e simbólica. Os movimentos históricos de luta e resistência empreendidos por elas devem ser conteúdos ensinados nas escolas, e possuem papel importante na formação, ainda que em sentido diferente, tanto de alunos negros quanto de alunos brancos, essa formação escolar insere-se em um processo mais amplo de conquista de condições materiais de vida dignas às pessoas negras – no que se refere aos aspectos objetivos – e de superação de preconceitos – no que diz respeito às questões subjetivas. Esta pesquisa defende que tais movimentos históricos na escola sejam abordados em uma perspectiva histórico-dialética.

A afirmação de Santos (2005, p.212) é trazida para efeito de análise dessa defesa:

No âmbito da escola e das práticas escolares formais se impõem “goela abaixo” os valores branco-ocidentais como “valores universais” a serem incorporados, assimilados, cumpridos e não questionados. Outros valores são apresentados, no mínimo, como pertencentes a alguma pré-história da “evolução branco-ocidental”, portanto, “exóticos e primitivos”. Assim se dá a dinâmica perversa que inculca o preconceito naquele que é vítima do próprio preconceito.

A colocação do autor pode ser usada para desmerecer a importância da função social da escola, e conferir-lhe responsabilidade de um processo só compreendido no âmbito da prática social global.

Não é apenas, ou prioritariamente, no âmbito da escola que os valores branco-ocidentais são “assimilados, cumpridos e não questionados”, e que ocorre a “dinâmica perversa de inculcação do preconceito naquele que é vítima do próprio preconceito”; a escola não possui grande margem de autonomia, e a questão é muito bem explicitada por Saviani (2008) ao tratar das teorias da educação.

A escola é o aparato social no qual se espera que os conhecimentos mais elaborados, construídos pela humanidade, sejam transformados em conteúdos escolares para que os alunos, sobretudo aqueles das camadas populares, tenham acesso a tais conhecimentos, e nesse sentido possui uma função social muito bem definida. Do ponto de vista da educação os conhecimentos produzidos historicamente interessam na medida em que se mostram elementos que precisam ser assimilados por indivíduos da espécie humana, para que se tornem seres humanos. (SAVIANI, 2013).

O anseio de uma escola pública de qualidade coincide com o desejo de que o conhecimento objetivo não seja tratado de forma privada, não esteja disponível em sua forma mais elaborada apenas em escolas destinadas às elites.

Muitos discursos podem ser usados para minimizar a importância da escola, mesmo que a intenção dos seus autores não seja essa:

[...] valores subjacentes à cosmovisão patriarcal, cujo mito prometeico é o terreno simbólico que as mantêm, são, largamente, difundidos no tecido social e propaladas por seus equipamentos civilizatórios por excelência: a escola, o Estado e os meios de comunicação. Curiosamente é desta estrutura que se pretende garantir que a cosmovisão afro-brasileira adentre o sistema educacional com a nova lei<sup>20</sup>. [...] embora

---

<sup>20</sup> O autor se refere à lei federal 10639/03, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira, no ensino fundamental e no médio. A lei em questão foi substituída pela 11645/08, que inclui a questão indígena:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

demasiadamente importante, a escola como a conhecemos no mundo branco-ocidental é, tão somente, uma das instâncias de nosso percurso formativo. E ainda bem que a escola é somente uma das instâncias, pois se ela fosse a única, já não teríamos nenhuma possibilidade de mudança: 1984, do anarquista inglês George Orwell, não seria uma ficção, mas um documentário. É nesse sentido que digo continuamente que o objetivo de “formação integral da personalidade dos educandos” é o objetivo mais fascista e totalitário que a escola herda desta sociedade branco-ocidental. É por “previdência” divina que nossa prepotência “formadora” escolar esbarra na vida concreta e nas outras instâncias formativas de nosso percurso. (SANTOS, 2005, p. 212.)

A escola faz parte de nossas vidas de forma muito concreta. Confesso que estando na escola cotidianamente e buscando cumprir com o compromisso de estudar para ensinar, tenho dificuldades em deixar de compreendê-la como parte da vida concreta – não apenas da vida real empírica, mas da real concreta –; as contradições postas na escola só evidenciam a sua relação real com os contextos sociais mais amplos.

E penso que cada vez mais ela não é “tão somente uma das instâncias de nosso percurso formativo”, ela é uma instituição central no percurso formativo, sobretudo das pessoas mais pobres, e por isso a exigência de que seja a melhor escola possível no atendimento às necessidades concretas, e não apenas empíricas, dos alunos da classe trabalhadora e de grupos sociais menos favorecidos.

E aqui enfatizo o constante alerta do João Cardoso Palma Filho, em suas aulas. Não se trata apenas de transformar em conhecimento escolar o conhecimento produzido pelas ciências biológicas e exatas, a escola possui em seu rol de componentes curriculares conhecimentos referentes às ciências sociais, às artes e às filosofias.

Nesse sentido, por fazer pesquisa em um instituto de Artes e dar aulas de Educação Física em uma perspectiva que já superou o paradigma da aptidão física e da psicopedagogização, valho-me da pedagogia histórico-

---

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).”

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece As Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 27 jul. 2017.

crítica considerando a especificidade do meu componente curricular, e busco superar a fragmentação entre cultura erudita e cultura popular.

### 2.2.1 Contradições entre a cultura erudita e a cultura popular

Conforme Saviani (2013, p. 14):

[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. Vejam bem: eu disse saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular.

Ao acessarmos a obra de Saviani de forma mais totalizante, podemos afirmar que o termo cultura popular, para o professor, refere-se ao conhecimento de senso comum, e que o conhecimento de senso comum não é tido pelo autor como algo a ser negado pela escola, mas algo a ser superado, uma vez que a escola não é o local da reprodução da cotidianidade, e sim da reprodução-transmissão dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos mais elaborados.

Também a cultura erudita não é tomada pelo autor como a cultura mais desenvolvida porque produzida pela classe dominante e a ela pertencente – aliás, tendo a considerar que quem produz bens materiais e imateriais em nossa sociedade é em última instância a classe trabalhadora, o fato de uma cultura estar articulada com interesses dominantes não quer dizer que ela tenha sido necessariamente produzida pela classe dominante (ou será que os grandes filósofos, cientistas e artistas foram, ou são, todos eles os donos de todos os meios de produção que permitiram que produzissem conhecimentos?), muito menos que seja justo que essa cultura esteja acessível apenas a essa classe. O autor mesmo esclarece na citação o sentido do termo, trata-se do conhecimento elaborado e não espontâneo, sistematizado e não fragmentado.

De acordo com Gramsci (2011, p. 202):

*Passagem do saber ao compreender, ao sentir, e vice-versa, do sentir ao compreender, ao saber.* O elemento popular “sente”, mas nem sempre compreende ou sabe; o elemento intelectual “sabe”, mas nem sempre compreende e, menos ainda, “sente”. Os dois extremos são, portanto, por um lado, o pedantismo e o filisteísmo, e, por outro lado, a paixão cega e o sectarismo. Não que o pedante não possa ser apaixonado, ao contrário o pedantismo apaixonado é tão ridículo e perigoso quanto o sectarismo e a mais desenfreada demagogia. O erro intelectual consiste em acreditar que se possa *saber* sem compreender e, principalmente, sem sentir e estar apaixonado (não só pelo saber em si, mas também pelo objeto do saber).

A coerência e fidedignidade do professor Saviani quanto ao materialismo histórico e dialético não permitiria que interpretássemos a sua colocação sobre a escola não ser o local da cultura popular, senão sob a ótica da necessária elevação do senso comum à consciência filosófica, o que implica também em caminharmos em direção à superação da fragmentação entre os conhecimentos “populares” e “eruditos”.

Em suma, o que parece importante entender é o seguinte: essa dicotomia entre *saber erudito* como saber da dominação e *saber popular* como saber autêntico próprio à dominação é uma dicotomia falsa. Nem o saber erudito é puramente burguês, dominante, nem a cultura popular é puramente popular. A cultura popular incorpora elementos da ideologia e da cultura dominantes que, ao se converter em senso comum, penetram nas massas. Então a questão fundamental aqui parece ser a seguinte: como a população pode ter acesso às formas do saber sistematizado de modo que expressem de forma elaborada os seus interesses, os interesses populares? Chegaríamos assim a uma cultura popular elaborada, sistematizada. Isso aponta na direção da superação dessa dicotomia, porque se o povo tem acesso ao saber erudito, o saber erudito não é mais sinal distintivo de elites, quer dizer, ele torna-se popular. A cultura popular, entendida como aquela cultura que o povo domina, pode ser a cultura erudita, que passou a ser dominada pela população. A isso se liga a questão do *ponto de partida versus ponto de chegada*. (SAVIANI, 2013, p. 69).

Também é preciso entender a defesa do professor de que a escola é o local do “saber erudito” do ponto de vista político; nesse aspecto trata-se da necessária defesa da escola pública, uma vez que se cristalizou na educação brasileira uma ideia equivocada segundo a qual transmitir conteúdos, e se

colocar como ator social de protagonismo no processo de ensino, fazem do professor uma figura autoritária e repressora, que limita a liberdade e criatividade dos alunos. Essa negligência quanto à necessária transmissão dos conhecimentos objetivos pela escola não é sem consequência sobre o rebaixamento do ensino destinado às camadas populares.

No que diz respeito à Educação Física, que está inserida na área das linguagens, os conteúdos a serem transmitidos se referem aos temas da cultura corporal determinados e construídos historicamente; conforme uma visão dialética, podem ser reproduzidos, ressignificados, transformados e criados.

As manifestações da cultura corporal, como não poderiam deixar de ser, são historicamente construídas, configuram-se em síntese objetivada da atividade de uma coletividade humana. No entanto a cultura corporal não abarca qualquer tipo de prática social, abarca práticas sociais corporais não imediatamente relacionados à satisfação das necessidades básicas de sobrevivência. Jogos, brincadeiras, danças, esportes, ginásticas, capoeiras, lutas, circos, teatros etc., relacionam-se antes à construção histórica de novas necessidades humanas de movimento (mais elaboradas e mediadas), de novas atribuições de sentidos ao movimento humano, de novas formas e técnicas da humanidade comunicar-se corporalmente.

De acordo com Cláudio Pellini Vargas (2014), os problemas curriculares relacionados à Educação Física dizem respeito a sua questão epistemológica. Os temas da cultura corporal, o movimento humano e a sua expressividade não dizem respeito a um campo específico das ciências, ou seja, a Educação Física não trata especificamente de conhecimentos produzidos pela ciência, transformados em conteúdos escolares. Os temas da cultura corporal são objetos de estudo de diferentes áreas: ciências biológicas, ciências sociais, psicologia, filosofia, pedagogia etc., e é nessa relação com essas diferentes áreas acadêmicas que podem ser sistematizados como conhecimentos escolares.

Determinadas manifestações da cultura corporal popular possuem alto grau de elaboração, sobretudo do ponto de vista filosófico e artístico, principalmente aquelas que não foram demasiadamente enquadradas pela

lógica positivista social, e/ou que possuem potencial latente de resistência frente aos interesses capitalistas.

O Bumba meu Boi de raiz maranhense ou o Cavalo Marinho, que é o boi de raiz pernambucana, por exemplo, são danças dramáticas extremamente elaboradas do ponto de vista político, ético e estético. Carregam em si conhecimentos artísticos a que dificilmente alunos de outras localidades do Brasil terão acesso; se trabalhados na escola, devem estar a favor da fragilização da dicotomia entre o fazer e o pensar, apreendidos em seus movimentos históricos, estando a favor da superação do senso comum e da cotidianidade.

Dialeticamente tais danças dramáticas representam um tipo de conhecimento da cultura corporal popular que apesar de local possui importância universal, um dos aspectos de sua importância universal é a resistência frente à dominação material e simbólica; o outro, correlato, é o reconhecimento da complexidade da forma de produção, ou seja, do alto grau de cooperação humana e organicidade exigido para a sua materialização. É preciso quem borde e costure, quem construa as vestimentas, o boi e os instrumentos, é preciso quem dance, toque e represente, existe a criação cênica do auto – que denuncia abusos, desmandos e injustiças correntes – e a composição das toadas. Faz-se necessária a participação de toda a comunidade e para isso é preciso que todos – mesmo os que não participam de forma direta da produção – compreendam os elementos ritualísticos, e apreendam minimamente o processo, de forma mais totalizante, a fim de partilharem do auto.

No caso de manifestações da cultura popular brasileira extremamente divulgadas no Brasil e no mundo, como é o caso da capoeira e do carnaval, nas quais os interesses dominados em muitos aspectos são cooptados pelo sistema capitalista com grande auxílio da mídia, é preciso mais do que o reconhecimento do seu valor universal devido às formas de resistência à dominação simbólica, às formas de produção e cooperação humanas e ao alto grau de complexidade, organicidade e beleza estética que compreendem. Faz-se necessário o questionamento de quais valores e interesses tais manifestações culturais veiculam no contexto atual, ou seja, é necessário o

desvelamento das ideologias, e a escola pode se tornar um lugar privilegiado para isso.

No que se refere ao desvelamento das ideologias podemos usar como exemplo o jogo de futebol em seu formato de alto rendimento. Por meio da mídia televisiva o futebol de alto rendimento impacta a prática realizada em outros contextos sociais, dentre eles a escola. A exacerbação da vitória, a meritocracia e a submissão às regras institucionalizadas – sem o questionamento da possibilidade de construção de regras que favoreçam a participação de todos e não apenas dos que já tiveram a oportunidade de construir as habilidades para o jogo – passam a ser os aspectos direcionadores também da prática realizada na escola. Por meio dos esportes tem-se valorizado a ideologia dominante também na escola, como bem explicitado por Bracht (1986) em seu texto *A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista*.

Não está em questão deixar de trabalhar, por exemplo, determinados esportes ou a capoeira nas aulas de Educação Física escolar, a escola pode ser o único contexto social em que tais conhecimentos podem ser praticados de outra forma, trata-se antes de colocar em evidência a historicidade e a possibilidade de usufruir dos temas da cultura corporal de forma mais justa, favorecendo o desenvolvimento humano.

Muitas pessoas da classe trabalhadora lutam cotidianamente para sobreviver, a emergência é a comida, o aluguel, a vestimenta, por vezes uma série de outras necessidades criadas pelo sistema, do tênis da moda à troca do celular, passando pelo desejo de ter um corpo que não é o seu, tão parecido ao desejo de ter o carro da propaganda, ambos impossíveis, mas que resultam em esforços para se ter o corpo que mais se aproxime de um dos padrões impostos pela mídia, e o carro mais caro que a dívida possa comprar. A escola pode ser o lugar de construção de necessidades mais ricas e mais humanas, o lugar onde aprender pode se tornar necessidade e o conhecimento pode deixar de ser privilégio, e se configurar em direito.

O que quero colocar em evidência é que posso, a partir da especificidade da Educação Física, reivindicar a importância de determinados temas da cultura popular brasileira como conhecimentos a serem



transformados em conhecimento escolar. Essa transformação requer o confronto, ou seja, a análise mediada por conhecimentos científicos e filosóficos. Nesse sentido, a pedagogia histórico-crítica não é apenas norte teórico da prática docente ao se trabalhar na escola, com temas da cultura popular; é exigência fundamental para que não se reproduza na escola a cotidianidade da vida, e para que se supere o senso comum.

Penso que a pedagogia histórico-crítica, ao delimitar com precisão a função social da escola, não se rende de forma alguma à ideia de “formação integral da personalidade” dos alunos no sentido “fascista” e “totalitário”, denunciado por Santos (2005). Os esforços são para que a escola se configure em instituição de formação privilegiada da intelectualidade e de necessidades humanas mais ricas, visto que em uma sociedade capitalista é esse o principal tipo de formação negado à classe trabalhadora.

Para o materialismo histórico e dialético a ideia de totalidade e universalidade histórica, o que implica em universalidade cultural, coincide com um tipo de cooperação, individualidade e liberdade ainda não alcançadas. A ideia de formação integral se associa à possibilidade de superação da fragmentação entre trabalho manual e trabalho intelectual decorrente da expropriação do trabalhador dos meios de produção, e a universalidade histórica e cultural em nada se confunde com totalitarismo ou recusa da diversidade. É a possibilidade do “desfrute da multiforme produção do mundo inteiro” por todos os indivíduos, de cada indivíduo ter a liberdade de “aperfeiçoar-se no ramo que mais lhe apraz”, como explicitado por Marx e Engels (2007).

Trata-se exatamente da oposição a qualquer intenção fascista e autoritária, justamente da negação do caráter repressor que o senso comum e a ideologia burguesa atribuem, de forma errônea ou intencionalmente mentirosa, como sendo características de uma sociedade socialista como transição para uma sociedade comunista.

Liberdade e individualidade reais só podem ser alcançadas por meio de cooperação coletiva e processo histórico universal, que coincidam com o fim da propriedade privada dos meios de produção, o que não se opõem à diversidade cultural e às individualidades:

[...] a efetiva **riqueza espiritual do indivíduo depende inteiramente da riqueza de suas relações reais**. Somente assim os indivíduos singulares são libertados das diversas limitações nacionais e locais, são postos em contato prático com a produção **(incluindo a produção espiritual)** do mundo inteiro e em condições de adquirir a capacidade de fruição dessa **multifacetada produção** de toda a terra **(criações dos homens)**. (MARX e ENGELS, 2007, p. 41, grifos meus).

Cabe ainda pontuar que a própria consideração da possibilidade de uma organização social que supere a capitalista depende da formação intelectual dos seres humanos, de um processo educacional intencional de desenvolvimento em cada indivíduo da capacidade de abstração, de imaginação e de criatividade, capacidade que não pode ser entendida como espontânea e natural.

Newton Duarte (2012, p. 200) pode a partir do materialismo histórico e dialético contribuir para pensarmos a questão da contradição entre os valores e interesses da cultura afro-brasileira e aqueles pertencentes ao pensamento branco-ocidental denunciado por Santos, bem como a questão da contradição entre a cultura popular e a cultura erudita, ao evidenciar a necessidade de superação da sociedade capitalista. Para o autor:

Uma abordagem marxista em qualquer campo do conhecimento deve necessariamente articular-se à perspectiva da superação do capitalismo pelo socialismo e pelo comunismo. Isso não significa, porém, a negação pura e simples de tudo o que a sociedade capitalista tem produzido. Uma sociedade socialista deve ser superior ao capitalismo e para tanto ela terá que incorporar tudo aquilo que, tendo sido produzido na sociedade capitalista, possa contribuir para o desenvolvimento do gênero humano, para o enriquecimento material e intelectual de todos os seres humanos. Minha recusa do pensamento pós-moderno não decorre do fato de ele ser um produto cultural da sociedade burguesa, mas sim do fato de se tratar de uma ideologia que, em vez de valorizar aquilo que de humanizador a sociedade burguesa tenha produzido, se entrega de corpo e alma à celebração do irracionalismo, do ceticismo e do cinismo. Minha radical rejeição ao pensamento pós-moderno visa, entre outras coisas, a defender uma abordagem marxista que supere os limites do Iluminismo sem negar o caráter emancipatório do conhecimento e da razão, que supere os limites da democracia burguesa sem negar a necessidade da política; que supere os limites da ciência posta

a serviço do capital sem, entretanto, negar o caráter indispensável da ciência para o desenvolvimento humano; que supere a concepção burguesa de progresso social sem negar a possibilidade de fazer a sociedade progredir na direção de formas mais evoluídas de existência humana. Tudo isso se traduz, no que diz respeito ao campo educacional, na defesa de uma pedagogia marxista que supere a educação escolar em suas formas burguesas sem negar a importância da transmissão, pela escola, dos conhecimentos mais desenvolvidos que já tenham sido produzidos pela humanidade.

Faz-se importante, justamente por parecer desnecessário diante de uma suposta diversidade de interesses, a construção de formas de materialização da capoeira que fragilizem e se contraponham à lógica capitalista:

Consideramos que a roda de capoeira, por si só, não garante o esclarecimento e a superação das condições de alienação em que se insere expressivo número de praticantes, evidenciando, desta forma, os limites emancipatórios de uma atividade tratada de forma imediatista, utilitarista, sem uma relação dialética com a totalidade. (FALCÃO, José Luiz Cerqueira, 2004, p.330).

A complexidade do universo escravo brasileiro – que está vinculada às relações de trabalho aqui existentes e que se intensifica após a abolição da escravatura em 1888<sup>21</sup> – permite questionarmos se a capoeira teria tido em sua origem um centro irradiador único.

Luiz Renato Vieira e Matthias Röhrig Assunção (1998) apontam um dos mitos vigentes no interior da comunidade dos praticantes de capoeira, o mito da unidade da capoeira. Nele a capoeira é tratada como uma manifestação cultural de contornos nítidos, que teria se mantido sem significativas alterações com o passar dos séculos. Para os autores, esse mito, assim como outros que se cristalizaram no universo da capoeira, cumpre a função de manter dada comunidade integrada em torno de valores fundamentais, ou seja, não passíveis de questionamentos.

---

<sup>21</sup> Somos a última nação do mundo a abolir a escravidão e essa ação não é direcionada pelo reconhecimento da humanidade do povo negro, e sim por interesses econômicos. Para Chauí (2009) tornou-se mais rentável e lógico adotar a mão de obra imigrante diante da indústria nascente. A abolição não superou o racismo, pelo contrário, o trabalho do negro livre foi desprezado, fazendo com que muitos negros continuassem em regime de escravidão e que todos permanecessem sem direitos.

Antes mesmo de estar nos registros iconográficos dos cronistas viajantes europeus durante o processo de colonização, nos registros policiais do final do século XIX, nos romances literários da virada do século XIX para o XX e nas pesquisas acadêmicas do final do século XX, os conhecimentos relacionados à capoeira se encontram na tradição oral dos seus próprios atores.

A tradição garante a manutenção dos conhecimentos que organizam a vida prática cotidiana e estabelecem vínculo com o passado e com o futuro. Em torno da tradição oral africana, herdada pela cultura afro-brasileira, constitui-se a noção de ancestralidade e a valorização do conhecimento dos mais velhos.

A tradição oral afro-brasileira aponta duas possibilidades para a origem da capoeira. Em uma delas a capoeira é angolana, provavelmente descendente do N'golo, ritual dos Macupes. Ao observarem a luta travada entre zebras machos para obtenção da vantagem do acasalamento, os Macupes teriam criado um ritual de disputa corporal entre os homens desse grupo social para escolha de suas parceiras. A outra é de que a capoeira teria sido criada no Brasil, pelos negros escravizados, praticada nas senzalas e quilombos como arma de libertação.

A origem africana ou brasileira da capoeira na tradição oral possui uma infinidade de versões, adotadas por mestres, pelo senso comum, por escritores e às vezes por pesquisadores:

Sempre houve o jôgo da capoeira? Desde os primeiros tempos da escravidão, vindo de Angola, mas como ato de simulação, escondendo, por trás dele, os verdadeiros intuitos dos seus componentes de se adestrarem para a luta, para o que der e vier. Os componentes brincando e jogando, nenhuma suspeita poderiam causar aos seus donos. Os negros de Angola já vinham senhores de sua agilidade, de sua fôrça física, postas à prova em mais de uma revolta, em mais de um conflito, em mais de um incidente. E êstes homens que lutavam, esmagando o adversário, em segundos, matando num salto, numa reviravolta, constituíram os capoeiras famosos, que enchem de pânico, muitas vêzes, as rua de cidades, como o Rio de Janeiro, Salvador, o Recife. (TAVARES, Odorico, 1964, p. 178).

No entanto a capoeira aparece nos registros históricos de acordo com Falcão (2004) no final do século XVIII, e para Vieira e Assunção (1998) não

existe o conhecimento de documentos históricos nos quais a capoeira seja mencionada anteriormente ao século XIX, ou seja, não existem dados que permitiriam comprovar nenhuma das duas origens apontadas pela tradição oral. A capoeira que pode ser estudada e reconstruída a partir desses registros históricos é uma prática heterogênea, mais relacionada ao contexto urbano.

A ideia de uma capoeira de centro irradiador único, surgida nas senzalas e depois praticada nos quilombos parece pouco consistente diante da historicidade apontada por Schwarcz (1996), na qual o trabalho escravo era empregado nas mais diferentes funções em todo o território brasileiro.

A mão de obra escrava foi empregada no campo, nos serviços domésticos, na criação de animais e na mineração; nos centros urbanos os negros prestavam todo tipo de serviço, muitos eram artesãos ou trabalhavam no comércio. O trabalho escravo foi utilizado tanto para substituir animais de tração como para amamentar e educar crianças brancas.

Ao longo do tempo a defesa de uma suposta origem africana ou brasileira, ou ainda afro-brasileira, foi se associando, não sem resistência, a interesses das classes dominantes, como já apontado.

Quando a capoeira é discriminada e marginalizada, sendo reconhecida como contrapoder e chegando a ser legalmente proibida em 1890, a sua origem africana é a predominantemente divulgada, portanto negra e oriunda das classes pobres, reforçando a ideologia segundo a qual a pessoa negra é tida como marginal e inferior.

Mais tarde, na primeira metade do século XX, é propagada a origem brasileira e mestiça da capoeira, segundo interesses de um projeto nacionalista. Diante da impossibilidade de se forjar um imaginário no qual o Brasil seria um país branco, ganha força a ideia de uma suposta sociabilização romântica entre brancos e negros.

Dessa forma, a capoeira antes africana, negra e criminosa, passa a ser divulgada como brasileira e mestiça. Nesse momento surge a intenção de consolidar a prática da capoeira como esporte – ou método ginástico – genuinamente brasileiro, e com isso a tentativa de realizar um processo eugênico e higienista em que seus elementos negros e africanos, como ritos, cantos e instrumentos, sejam suprimidos.

Já no final do século XX, a partir da década de 1980, intensifica-se o interesse pela capoeira como objeto de estudo de áreas como Antropologia, História, Sociologia e Educação Física. De acordo com Vieira e Assunção (2008), no decorrer dessa década também existe grande expansão dos grupos de capoeira<sup>22</sup>, e é na lógica de organização desses grupos que se pauta a noção de tradição hoje comumente adotada.

No século XXI a capoeira é reconhecida inicialmente como patrimônio cultural imaterial brasileiro em 2008, e posteriormente como patrimônio cultural imaterial da humanidade em 2014.

A assessoria de comunicação do IPHAN, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, declara em 08 de setembro de 2008:

Depois de dar a volta ao mundo e alcançar reconhecimento internacional, a capoeira se tornou o mais novo patrimônio cultural brasileiro. O registro desta manifestação foi votado no dia 15 de julho, em Salvador, pelo Conselho Consultivo do Patrimônio Cultural do Iphan [...]. Segundo o ministro interino da Cultura Juca Ferreira, a votação foi um momento de reparação em relação a esta prática afrodescendente. “Nós estávamos devendo isso aos mestres de capoeira, responsáveis por uma das manifestações mais plurais e brilhantes de nossa cultura”, afirma.

Essa nova forma de valorização da capoeira a partir do final do século XX faz com que a capoeira seja adotada, agora mais do que nunca, com os mais diferentes interesses em uma variedade de contextos:

---

<sup>22</sup> O grupo de capoeira é a representação de uma “escola” fundada a partir dos conhecimentos de um mestre que determina a “linhagem” de seus alunos. O grupo reúne sob o mesmo nome núcleos de ensino dirigidos pelos “discípulos” do mestre, novos mestres e professores por ele formados. Por vezes os alunos formados se desvinculam com o intuito de formar seus próprios grupos, ou simplesmente por questões pessoais passam a treinar com mestres de outras “escolas”. Movimento que é visto com ressalvas no universo social da capoeira, tanto por conta da existência de uma dimensão de rivalidade e competição perceptível entre diferentes grupos, como por representar uma quebra de “tradição”. Isso é bem exemplificado em músicas mais recentes de capoeira, que continuam sendo importantes veículos da tradição oral, como explicitado na letra do mestre Barrão: “*Capoeira que pula moita/ sem saber onde é que vai/ para mim é um filho perdido, andando sem destino a procura de um pai/ esquecer suas raízes/ e até quem lhe ensinou/ pulando de grupo em grupo, querendo ser professor/ olha aí meu camarada, agradeça ao seu mestre a capoeira que tu aprendeu/ assim diz o velho ditado/ não cuspa no prato que você comeu...*”. Tal forma de organização não diz respeito apenas ao que hoje no meio capoeirístico é tido por tradição, mas também à constituição do mercado que o ensino da capoeira gera, que se estende para além das fronteiras nacionais. Para se aprofundar na questão sugiro a leitura de Vieira e Assunção (2008) e Falcão (2004).

A saída da capoeira do seu contexto original [dos contextos antes comuns a sua prática] e seu ingresso em academias, escolas, universidades, palcos de dança, competições de luta livre e até salas de terapia multiplicou sentidos, significados, formas, maneiras de treinar e de jogar. Em outras palavras a transformação da capoeiragem – entendida aqui como o contexto social da capoeira – também impactou o conteúdo da arte. (VIEIRA e ASSUNÇÃO, 2008, p.15, acréscimos seus).

O que os autores exemplificam é parte do processo dialético entre as continuidades com as heranças e as transformações históricas, próprio à dinâmica cultural da capoeira. No entanto, hoje mais do que nunca, os interesses capitalistas não são de tão fácil identificação, o que pode fazer com que as discussões pautadas na tríade capitalismo, patriarcado e racismo – sobretudo nas quais a luta de classes é defendida como questão central – pareçam sem finalidade.

### **2.3 Resistir e transformar ao ensinar: a dialética do jogo entre Bimba e Pastinha**

Como o objeto deste estudo diz respeito ao ensino da capoeira, e uma vez estabelecida sua compreensão como manifestação cultural e movimento social, tomarei como base para as próximas reflexões aspectos relacionados à capoeira praticada na Bahia a partir do final do século XIX, já que as formas com que praticamos capoeira hoje podem ser consideradas derivações do trabalho desenvolvido principalmente pelos mestres Bimba e Pastinha.

Podemos localizar a década de 1920 como o início do processo de modernização<sup>23</sup> e esportivização da capoeira. Nesse momento existe uma intenção objetiva de sistematizar e descriminalizar a capoeira, o que implica em tentativa de ruptura com as práticas sociais da capoeira até então existentes. A luta regional baiana criada por mestre Bimba é a expressão mais significativa dessa intenção. É justamente essa intenção objetiva o elemento desencadeador de um processo também objetivo de tentativa de continuidade com a capoeira antes praticada. O que hoje conhecemos por capoeira Angola é

---

<sup>23</sup> Moderno aqui é usado em termos gerais, refere-se ao que se consolida com a Revolução Industrial e com o desenvolvimento do capitalismo.

justamente o movimento de resistência dos mestres antigos frente às inovações empreendidas por mestre Bimba, movimento que tem em mestre Pastinha o seu maior representante. Trata-se de um movimento dialético que abarca a capoeira baiana antiga, a capoeira regional (luta regional baiana) e a capoeira Angola.

### 2.3.1 A capoeira baiana antiga

Vieira e Assunção (1998; 2008), autores que dão o suporte às próximas discussões, denominam de “vadiação” a capoeira baiana praticada de 1890 até meados de 1945.

De acordo com os autores a prática da vadiação baiana, até o início da década de 1930, estava associada ao contexto cotidiano das classes populares, ainda que com participações pontuais de membros da elite.

A exigência fundamental para participação na roda de capoeira era a compreensão dos rituais fundantes, e a principal forma de apropriação das técnicas do jogo se dava por meio dessa participação.

A capoeira acontecia nos largos de igrejas e de terreiros, praças, mercados, bares, quintais e zona portuária, sem uso de uma vestimenta específica. O contexto determinava se o que se estava usando era a roupa surrada do trabalho ou o melhor terno destinado à missa dos domingos.

A visibilidade nas festas populares, o enfrentamento entre rivais e a violência dos confrontos com a polícia serviam para que se justificasse em maior medida a discriminação social do capoeirista – comumente chamado de capoeira, o que dificulta, em alguns casos, que nos registros policiais se identifique se a referência é à prática ou ao praticante –, mas também certa apreciação diante de sua destreza e ousadia.

A vadiação baiana, a exemplo de outras formas de capoeira praticadas anteriormente ao século XX, é representante de uma ética particular, ainda difundida nas rodas atuais de forma ressignificada, na qual iludir o adversário, ser traiçoeiro e malandro, aproveitar-se de momentos precisos, fazer uso do confronto não aberto e valorizar o incerto, são atitudes valorizadas e



almejadas. A capoeira, dessa forma, opunha-se às normas sociais nas quais tais ações e comportamentos corrompiam as virtudes:

A circularidade na idéia de tempo no ambiente da antiga malandragem não fragmenta a realidade, compartimentalizando o conhecimento que dela se faz. Essa noção se opõe frontalmente ao racionalismo típico da cosmovisão ocidental, em seu esforço de previsibilidade e de construção de regras de validade geral. (VIEIRA e ASSUNÇÃO, 1998, p.13).

A malícia e a mandinga, tão estimadas nas rodas de capoeira, foram herdadas desse momento em que a capoeira era um contrapoder em si e para si, era uma possibilidade de “ver o mundo de pernas para o ar”, de “trocar os pés pelas mãos e as mãos pelos pés”, de enfrentamentos nos quais “você diz que dá no nego no nego você num dá”, como transmitido pela tradição oral, seja através do depoimento dos velhos mestres, seja através das cantigas ainda transmitidas nas rodas.

### 2.3.2 A capoeira regional ou o segundo momento histórico da capoeira baiana

Mestre Bimba, Manoel dos Reis Machado (1899/1900- 1974)<sup>24</sup>, muda o cenário da capoeira ao criar a luta regional baiana, que ficou mundialmente conhecida como capoeira regional. Começa a ensinar capoeira em 1918 e no final da década de 1920 está consolidada a luta por ele criada.

A capoeira regional de Bimba possui forte influência da vadiação baiana por ele praticada, do batuque, um tipo de samba-luta praticado por seu pai, e de elementos ritualísticos do candomblé.

Existem intenções explícitas na criação da luta regional baiana por mestre Bimba: a busca por uma prática mais eficiente – possuidora de

---

<sup>24</sup> Em fontes consultadas, como Vieira e Assunção (1998; 2008) e Falcão (2004), não existe consenso em relação à data de nascimento de mestre Bimba, os primeiros autores datam 1900 e o segundo, 1899. Essa é uma questão comum na história da capoeira por ela estar atrelada à história das camadas populares menos favorecidas. Aos pobres, principalmente aos pobres negros, é dificultado pelo Estado o acesso à própria história de vida, e negado o acesso ao conhecimento histórico produzido pela humanidade.

finalidades e resultados mais objetivos –, o processo de descriminalização da prática por meio da sua valorização e reconhecimento social e a elaboração de um “método” de ensino, ou seja, a elaboração de sequências didáticas a serem reproduzidas.

De acordo com Vieira e Assunção (1998), mestre Bimba cria sua academia em 1932 e empreende uma série de exigências e modificações na forma de transmissão da capoeira. Seus alunos precisam ser trabalhadores e/ou estudantes, o que faz com que a capoeira regional passe a atender membros brancos da classe média e da elite. É cobrada dos alunos uma disciplina que está para além do treino, como não fumar, beber ou participar de rodas de rua.

Esse tipo de exigência, de certa forma, ainda hoje é mantido nos grupos de capoeira. Muitos mestres, a exemplo do meu, não ficam satisfeitos com a participação de seus alunos em rodas de outros grupos sem um comunicado prévio e sem estarem acompanhados por seus colegas de grupo (trata-se de um cuidado com a imagem do mestre e do seu grupo); também é comum que os mestres se interessarem pelo boletim escolar das crianças e adolescentes.

Mestre Bimba elabora, dentre outras formas de sistematização de ensino, uma sequência de oito combinações, cada uma delas formada por golpes, contra-ataques e esquivas.

A luta regional baiana formaliza uma hierarquização, não se trata apenas do reconhecimento dos saberes dos mestres antigos ou da admiração diante das destrezas de um capoeirista habilidoso, é instituída uma distinção entre alunos calouros e formados.

Nesse sentido é fomentada uma espécie de lógica meritocrática hoje objetivada por meio do batizado (entrega da primeira corda) e troca de graduação (de corda), que acontecem em eventos que reúnem diferentes grupos de capoeira.

É preciso considerar que os próprios mestres enfatizam constantemente que “corda não joga capoeira”, ou seja, mérito e meritocracia também estabelecem relação contraditória na capoeira regional. Os batizados e trocas de graduação são tidos como uma tradição nos grupos de capoeira regional.

Quanto à questão rítmica, mestre Bimba passa a realizar as rodas de capoeira com dois pandeiros e um berimbau – formação tida como a tradicional nas rodas de capoeira regional – e cria toques de berimbau para fundamentar as novas formas de jogar por ele produzidas.

A justificativa, de acordo com o meu mestre, para a redução dos instrumentos na roda é a necessidade de que o toque de berimbau, por ser quem determina o jogo, seja evidenciado. Apesar dessa formalização realizada por Bimba existem registros em vídeo de rodas nas quais o mestre aparece tocando em formações com mais de um berimbau.

Atualmente é muito comum, talvez até de forma predominante, vermos em jogos da regional a formação de instrumentos usada na capoeira Angola: três vozes de berimbau, pandeiro, atabaque, agogô e reco-reco.

Vale ressaltar que na antiga vadição baiana a roda tendia a acontecer em diferentes contextos, o que impede um rigor quanto à formação dos instrumentos, ou seja, quanto à formação da bateria, orquestra ou charanga. É preciso ainda considerar que em várias situações a capoeira ocorria sem o acompanhamento de instrumentos, a exemplo dos enfrentamentos com a polícia.

De acordo com Vieira e Assunção (1998) não há como determinar em que momento o berimbau assume a centralidade que possui hoje nas rodas de capoeira, mas é possível afirmar que rodas de capoeira aconteciam sem a presença desse instrumento e que a prática social da capoeira nem sempre ocorria em roda.

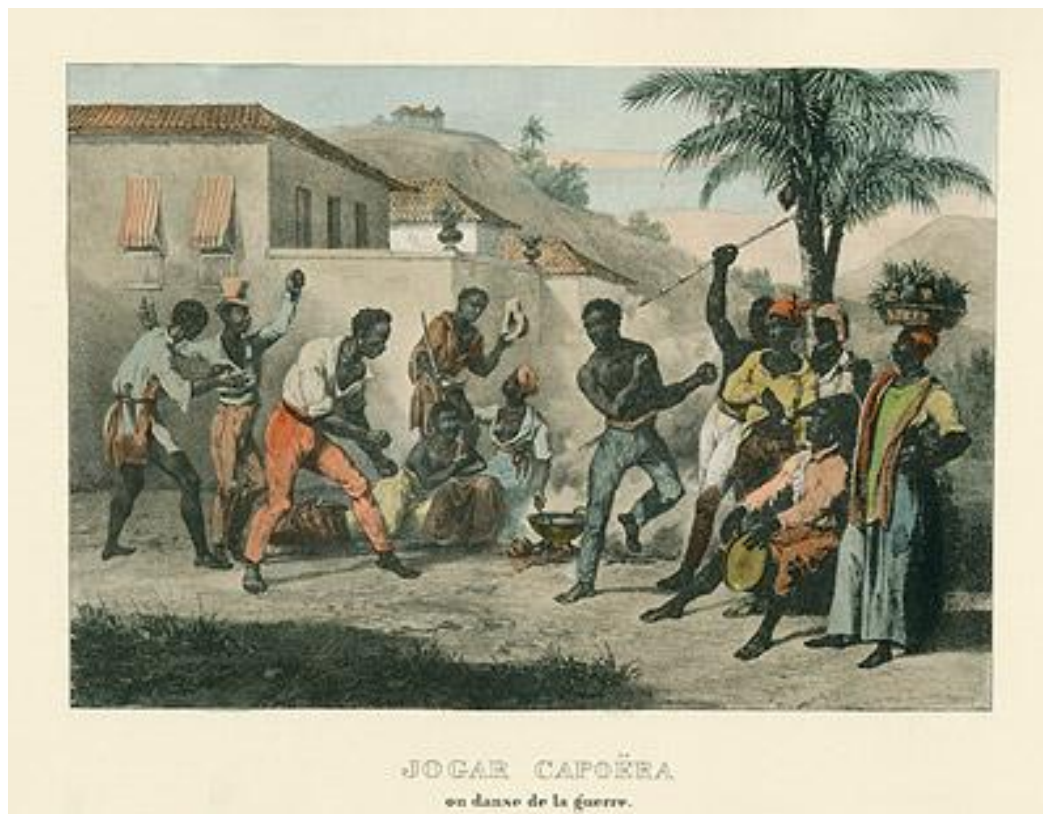
Muitos dos registros iconográficos de artistas viajantes, uma das fontes documentais que contribui para compreensão da constituição histórica da capoeira, mesmo considerando o olhar etnocêntrico desses artistas, mostram rodas e situações de capoeira nas quais o berimbau não está presente.

Na gravura *Jogar capoeira ou danse de la guerre*<sup>25</sup>, do alemão Johann Moritz Rugendas (1802- 1858), publicada em 1835, referente a sua primeira

---

<sup>25</sup> MORITZ, Rugendas. Jogar Capoeira. In: *ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras*. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra24907/jogar-capoeira>>. Acesso em: 05 de Mai. 2018. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7  
<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra24907/jogar-capoeira>

vinda ao Brasil no ano de 1821, o instrumento representado é um tambor. Em outra gravura do mesmo autor, intitulada *San Salvador*, a capoeira é representada sem a presença de instrumentos.



**Figura 2: *Jogar capoëra ou danse de la guerre*, Moritz (1835)**

O historiador Bruno Soares Ferreira (2013) exemplifica a questão da ausência do berimbau, assim como de outros instrumentos na prática social da capoeira, também por meio da aquarela *Negroes Fighting Brazils*<sup>26</sup>, de Augustus Earle (1793-1838), inglês que viveu entre 1820 e 1824 no Brasil, e que nesse período se ausentou por dois meses em viagem ao Chile e ao Peru. De acordo com o historiador a imagem é do tempo em que o pintor esteve no Rio de Janeiro, e retrata o início da configuração de uma repressão oficial à

---

<sup>26</sup> Na Biblioteca Nacional da Austrália a obra aparece intitulada como *Capoeira, Brazil*. O endereço a seguir permite a seleção e ampliação de detalhes minuciosos da obra: EARLE, Augustus. *Capoeira, Brazils*. In: NATIONAL LIBRARY OF AUSTRALIA, 1822. Disponível em <<http://nla.gov.au/nla.obj-134509842/view>>. Acesso em: 8 de maio de 2018. Esse endereço permite a seleção e ampliação de detalhes minuciosos da obra. <http://nla.gov.au/nla.obj-134509842/view>

capoeira, marcada pela determinação de castigos corporais aos seus praticantes.



**Figura 3: Capoeira, Brazils, Earle (1822)**

Na obra *O velho Orfeu Africano, Oricongo*<sup>27</sup>, de 1826, do francês Jean Baptiste Debret (1768- 1848), que viveu no Brasil de 1816 a 1831, é retratada uma cena em que o berimbau é tocado em contexto que difere da capoeira.



**Figura 4: O velho Orfeu Africano. Oricongo, Debret (1826)**

No que diz respeito à manutenção das inovações criadas por Bimba, hoje tidas como tradição na capoeira regional, meu mestre utiliza a sequência de Bimba como forma de treinamento para obtenção “da resistência física exigida na roda” e como forma de “exame” para definir quem poderá ser batizado ou trocar graduação. Também existe uma exigência que diz respeito a tocar os instrumentos e conhecer os fundamentos dos toques de acordo com a graduação em que se está. Isso porque cada toque de berimbau é um código que determina o tipo de jogo que deve se estabelecer na roda de capoeira.

<sup>27</sup> DEBRET, Jean Baptiste *O Velho Orfeu Africano. Oricongo*. In: *ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras*. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra61280/o-velho-orfeu-africano-oricongo>>. Acesso em: 05 de Mai. 2018. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7 <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra61280/o-velho-orfeu-africano-oricongo>

Segundo meu mestre, São Bento de Bimba é um toque no qual os jogadores estabelecerão a luta da capoeira, as quedas e os golpes devem ser efetivos; Banguela, ou Benguela, é um toque de vadiação, de estudo, no qual se evidenciam as possibilidades sem a perda da fluência do jogo; o toque de lúna, que imita o canto de um pássaro, é solene e não deve ser acompanhado por palmas ou pelo atabaque, é jogado apenas por mestres e nos cortejos de morte de capoeiristas; e o toque de Cavalaria é um aviso, antes usado para alertar sobre a aproximação da polícia.

São muitos os toques de berimbau na capoeira e seus respectivos fundamentos tendem a serem explicitados muitas vezes de formas diferentes por cada mestre – ainda que coincidam em seus aspectos mais basilares –, no mesmo sentido também a execução dos toques sofre variações sensíveis de grupo para grupo.

Vieira e Assunção (1998) apontam que mestre Bimba é oficialmente reconhecido como professor de Educação Física em 1937 pela Secretaria de Educação, Saúde e Assistência pública da Bahia, e entre 1939 e 1942 ensina capoeira no quartel do Centro de Preparação dos Oficiais de Reserva do Exército, no Forte do Barbalho.

Essa breve exemplificação das inovações consolidadas por mestre Bimba, bem como da complexidade da constituição histórica da capoeira, tem por objetivo apontar que as transformações no cenário da capoeira não se limitam a projetos pessoais de mestres, mas se relacionam antes à conjuntura histórica, social e política brasileira.

No caso da capoeira criada por mestre Bimba a determinação histórica é dada pelo governo de Getúlio Vargas e representa ideologicamente a forma de governar desse Estado. (VIEIRA, 1998).

Também existiram no Rio de Janeiro, contemporaneamente à consolidação da luta regional baiana de mestre Bimba em Salvador, tentativas de sistematização da capoeira para fins educacionais, das quais é representativa a monografia escrita por Inezil Penna Marinho (1944), apresentada no concurso de trabalhos sobre Educação Física promovido pela Divisão de Educação Física do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde:

A capoeiragem foi a arma dos brasileiros, que os portugueses do século passado tanto temeram. Não devemos, sem um esforço, deixar que a capoeiragem morra completamente, pois, assim procedendo, estaremos perdendo algo de nosso, que o mundo exterior não chegou a conhecer de fato. As nossas Escolas de Educação Física, onde se ensina o box, o jiu-jitsú, a luta, a esgrima, não podem deixar de incluir a capoeiragem dentro da sua cadeira de ataque e defesa, porque isso equivaleria a deixar de tratar da história da educação física no Brasil, dentro da cadeira de história da educação física, fato êsse que até bem pouco sucedia. É verdade que faltam mestres, mas ainda existem perdidos pelo Rio, Salvador e Recife bons capoeiras que poderiam preparar êsses mestres. Da mesma forma que o samba e a expressão da música popular brasileira, a capoeiragem exprimirá as possibilidades do nacional para enfrentar, à mão desarmada, estrangeiros que usem meios de ataque e defesa forjados de acôrdo com a sua índole, as suas possibilidades.

De acordo com Vieira e Assunção (1998), os textos que Marinho escreveu, sobre aquilo que ele denominou por metodologia do treinamento da capoeiragem, estão baseados em uma obra anterior de Annibal Burlamaqui escrita em 1928, *chamada Gymnastica Nacional (Capoeiragem) Methodizada e Regrada*.

Na referida monografia, Marinho (1944) se preocupa com a política de imigração do Estado Novo e defende o português como o povo mais conveniente a contribuir para a formação do tipo de nação desejada, seja pela unidade da língua, seja pelo que considera como sendo uma aceitação de cruzamento com raças inferiores.

Para Vieira (1998) está posta nessas tentativas de sistematização a intenção de dissociar a capoeira de seus elementos ritualísticos ou quaisquer outros que a remetam à cultura africana e ao povo negro. Trata-se de um período de interesses e ideias nacionalistas, que se materializaram pela força e autoridade e que contaram com um projeto de educação que visava a adequação e a disciplina por meio do adestramento dos corpos. Isso se evidencia na valorização da Educação Física com finalidades eugênicas, higienistas e militaristas, cabendo a ela formar corpos saudáveis e obedientes para a guerra, para o trabalho e para o consumo.



Ao tratar da relação entre organização nacional e Educação Física, as colocações do professor da Universidade de São Paulo, Fernando de Azevedo, (1922, p. 212) podem exemplificar perfeitamente o anseio pela formação de uma nacionalidade brasileira, o que exigiu uma nova roupagem ao pensamento racista, eugênico e higienista:

A vitalidade criadora de um povo, biológica e culturalmente homogêneo, é uma equação entre os elementos de sua formação étnica e as influências histórico-culturais que sôbre êle atuaram. A quem atentar na heterogeneidade de elementos, – o branco, o negro e o índio, que fundindo-se, em misturas e graus variáveis conforme as regiões, deram uma grande variedade de produtos, não pode surpreender a demora de formação de um tipo étnico definido, sendo como é recente, entre nós, e ainda em processo a mistura de povos de raças diferentes. As deficiências físicas atribuídas ao brasileiro em geral, e particularmente aos de regiões da hinterlândia, estão ligadas, como se sabe, antes ao clima tropical e às causas econômicas e sociais ou às suas condições de vida do que à miscigenação. Todos os povos do continente europeu, mesmo aquêles que se presumiam oriundos de uma raça pura, como se sabe, resultaram na verdade, de uma mistura de raças, de um *melting pot*, em que se caldearam povos de origens diversas. A mestiçagem que se operou no país, não constitui, de modo algum, razão suficiente para o pessimismo dos que descrêem da possibilidade de tornar-se o povo brasileiro uma força viva da humanidade e uma glória da civilização ocidental.

Mas, diferentemente da capoeira regional de mestre Bimba na Bahia, as tentativas de sistematização para transformação da capoeira em método ginástico brasileiro, ocorridas no Rio de Janeiro, não lograram o mesmo êxito.

Ainda assim, ambas as tentativas se relacionam com o processo de esportivização que a capoeira vem sofrendo, ou seja, contribuem para a possibilidade de sua adequação aos moldes esportivos, o que implica na redução da complexidade do jogo, uma vez que o esporte exige regras de validade geral que visam a mensuração do rendimento atlético.

Se a capoeira regional representa a tentativa de ruptura com a vadiação baiana, na medida em que racionaliza a forma com que se ensina a capoeira, forma coerente com a conjuntura social dada pelas primeiras décadas do século XX, a sua consolidação vai desencadear um movimento de resistência

que tem por objetivo a continuidade com a capoeira dos mestres antigos por meio da prática que receberá o nome de capoeira Angola.

### 2.3.3 A capoeira Angola ou a identificação do terceiro movimento histórico da capoeira baiana

Vicente Ferreira de Pastinha (1889-1981), o mestre Pastinha, é tido como o principal representante da capoeira Angola.

Da mesma forma que mestre Bimba, mestre Pastinha era praticante da capoeira baiana antiga. De acordo com Vieira e Assunção (1998) ele ingressa na Marinha como aprendiz ainda menino e lá ensina capoeira a seus colegas entre 1910 e 1922. Deixa de ensinar capoeira por muitos anos e retoma o ofício em 1941, após o estabelecimento da capoeira regional, estabelecimento que como já apontado possui determinações históricas precisas.

Na tentativa de continuidade com a capoeira que sempre praticou e diante da consolidação de muitas das inovações propostas por mestre Bimba, mestre Pastinha, com o apoio de outros mestres, acaba por criar uma nova prática da capoeira, que recebeu o nome de capoeira Angola.

Depois da regional não é mais possível ensinar sem ter uma “academia”, um espaço definido, é preciso assim como mestre Bimba organizar apresentações para ter a valorização do público e conseguir alunos. Nesse sentido, Mestre Pastinha passa a fazer uso de uniformes e formaliza a ideia de grupo, e a figura de um mestre diante desse grupo, a exemplo de Bimba.

Ao mesmo tempo em que a capoeira Angola adota muitas das inovações e adequações realizadas por mestre Bimba, seus defensores percebem que se faz necessário enfatizar aquilo que diferencia os dois “estilos”.

Dessa maneira, se a capoeira regional é mais rápida e mais ereta, buscando potencializar a eficiência já presente na capoeira antiga quando usada para o confronto, a de Angola precisou ser evidentemente mais lenta e baixa, e se aquela priorizou a eficiência e o resultado, essa precisou afirmar o caráter ritualístico da roda.

O mérito de Pastinha, de acordo com Vieira e Assunção (1998, p. 107), “foi ter percebido a necessidade de inovação dentro da tradição para garantir que a modalidade de capoeira por ele ensinada se tornasse uma alternativa viável à Regional”.

O depoimento de mestre Pastinha (1969) mostra que em muitos aspectos a Angola também teve a intenção de se distanciar da antiga vadiação baiana:

Capoeirista não tem que ser afobado, capoeirista não tem que provocar, não tem que fazer certas coisas, no meu tempo eu era capoeirista, também tinha capoeirista que andava torto, mas torto como a natureza não fez ele, porque pegava um lenço botava no pescoço, um lenço grande, uma calça boca que trinta centímetros de boca, chinelo de xadrim, né, chapéu jogado de lado, ele saía todo torto, ou do lado esquerdo, ou do lado direito, conforme tivesse a, o jeito né, se ajeitava nisso. E andava pelo meio da rua, com aquele gingado né. Só a calça parecia, a boca da calça parecia uma saia, mais uma saia do que calça. Capoeirista tinha tudo isso naquela época, né? Capoeirista se prestava naquela época pra muita coisa. E eu admiro hoje se o capoeirista se prestar para certas coisas!

É preciso considerar que a capoeira regional resiste ao se transformar e nesse processo é mantenedora e propagadora de muitas das tradições afro-brasileiras; e que a capoeira Angola se transforma ao resistir e passa a incorporar valores da sociedade vigente, como não poderia deixar de ser.

Ainda temos que levar em conta que em muitas rodas de capoeira, seja Angola ou regional – mesmo diante de suas diferenças – o todo complexo, a circularidade e a subversão dos valores dominantes são formas de resistência que persistem nas voltas que o mundo deu e nas voltas que o mundo dá<sup>28</sup>.

Para evidenciar as contradições no universo social da capoeira, quando me deparo diante das constantes afirmações de que a capoeira Angola é a

---

<sup>28</sup> Uma vez iniciado um jogo de capoeira, caso um dos dois jogadores precise se recuperar de um golpe sofrido, descansar por alguns segundos ou planejar uma emboscada, caso a corda do berimbau estoure, enfim, caso haja qualquer motivo que aparentemente impediria a continuidade, acontece a “volta ao mundo”, os jogadores circulam no sentido anti-horário até que um dos dois retome o jogo, seja interrompendo a circularidade abruptamente, seja chamando para recomeçar o jogo ao pé do berimbau. Está posto nesse gesto ritualístico a noção de circularidade e inacabamento, que não se refere apenas a esse jogo, mas à possibilidade de sua continuidade em outro momento, algo que associa à própria dinâmica cíclica da história e dos modos de vida.

capoeira verdadeira, a capoeira mãe, e que a capoeira de Bimba é uma capoeira branca e da elite, costume brincar com o cenário atual.

Partilho minha impressão, provocação, de que caso a capoeira regional fosse uma estudante, ela moraria na periferia, estaria matriculada na escola pública, dividiria seu tempo entre a escola, o trabalho e os afazeres domésticos e talvez engravidasse ainda na adolescência. Que se por acaso tivesse a chance de se graduar seria no ensino superior particular.

Já a capoeira Angola, se fosse uma estudante, teria cursado o ensino básico em uma escola privada conceituada, cursaria graduação na área de humanidades em alguma instituição pública com direito à bolsa de iniciação científica, seria da classe média ou média alta e faria apologia à periferia.

Quanto à capoeira baiana antiga? Essa estaria lutando pelo direito ainda negado de frequentar a escola.

Outra brincadeira que faço para evidenciar as contradições no universo social da capoeira diz respeito aos meus colegas que jogam regional comerem feijoada, um alimento portador de tanto significado na constituição da cultura popular brasileira de raiz africana, e os que jogam Angola, em sua maioria, serem vegetarianos ou veganos, uma vez que também o gosto é uma questão de classe, e que se preocupa com o que não se pode comer quem não precisa se preocupar com a fome e a falta de alimento.

É interessante observar ainda que na regional o jogo acontece com os pés descalços, o que de acordo com meu mestre diz respeito ao fato da roda ser sagrada, do cuidado de tirarmos os calçados ao entrar na casa dos outros. Se pensarmos em muitas das tradições africanas e afro-brasileiras representadas pela cultura popular os pés descalços também se associam à sagrada relação com a terra e com a impossibilidade de adquirir sapatos.

Essas minhas relações entre capoeira e educação formal não se destinam a outra coisa senão levantar questionamentos sobre algumas afirmações cristalizadas não apenas no senso comum, mas também no âmbito acadêmico, quanto à constituição histórica da capoeira, sobretudo quanto ao anacronismo denunciado por Vieira e Assunção (1998), que coloca a capoeira Angola praticada hoje como antecessora da regional.

Entender a capoeira regional como uma prática social elitista e branca – portadora de todos os vícios e deturpações – e a capoeira Angola como a capoeira guardiã das tradições – portadora de todas as virtudes, mantenedora da essência da capoeira porque teria a sua existência não alterada pelas transformações históricas – é abrir mão das lentes do materialismo histórico e dialético, é deixar de fazer o esforço de entender as contradições, os movimentos de resistência e de cooptação dos interesses dominados, é negar tanto a determinação da história quanto o seu potencial transformador latente.

Nesta pesquisa, a compreensão da capoeira como processo dialético intimamente relacionado ao contexto social brasileiro – caracterizado por relações de resistência e dominação – evidencia a importância de o professor ser um intelectual produtor de sua prática. Trata-se de uma compreensão que coloca como exigência ao ensino da capoeira o estudo e reflexão sobre aquilo que deve ser transmitido, aquilo que deve ser questionado e o que necessita ser transformado; que evidencia que a transformação da capoeira em conhecimento escolar requer a consideração das contradições, bem como das sínteses possíveis entre os conhecimentos da cultura popular e os conhecimentos científicos sociais e filosóficos.

#### **2.4 Política, ética e estética na roda de capoeira: o jogo de dentro e o jogo de fora**

O diálogo corporal estabelecido entre dois jogadores é representante da complexidade da capoeira. A prática social do jogo é em si a síntese da historicidade da capoeira.

No esforço de tentar melhor compreender o diálogo corporal estabelecido na roda de capoeira, e dessa maneira construir instrumentos que possibilitassem ensinar o jogo de forma menos fragmentada, por exemplo, não me limitando durante o processo de ensino à reprodução de gestos isolados que depois serão usados na roda, tomei como ponto de partida duas ideias.

A primeira se refere a uma ideia do meu mestre, que permitiu a elaboração da minha proposição sobre as três instâncias do jogo de capoeira. A segunda é o conceito de comunicação proposto por Norval Baitello Junior

(2012), para quem a comunicação é um vínculo que começa e termina no corpo e a sedação dos sentidos biológicos no processo comunicativo implica em uma simplificação das formas de viver, que por sua vez são norteadas pelos sentidos culturalmente construídos.

A relação e análise dessas ideias tiveram início anterior ao mestrado e possibilitaram-me debruçar sobre o jogo da capoeira em seus aspectos mais particulares e organizar formas de ensinar a capoeira na escola nas quais se impõe a exigência da construção de diálogos corporais pautados na cooperação.

Nesta pesquisa, diante do fato de a apreensão da realidade em uma perspectiva materialista dialética exigir o esforço de articular no movimento histórico o particular e o geral, meu esforço se refere à tentativa de apreender o jogo da capoeira enquanto prática social mais totalizante e complexa.

Para meu mestre todo jogo de capoeira é caracterizado por um diálogo que tem como principal elemento a ginga<sup>29</sup>. Ele defende que o jogo de capoeira, que se materializa por meio do diálogo corporal estabelecido prioritariamente pela ginga, não importando se pertencente à capoeira Angola ou à regional, é sempre direcionado por três intenções: “todo jogo de capoeira ou é para bater, ou para brincar, ou para se exibir”.

Ao dizer que um jogo é para bater, meu mestre faz referência ao jogo que prioriza a luta, no qual a exigência é a defesa da sua integridade física e concomitantemente a intenção de colocar em perigo a integridade física do outro, é o jogar que se dá entre adversários.

O jogo para brincar prioriza a “vadiagem” e a “camaradagem”, nele as possibilidades são mostradas, mas “não se chega às vias de fato”. É o jogar principalmente com o outro e não contra; nele eu deixo claro que poderia ter dado a rasteira ou acertado a benção, por exemplo, mas não o faço, dando maior fluência ao jogo. Dessa maneira garanto o estudo das possibilidades de diálogo corporal, posso testar a minha capoeira e a do meu camarada sem

---

<sup>29</sup> De acordo com meu mestre a ginga é a movimentação básica do jogo de capoeira, é usada para ludibriar o adversário, dela partem todos os golpes, esquivas e demais movimentações pertinentes ao jogo, dando a ele a circularidade necessária para o seu desenvolvimento. Está na movimentação propiciada pela ginga associada aos elementos rítmicos (principalmente instrumentos musicais e cantigas) o fato da capoeira ser considerada por muitos uma dança, fato que meu mestre julga equivocados.

abrir mão do caráter brincante e lúdico da prática social. É um tipo de diálogo corporal que exige maiores graus de cooperação e solidariedade, no qual se evidencia a dependência entre os jogadores.

O jogo para se exhibir, para mostrar a sua capoeira, coloca como prioridade a demonstração, ou seja, diz respeito ao fazer e às formas de visibilidade desse fazer no plano sensível. Nesse sentido é privilegiada a estética do jogo. São as rodas para que a capoeira seja apreciada e valorizada não só pelos capoeiristas, mas aos olhos de todos.

Essa ideia do meu mestre se apresenta para mim de forma especialmente interessante. Para o ensino da capoeira na educação formal tais considerações possibilitam que o processo de ensino do jogo não parta da diferenciação comumente adotada entre capoeira Angola e regional – ainda que eu explicito no decorrer das aulas as diferenças entre essas duas formas de jogar capoeira e a importância dos mestres Bimba e Pastinha para a sua constituição histórica – e também não se renda ao que alguns grupos de capoeira convencionaram chamar de capoeira contemporânea<sup>30</sup> – e dessa maneira desconsidere as especificidades das diferentes formas de se jogar capoeira e negue arbitrariamente as contradições entre elas –, mas que tome como ponto de partida a análise das necessidades humanas de resistência condensadas nas diferentes formas de se jogar capoeira, que são indicadas pelo berimbau.

Por mais que a identificação desses toques e a apropriação de seus respectivos fundamentos demandem tempo e experiência, explicitar esse aspecto ao ensinar capoeira na escola permite aos alunos uma melhor compreensão da prática social ensinada.

---

<sup>30</sup> A maioria dos grupos de capoeira se identifica com uma das duas vertentes já apresentadas nesse trabalho, a regional e a Angola. No grupo Nosso Senhor do Bonfim é comum usarmos a bateria de Angola (formada por atabaque, três vozes de berimbau: gunga, médio e viola, mais pandeiro e agogô) durante a realização dos jogos da regional. Com exceção do São Bento Grande de Bimba (jogo que melhor representa as inovações desse mestre, que prioriza a luta e se vale das sequências de treinamentos criadas por ele), já que nessa situação meu mestre faz questão de manter a “tradição de Bimba” e formar a bateria com um berimbau e dois pandeiros. Além disso, não é raro meu mestre destinar algumas aulas aos fundamentos e treinamentos da Angola, ou convidar algum mestre angoleiro amigo para realizar oficina em eventos do grupo. Mas existe a clareza sobre a “nossa escola” ser a de Bimba, sendo assim de que jogamos capoeira regional. No entanto existem grupos que abrem mão de uma identificação com um dos dois estilos e tendem a chamar a sua prática de capoeira contemporânea. Para se aprofundar nesse assunto ver Viera e Assunção (2008).

É importante enfatizar que apesar da prevalência de uma das intenções explicitadas pelo mestre, nunca existirá uma dimensão única em um jogo de capoeira, os limites são permeáveis e cada uma dessas intenções impacta as demais.

Um jogo de São Bento Grande de Bimba, por exemplo, enfatiza a luta, mas nele também estarão presentes a vadiagem e uma preocupação com a beleza dos gestos.

Ainda é preciso considerar que as intenções do jogo também estabelecem diálogo com a subjetividade, ou seja, a individualidade de cada um dos jogadores. Para alguém mais vaidoso, por exemplo, todo jogo de capoeira tende a possuir certa intenção de demonstração.

Quando já se sabe jogar, já se entendeu o ritual da roda, quando já se aprendeu um repertório de gestos e tais gestos estão automatizados, sua atenção pode ser mais bem direcionada ao outro, o que propicia uma maior liberdade que impacta na qualidade da comunicação estabelecida na roda.

Nesse sentido o jogo tende a evidenciar muito daquilo que somos, ou seja, o jogo pode se configurar em uma exteriorização de nossas múltiplas relações sociais e pode ser usado para nos conhecermos melhor e para nos desenvolvermos. Isso é favorecido também pela qualidade de presença exigida pelo jogo.

Qualquer professor sabe que a observação atenta dos alunos em situação de jogos e brincadeiras trazem referências importantes para o conhecimento desses alunos, não perceptíveis em outros contextos.

Aqui é preciso considerar um aspecto importante sobre o ensino da capoeira que venho observando empiricamente nos diferentes contextos onde aprendo e ensino capoeira. Se o processo de ensino para aquisição dos movimentos acontece de forma isolada do contexto do jogo, o que tende a ocorrer na roda é a substituição do diálogo corporal pela demonstração de habilidades, é a ausência do jogo em si. Evidentemente há momentos em que eu posso e preciso treinar o movimento isoladamente com o intuito de aperfeiçoá-lo, ou seja, estudar a técnica por meio da repetição, mas a tendência no universo social da capoeira é a da prevalência de uma forma fragmentada de ensinar.



É preciso que os alunos vivenciem que também o gesto é uma construção histórica, que também as técnicas são construídas, que há uma busca pela melhor forma de se realizar um movimento, mas que o valor desse movimento na capoeira está a favor do estabelecimento do diálogo corporal.

No que diz respeito ao aspecto mais particular do jogo, cada uma dessas três intenções evidenciada pelo toque de berimbau – que estabelece relações com as duas outras – também se relaciona com a subjetividade, ou seja, a individualidade de cada um dos jogadores. Há de se considerar que também a subjetividade de cada jogador, ao mesmo tempo em que se relaciona com o toque, estabelece relação com a subjetividade do outro, ou seja, dialoga com dois elementos que lhe são externos. Essa inter-relação estabelecida entre o toque de berimbau e as subjetividades dos jogadores se manifesta na roda de maneira complexa, na qual consenso e contradição interferem-se mutuamente.

No aspecto mais totalizante, essas três intenções ao se relacionarem às diferentes necessidades humanas de resistência à escravidão tornam-se representativas de interesses políticos, éticos e estéticos que situam a capoeira no âmbito da prática social mais global. Quem me alertou de que “bater, brincar e se exhibir podem se relacionar à política, ética e estética” foi a professora Marianna Francisca, professora do Instituto de Artes da Unesp e líder do Grupo Terreiro de Investigações Cênicas: Teatro, Brincadeiras, Rituais e Vadiagens<sup>31</sup>, em uma situação membros do grupo partilhavam seus interesses de estudos.

Nesse sentido, ao propor a relação entre o diálogo corporal mais específico estabelecido na roda de capoeira e as dimensões da capoeira em seus aspectos históricos mais gerais, passei a denominar as três intenções do jogo da capoeira, e suas três instâncias.

---

<sup>31</sup> A minha participação no grupo durante o mestrado foi motivada pela possibilidade de melhor compreensão sobre o racismo e sua relação com a cultura popular. Contribuíram para a minha pesquisa as discussões realizadas em torno do livro *Pele negra máscaras brancas*, de Frantz Fanon (2008), e do texto *Bom dia e adeus à negritude*, de René Depestre (1980). Também devo ao grupo o acesso ao texto *Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade*, de Dermeval Saviani (2012). Esse último texto me levou ao artigo de Newton Duarte (2012), *A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva da individualidade livre e universal*. Vale pontuar que a forma como apreendi tais obras difere daquela da maioria dos integrantes do grupo, uma vez que se debruça sobre os estudos decoloniais. Boaventura de Souza Santos e Walter Dignolo são nomes representativos dessa linha de estudos.

Considerarei por instância do jogo da capoeira aquilo que, apesar de iminente e perseguido, não acontece de forma isolada. A negação desse isolamento está não apenas no que se refere à complexidade mais imediatamente relacionada ao diálogo corporal entre dois capoeiristas, que se materializa na roda, mas, sobretudo, à relação entre as particularidades do jogo e os aspectos mais gerais, no sentido marxista mais universais da história da capoeira.

A primeira instância da capoeira é a política. Como explicitado por Saviani (2008, p. 66), a política se trava fundamentalmente entre interesses antagônicos: “No jogo político defrontam-se interesses e perspectivas mutuamente excludentes. Por isso em política o objetivo é vencer e não convencer”. Nesse sentido a instância política da capoeira se manifesta na roda por meio do jogo que prioriza a luta.

A ética é a segunda instância da capoeira. A ética trata de possíveis condutas humanas universais, e à prática ética sempre se apresenta um contexto real no qual se avalia a ação. A ética se preocupa, conforme Japiassu e Marcondes (2011, p. 97), “em detectar os princípios de uma vida conforme à sabedoria filosófica, em elaborar uma reflexão sobre as razões de se desejar justiça e a harmonia e sobre os meios de alcançá-las”. A dimensão política da capoeira, que se estabelece entre antagônicos, diz respeito à reivindicação do fim da escravidão e se coloca em defesa de um interesse realmente universal. Mas para se lograr qualquer êxito nessa luta entre interesses antagônicos a cooperação e solidariedade humanas se fazem necessárias, é preciso que se estabeleça relação entre não antagônicos, relação de convencimento. A dimensão ética da capoeira está sintetizada nos jogos que evidenciam a cooperação e a solidariedade. O jogo que meu mestre indica ser para brincar.

Já a terceira instância do jogo é a estética. A compreensão de Rancière sobre estética (2009, p. 13) interessa às articulações das instâncias do jogo da capoeira.

[...] o sentido mesmo do que é designado pelo termo estético: não a teoria da arte em geral ou uma teoria da arte que remeteria a seus efeitos sobre a sensibilidade, mas um regime de identificação e pensamentos da arte: um modo de articulação entre maneiras de fazer, formas de visibilidade

dessas maneiras de fazer e modos de pensabilidade de suas relações, determinando uma certa ideia da efetividade do pensamento.

Para o autor a constituição estética ocorre por meio da partilha do sensível, que dá forma à comunidade. Partilha em seu duplo significado, a participação em um grupo comum e, contraditoriamente e concomitantemente, a repartição e distribuição dos lugares e funções ocupados no processo artístico. Trata-se da forma como é determinado no plano sensível a relação entre um conjunto comum partilhado e a divisão desse comum em partes exclusivas. (RANCIÈRE, 2009).

Essa relação mais totalizante entre política e ética situa o trabalho educativo, a transmissão do conhecimento, como sendo uma prática social prioritariamente ética, pautada na busca pelo consenso. Política e ética dessa maneira determinam as formas de fazer e a visibilidade dessas formas de fazer, ou seja, a estética.

É preciso enfatizar aqui que na lógica materialista dialética as determinações históricas não anulam as possibilidades de transformação, ao contrário, permitem a produção de possibilidades reais, e não ilusórias, de transformação.

Nesse sentido, política, ética e estética não se igualam, mas apresentam-se de maneira indissociável e interferem-se mutuamente, de maneiras específicas e necessárias.

Quando eu entro em contato com produções artísticas, ou seja, com signos culturais que objetivam formas de fazer e formas de visibilidade desse fazer no plano sensível, que colocam a técnica a favor da criatividade e originalidade, relaciono-me esteticamente com a produção da atividade humana. Se quisermos, no entanto, para além dessa importante relação mais imediata, compreender a constituição estética, podemos questionar: qual o tipo de cooperação e atividade humanas possibilitam esse resultado estético? Qual é o comum partilhado e como se dá a partilha no interior desse comum? E com quais interesses políticos essa manifestação artística se encontra articulada no interior da luta por hegemonia?

A opção de trabalhar com a capoeira na escola e o esforço de fazê-lo em uma perspectiva materialista histórica e dialética são decisões ideológicas, interessadas, e nesse sentido direcionadas politicamente. A relação que estabeleço entre conteúdo, forma e destinatário, a transformação da capoeira em conteúdo escolar e a transmissão desse conteúdo, ou seja, o processo de ensino, apesar de se relacionar com interesses políticos, é uma prática social entre não antagônicos que evidencia a ética. A forma como os alunos jogam capoeira e a visibilidade dessa forma, ou seja, a constituição estética da capoeira é resultado desse processo. O conteúdo impacta a forma e a forma, o conteúdo.

E aqui já antecipo uma questão: constatem empiricamente as apresentações realizadas na escola, como as que acontecem comumente nas festas juninas, por exemplo. A partir do resultado estético apresentado podemos propor uma análise do trabalho educativo realizado, como se deu a partilha do sensível durante esse processo e quais os interesses dessas apresentações, não apenas os interesses imediatamente declarados, mas ao que serve efetivamente para esse tipo de apresentação na escola.

A outra ideia de que me vali para melhor compreender o diálogo corporal na roda é o conceito de comunicação apresentado por Norval Baitello Junior na disciplina Corpo, Comunicação e Cultura, na terceira edição do curso de Arteterapia e Terapias Expressivas da Universidade Estadual Paulista, no ano de 2013.

Para o professor a comunicação é entendida como vínculo – que se refere à pequena algema –; dessa maneira o vínculo une sem aprisionar. A comunicação nessa perspectiva está estreitamente relacionada com alteridade e ética<sup>32</sup>, não implica na impossibilidade de ação e autonomia dos sujeitos e se distancia do entendimento do senso comum dado à comunicação, sobretudo

---

<sup>32</sup> O significado de alteridade é: “Ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro”. (ABBAGNANO, Nicola, 2007, p.34). Peter Singer (1994), ao discorrer sobre ética, começa tratando daquilo que a ética não é. Para o autor a ética não pode ser confundida com moralidade sexual; não é um sistema ideal na teoria e inútil na prática (já que seu valor está na utilização em contextos reais); não deve ser confundida com pressupostos religiosos; e por fim e mais complexo, a ética não pode ser refém do relativismo. Não se trata de acreditar em verdades absolutas que dariam respaldo à ética, mas de não reduzi-la a um sistema de regras e normas com validade moral que serve apenas a um determinado grupo social. Nesse sentido a ética é sempre um exercício de reflexão sobre as possíveis condutas humanas universais e se torna impraticável sem o exercício da alteridade.

no que se refere às mídias televisivas, às campanhas publicitárias, à internet etc.

Para o professor os sentidos enquanto aparatos biológicos, a visão, a audição, o tato, o paladar, o olfato e a propriocepção, são responsáveis pelo estabelecimento de vínculos entre os seres humanos e a natureza, e entre os seres humanos e seus pares. Essa relação produz e ao mesmo coloca a exigência de apropriação de outros sentidos: os sentidos culturais historicamente produzidos. É a indissociabilidade entre as determinações biológicas e a transformação cultural que faz com que a comunicação seja estabelecida pelo elo visceral entre sentidos e sentidos, ou seja, entre aparato biológico e construção cultural.

Marx (2006, p. 143) coloca a questão nos seguintes termos:

[...] os *sentidos* do homem social são *diferentes* do sentido do homem não-social. Só por meio da riqueza objetivamente desenvolvida do ser humano é que em parte se cultiva e em parte se cria a riqueza da sensibilidade subjetiva *humana* (o ouvido musical, o olho para a beleza das formas, em resumo, os sentidos capazes de satisfação humana e que se confirmam como capacidades *humanas*). Certamente, não apenas os cinco sentidos, mas também os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc.), ou melhor, a sensibilidade humana e o caráter humano dos sentidos, que vêm à existência mediante a existência do seu objeto, por meio da característica *humanizada*. A *formação* dos cinco sentidos é obra de toda a história mundial anterior. O *sentido* encarcerado sob a grosseira necessidade prática possui unicamente um significado limitado.

Conforme Baitello Junior (2012, p. 48), visão e audição são sentidos a priori de alerta, sentidos fóbicos, movidos pelo medo e usados para ataque e defesa, estabelecendo dessa maneira uma comunicação de distância. No entanto, os diferentes contextos e formas de organização da vida permitem outras possibilidades comunicativas nas quais os sentidos fóbicos podem assumir outros significados, “[...] o prazer e a alegria de se ver algo agradável e amigável nascem com a desmontagem do aparato do medo, quando constatamos que aquilo que vemos à nossa frente não nos ameaça”.

O professor explicita que tato, olfato e paladar são sentidos que a princípio estabelecem comunicação mais próxima, até mesmo íntima. A

sensibilidade dos lábios, o sugar já na vida intrauterina e a amamentação logo ao nascer, estabelecem vínculos de acolhimento e afeto, tão importantes quanto à nutrição propiciada pelo leite. No entanto, a comunicação estabelecida por esses sentidos pode deixar de ser prazerosa diante de dadas experiências ou conforme certos padrões culturais, fazendo do toque, por exemplo, algo desagradável.

Ainda de acordo com o professor a comunicação proprioceptiva é inicialmente a possibilitadora do vínculo estabelecido pelo ser humano consigo, permite a percepção de que para além de se ter corpo, é-se corpo. Nessa comunicação existe uma relação de complexidade – tenho corpo e sou corpo – na medida em que me constituo tanto a partir de um posicionamento excêntrico – daquilo que incorporo a meu respeito –, como a partir de uma consciência corporal que impossibilita a fragmentação do que sou.

Conforme explicita José Pereira Melo (2010, p.175):

Concebida nas reflexões filosóficas sobre a organização da noção de corpo, a expressão consciência corporal remete-nos à ideia de refletirmos sobre nossa existência corpórea no mundo e as relações entre ambos estabelecidas [...] Uma verdadeira consciência corporal deve refletir, em primeira instância a aceitação e consolidação do corpo que somos. Isso as aulas de Educação Física nas escolas poderiam instigar, construindo uma consciência corporal calcada, também, na reflexão crítica das imagens que a sociedade tatua no nosso corpo. Essa é uma tentativa para que os sujeitos passem a analisar de forma crítica as consequências do poder que se exerce sobre seu corpo e tomem posse das suas ações para desmistificar as ideologias que nele se impregnam.

Conforme Baitello Junior (citação verbal)<sup>33</sup>, “o que existe de mais concreto, o corpo, pode se transformar no mais abstrato eu”, e colabora para isso vivermos em uma civilização que prioriza a imagem como estratégia comunicativa. A visão estabelece relação com o mais externo e a propriocepção com o mais interno, dessa maneira acontece uma oposição compensatória, na qual o excesso de visão dificulta a comunicação proprioceptiva.

---

<sup>33</sup> Conforme anotação e gravação de aula em 10 de agosto de 2014.

O sentido biológico da propriocepção é explicitado por Flora Vezzá e Emerson Martins (2008, p. 4):

Desde Aristóteles contam-se cinco sentidos, o sexto sentido, a propriocepção, surgiu na conta muito mais tarde (pela descrição de Sherrington, na década de 1890). Esse sentido oculto, conhecido apenas pelos iniciados, garante a “existência” do corpo humano no espaço e no tempo, durante o movimento, e no entanto, dele não se tem consciência. A propriocepção refere-se ao fluxo sensorial ininterrupto que tem origem em captadores profundos do corpo, situado nos músculos e tendões (o fuso muscular e o órgão tendinoso de Golgi) e também de receptores situados na pele, equipados para avaliar, por exemplo, a pressão, o atrito, a temperatura [...] o sentido da propriocepção permite ao sistema nervoso conhecer o estado de suas partes – a posição e o deslocamento de cada segmento, o esforço que os músculos imprimem sobre as articulações, e comandar seu comportamento motor de forma adequada e harmônica.

Historicamente a Educação Física se valeu da mecanização dos gestos visando cumprir com funções utilitaristas: preparar corpos fortes, disciplinados e obedientes, para a guerra, para o trabalho ou para o esporte. Hoje também contribui para uma busca pela obtenção de padrões estéticos e certa noção de saúde impostos pela sociedade capitalista. (BRACHT 1998; 1999).

Tais paradigmas de beleza e saúde por vezes se limitam a imagens que não possuem correspondência com a realidade de nossas vidas, mas contraditoriamente a impactam fortemente; dessa maneira se configuram em modelos inatingíveis a serem perseguidos.

Pensemos que o movimento imposto pelo processo de treinamento e repetição, na ausência da reflexão, de análises e mediações sobre a prática, pode se transformar em espécie de adestramento que se presta à sedação da consciência e leva à ausência de questionamento. Além da busca por obtenção de padrões de corpos nas academias de ginástica, também os treinamentos militares que objetivam, dentre outras questões, a obediência, podem exemplificar esse quadro.

Diante do exposto é possível pensarmos que a prática de atividades físicas pode – de maneira contraditória – limitar o desenvolvimento da

comunicação corporal, pode nos distanciar demasiadamente da ideia de sermos corpo e nos aproximar cada vez mais da ideia de termos corpo.

Na atualidade o ter um corpo adapta-se perfeitamente aos interesses de uma sociedade que transforma tudo em mercadoria, em que tudo pode ser adquirido e usado, de acordo com a ideologia dominante, na medida em que se possuiu dinheiro e ou se esforçar o suficiente para isso.

De acordo com Marx (2006, p. 142):

A propriedade privada tornou-nos tão estúpidos e parciais que um objeto só é nosso quando o temos, quando existe para nós como capital ou quando é por nós diretamente possuído, comido, bebido, transportado no corpo, habitado etc., ou melhor, quando é utilizado. Embora a propriedade privada entenda todas estas novas formas diretas da propriedade como *simples meios de vida*, a vida à qual servem de meios é a *vida da propriedade privada* – o trabalho e a criação do capital. Portanto, todos os sentidos físicos e intelectuais foram substituídos pela simples alienação *de todos* os sentidos, pelo sentido do *ter*. O ser humano viu-se forçado a essa total miséria a fim de produzir toda a sua riqueza interior.

Dessa forma, ao ensinar um tema da cultura corporal é preciso a valorização do processo, a transmissão das formas mais elaboradas de conhecimento que dizem respeito a essa manifestação, a apreensão de que os gestos humanos são produzidos historicamente e a atribuição de sentidos outros às práticas corporais que não os articulados com interesses dominantes. Esse processo de ensino se contrapõe à perspectiva de Educação Física que prioriza a aptidão física, indo ao encontro das discussões realizadas por Soares *et al* (1992), nas quais a Educação Física escolar exige a superação desse paradigma por outro que contemple a reflexão sobre a cultura corporal.

Reflexão que de modo algum nega o movimento como elemento a ser contemplado nas aulas de Educação Física, mas se contrapõe à fetichização do corpo e das práticas corporais ao considerar a cultura corporal em sua historicidade, totalidade e contradição. Reflexão que precisa ser a priori realizada pelos professores.



## PARTE III

### 3. Pesquisa-ação em educação

A pesquisa aqui apresentada é orientada pelo método materialista dialético é uma pesquisa-ação, no sentido proposto por Michel Thiollent (2011, p. 20):

Entre as diversas definições possíveis daremos a seguinte: a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A pesquisa-ação no contexto escolar não se limita aos aspectos descritivos ou avaliativos do contexto educacional investigado, uma vez que os conhecimentos produzidos devem possuir uma função social que ultrapasse usos burocráticos e simbólicos. Visa permitir aos pesquisadores em educação produzir conhecimentos e informações que possam ter usos transformadores, que se relacionem, por exemplo, com a tomada de consciência e aprendizado dos atores sociais participantes da pesquisa, com o melhor entendimento do contexto escolar, com o estabelecimento de uma nova prática social docente ou ainda com formulações de ideias que possam extrapolar o contexto social investigado.

De acordo com Thiollent (2011, p.85), o raciocínio de uma pesquisa-ação no campo da educação é projetivo e remete à criação e ao planejamento, possui caráter teleológico, ou seja, “precisamos produzir ideias que antecipem o real ou que delineiem um ideal”. A pesquisa-ação nesse sentido não é um método de obtenção de informações, mas de injeção de informações no contexto educacional investigado. Por ser projetiva a pesquisa-ação em educação pode se inserir em contextos que anseiam a transformação da escola.

Uma questão central nesse processo investigativo foi o estabelecimento de um diálogo entre os objetivos educacionais próprios da unidade escolar e os

objetivos – que também são educacionais – desta pesquisa. Tratou-se de um exercício ético e dialético de busca pela preservação da autonomia da escola e dos professores, e ao mesmo tempo da não submissão da pesquisa às expectativas imediatamente interessadas da escola. Explicitarei uma situação que pode ser esclarecedora.

Pesquisa e escola partilhavam do interesse pelo trabalho com capoeira no ambiente escolar, esse ponto de convergência tão caro ao processo investigativo proposto carregava em si uma contradição importante.

A princípio, em momento anterior a esta pesquisa, em setembro de 2015, a escola onde a pesquisa-ação aconteceu estava interessada em trabalhar com a capoeira em forma de “projeto”, no qual a capoeira deixa de ser um possível tema – conteúdo – a ser trabalhado por um dos componentes curriculares e passa a ser oferecida em aulas semanais que abordem apenas a capoeira, a exemplo do que já havia acontecido na escola no ano letivo de 2013.

Acredito que nisto há uma inversão, é como se a capoeira deixasse de ser um tema da cultura corporal e passasse a assumir na organização escolar o status de um componente curricular, ou seja, de uma disciplina.

Esta pesquisa não poderia se isentar de lançar um olhar crítico a esse tipo de projeto, o que se relaciona com a postura crítica adotada diante da própria capoeira. A capoeira por si só não é emancipadora ou disciplinadora, não atende a interesses dominantes ou dominados.

A primeira defesa é a de que um trabalho com capoeira na escola em uma perspectiva crítica integre a organização escolar de modo orgânico. Em outras palavras, que a capoeira seja desenvolvida como um conteúdo das aulas de Educação Física, Artes ou outras, na medida em que contemple objetivos específicos de cada uma dessas disciplinas e mantenha a coerência com os objetivos educacionais mais amplos da unidade escolar.

O oferecimento de projetos na escola que abordam os temas da cultura corporal (dança, ginástica, capoeira, circo, teatro, esporte etc.) acontece muitas vezes em desacordo com os objetivos educacionais mais amplos, no caso da capoeira muitas vezes é a ideologia de um determinado grupo e seu mestre que prevalece.

A outra problemática é que tais projetos na maioria dos casos assumem caráter extracurricular, não se configuram em um direito, ou seja, ainda que sejam bem elaborados e vinculados aos interesses da escola pública, não existe a garantia do oferecimento permanente.

Não se trata de negar o valor que tais projetos possam ter e de reivindicar mera extinção. A ideia é enfatizar a necessidade de pensarmos trabalhos cada vez mais orgânicos na escola, que se posicionem contra o rebaixamento da qualidade do ensino público e que não se limitem à reprodução dos conhecimentos da cultura corporal e das linguagens artísticas quando essa reprodução veicular interesses dominantes, como é o caso do esporte em seu formato de alto rendimento. A crítica aqui não é ao esporte de alto rendimento em si, mas ao fato dele ser tomado, tanto na forma como nos valores, como modelo para o ensino do esporte que acontece na escola.

A escola é a instituição social que deve garantir acesso aos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos mais elaborados, conhecimentos a que dificilmente os alunos, sobretudo os das camadas menos favorecidas economicamente, teriam acesso sem a escola.

Educação Física e Arte são componentes curriculares que tratam de objetos de estudo que muitas vezes não são acessíveis exclusiva ou prioritariamente por meio do ambiente escolar. Cabe à escola (não somente a ela, mas estando nela percebo o quanto abrimos mão desse nosso compromisso) refletir sobre como tais componentes curriculares podem se configurar em possibilidades de ampliação da experiência, consciência e emancipação humanas por meio do ensino dos conhecimentos que lhes são próprios.

É preciso questionar e transformar a organização do tempo e do espaço pedagógicos para o aprendizado escolar, mas diante das condições materiais de trabalho oferecidas nas escolas públicas – no caso desta pesquisa tenho conhecimento da situação das escolas municipais de ensino fundamental de Jundiaí –, parece-me que a possibilidade dos alunos terem acesso a formas mais elaboradas do conhecimento é mais bem contemplada durante as aulas, por meio de um investimento e comprometimento na formação dos seus professores.

O que quero esclarecer é que minha resistência ao tipo de projeto mencionado coincide com minha defesa da escola pública.

### **3.1 A escolha da escola e a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras**

Devido ao tempo destinado a uma pesquisa de mestrado e às condições materiais concretas<sup>34</sup> nas quais esta pesquisa aconteceu, optei por materializar as aulas de capoeira em uma escola que explicitasse sua preocupação com a valorização da cultura popular brasileira e com a superação do preconceito étnico-racial, ou seja, descartei a possibilidade de realizar a pesquisa-ação em uma escola na qual tais preocupações ainda não fossem consenso, mesmo diante da importância que um trabalho desse tipo poderia ter, sobretudo, no que diz respeito a uma possível conscientização da equipe escolar. Nesse sentido decidi a princípio não realizar a pesquisa-ação na escola que é a minha sede de trabalho.

Para orientar a escolha do local onde poderia ser realizada a pesquisa-ação estabeleci como critérios iniciais que a escola:

- pertencesse à rede municipal pública de ensino de Jundiaí, já que por ser professora de Educação Física concursada dessa rede eu me encontro a priori habilitada para lecionar esse componente curricular nessas unidades minimizando possibilidades de prejuízo aos alunos;
- tivesse interesse em desenvolver ou já realizar processos de ensino em torno de temas da cultura corporal afro-brasileira, podendo ou não ser especificamente a capoeira o tema abordado;
- assumisse a si como sendo orientada por uma perspectiva crítica de educação, mesmo que não fosse especificamente a histórico-crítica<sup>35</sup>;

---

<sup>34</sup> Ser professora da Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí me habilita a dar aulas aos alunos da rede, e possibilita um conhecimento sobre a rede de ensino que foi importante para esta pesquisa. Por exemplo, conhecer diferentes escolas e professores, e ter meu trabalho e meu posicionamento político-ideológico em alguma medida também conhecidos, facilitou a delimitação da pesquisa de campo. Por outro lado enfrentei o desafio de conciliar o tempo entre jornada de trabalho e dedicação à pesquisa.

<sup>35</sup> Confesso que agora esse critério me parece bastante ingênuo, uma vez que me atrevera a dizer que não há escola pública que não se entenda como sendo crítica, e que a criticidade aí em nada equivale à criticidade apresentada pelo professor Saviani, ou seja, a

- reconhecesse na pesquisa-ação uma possibilidade de contribuição com a formação dos alunos e/ou professores participantes do processo.

Os critérios de seleção permitiram identificar duas unidades escolares.

Uma de Educação Infantil I (creche) que atende crianças até três anos, localizada no centro da cidade.

A outra contempla três segmentos, Educação Infantil II, que atende crianças de quatro e cinco anos, Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano), que atende crianças dos seis aos 10 anos de idade, e o EJA, ensino de jovens e adultos, localizada em um bairro periférico.

A escolha pela segunda escola se deveu, dentre outros aspectos facilitadores, a minha maior experiência com alunos do ensino fundamental, e ao fato da capoeira estar prevista como tema das aulas de Educação Física de um professor que explicitou que a pesquisa poderia contribuir com a sua prática, porque, apesar de acreditar na importância de abordar a capoeira em suas aulas, queria conseguir fazê-lo de maneira mais aprofundada.

Também veio ao encontro desta pesquisa a gestão dessa escola ter iniciado no ano de 2016 estudos regulares com docentes cuja intenção era fundamentar o trabalho educativo na pedagogia histórico-crítica.

A valorização da cultura popular, a preocupação com o preconceito étnico-racial e a busca por fundamentar o seu trabalho na pedagogia histórico-crítica se relacionam com a comunidade na qual a escola está localizada. O grupo de alunos atendido possui grande representatividade negra e nordestina, e, devido à localização da escola, é composto em sua maioria por alunos desfavorecidos economicamente, alguns em situação de vulnerabilidade.

No ano de 2017 a gestão da escola realizou (atualizou) um levantamento de dados da comunidade escolar, respondido por 395 famílias, que correspondem a 62% das atendidas pela escola. Por meio de questionário, 221 famílias, ou seja, 56%, explicitaram possuírem ascendência nordestina. O mesmo levantamento explicitou que 267 famílias, ou seja, 67% das que responderam ao questionário, afirmam possuir ascendência afro-brasileira. Das

---

criticidade que se direciona aos determinantes sociais e à possibilidade de construção de uma escola que se contraponha aos interesses dominantes, ainda sob o jugo da sociedade capitalista.

famílias abordadas, 93,6% apontaram como necessário o trabalho educativo referente ao ensino da história e cultura afro-brasileiras.

Conforme depoimento da diretora, houve um período no qual as condições materiais da instituição, e o fato da comunidade não reconhecê-la como uma escola que ensinava bem, ou seja, que garantia a alfabetização, faziam com que as famílias resistissem a matricular os filhos nessa unidade. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico da escola (2016, p.11, acréscimos meus entre colchetes):

Em 1990 [a escola foi criada em 1981] foi registrada a cessão do prédio à prefeitura e em 1998 ocorreu a municipalização, deixando a escola de ser estadual e passando a atender apenas o Ensino Fundamental I. Este foi um período bastante tumultuado, havendo rejeição à mudança por parte da comunidade local que tinha preconceito com a “Escola da Barroca”, como era conhecida nossa escola.

A reversão desse quadro de rejeição, que hoje não mais existe, foi um longo processo que passou pelo investimento sistemático na melhoria das condições físicas do prédio escolar, da organização e humanização dos espaços e, principalmente, da melhora na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem no interior da Unidade.

Apenas em 2002 a escola passou por uma ampla reforma e ampliação, com a construção de mais 1 bloco, com mais 6 salas de aula e amplos sanitários.

Em 2009 a quadra foi reformada e transformou-se em um amplo ginásio coberto, com depósito para os materiais. Na mesma ocasião houve a cobertura do pátio externo do bloco 2 e a construção da sala de Atendimento Educacional Especializado, que foi no ano passado realocada para o espaço interno da escola, acolhendo, hoje, a sala dos professores.

Em 2014 ocorreu nova reforma, com a troca de todo o telhado da escola.

A gestora explicita que junto às melhorias materiais da escola, foi preciso um trabalho com ênfase na alfabetização dos alunos e uma aproximação entre escola e comunidade para garantir a valorização da escola pelo público atendido, e, assim, buscar garantir o atendimento à comunidade e a melhoria da qualidade do ensino oferecido.

Faz parte de todo esse processo de transformação qualitativa da escola, diante da identificação de que a comunidade atendida possui grande

representatividade negra e nordestina, e da existência em nossa sociedade de um preconceito estrutural, a preocupação da gestão em contemplar em seu trabalho pedagógico a temática da cultura afro-brasileira e nordestina. Conforme documento acima citado (2016, p.4):

Decidimos, ainda, a introdução de um projeto de Assembléias, visando dar, cada vez mais, voz a nossos alunos e organizamos o trabalho que já fazíamos com cultura afro e cultura nordestina mais organizado, assegurando continuidade ao longo do ano, para que as apresentações que ocorrem nos eventos Arraiá de Tradições Nordestinas e Festival de Cultura Afro, sejam resultados de percursos de aprendizagem bem planejados e não se restrinjam a ensaios para as apresentações.

Em seu Projeto Político-Pedagógico a escola faz referência à lei 10639 de 9 de janeiro de 2003 (grifos meus), descrita no Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que prevê a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, **torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.**

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

A medida provisória 746/2016 vetou a referida lei e a redação do Artigo 26 passou a ser dada pela lei 11645 de 10 de março de 2008, que faz menção também à cultura indígena. Na versão atualizada da LDB até março de 2017, o Artigo 26 é apresentado da seguinte forma (grifos meus):

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, **torna-se obrigatório o estudo** da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Há de se pontuar que diante da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras foram produzidos e/ou publicados diferentes materiais pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) – criada em 2001 e que passou a ser denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) em 2011 – com o intuito de contribuir com a formação dos professores e com a materialização da lei 10639. A consulta das publicações disponíveis na plataforma da SECADI acessada por meio do site do MEC indica que, no que diz respeito à cultura indígena, os materiais são mais escassos.

A conquista da obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira e indígena, que contou com a participação de movimentos sociais, apesar de um importante avanço, não fez com que até hoje o ensino sistemático desses conteúdos fosse efetivamente materializado nas escolas, quadro reconhecido pelo MEC e empiricamente constatado no que se refere à maioria das escolas da rede pública municipal de Jundiaí, incluindo a escola onde leciono e excetuando a escola onde realizei a pesquisa-ação.

De modo geral o tema é abordado, quando é abordado, por meio de atividades e apresentações pontuais que não representam um trabalho pedagógico consistente, podendo inclusive reforçar preconceitos já estabelecidos.

Também penso ser preciso avaliar, ainda que tal análise não caiba nos limites desta pesquisa:



1. Se o veto da lei 10639 (mesmo sendo mantida a 11645) é sem consequência para os esforços de materialização do ensino da história e cultura afro-brasileiras, e se a troca do termo “ensino” pelo termo “estudo” é algo sem qualquer significado relevante.

2. Como avançar no processo de apreensão da história das populações indígenas brasileiras e assim caminhar na direção de um trabalho educativo que aborde de maneira séria e consistente essa história – que no mesmo sentido do que diz respeito ao povo negro, só pode ser compreendida no interior da própria história do Brasil. Faço esse apontamento considerando que, no que diz respeito à apreensão da história dos povos indígenas, as teorias, discussões e ações estão aquém das que vêm sendo realizadas sobre a cultura afro-brasileira. Os conflitos que envolvem populações indígenas e englobam disputas e interesses não são questões históricas do passado. Estamos em um momento histórico atual que evidencia tais conflitos: luta por demarcações de terras, extermínio de povos indígenas, e a destruição sistemática do meio ambiente dentre outras questões. Esse quadro pode ser constatado, por exemplo, na resistência à continuidade de construção de usinas hidrelétricas, como é o caso da hidrelétrica de São Luiz do Tapajós, que ameaça modos de existência da vida humana e coloca em risco a preservação do maior aquífero de água potável do planeta (o sistema aquífero Grande Amazônia). A forma como a temática indígena é abordada nas escolas sequer se aproxima dessas questões históricas, ou possibilita aos alunos instrumentos para apreendê-las.

No Projeto Político-da escola a preocupação com o ensino da história e cultura afro-brasileira aparece da seguinte forma (2016, p. 30, grifos meus):

Nossa escola tem um trabalho pedagógico já bem consolidado, realizado nos últimos três anos objetivando o fortalecimento de identidades e de direitos da população afro-brasileira, que tem como princípios: o desencadeamento de processos de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida; o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros, o esclarecimento a respeito **de equívocos quanto a uma identidade humana universal**; o combate à privação e violação de direitos; a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais. Para tanto,

a escola organizou um acervo literário específico, que é compartilhado semanalmente com os alunos em contextos de aulas planejadas para essas abordagens e um acervo de quadros que ficam expostos nos corredores da escola e que trazem indivíduos negros em situações e posições de sucesso, para que nossos alunos, em sua maioria afro-brasileiros, possam identificar-se. Fazemos, ainda, desfiles de penteados afro, com exposição de fotos de alunos negros, com intuito de destacar o valor da beleza dos negros. **O trabalho pedagógico com a história e cultura afro-brasileira é desenvolvido ao longo de todo o ano e consta obrigatoriamente nas rotinas semanais planejadas pelos professores.** Há um cuidado em trazer para os alunos a história dos negros em nosso país de modo a destacar seu valor, seu percurso de luta e resistência e os contextos de injustiça.

No estudo do projeto da unidade escolar me chamou atenção a menção aos “equivocos quanto a uma identidade humana universal”, uma vez que pensar em uma história universal e uma cultura universal, segundo a concepção materialista histórica e dialética, não nega a diversidade e a construção de identidades individuais; considera-se que as identidades se constituem a partir das produções da coletividade dos seres humanos, como já explicitado nesta pesquisa. Também dispensei atenção ao esforço da escola em tratar o ensino da história e cultura afro-brasileira de forma sistemática, o que, de certa forma, vem ao encontro da minha defesa de que tais conteúdos sejam tratados por meio dos componentes curriculares, através do desenvolvimento de trabalhos pedagógicos consistentes, e se contrapõe ao constatado empiricamente na grande maioria das vezes.

São pontuados no Projeto Político-Pedagógico, como possibilidades de abordar a cultura afro-brasileira (2016, p. 31):

- Planejar momentos de conversa e de contação de histórias quinzenais nos quais sejam apresentadas aos alunos personalidades africanas e afro-descendentes inseridas em seus feitos e contextos históricos visando desencadear um processo de afirmação de identidades, de historicidade negada e distorcida de modo a cada vez mais oferecer aos alunos negros conhecimento e segurança para orgulharem-se de sua origem africana e para que os brancos possam perceber.
- Inserção de escuta de música africana e afro-brasileira na ação pedagógica já existente na escola de escuta de músicas diversificadas nas aulas de arte.

- Garantir a realização no decorrer do ano de apresentações de manifestações culturais afro-brasileiras para todos os alunos da escola: apresentação de capoeira, apresentação de maracatu.
- Oficina de bonecas africanas de pano (Abayomi) para professores e alunos.
- Busca de parceria para que sejam oportunizadas na escola aulas de capoeira, garantindo sua valorização e o reconhecimento de sua história e sua importância no contexto histórico brasileiro.
- Contar aos alunos no decorrer do ano a história da escravidão e de resistência dos negros, assim como, a história dos outros povos que contribuíram para a formação do Brasil: indígenas e portugueses.
- Pesquisar e produzir com os alunos apresentações sobre o tema cultura afro-brasileira que serão apresentadas no evento Festival de cultura afro. Ações específicas estão contidas no Projeto de Cultura Popular.

Meu primeiro contato estabelecido com a direção da escola antecedeu esta pesquisa, ocorreu em setembro de 2015. Tomei conhecimento dos esforços da escola em conseguir apoio tanto da SME quanto de outros setores para além da instância pública, como grupos de cultura popular, movimentos sociais e comunidade escolar, para atender aos alunos no que se refere aos tópicos acima listados. Diante dessa necessidade da escola é que posteriormente eu pude considerar e propor a realização, nela, de parte desta pesquisa de mestrado.

Vale ressaltar que no Projeto Político-Pedagógico de 2016 ainda não há a definição de uma teoria pedagógica para a orientação do trabalho educativo; o documento faz referência apenas a uma pedagogia crítica:

No ano de 2016 essa análise aprofundou-se e cuidamos de olhar o quanto nossa escola estava próxima ou distante do ideal posto em nosso PP. Então, decidimos ações para assegurar maior aproximação: que nossa escola real se aproxime, cada vez mais, de nossa escola ideal, descrita nesse documento e que tem como tendência pedagógica adotada a pedagogia crítica. (2016, p. 3).

O ano de 2016 marca o início de um processo de formação docente pautado na pedagogia histórico-crítica, organizado de forma permanente e

contínua pela gestão da escolar<sup>36</sup>. A implementação desse processo é coerente com a seriedade do trabalho que já vinha sendo desenvolvido pela escola, e que já tinha como objetivo a elevação da qualidade do serviço oferecido à comunidade.

### **3.2 Atores sociais e a organização do tempo e espaço da pesquisa-ação**

Ainda na fase exploratória da pesquisa entrei em contato com a diretora da unidade escolar.

A primeira questão a pontuar é que por ter um conhecimento prévio da seriedade do trabalho realizado na unidade escolar, coloquei a diretora a par das disciplinas oferecidas pelo professor João Cardoso Palma Filho, orientador desta pesquisa. Julguei que as discussões sobre epistemologia realizadas pelo professor em sua disciplina sobre metodologia da pesquisa em ciências humanas, bem como as realizadas sobre currículo escolar, poderiam favorecer o processo de formação que ela desenvolvia com o corpo docente da sua unidade escolar.

A gestora participou do processo seletivo e ingressou no programa de mestrado no primeiro semestre de 2017, na mesma linha desta pesquisa, Processos artísticos, experiências educacionais e mediação cultural, sob a mesma orientação, pesquisando justamente o processo de formação em curso na sua escola. Nesse sentido passamos a partilhar do mesmo grupo de pesquisa, chamado Estudos e pesquisas sobre políticas curriculares para o ensino de arte na educação básica. Como nossas pesquisas são respaldadas pela pedagogia histórico-crítica cursamos juntas duas já citadas disciplinas no

---

<sup>36</sup> Essa formação segue seu curso de forma consistente, vinculando-se em 2018 aos Grupos de Estudos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, que integram uma atividade de extensão organizada pelo Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil – GT da região Oeste do Paraná, sediado na Universidade Estadual do Oeste do Paraná. A finalidade dessa atividade de extensão é constituir coletivos de grupos de estudo no Paraná e em demais estados brasileiros, articulados entre si e organizados sob a forma de autogestão, com o intuito de realizar estudos sistemáticos para compreender, difundir e concretizar práticas pedagógicas em uma perspectiva histórico-crítica. Todo esse processo de formação, dessa unidade escolar, é tema da pesquisa de mestrado que a diretora dessa unidade está desenvolvendo na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita.

programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Unicamp que trataram da relação entre educação e revolução (segundo semestre de 2017) e da teoria e prática da pedagogia histórico-crítica (primeiro semestre de 2018).

A convivência e o compartilhamento de estudos estabeleceram um importante vínculo de confiança para a realização da pesquisa-ação no quarto bimestre de 2016, bem como para a realização das análises posteriores.

A princípio a gestora reconheceu no projeto de pesquisa uma possibilidade de contribuição direta na formação dos possíveis professores participantes do processo. No mesmo sentido reconheceu uma possibilidade importante de aprendizado para a turma participante.

Houve muitos momentos de conversas informais entre mim e a gestora, que permitiram melhor compreensão do contexto escolar e da condição social dos alunos que participaram do processo. Trago algumas situações para exemplificar.

A diretora teve o cuidado de circular comigo de carro pelo bairro me mostrando as condições de moradia dos alunos, e relatou, nesse e em outros momentos informais, condições de vulnerabilidade específicas de alguns deles.

Contou-me da relação de respeito entre o zelador e a comunidade; disse, por exemplo, ser essa relação responsável pela escola não sofrer depredações. Tive a oportunidade de presenciar por várias vezes a postura de educador desse funcionário com os alunos, e ouvi comentários como: “Esse menino que ficou até mais tarde não tem o apoio da família, por isso aqui na escola a gente tem que ter mais paciência com ele, a gente não pode achar que criança não tem jeito, que não aprende por causa da família”.

Ficou evidente durante o processo a preocupação da diretora com as funcionárias da limpeza, que por serem terceirizadas possuem condições de trabalho e salário mais precários, estando suscetíveis a discriminações, para além daquelas a que normalmente um trabalhador da limpeza, mesmo que contratado pela prefeitura, já está sujeito simplesmente pelo caráter braçal da prática social que realiza.

Não se trata de dados e informações coletados de forma intencional, mas permitiram a tessitura de relações mais humanas e de uma aproximação da realidade social dos alunos que favoreceram o processo investigativo.

O professor de Educação Física que participou da pesquisa-ação é formado em Educação Física pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2006). Possui especialização em Pedagogia do Esporte Escolar na Universidade Estadual de Campinas (2008), especialização em Educação Física Escolar na Escola Superior de Educação Física de Jundiaí (2010) e mestrado em Educação na Universidade Federal de São Paulo (2016). Leciona desde 2007 e faz parte da rede municipal de ensino de Jundiaí desde 2010. Integra o corpo docente da unidade escolar onde esta pesquisa foi realizada desde 2011.

A escolha da turma partiu de dois critérios: as aulas serem no período e dias nos quais eu tivesse tempo disponível, uma vez que como já explicitado a pesquisa coincidiu com meu trabalho docente na Secretaria Municipal de Jundiaí, e serem turmas para as quais a capoeira estava prevista como tema das aulas de Educação Física.

Dentre as turmas que atendiam a esses critérios iniciais, optamos, eu, professor de Educação Física e diretora, por um 4º ano devido a essa turma ser considerada pelo professor como “desafiadora”, e por serem as aulas nas quais aconteciam os maiores “conflitos”. A questão dizia respeito ao tratado comumente no ambiente escolar como “problemas de comportamento e disciplina”.

Essa opção pareceu-me ser a mais relevante para pesquisa.

Por se tratar de uma pesquisa-ação em educação – na qual se espera que haja a participação efetiva dos atores sociais envolvidos no processo – e do método adotado ser o da pedagogia histórico-crítica – no qual o ato de ensinar se pauta em situações concretas que consideram as práticas sociais iniciais de professores e alunos, as problematizações identificadas durante o processo de ensino e as necessárias instrumentalizações para a garantia do ensino, com a intenção do estabelecimento de novas práticas sociais –, o caráter teleológico do ensino exige antecipação e planejamento.

Nesta pesquisa essa antecipação se relaciona com as aulas de capoeira que venho realizando na rede municipal pública de ensino de Jundiaí desde 2011. Tal trabalho realizado na Educação Básica estabelece diálogo com a disciplina “Capoeira e Cultura Afro-brasileira”, que leciono no ensino superior

privado em um curso de Educação Física desde 2010, e com a minha participação no universo social da capoeira regional desde 2000. Esse conjunto de experiências, muitas vezes conflitantes, é um dos subsídios para os trabalhos educativos que venho realizando com capoeira.

Nesse sentido considerei a possibilidade de que o que apresentaria como novo talvez não fossem as aulas às quais as crianças teriam acesso. As novas questões poderiam estar mais relacionadas à especificidade da pesquisa acadêmica em seu esforço investigativo de analisar essas aulas, cotejá-las com a teoria inicialmente estudada e retornar à teoria para buscar respostas.

Diante disso, uma turma “desafiadora” se apresentou diante dos meus olhos como uma possibilidade bastante rica de desvelamento de novas questões durante o processo, mais rica do que se o trabalho fosse realizado com uma turma na qual as aulas tenderiam a transcorrer mais próximo do planejado.

A participação da professora de Artes foi sugerida pela direção, que viu na pesquisa-ação uma possibilidade de a professora ser incentivada a trabalhar com outras linguagens artísticas além das artes visuais, uma vez que a capoeira, assim como manifestações culturais intimamente relacionadas a ela, como o Maculelê e o samba de roda, permitem, por meio de cantigas, instrumentos, rituais e possibilidades expressivas, aproximação da música, da dança e do teatro. A professora de Artes aceitou participar prontamente da pesquisa.

É preciso pontuar que cada um dos professores assumiu uma postura diferente durante as aulas, na qual não interferi. Enquanto o professor de Educação Física assumiu uma postura de participação, intervindo nas aulas com sugestões e orientando os alunos durante a realização das propostas, a professora de Artes assumiu uma postura de observação, interferindo na aula apenas nas situações que julgava necessário organizar a turma ou corrigir o comportamento dos alunos.

No que diz respeito à professora de Artes evidenciaram-se três questões durante o processo investigativo, sendo a primeira e a segunda afirmadas em entrevista: 1. as artes visuais como única linguagem trabalhada durante as suas aulas, 2. o estranhamento e ao mesmo tempo o reconhecimento de que

os alunos são capazes de aprender em um contexto que ela considerou de maior liberdade e 3. uma maior preocupação com o resultado da produção dos trabalhos dos alunos do que com o processo de ensino no que se refere à apresentação no festival de cultura popular.

Percebi que investigar tais questões com o rigor necessário faria com que a pesquisa se distanciasse do seu objetivo principal: analisar o possível potencial emancipador da capoeira como conteúdo escolar. Além disso, no que diz respeito ao quadro explicitado, minha contribuição se limitaria a um aspecto meramente crítico-descritivo, sem quaisquer contribuições para uma possível transformação. Nesse sentido decidi, apenas em momento mais adiantado do processo do mestrado, por não me debruçar sobre os dados que se referem exclusivamente à postura da professora de Artes com os alunos, a suas colocações durante as aulas e entrevista concedida.

Não houve qualquer tipo de resistência por parte dos professores durante o processo investigativo. Eles se mostraram sempre disponíveis e solícitos e foram grandes facilitadores da pesquisa; o mesmo aconteceu com os demais trabalhadores da escola com os quais me relacionei.

Foram previstos 10 encontros semanais, cada um de duas horas; a primeira hora ocupou o período destinado às aulas de Educação Física – acompanhada pelo professor dessa disciplina – e a segunda, as aulas de Artes – acompanhada pela professora de Artes. Desses 10 encontros nove foram materializados, ou seja, 18 aulas, que aconteceram entre os dias 7 de outubro e 9 de dezembro de 2016. O professor de Educação Física esteve presente em sete encontros e a professora de Artes, em oito. As aulas aconteciam às sextas-feiras no início do período, das 13h às 15h. A merenda dessa turma era em horário posterior.

Esse é em média o tempo destinado para o desenvolvimento de um tema da cultura corporal nas aulas de Educação Física, isso porque o planejamento para o 4º ano tende a prever no mínimo o desenvolvimento de um tema da cultura corporal por bimestre. As aulas nas escolas municipais de Jundiaí são de 60 minutos. No entanto esse tempo, diferentemente do que aconteceu na pesquisa, nem sempre é garantido. Por vezes o horário da merenda coincide com o das aulas de Educação Física (duas aulas semanais),



Artes (uma aula semanal) e/ou Inglês (uma aula semanal), o que faz com que essas aulas tenham seu tempo reduzido para cerca de 40 minutos; na última aula do período acontece a mesma coisa, visto que cerca de 20 minutos antes do término do período o sinal bate para que a saída dos alunos seja realizada.

Nesse sentido, esses nove encontros, que totalizaram 18 horas de trabalho durante a pesquisa-ação, foram mais efetivamente aproveitados do que se realizadas 18 aulas na escola onde leciono, por exemplo. As aulas acontecerem logo no início da jornada do trabalho educativo, o que também favoreceu o ensino, já que o tempo de atenção e a disposição dos alunos tendem a ser melhores nesse contexto.

Além desses encontros acompanhei o desfile de penteado afro que aconteceu em 25 de outubro. Trata-se de uma ação permanente da escola que visa valorizar a cultura e estética negra, contribuindo para a superação do preconceito racial. Fez parte desse trabalho educativo a apresentação do grupo de capoeira do bairro, o que permitiu desdobramentos para o meu trabalho docente.

A maior parte dos alunos da turma da pesquisa-ação já havia tido aulas de capoeira na escola no primeiro ano do ensino fundamental, por meio de um projeto escolar no qual uma professora de Educação Física da rede municipal de ensino, também capoeirista, lecionava uma aula semanal, que não estava vinculada a nenhum dos componentes curriculares.

Além disso, muitos alunos também já haviam tido contato com a capoeira, ainda que na condição de espectadores, também por meio do trabalho que acontece no bairro, principalmente aos sábados, quando a aula ocorre em um horário no qual está funcionando a feira livre, que fica próxima ao local onde os treinos e rodas acontecem.

Dentre os 35 alunos, 21 meninos e 14 meninas, que compunham a turma do 4º Ano C (alunos de nove anos), um aluno era praticante de capoeira. Outro era sobrinho de um professor de capoeira e apesar de não praticar no momento já havia tido aulas. Havia na turma um aluno que, apesar de não tocar, demonstrava facilidade em manusear o berimbau, e o modo como de pôr o dobrão logo abaixo da cabaça após o uso, preso entre o arame e a verga (foi

a primeira vez que presenciei essa prática, mas o aluno sempre a repetia com muito zelo), indicava que ele já havia feito capoeira.

Inicialmente a ideia era que o planejamento fosse coletivo e que acontecessem reuniões regulares entre nós professores, incluindo a professora de sala, tanto pelo caráter participativo exigido por uma pesquisa-ação, como pelo fato de cada um dos professores terem acesso apenas a parte do processo materializado com a turma.

No entanto o planejamento do trabalho pedagógico, e consequentemente o desenvolvimento das aulas, acabaram centrados em mim, isso devido à organização do horário de trabalho dos professores e à quantidade de tarefas que precisam cumprir. Nesse sentido o trabalho educativo, apesar de contar com a presença dos professores de Educação Física e Artes, esteve objetivamente centrado em mim e nos alunos.

Planejamentos, registros de imagens e relatórios de acompanhamento das aulas foram ao longo do processo disponibilizados em uma plataforma para que os professores tivessem acesso.

No terceiro bimestre de 2017, na escola que é minha sede, trabalhei a capoeira com seis turmas de primeiro ano e com quatro turmas de terceiro ano. Foram realizadas em média 14 aulas por turma. Esse trabalho foi significativo no sentido de possibilitar que a minha prática social docente produzida pelo processo de pesquisa-ação se configurasse em novo ponto de partida, em nova prática social inicial, e possibilitasse análises mais consistentes sobre o ensino da capoeira nas séries iniciais do ensino fundamental.

Diferentemente do que julgava inicialmente, devido a minha experiência anterior com capoeira, não apenas as análises sobre as aulas foram outras, mas o ensino em si também foi superado em muitos aspectos.

### **3.3 Instrumentos de pesquisa**

Para Minayo (2014), instrumentos e métodos são mediadores e caminhos que possibilitam ao pesquisador o aprofundamento de seu problema central e de questões sucessivas, levantadas a partir do encontro com seu objeto de estudo.

Após a fase exploratória de delimitação do contexto no qual se desenvolveria a pesquisa-ação, da apresentação do projeto de pesquisa à equipe escolar, do aceite da escola e dos professores, foram desencadeadas as seguintes ações:

- Delimitação dos objetivos norteadores do processo de ensino da capoeira.

- Planejamento das aulas ao longo do processo a partir de análises possibilitadas pelo método proposto pela pedagogia histórico-crítica.

- Registros das aulas por meio de anotações, imagens e vídeos. Os registros são importantes formas de revisitar e analisar o processo de ensino. A princípio as imagens foram realizadas por mim e/ou pelos professores, ao longo do processo percebi que nem eu nem o professor de Educação Física conseguíamos realizar tais registros porque durante as aulas nos debruçávamos sobre as orientações aos alunos nos momentos de estudo. Nesse sentido muitas propostas não foram registradas. Nos três últimos encontros uma pessoa acompanhou as aulas com a tarefa apenas de realizar as imagens; aqui a dificuldade é que não sendo essa pessoa um educador, apesar da qualidade das imagens, faltava-lhe o olhar para o processo de ensino e aprendizagem.

- Anotações de conversas com os professores e de considerações suas ocorridas durante as aulas.

- Acompanhamento de momentos de estudo em HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo). Participei de cinco HTPCs da escola em 2016. Dois foram realizados por palestrantes externos na unidade escolar, o primeiro pelos então coordenadores do grupo de professores de Educação Física da SME de Jundiaí, Adriano Celante e Adriano Mastroso, que no ano de 2016 buscaram materializar um trabalho de formação desses professores na perspectiva da pedagogia histórico-crítica; nesse encontro a ênfase foi dada aos aspectos filosóficos da pedagogia histórico-crítica. O segundo encontro foi realizado pela professora da SME de Jundiaí e pesquisadora da Unesp, Maria Cláudia Saccomani, que tratou de aspectos da pedagogia histórico-crítica relacionando-os às séries iniciais do ensino fundamental. Um desses HTPCs aconteceu na SME, foi aberto por meio de inscrição à rede de ensino e

abordou a questão do racismo; para essa formação foi convidado o professor Marcelo Donizete da Silva, da Universidade Federal de Ouro Preto, que tratou do racismo a partir de sua pesquisa *Epistemologia e Educação étnico-racial: análise dos manuais didáticos do Ensino Fundamental de Mariana-MG*, em que o professor evidencia a intrínseca relação entre o racismo e a luta de classes. Os outros dois HEs foram realizados pela gestão escolar, com um deles relacionado ao estudo da obra *Escola e democracia*, que vinha sendo desenvolvido nas formações, e o outro à construção do PPP para o ano letivo de 2017.

- Entrevista semiestruturada com os professores participantes da pesquisa-ação, norteadas por três eixos: 1. opção da escola pela pedagogia histórico-crítica – o que ficou evidenciado foi a ideia equivocada da necessidade de se abordar de forma direta com os alunos a questão da luta de classes; 2. a preocupação da escola em contribuir com a superação do preconceito étnico-racial – foi apontada como necessária diante da comunidade escolar atendida; 3. o processo de ensino da capoeira, tendo em conta que cada um dos professores teve acesso apenas às ações materializadas no tempo e espaço destinados às suas aulas – aqui o que evidenciou-se foi o reconhecimento do aprendizado dos alunos mesmo diante de estratégias de aulas que foram percebidas como possibilitadoras de maior liberdade aos alunos. Tais questões integram este estudo em sua totalidade.

- Organização dos registros: transcrição das entrevistas; revisão das imagens com o intuito de melhor apreender o processo realizado; pareamento do registro de anotação do acompanhamento das aulas com as imagens; pareamento entre as entrevistas e as anotações referente aos professores.

- Leitura horizontal do material organizado.

- Retorno à teoria pedagógica e a textos de autores que a subsidiam, como Marx, Engels e Gramsci, ou seja, cotejamento entre a prática realizada e a teoria na qual tal prática estava embasada, o que exigiu o aprofundamento teórico.

Esses instrumentos estiveram à disposição da análise do potencial emancipador da capoeira como conteúdo escolar; apesar de necessários, de

modo algum poderiam nesta pesquisa prescindir do método da pedagogia histórico-crítica.

### **3.3. O método da pedagogia histórico-crítica**

O método da pedagogia histórico-crítica, elaborado pelo professor Saviani, é um método materialista dialético. A ideia de que a apreensão da realidade exige que o ponto de partida seja o real empírico e o de chegada o real concreto alcançado por meio das mediações e abstrações, superando a lógica formal sem dela prescindir, é a ideia que orienta a lógica do trabalho educativo escolar na pedagogia histórico-crítica.

Em um processo de ensino o ponto de partida é a prática social, tanto a já conquistada pelo professor como pelos alunos, e o ponto de chegada é uma nova prática social qualitativamente superior, que por sua vez é também novo ponto de partida. Esse novo ponto de partida, essa nova prática social inicial, não pode ser alcançado sem a mediação de problematizações e instrumentalizações que possibilitem a catarse. É preciso ainda a consideração de que prática social inicial e nova prática social inicial, problematização, instrumentalização e catarse estão sempre relacionadas ao conhecimento que se quer transmitir, a quem se quer transmitir e às formas mais efetivas para essa transmissão.

Ao se pautar na lógica materialista dialética para propor seu método pedagógico, o professor Saviani não confunde trabalho educativo escolar com trabalho de produção do conhecimento objetivo, essas atividades específicas de trabalho se relacionam na medida em que as objetivações da coletividade dos homens de valor universal e mais bem elaboradas, portanto clássicas, devem ser transformadas em conhecimentos escolares para serem socializadas, ou seja, transmitidas por meio do trabalho educativo escolar aos membros de uma dada sociedade.

Nesse sentido, Saviani (2008, p. 59) explicita a relação entre a concepção de educação materialista histórica e dialética, ou seja, a pedagogia histórico-crítica, e o método dessa concepção:

Trata-se da conceituação da educação como “uma atividade mediadora no seio da prática social global” [...] Daí porque a prática social foi tomada como ponto de partida e ponto de chegada na caracterização dos momentos do método por mim preconizado. É fácil identificar aí o entendimento de educação como mediação no seio da prática social. Também é fácil perceber de onde retiro o critério de cientificidade do método proposto [...] da concepção dialética de ciência tal como explicitou Marx no “método da economia política” [...]. Isto não quer dizer, porém, que eu esteja incidindo na mesma falha que denunciara na Escola Nova: confundir ensino com pesquisa científica. Simplesmente estou querendo dizer que o movimento que vai da síntese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações mais simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino).

Ao explicitar o método materialista dialético de ensino por ele proposto, o professor Saviani (2008) o faz em comparação aos métodos da pedagogia tradicional e da pedagogia nova, e por isso apresenta os seus elementos em um primeiro momento analogamente aos “passos” propostos pelas pedagogias que propõe superar, mas de antemão esclarece não se tratar de passos. Vejamos: “**se fosse possível traduzir os métodos de ensino que estou propondo na forma de passos** à semelhança dos esquemas de Herbart e Dewey...” (p. 56, grifos meus). Após explicação comparativa conclui que os elementos apresentados referem-se a “**momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico**”. (p. 60, grifos meus).

Da *prática social inicial* o professor nos apresenta a distinção entre a prática social do professor, de caráter mais sintético, ou seja, mais elaborada, mas que é sintética e precária porque toda a possibilidade de planejamento e antecipação não conta ainda com a apreensão sobre o que os alunos conhecem a respeito daquilo que será ensinado.

Como anteriormente explicitado nesta pesquisa, é importante o entendimento de que a prática para o materialismo histórico e dialético não se submete ao limite do pragmatismo, limite que consiste em não considerar que uma prática social só se materializa a partir da apropriação de práticas históricas da humanidade. De acordo com Triviños (2006, p. 121) a categoria de prática em sentido marxista diz respeito ao “saber acumulado pelo ser

humano através de sua história”, sendo “por um lado, ação, prática, e por outro, conceito dessa prática que se realizou no mundo dos fenômenos materiais e que foi elaborada pela consciência que tem a capacidade de refletir essa realidade material”.

A *problematização* se refere aos problemas postos pela prática social: “Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar”. (SAVIANI, 2008, p. 57).

Aqui vale a pena pontuar a discussão sobre *problema* realizada por Saviani (2007), que pelo alto grau de complexidade, e pela necessidade de compreensão para o trabalho educativo, aqui transcrevo:

A essência do problema é a necessidade. Com isso é possível agora destruir a “pseudoconcreticidade” e captar a verdadeira “concreticidade”. Com isso, o fenômeno pode revelar a essência e não apenas ocultá-la. Com isso nós podemos enfim recuperar os usos correntes do termo “problema”, superando as suas insuficiências ao referi-los à nota essencial que lhes impregna de problematicidade: a necessidade. Assim, uma questão em si, não caracteriza o problema, nem mesmo aquela cuja a resposta é desconhecida; mas uma questão cuja a resposta se desconhece e se necessita conhecer, eis aí um problema. Algo que eu não sei não é problema. Mas quando ignoro alguma coisa que eu preciso saber, eis-me então diante de um problema. Da mesma forma, um obstáculo que é necessário transpor, uma dificuldade que precisa ser superada, uma dúvida que não pode deixar de ser dissipada são situações que se nos configuram como verdadeiramente problemáticas (p. 17).

A verdadeira compreensão do conceito supõe, como já foi dito, a necessidade. Esta só pode existir se ascender ao plano consciente, ou seja, se for sentida pelo homem como tal (aspecto subjetivo); há, porém, circunstâncias concretas que objetivizam a necessidade sentida, tornando possível, de um lado, avaliar seu caráter real ou suposto (fictício) e, de outro, prover o meio de satisfazê-la. Diria, pois, que o conceito de problema, implica tanto a conscientização de uma situação de necessidade (aspecto subjetivo) como uma situação conscientizadora da necessidade (aspecto objetivo). (p.18)

Em suma: “problema”, apesar do desgaste determinado pelo uso excessivo do termo, possui um sentido profundamente vital e altamente dramático para a existência humana, pois indica uma situação de impasse. Trata-se de uma necessidade que se impõe objetivamente e é assumida subjetivamente. O afrontamento, pelo homem, dos problemas que a realidade apresenta, eis aí o que é a filosofia (p.19).

Diante do exposto é possível afirmar duas questões. A primeira é o quanto nós, escola e professores, estamos distantes de apreender os problemas reais existentes na escola e o quanto temos lidado com os desafios escolares em sua aparência, o quanto tratamos os alunos e os desafios escolares na perspectiva do empirismo e o quanto ainda carecemos avançar no sentido de identificarmos os problemas reais da escola. A segunda questão é que, diante do exposto, é impossível pensarmos no método da pedagogia histórico-crítica como uma prescrição didática, como passos a serem seguidos, sempre da mesma forma. Há uma profunda relação entre o método e a realidade do contexto educacional, e entre o método e o conhecimento que se pretende transmitir, relações que impossibilitariam receitas prontas. Nesse sentido impõe-se a exigência de uma formação intelectual do professor.

Daí minha defesa de que a problematização é a priori uma tarefa do professor, diz respeito a sua prática docente, às melhores formas de ensinar seus alunos.

A *instrumentalização* relaciona-se intrinsecamente com a problematização. “Trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social”. (SAVIANI, 2008, p. 57).

Tais instrumentos são objetivações do trabalho do conjunto dos homens, são produções sociais. A instrumentalização diz respeito à transmissão de conteúdos e à identificação e ou elaboração das melhores formas para que essa transmissão ocorra efetivamente.

Isto obriga que o professor domine além do método da pedagogia histórico-crítica, o conteúdo que pretende transmitir, para assim poder organizar as melhores formas de transmissão para o grupo de alunos para o qual leciona.

O professor nessa perspectiva assume a função social que as pedagogias ancoradas em teorias filosóficas e sociológicas de caráter compreensivo negam ao secundarizarem a transmissão do conhecimento pela escola, ou seja, assume a função social do ensino, da qual vem sendo expropriado historicamente.



E um professor que não ensina se contrapõe ao que Saviani (2008, p. 57) explicita como sendo a função da instrumentalização, “a apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem”.

A *catarse*, de acordo com o professor, refere-se à incorporação, apropriação, dos instrumentos culturais, ou seja, dos conteúdos, de modo que esses se configurem em elementos mediadores da transformação social.

Nesse sentido a *catarse* é resultado de um processo educativo intencional que diz respeito à formação das condições subjetivas necessárias à transformação social objetiva, ou seja, está no âmbito da superestrutura.

Para entender o significado da adoção do termo pelo professor Saviani na elaboração do método da pedagogia histórico-crítica, interessa-nos a compreensão gramsciana do termo (2011, p. 192, grifos meus):

Pode-se empregar a expressão “*catarse*” para indicar a passagem do momento meramente econômico (ou egoístico-passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isso **significa também a passagem do “objetivo ao subjetivo” e da “necessidade à liberdade”**. A estrutura, de força exterior que esmaga o homem, transforma-se em meio de liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético-política, em origem de novas iniciativas. A fixação do momento “*catártico*” torna-se assim, parece-me, o ponto de partida de toda filosofia da práxis; o processo *catártico* coincide com a cadeia de sínteses que resultam do desenvolvimento dialético.

Essa passagem de Gramsci explicita o quanto é carregado de significado o uso do termo *catarse* por Saviani. A *catarse* implica na apropriação – na Educação Física a palavra incorporação assume sentido especialmente importante – dos conhecimentos objetivos produzidos, pela coletividade dos homens, pelo sujeito. Ou seja, esses conhecimentos, transformados em conteúdos escolares, passam a integrar a subjetividade do indivíduo – transformam-se no indivíduo em uma espécie de segunda natureza – de modo que deles se possa fazer uso emancipador, transformador de si mesmo e da sociedade.

Aqui também se evidencia que o processo de ensino que exige o estudo e o esforço, processo que toma para si temporariamente emprestada a liberdade mais imediata dos alunos, devolve-a – no momento em que se atinge a catarse –, transformada de liberdade empírica e imediata em uma liberdade mais real, com usos mais transformadores. Nesse sentido nega-se que a transmissão de conteúdos na perspectiva da pedagogia histórico-crítica tenha caráter tecnicista ou ainda de inculcação mecânica, que implique em passividade por parte dos alunos.

A catarse é a possibilitadora do estabelecimento de uma nova prática social, ponto de chegada, que se configura em novo ponto de partida.

Ao tratar do método de ensino, Saviani (2008) relaciona o trabalho docente, o ensino, e o objetivo desse trabalho, a aprendizagem, e não poderia deixar de fazê-lo.

Martins (2016, p. 29, grifos meus), embasada no autor, evidencia a relação entre ensino e aprendizagem explicitando as suas especificidades:

[...] a aprendizagem é um processo dinâmico e necessariamente mediado, cujo fator propulsor assenta-se nas apropriações efetivadas pelo sujeito que aprende. Nessa condição, depende completamente da qualidade universo simbólico disponibilizado e, igualmente, das formas pelas quais sua transmissão se realiza. [...] **Já o percurso lógico do ensino carece ocorrer do abstrato para o concreto, do geral para o particular, da síntese como possibilidade para a superação da síncrese, do não cotidiano para o cotidiano, dos conceitos científicos a serem confrontados com os conceitos espontâneos.** Logo, esse percurso revela-se “de cima para baixo”. Conseqüentemente, o ensino só pode sustentar-se como objetivação de apropriações já realizadas por quem ensina. Nesse sentido, o percurso lógico do ensino não pode reproduzir o percurso lógico da aprendizagem, pois se assim o for não gerará as contradições necessárias às transformações do sistema representado pela tríade conceitos científicos, conceitos espontâneos e seus objetos. A nosso juízo, ter a prática social como ponto de partida do trabalho pedagógico significa afirmar que professores e alunos são igualmente partícipes dela, mas não orientam suas ações pela mesma perspectiva.

Esta pesquisa, com a intenção de analisar as possibilidades da capoeira – como conteúdo da cultura corporal a ser transmitido pelo trabalho educativo escolar nas séries iniciais do ensino fundamental – e contribuir para a formação

nos alunos de uma concepção de mundo materialista histórica e dialética, debruça-se sobre o processo de ensino, ou seja, sobre a prática social docente.

Nesse sentido o método da pedagogia histórico-crítica se configurou em uma orientação segura para minha ação docente, para o planejamento da minha prática de ensino, que se materializou na medida em que busquei apreender de maneira mais elaborada tanto a teoria pedagógica – que permite que eu me relacione à prática não de maneira imediata, mas mediada, e por isso mais elaborada –, como o próprio objeto a ser transmitido, a capoeira.

## PARTE IV

## 4. A capoeira transformada em saber escolar a partir da perspectiva histórico-crítica

*“Nino” quem foi seu mestre?  
 “Nino” quem foi seu mestre?  
 Mestre foi Salomão  
 Discípulo que aprendo  
 Mestre que dou lição*

*Mestre quem me ensinou  
 Tá no engenho da Conceição  
 A ele devo dinheiro,  
 Saúde e obrigação*

*Segredo de São Cosme  
 Quem sabe é São Damião  
 Camará*

*Água de beber,  
 Eê, água de beber camará*

*Aruandê,  
 Eê, aruandê, camará*

*Camaradinha  
 Eê camaradinha, camará*

*Vamos para escola  
 Eê, vamos para escola camará*

*Aprender a ler  
 Eê, aprender a ler camará*

*Em carta de ABC  
 Eê, em carta de ABC camará*

Mestre Bimba (1969)<sup>37</sup>

---

<sup>37</sup> Essa quadra está no já referenciado álbum *Curso de capoeira regional*, de mestre Bimba (1969).

No que se refere a um trabalho educativo escolar pautado na pedagogia histórico-crítica, a capoeira como conteúdo escolar, conforme ratificado várias vezes durante a pesquisa, devido à importância da afirmação, possui potencial emancipador na medida em que possa contribuir para a formação nos alunos de uma concepção de mundo materialista histórica e dialética.

Esse objetivo mais amplo abarca em seu interior a necessária contribuição desse conteúdo para a superação do preconceito racial, que não pode se dar de outra forma, como aqui também já defendido, senão pelo desvelamento das bases materiais desse preconceito.

Por ser a escola nesta sociedade o lugar privilegiado para a socialização dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos mais bem elaborados, contribuindo a partir da sua especificidade para a elevação cultural das massas, ou seja, para a necessária formação subjetiva, que por mediação se coloca a favor das transformações sociais objetivas de superação do modo de produção capitalista, impõem-se ao trabalho educativo escolar as exigências: 1. de seleção e transformação desses conhecimentos em conhecimentos escolares, o que implica também no reconhecimento de seus aspectos ideológicos a fim de identificar o que deve ser reproduzido e o que requer ser transformado para ser transmitido e 2. de identificar e/ou elaborar as formas de transmissão desses conteúdos de acordo a escolaridade dos alunos, e com as condições materiais concretas para o ensino.

Para a pedagogia-histórico crítica a escola deve configura-se, em primeira instância, como uma instituição decisiva na formação da individualidade dos alunos e na produção de necessidades humanas mais ricas. Uma vez que a apropriação de objetivações sociais – não de qualquer tipo, mas das mais ricas e elaboradas – depende da apreensão subjetiva, o que contribui para que os alunos se relacionem com a realidade e se expressem mais livremente, na medida em que eles sejam instrumentalizados para isso. Ou seja, a escola, ao tratar do aluno real e não apenas do empírico, compreende que a liberdade depende do ensino.

Diante do aqui explicitado, afirmo que o método da pedagogia histórico-crítica nesta pesquisa assumiu centralidade, na medida em que direcionou a

minha prática social docente. O que se mostra coerente com as afirmações de Saviani (2013, p. 65):

[...]a questão central da pedagogia é o problema das formas, dos processos, dos métodos; certamente não considerados em si mesmos, pois as formas só fazem sentido quando viabilizam o domínio de determinados conteúdos. O método é essencial ao processo pedagógico.

Apesar do reconhecimento da relação intrínseca entre ensino e aprendizado, esta pesquisa se debruça justamente sobre a prática social docente, por entender ser a prática social dos professores uma condição essencial para a produção do aprendizado nos alunos.

Ao método da pedagogia histórico-crítica se associa a questão de se trabalhar o conteúdo em sua historicidade. Saviani (2013) explicita que reivindicar a universalidade do saber é reivindicar que esse saber ultrapasse os interesses particulares, nesse sentido trata-se de percebê-lo em sua objetividade. De acordo com o autor (2013, p. 51): “A historização, pois, em lugar de negar a objetividade e a universalidade do saber, é a forma de resgatá-las”.

[...] sempre me perguntava sobre a ou as matérias que pudessem desempenhar numa nova escola adequada aos tempos atuais, papel equivalente ao desempenhado pelo latim e pelo grego na velha escola. E uma ideia começou a tomar forma em meu espírito. Essa ideia é a de que a História seria exatamente a matéria que ocuparia o lugar central no novo princípio educativo da escola do nosso tempo: uma escola unitária porque guiada pelo mesmo princípio, o da radical historicidade do homem e organizada em torno do mesmo conteúdo, a própria história dos homens, identificado como o caminho comum para formar indivíduos plenamente desenvolvidos. Com efeito, que outra forma poderíamos encontrar de “produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” [...] senão fazendo-os mergulhar na própria história e, aplicando o critério do “clássico”, permitir-lhes vivenciar os momentos mais significativos dessa verdadeira aventura atemporal?. (SAVIANI, 2015, p. 83).

Ainda, de acordo com o autor (2013, p. 13):

O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico.

É a historicidade da capoeira que pode conferir a ela universalidade e objetividade e fazer com que possamos tomá-la em seus aspectos clássicos, ou seja, fundamentais. Ainda é preciso evidenciar que se trata da história em sua concepção materialista e dialética, ou seja, a história que possui bases materiais, que trata da contradição entre determinação e possibilidades concretas de transformação, e que só pode ser compreendida tendo por categoria central a essência humana, ou seja, o trabalho.

É preciso levar em conta que os conteúdos culturais são históricos e o seu caráter revolucionário está intimamente associado à sua historicidade. Assim a transformação da igualdade formal em igualdade real está associada à transformação dos conteúdos formais, fixos e abstratos, em conteúdos dinâmicos e concretos. (SAVIANI, 2008, p.51)

O que fica evidente é que na pedagogia histórico-crítica não se secundariza a transmissão do conteúdo, a superação não é do conteúdo a ser transmitido, mas das formas de transmissão desses conteúdos; não se trata da negação da objetividade do conhecimento, mas da sua suposta neutralidade.

Os conteúdos que durante esta pesquisa foram identificados como centrais ao ensino da capoeira – seja por meio da prática social realizada na escola, seja por meio do retorno à teoria exigido por essa prática – e que estão intimamente relacionados, foram:

1. Aspectos históricos da capoeira, que possam evidenciar: o movimento histórico se dá por meio de determinações e das possibilidades de transformação que a apreensão das determinações viabiliza; o trabalho como a essência do homem e das relações humanas; a resistência e luta dos seres humanos negros frente à exploração do trabalho humano e opressão.

2. Os instrumentos musicais que compõem a roda de capoeira e o ensino dos toques mais simples. A apreensão desses elementos possui valor

em si e ao mesmo tempo pode dar concretude às diferentes necessidades humanas relacionadas à luta contra a escravidão.

3. O jogo da capoeira pautado em sua instância ética, ou seja, no diálogo corporal que privilegia a cooperação, a solidariedade e ludicidade.

4. Os movimentos básicos da capoeira em seus aspectos técnicos e simbólicos.

5. Os elementos ritualísticos, ou seja, os códigos que possibilitam a participação na roda.

A busca pela transmissão do conhecimento objetivo por meio da historicidade da capoeira, ou seja, pela transmissão do pensamento conceitual (pensamento científico social) e pela possibilidade de despertar os sentidos por meio da representação evocativa (sensibilização artística) se relacionaram na materialização de um processo de ensino guiado pelas problematizações, sendo a maior delas o questionamento de como historicizar a capoeira na perspectiva materialista histórica e dialética para as séries iniciais do ensino público fundamental nas aulas de Educação Física e/ou Artes. Em outras palavras, como dar vida e concretude à história da capoeira?

A descrição de jogos, brincadeiras e demais estratégias de ensino não diz respeito a nenhum tipo de prescrição de atividades; ao contrário disso, é realizada para exemplificar as formas de instrumentalização elaboradas diante das problematizações postas pelo trabalho educativo escolar. Nesse sentido evidenciam a importância do professor ser produtor da sua prática social docente.



#### 4.1 O berimbau como objetivação da atividade de trabalho da coletividade dos homens e da história da capoeira: a construção de novas necessidades

*Que som é esse menino, que vem do lado de lá?  
Que som é esse menino, que vem do lado de lá?  
É um preto velho que vive no mundo a tocar  
É um preto velho que vive mundo a tocar*

Mestre Barrão<sup>38</sup>

Quem manda na roda? Quem manda na roda é o berimbau! No universo social da capoeira essa afirmação é um consenso.

O berimbau é quem define o jogo, cada toque de berimbau possui um código ritualístico específico. Ao pé do berimbau dois jogadores precisam saber no mínimo “se o jogo é para bater, se exhibir ou brincar”.

Cada um dos muitos toques de berimbau é definidor de um tipo específico de jogo a ser desenvolvido na roda, por meio de uma complexidade ritualística que demanda um percurso de imersão no universo social da capoeira para que seja apreendida.

Quem sabe tocar o berimbau e conhece os códigos ritualísticos de cada toque define qual o tipo de jogo a ser realizado na roda, definir o jogo é também definir quais instrumentos serão tocados, se tem ou não palmas, se a palma é de Bimba ou de terreiro, se o jogo é para qualquer um que está na roda ou se é destinado apenas aos mestres, se o que se deve cantar é ladainha, corrido, quadra ou chula – ou ainda se nada se canta – e qual o tipo de mensagem a ser transmitida na roda através das cantigas que valorizam a transmissão do saber por meio da oralidade.

---

<sup>38</sup> Mestre Barrão, Marcos da Silva, é nascido em Recife no início da década de 1960. Fundador do grupo Axé Capoeira. É no universo social da capoeira e fora dele reconhecido pelas suas composições. O trecho citado é de uma música sua que pode ser acessada pelo endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=-E9IQaxrr4o>

É por isso que na maioria das vezes quem toca o berimbau é um mestre ou um jogador mais experiente; por isso se pede licença a esse instrumento ao se entrar na roda.

E se hoje “o berimbau manda na roda”, é preciso ainda considerar que nem sempre berimbau e capoeira estiveram atrelados, nem sempre a capoeira acontecia acompanhada por instrumentos e em roda. Quem mandava na capoeira muitas vezes era a necessidade de sobrevivência, de defesa, de ataque, de disfarce, de luta, de organização da resistência contra a exploração material e a dominação simbólica etc. Nesse sentido, os toques de berimbau, ao definirem diferentes tipos de jogo, são representantes das muitas necessidades humanas historicamente relacionadas à capoeira, que se materializam por meio de diferentes práticas sociais, ou seja, diferentes formas de se jogar.

Mas todos esses valores e significados, toda a questão simbólica referente à capoeira, das que tendem a ser reconhecidas no universo social da capoeira mais amplo às que se mostram como singularidades de cada grupo, possuem bases materiais e não são compreensíveis apenas na forma imediata com que se apresentam na roda, por mais experiência que um jogador possua. Nesse mesmo sentido, também os significados cristalizados no senso comum sobre a capoeira possuem bases materiais.

Sem a apreensão das bases materiais, sem a compreensão da roda de capoeira para além de sua imediatez, tendemos a cair em uma visão fetichista, na qual a forma como o fenômeno se apresenta está dissociada do processo histórico humano, ou seja, do trabalho, que a produziu. Se a visão é fetichista não são os vivos que se apoderam dos mortos para lhe darem vida e atuarem intencionalmente na construção da história, são os mortos que se apoderam dos vivos e os dominam<sup>39</sup>.

No que diz respeito à capoeira – e às práticas corporais de modo geral – são repetidas constantemente frases como “não escolhemos a capoeira, é a capoeira quem nos escolhe”, ou “a capoeira é para todos, mas nem todos são para a capoeira”, como se houvesse uma predestinação na qual existem

---

<sup>39</sup> Newton Duarte (2016) se vale de Marx para explicitar que no sistema capitalista o capital é trabalho morto – objetivação do processo da atividade humana – que em vez de ser usado pela classe trabalhadora, dela se apodera e a domina.

peças que servem para a capoeira e outras não, como se houvesse talentos naturais para essa ou para aquela prática corporal, quando a capoeira, assim como todo produto da atividade humana construído historicamente – como é o caso das práticas corporais –, deveria estar a serviço do desenvolvimento humano.

Marx e Engels (2007) afirmam que os seres humanos se diferenciam dos outros animais ao produzirem seus modos de vida em condições determinadas, não se limitando a adaptar-se à natureza, indo além e transformando-a de acordo com diferentes necessidades. Nesse sentido todas as transformações históricas acontecem por meio de relações de trabalho, e tais relações não apenas atendem às necessidades mais imediatas de sobrevivência, mas também produzem novas formas de necessidades.

A materialidade histórica e dialética do desenvolvimento da humanidade, ou seja, a contradição entre determinação e transformação histórica que tem como motor as relações de trabalho, encontra-se condensada e em estado latente no produto do trabalho humano, ou seja, na objetivação do gênero humano.

O berimbau, como um instrumento de arte associado à capoeira, configura-se em síntese da universalidade do gênero humano e, ao mesmo tempo, em síntese da história da capoeira como processo de luta e resistência das pessoas negras escravizadas no Brasil.

Trazer o berimbau às aulas, ensinar os alunos a tocar esse instrumento, ensinar que os toques de berimbau representam códigos que indicam as características das diferentes formas de se jogar, pode trazer à vida a história da capoeira e a história do desenvolvimento do gênero humano, o que se mostra coerente com a explicitação de Duarte (2016, p. 53):

O produto, como síntese do processo, carrega a atividade objetivada. É trabalho morto, mas que volta à vida ao ser incorporado como meio de novas atividades. Entretanto, para que o trabalho morto volte à vida e seja incorporado a novas atividades, é preciso que as pessoas se apropriem da atividade objetivada no produto.

Apresentar aos alunos a cabaça – o fruto antes de ser trabalhado – e a cabaça do berimbau, mostrar a simplicidade dos componentes que compõe o instrumento, demonstrar como se arma esse instrumento e como esses elementos simples estabelecem uma relação mais complexa, possibilitadora de diferentes sons ao tocar, são ações que integram uma maneira de abordar o conceito de trabalho e de história para os alunos das séries iniciais do ensino fundamental, em uma perspectiva materialista história e dialética.

O ser humano não apenas se dispõe a colher esse fruto – que deve ser colhido no momento certo, escolhido de acordo com o instrumento que se pretende objetivar – e a madeira destinada à produção da verga na natureza – e não se trata de qualquer madeira, mas dos tipos de madeira que possuem as qualidades específicas para a tensão que sofrerá, precisa ser uma madeira que apresente graus de resistência e flexibilidade específicos –, o que já estaria em acordo com característica teleológica do trabalho, mas vai além, passa a estudar as possibilidades de cultivo dessas plantas para dispor das matérias-primas para além do que a natureza a princípio oferece.

A parte da cabaça que não é usada no berimbau serve, juntamente com a trama de palha e seleção de sementes, para a produção do caxixi. A mesma cabaça também é transformada para a construção de outros instrumentos de arte, como o agbê, instrumento musical que faz parte do Maracatu de Baque Virado, outra manifestação da cultura popular brasileira de matriz africana.

Existe todo um aprimoramento da técnica de construção que se relaciona com o tipo de som que se quer obter do berimbau. Cada tipo de cabaça, em sua forma, tamanho e tratamento recebido, se associada à verga correta, resulta em um determinado som. Os mestres geralmente retiram o arame de pneus descartados, e ainda são necessários o couro e a baqueta.

A pedra com que se toca o berimbau é chamada de dobrão porque o berimbau já foi tocado com uma moeda que recebia essa denominação. Algumas pessoas preferem tocar com dobrões de metal. Ainda que se prefira o dobrão de pedra, não é qualquer uma que possui a resistência e formato exigidos ao instrumento e à mão de cada tocador.

Um capoeirista do meu grupo que comercializa pedras – é de uma família que tem por tradição trabalhar com mármore – aprendeu com um amigo

artista plástico técnicas para esculpir lustres e luminárias. Desde então também passou a produzir seus dobrões usando diferentes tipos de materiais e imprime a eles formatos e texturas adequadas à forma de sua mão. Passou a estudar e a construir todos os seus instrumentos de capoeira, e para isso teve que construir também algumas ferramentas que possibilitassem esse trabalho. A cada instrumento ele imprime detalhes artísticos, valoriza os veios e nós da madeira, as manchas nas cabaças, esculpe minúsculas figuras em suas baquetas e dobrões e faz atabaques de um tronco único.

O que quero enfatizar é que a importância simbólica do berimbau na roda faz com que seja mantido o processo artesanal de construção desse instrumento nos grupos de capoeira, e isso possibilita acesso à apreensão de processos de transformação das relações de trabalho ao longo da história.

Mas o trabalho de produção do berimbau não resulta apenas em um produto material; como já indicado, abrange também a produção simbólica. Com essa transformação mais imediata da natureza existe todo o processo que resulta na criação dos toques de berimbau. A atribuição de signos específicos a cada um dos toques são formas de objetivações das diferentes práticas sociais de resistência negra associadas à capoeira.

No que diz respeito à capoeira regional e aos toques de berimbau usados em seu contexto, faz-se relevante trazer alguns exemplos da maneira como os códigos ritualísticos de cada toque sintetizam diferentes formas de jogar capoeira, e, por sua vez, cada uma dessas formas é síntese de uma necessidade humana relacionada ao processo de resistência negra<sup>40</sup>.

---

<sup>40</sup> Os toques aqui citados podem ser acessados no álbum musical *Curso de capoeira regional*, de mestre Bimba (1969). Os fundamentos dos toques são aqui apresentados de acordo com os ensinamentos do meu mestre, e podem variar em alguns aspectos, por se tratar de aspectos simbólicos, de um grupo para o outro, sem fazer com que percam o que há de mais latente em cada um deles.

Benguela<sup>41</sup> é um toque de estudo, de se jogar com seus pares, é um toque também para “vadiar”, para “brincar”, que permite a fluência do jogo. A mediação que realizo é que esse toque indica uma forma de se jogar capoeira que remete à cooperação humana e ao estabelecimento de vínculo e solidariedade necessário à luta contra a escravidão material e simbólica. Nesse sentido é um toque no qual se evidencia a instância ética do jogo.

Lúna é um toque realizado em ocasiões fúnebres e quando tocado nas rodas de capoeira é jogado apenas por mestres. No universo social da capoeira diz-se que a inspiração para criação desse toque é o canto de um pássaro. Apreendo esse toque como referência e reverência às vidas perdidas

---

<sup>41</sup> No referido álbum mestre Bimba usa o termo “Banguela” e não “Benguela”. De acordo com meu mestre o primeiro termo se relaciona ao jogo ser solto, fluido e remete à expressão “descer a ladeira na banguela”, situação na qual não há a resistência das engrenagens, dos dentes que se encaixam para que haja tração; já o segundo termo diz respeito tanto à província angolana de Benguela, como à cidade sede dessa província que recebe o mesmo nome. Paulo César Pinheiro, poeta e compositor brasileiro (Rio de Janeiro, 28 de abril de 1949) compôs uma série de obras que referenciam diferentes toques de berimbau, bem como a história da capoeira, para o musical *Besouro, Cordão de Ouro*, em 2006. Essas obras foram reunidas no álbum *Capoeira de Besouro* (2010). Quem toca berimbau nesse álbum e descreve os fundamentos de cada toque no encarte é o mestre Camisa do grupo Abadá – descrição que em alguns detalhes difere das realizadas por meu mestre. Nesta pesquisa, como já explicitado, as análises dos fundamentos da capoeira têm como ponto de partida os conhecimentos do meu mestre. A letra criada para acompanhar o toque de Benguela faz referência à constituição étnica da capoeira, que teve seu desenvolvimento histórico em solo brasileiro:

Mãe África engravidou em Angola/ Partiu de Luanda e de Benguela/  
Chegou e pariu a capoeira/ No chão do Brasil, verde e amarela  
É de Angola/ Camará, que me veio essa cantiga/ De Luanda/ É um  
jogo, é uma dança, é uma briga/ De Benguela/ No Quilombo da Serra  
da Barriga/ De Aruanda  
Capoeira chegou com a caravela  
[...]  
É de Angola/ O meu corpo é de pinho-de-ribeira/ De Luanda/ De  
maneira-de-lei é minha figa/ De Benguela/ Sou aluno da capoeira  
antiga / De Aruanda/ Ganga-Zumba é quem é meu sentinela  
[...]  
É de Angola/ Mangangá nunca foi nem é de intriga/ De Luanda/ Esse  
sangue africano é minha liga/ De Benguela/ Capoeira que é bom  
ninguém instiga/ De Aruanda/ Se instigar vai provar o veneno dela.

Paulo César Pinheiro (2010).

Durante as aulas realizadas especificamente para essa investigação, em situações em que eu optava por não tocar para ter maior liberdade de intervenção com os alunos, fazia uso de músicas desse álbum, com a intenção de que os alunos tivessem, ainda que apenas no plano sensível devido ao pouco tempo, algum acesso à riqueza artística da obra.

dos que lutaram contra a escravidão e à importância dos mestres no processo de transmissão dos conhecimentos relacionados à capoeira. É um jogo no qual há toda uma cordialidade entre os mestres e ao mesmo tempo uma demonstração daquilo que eles representam enquanto portadores de saberes a serem transmitidos aos seus alunos. Não é um toque acompanhado por cantigas. O toque de lúna pede um jogo que evidencie a plasticidade e a beleza da capoeira, dessa maneira penso poder afirmar ser um toque que prioriza a instância estética do jogo.

São Bento Grande de Bimba é um toque que implica na efetividade dos golpes de ataque e na proteção da integridade física por meio das esquivas, é o toque que remete à luta, ao enfrentamento, ao confronto direto contra inimigos. Já Cavalaria é um toque de aviso, de alerta, um toque que representa o momento histórico da repressão policial à capoeira. O alerta quanto à repressão da capoeira. São toques que em sentido mais amplo remetem à dupla significação do que seja luta: tanto à capoeira como técnica corporal de combate, como à sua resistência simbólica. São toques que evidenciam os aspectos políticos do jogo da capoeira, a capoeira em sua condição de contrapoder.

Os símbolos impressos nos toques não são passíveis de compreensão se descolados da história da capoeira e das instâncias política, ética e estética do jogo.

Isso se refere também às necessárias análises do contexto atual. Quando se diz que o toque é “São Bento Contemporâneo de Bimba”, por exemplo, não há um fundamento específico de jogo para essa forma de tocar, mas se acelera o toque de São Bento Grande de Bimba, e o que ocorre, geralmente, é que o jogo se transforma em uma espécie de demonstração que evidencia acrobacias e disputas de habilidades isoladas, prejudicando o diálogo corporal, um jogo que tem a intenção de impressionar, sobretudo, quem não é capoeira, eu diria “um jogo para inglês ver”.

E mesmo o São Bento Grande de Bimba, em sua forma tida como tradicional no universo social da capoeira, ao sintetizar o aspecto histórico de combate e luta da capoeira, pode não só incentivar a competitividade, como também a violência. Faz-se necessário sempre uma criticidade aguçada. Há

realidades empíricas facilmente identificadas no universo social da capoeira que requerem desnaturalização. Em eventos, onde participam diferentes grupos, é comum presenciarmos que os mestres fazem entre si jogos respeitosos, demonstrando a plasticidade, ou seja, a inteligência e beleza do jogo, e, no entanto, muitas vezes incentivam seus alunos a “defenderem a superioridade do seu grupo”, transformando o jogo em uma disputa violenta que exacerba a competitividade. Essas situações são justificadas na capoeira por meio da reivindicação de que a luta faz parte do jogo e “o que é da capoeira não ofende ao capoeira”.

As mulheres que jogam capoeira estão imersas em um contexto que não apenas naturaliza a violência em seu aspecto mais geral, mas também a violência relacionada ao patriarcado. Tais violências estão relacionadas a preconceitos que possuem determinações sociais, são estruturais, mas em muitos aspectos me parece que nos grupos de capoeira alguns deles se apresentam de forma ainda mais naturalizada e exacerbada, em grande medida porque o saber do mestre tende a não ser questionado e porque existe, pelo menos na regional, uma hierarquia consolidada e explicitada pelo cordão que se carrega na cintura.

A homossexualidade nas rodas de capoeira encontra representatividade, pelo menos no que diz a uma percepção empírica, entre as mulheres. Percebo que no universo social da capoeira, o que careceria de investigações que fossem além dessa percepção, existe um tipo de hostilidade e preconceito que dificulta, talvez até inviabilize no contexto atual, a participação de homens não heterossexuais e outros exemplos de pessoas que não se enquadram em padrões sociais normativos que dizem respeito aos papéis socialmente atribuídos a homens e mulheres. Costumo explicitar esse minha percepção empírica perguntando por que não existem na roda de capoeira Madames Satãs<sup>42</sup>.

---

<sup>42</sup> João Francisco dos Santos (25 de fevereiro de 1900-11 de abril de 1976), Madame Satã, foi um transformista brasileiro, personagem emblemático da vida noturna e marginal carioca na primeira metade do século XX. Negro, pobre, homossexual e analfabeto ficou conhecido pelos enfrentamentos com a polícia. Existe no imaginário popular a ideia de que ele se valia da capoeira nesses enfrentamentos. Ideia que ele não confirma nem nega em entrevista ao Pasquim (1971), diante da pergunta feita por Sérgio Cabral. “– *Está me chamando atenção uma coisa: você não sabia capoeira, nenhuma luta especial e no entanto você brigava contra rádio-patrulhas?/ – Eu não brigava, eu me defendia./ – Mas você se*



Também a questão racial no interior da capoeira carece de desnaturalização. Em meu grupo homem que não toca pandeiro é “negrão do Paraguai”, ou seja, não cumpre com aquilo que lhe é, no senso comum, determinado – naturalizado – por ser negro.

Já uma mulher negra não será cobrada por não saber tocar pandeiro, não recai sobre uma mulher a mesma imediata expectativa de que saiba tocar, ainda que ao longo do seu percurso, de acordo com o tempo de capoeira, isso lhe seja exigido, mas de imediato uma mulher negra será cobrada por não saber sambar. Uma menina negra, quando tinha treze anos, foi questionada em público, no meio de uma roda: “Você é filha de capoeira, seu pai é capoeira e negro, sua mãe é negra, e você não sabe sambar?”

Esses fenômenos particulares indicam que a capoeira não está descolada da prática social global, evidenciam sua determinação social e a naturalização em seu interior de valores vigentes a serem combatidos. Daí a importância de análises que possam contribuir para identificação na capoeira do que é de valor universal à emancipação humana se opondo ao relativismo cultural, daí a necessidade imprescindível em se tratando de cultura popular de se superar o senso comum por meio da consciência filosófica. A superação do senso comum não implica em extinção da cultura popular, ao contrário, implica em contribuir para que a cultura popular não seja articulada tão facilmente com interesses dominantes e possa manter seu caráter de resistência.

Como já afirmado, há na criação do berimbau, bem como na sua associação com a capoeira, aspectos da universalidade histórica e cultural do gênero humano e ao mesmo tempo especificidades da cultura brasileira. A universalidade histórica não se encontra apenas na objetivação do trabalho da humanidade – que consiste na transformação da natureza e na produção da própria humanidade que não é dada pela natureza aos seres humanos, ou seja, o trabalho educativo – mas também na luta contra a opressão, contra a

---

*defendia contra vários e no entanto você não é nenhum atleta. Você tem que altura?/ – Eu devo ter 1,85m, mais ou menos./ – E quanto que você pesa?/ – Agora eu devo estar pesando 73 quilos./ – Pois é, você não é um físico privilegiado./ – Naquela época eu pesava 88,89.” Na sequência Millôr Fernandes pergunta: “– Você acha que você tem o corpo fechado?/ – Bom, eu não tenho corpo aberto. Se eu tivesse corpo aberto eu estava fedendo. Fechado eu tenho que ter.” A entrevista pode ser acessada pelo endereço:*

<http://www.tirodeletra.com.br/entrevistas/MadameSata.htm>

exploração do trabalho, contra a escravidão, contra o preconceito, pela conquista de igualdade de direitos, luta que integra a história humana universal. Em outras palavras, não só o trabalho, mas também as experiências de luta da humanidade contra as determinações históricas que oprimem e escravizam os seres humanos possuem valor universal.

E aqui retomo o já afirmado, que a universalidade histórica e cultural não nega a diversidade cultural e sim o relativismo cultural.

O trabalho como motor do desenvolvimento histórico e a luta contra o trabalho escravo são atividades do gênero humano condensadas no berimbau, e tais atividades colocam em evidência a humanidade das pessoas que criaram esse instrumento, evidenciam competência técnica e artística e as situam como seres históricos e construtores de cultura. O processo histórico objetivado no berimbau se opõe ao processo social de desumanização e coisificação das pessoas negras escravizadas no Brasil.

No entanto, não é esse o sentido dado ao instrumento no senso comum, ele não é reconhecido como objetivação da história de resistência das etnias africanas frente à escravidão brasileira, não é síntese da história do desenvolvimento do trabalho produzido pelo gênero humano, nem evidencia as contradições e articulação da capoeira com interesses dominantes.

Ele é um objeto que comprova as férias desfrutadas em Salvador, que não será colocado na sala porque sequer combina com o estofado, sequer é um instrumento musical, porque quem o comprou não quer aprender a tocar esse instrumento, e quem produziu essa quinquilharia não o fez com a intenção de que pudesse ser tocada, é só mais uma banalidade para comprar e descartar. Não é objetivação das práticas sociais de resistência negra, é um “símbolo nacional” de um país – de uma ideia de país – romanticamente miscigenado e de relações raciais democráticas e cordiais. Símbolo que contribui para que, no que se refere às relações sociais étnicas, o Brasil seja um país em que o racismo é, por um lado, relativizado, e pelo outro, apenas superficialmente combatido, porque desvinculado da luta de classes que o origina e na qual está inserido.

#### 4. 1. 1 Ensinar a tocar na escola



**Figura 5: Berimbau**

*Esse registro, realizado em nosso 8º encontro, evidencia o quanto um aluno, sem experiência anterior com o instrumento, adquiriu as formas de manuseio do caxixi, dobrão e baqueta, além de já manter a cabeça presa ou afastada do abdome com a intenção de abafar ou reverberar o som. É um aluno que estudou e se interessou muito pelo berimbau durante as aulas, executando o toque de Angola e de Benguela. O peso do berimbau fazia com que ele ainda precisasse apoiar o instrumento no banco.*



**Figura 6: Estudo do berimbau**

*Alunos estudando o toque de Angola em nosso 5º encontro. O aluno que na imagem acima segura o berimbau, nesta é o primeiro da foto.*

Acionar a efetividade da história humana e da capoeira não se limita a apresentar aos alunos o berimbau e o relato da história nele contida. Esse acionamento é mais bem produzido na medida em que se ensine a tocar e a jogar.

Tocar um instrumento de arte em uma roda potencializa o acionamento da efetividade da atividade humana que está condensada e em estado latente na capoeira como produto de resistência à escravidão. Nesse sentido é preciso ensinar, tanto quanto possível nas condições materiais concretas existentes para o trabalho educativo<sup>43</sup>. Mesmo que o possível seja o toque mais simples, mesmo que nem sempre possamos avançar em momentos posteriores o

---

<sup>43</sup> Este é um princípio materialista dialético. É preciso ensinar na escola, tanto quanto for possível em suas condições determinadas, ao mesmo tempo em que são necessárias políticas públicas que favoreçam a produção de melhores condições materiais para o trabalho escolar. Os filhos da classe trabalhadora estão na escola hoje e não podem ficar à espera de condições ideais de ensino. Eles precisam aprender hoje, tanto quanto for possível.

trabalho inicialmente realizado da forma como gostaríamos, ainda que nem todos os alunos aprendam a tocar todos os instrumentos pertencentes ao universo social da capoeira ao longo do período escolar. É preciso que, toda vez que se ensine capoeira, ensine-se a tocar tanto quanto possível e se ensine que os toques são representantes das diferentes práticas sociais do jogo historicamente produzidas.

Ensinar como se equilibra uma verga, como se segura um dobrão e como os diferentes tipos de pressão que esse dobrão exerce contra o arame modificam o som. Ensinar o toque de Angola, que facilita o entendimento dos demais. Ensinar como se tira som do atabaque, que existem técnicas para que a mão consiga tirar do couro o som desejado e como se realiza o dois de passagem. Ensinar a marcação mais simples no pandeiro, no agogô e no reco-reco.

Reconhecer que cada aluno se interessa mais por esse ou por aquele instrumento, que alguns conseguem tocar com propriedade e outros apenas ensaiam conseguir tirar o som, mas que para além dessas diferenças – diferenças que seriam diminuídas em um processo de ensino que fosse além de um recorte de pesquisa, e que, indo além desse recorte, contasse com um contexto escolar que almejasse tratar o conhecimento em sua forma espiralada e ascendente – há uma questão incontestável: a nova necessidade humana criada por meio do ensino.

Na pesquisa-ação aprender a tocar um dos instrumentos foi a primeira nova necessidade humana criada com os alunos, e fez com que esse ensino tivesse um tempo garantido em quase todos os encontros.

Como explicitado anteriormente, nas aulas desenvolvidas especificamente para essa investigação, eu tinha duas horas semanais com a turma e era acompanhada pelo professor de Educação Física na primeira hora e, na segunda hora pela professora de Artes. No que diz respeito ao tempo destinado a esses dois componentes curriculares, eu tive a princípio uma preocupação em definir aquilo que da capoeira eu julgava pertencente à Educação Física e o que eu pensava ser destinado às Artes. Nesse sentido, por exemplo, aprender a tocar os instrumentos musicais, ter acesso a imagens de Carybé e de Pierre Verger eram ações destinadas às aulas de Arte, já a

construção dos jogos e apropriação dos gestos seriam desenvolvidas nas aulas de Educação Física.

Nas aulas que ministrava na escola antes da pesquisa-ação, apesar de mostrar os instrumentos e permitir a “experimentação”, julgava que aprender a jogar era aquilo de mais específico do meu componente curricular e nesse sentido, até pela quantidade de alunos por turma, acreditava não ser possível ensinar a tocar nas aulas de Educação Física.

Na pesquisa-ação minhas aulas aconteciam no início do período escolar vespertino, antes da aula iniciar eu já esperava os alunos com os instrumentos e demais materiais organizados. Muitos dos alunos, antes do início da aula, no tempo destinado à colação<sup>44</sup>, cerca de quinze minutos, desciam à quadra e aguardavam comigo os demais colegas. O que acontecia nesses minutos que antecediam às aulas já indicava o grande interesse pelos instrumentos, a nova necessidade humana criada. Esses alunos não desciam para “explorar” os instrumentos de forma “espontânea”, a solicitação era outra, era de que eu os ensinasse a tocar, era uma necessidade de estudo, de aprendizagem.

Outro momento importante da pesquisa-ação para compreensão sobre a necessidade de ensinar a tocar os instrumentos – não apenas nas aulas referentes ao mestrado, mas principalmente em minhas aulas posteriores de Educação Física – aconteceu em nosso 6º encontro.

Havia proposto um “jogo de capoeira invertido”, uma brincadeira na qual o diálogo corporal não deveria partir do golpe para ter como resposta uma esquivada ou um contragolpe, como acontece comumente na roda, mas sim de uma das esquivadas estudadas. Cada esquivada seria uma pergunta a ser respondida, não com qualquer golpe, mas com um que poderia ter obrigado a realização daquela esquivada específica.

Vários alunos, em vez de realizarem a proposta, estavam tocando os instrumentos que se encontravam dispostos para um momento posterior. Nesse dia especificamente estávamos realizando a primeira aula no pátio ao lado do refeitório, pois a quadra estava sendo organizada para o festival de cultura popular.

---

<sup>44</sup> Lanche oferecido como garantia de que os alunos que não tenham almoçado possam esperar até o momento da merenda.

Aproximei-me explicando que tínhamos tempo garantido para os instrumentos em momento posterior, na aula de Artes, e que gostaria que eles se dedicassem ao jogo. Virei-me de costas e lá estavam eles tocando novamente. Influenciada por meus estudos sobre a pedagogia histórico-crítica considerei que a necessidade empírica não é a necessidade real, que os alunos gostavam de tocar, mas que o estudo do jogo também era parte importante do aprendizado. Coloquei os atabaques no refeitório e os demais instrumentos em um local alto, fora do alcance dos alunos, com a intenção de que realizassem o jogo. Quando me virei novamente um aluno estava usando um bebedouro, desses de metal e em formato de coluna, como atabaque. Parei para observar e ele estava realizando no bebedouro o dois de passagem, outros alunos estavam subindo uns nos ombros dos outros para alcançarem os berimbaus.

A análise mediadora suscitada por essa situação foi a de que a escola é lugar de construção de novas necessidades, mais ricas e humanas, e que o estudo dos toques da capoeira era uma fértil possibilidade para tal construção. Aprender a tocar um dos instrumentos era uma nova necessidade da maior parte da turma, ensinar os instrumentos era uma nova necessidade minha para as aulas posteriores na escola.

Entendi que vinha desde sempre privando, em minhas aulas de Educação Física, os alunos de aprenderem a tocar e que o fato dos componentes curriculares Educação Física e Artes terem conteúdos em comum (como a dança, a capoeira e o circo, por exemplo), não poderia justificar que os conteúdos fossem esquarterados e tivessem a sua complexidade reduzida.

Se a capoeira historicamente foi se associando aos instrumentos musicais e sua prática social passou a ser direcionada principalmente pelos códigos ritualísticos do berimbau, negar esse ensino aos alunos, ainda mais tendo competência técnica para transmitir esse conhecimento, é fragilizar a capoeira como totalidade rica e complexa, é deixar de acionar tanto quanto possível a efetividade humana no processo de ensino da capoeira.

Como acionar a efetividade da atividade humana ensinando a tocar os instrumentos diante das minhas condições materiais? A maior parte dos alunos

da turma da pesquisa-ação já tinha algum contato com capoeira, como já explicitado, mas apenas um aluno, sobrinho de um professor de capoeira, tocava um instrumento da roda, o pandeiro. Havia na turma um aluno, que apesar de não tocar, demonstrava facilidade em manusear o berimbau e a forma como após usar o instrumento colocava o dobrão logo abaixo da cabaça, preso entre o arame e a verga (foi a primeira vez que presenciei essa prática, mas o aluno sempre a repetia com muito cuidado), indicava que ele já havia feito capoeira<sup>45</sup>. Outro aluno fazia aulas de bateria e se interessou pelo atabaque, demonstrando facilidade em compreender a célula rítmica proposta para o instrumento. A turma de modo geral já havia tido algum contato com a capoeira, mas a maioria dos alunos não tocava nenhum instrumento pertencente à roda de capoeira ou qualquer outro tipo de instrumento.

Eu dispunha de seis berimbaus, cinco pandeiros, dois atabaques, três agogôs e dois reco-recos, além da presença do professor de Educação Física ou da professora de Artes.

Como forma de instrumentalização – exigência que se coloca na pedagogia histórico-crítica a partir da identificação de problematizações, tanto as existentes a priori, como as ocorridas durante o processo de ensino, e que visa justamente a superação de tais problematizações –, diante da questão da necessária atenção mais individualizada para o ensino dos instrumentos, foram programadas ao longo da unidade didática algumas atividades, as quais, após orientação, os alunos pudessem realizar com maior grau de autonomia, para que, durante a realização das propostas, eu alternasse o atendimento a pequenos grupos para ensinar a tocar.

Em nosso primeiro encontro o professor de Educação Física mediou uma roda de conversa para que os alunos dissessem o que conheciam sobre capoeira. Em seguida realizei a apresentação do berimbau, mostrei as partes que compõem o instrumento, levei as cabaças antes e depois de serem trabalhadas, demonstrei como se arma o instrumento e como se toca. Também

---

<sup>45</sup> O aluno é deficiente intelectual, no entanto isso não exigiu nenhum tipo de tratamento específico, ou seja, outras crianças da turma por vezes necessitaram de orientações diferenciadas tanto quanto ele. A professora de sala foi quem me relatou a experiência do aluno com capoeira, pois ele não soube explicá-la muito bem. Ele vinha frequentando as aulas de capoeira do bairro, que “faziam muito bem para ele”, mas a mãe não estava tendo mais como levá-lo. A professora não soube me dizer as razões que inviabilizaram que o aluno seguisse frequentando as aulas de capoeira do bairro.



nomeei os demais instrumentos. Os alunos tiveram a oportunidade de manuseá-los como quisessem, de tentar tirar o som que quisessem e da maneira que conseguissem.

Em momento posterior solfejamos coletivamente os toques mais simples de cada um dos instrumentos. Em seguida determinamos grupos de alunos e cada grupo ficou responsável por representar um instrumento na nossa bateria de capoeira.

Uma vez que cada grupo decorou o seu solfejo, fui-lhe indicando o momento de iniciar, primeiro os “berimbaus”: tchintchim-dom-tim; depois os “pandeiros”: “tum-ta-tum”, que iniciavam no momento indicado para harmonizar com “os berimbaus”; prosseguimos realizando o mesmo com os “agogôs”: “ca-cum-ca” e com os “reco-recos”: rec-rec. Por último incluímos os “atabaques”: “tum-tuntum-tá-tum”.

Após esse exercício desenrolei uma metragem grande de uma bobina de papel pardo, disponibilizei canetinhas, giz de cera e lápis de cor aos alunos, e dei a orientação que deveriam desenhar tendo por tema a capoeira, que poderiam desenhar qualquer coisa que conhecessem sobre a capoeira. Além de essa ser uma forma de eu acessar, ainda que precariamente, o conhecimento dos alunos sobre capoeira, para além do que eles já haviam manifestado em nossa conversa inicial, a proposta foi pensada para possibilitar o atendimento a pequenos grupos, dando início ao ensino dos instrumentos.



**Figura 7: Registro por meio de desenho**

*Ao serem solicitados a registrarem por meio de desenho quaisquer referências que possuíssem sobre capoeira, os alunos indicam tais referências concomitantemente a outros elementos que fazem parte de seus cotidianos, como não poderia deixar de ser; reparem no “Pânico na Band capoeira”. Um registro do mesmo tipo foi planejado para momento posterior da unidade, para avaliar as possíveis mudanças qualitativas.*

Pude orientar em pequenos grupos a forma de segurar o berimbau, levá-los a reconhecer que o dobrão pode estar apenas levemente encostado no arame, que pode não encostar ou pode ainda pressionar o arame de maneira firme, que essas possibilidades resultam em sons diferentes no momento em que a baqueta é batida contra o arame, e que cada um desses sons, ao serem combinados de diferentes maneiras, resultam em diferentes toques de berimbau. Soma-se a isso o fato de que a cabaça ao ser encostada ou afastada do abdome também influencia no som, uma vez que ela funciona como caixa de reverberação sonora.

Além de desenhar, os alunos que não estavam estudando o berimbau também puderam acessar, no momento em que quisessem, os demais instrumentos, de mais fácil manipulação, e recebiam instruções. Durante todo o

tempo a ideia era tentar realizar nos instrumentos aquilo que foi solfejado em momento anterior da aula.



**Figura 8: Ensino do toque de atabaque dois de passagem**  
*As figuras 7, 8, 9, 10 e 11 são referentes ao primeiro encontro.*



**Figura 9: Ensino do toque de atabaque dois de passagem**



**Figura 10: Estudo do toque de atabaque dois de passagem**



**Figura 11: Estudo dos instrumentos que compõe a bateria da roda de capoeira**

Nessa aula e em mais um encontro contei com o apoio de uma professora estagiária em Educação Física, que por uma grata coincidência também era jogadora de capoeira e pôde assim auxiliar no ensino de como realizar nos instrumentos aquilo que foi anteriormente solfejado.

Ao longo das aulas, organizar as estratégias de ensino dos instrumentos ficou mais simples na medida em que os alunos definiram o instrumento que gostariam de estudar com mais afinco, construíram certo grau de autonomia para estudar e estabeleceu-se uma prática na qual os alunos que já haviam se apropriado dos toques passaram a auxiliar seus colegas.



**Figura 12: Avanços nas possibilidades de estratégia de ensino dos instrumentos da capoeira de acordo com a progressiva construção de autonomia da turma**

*Registro referente ao nosso 7º encontro.*

A demonstração de que cada toque de berimbau representa um código de jogo foi realizada em diferentes situações ao longo da unidade didática, e foi enfatizado que, durante os nossos jogos, o toque direcionador seria o de Benguela, que como já citado enfatiza a dimensão ética do jogo, prevalecendo a fluência do diálogo corporal, o vínculo de solidariedade e a cooperação sobre a meritocracia, a competitividade e a violência.

Nesse sentido, ao longo das aulas os alunos que se interessaram pelo berimbau foram incentivados a tocar além do toque de Angola, o primeiro estudado, o toque de Benguela, que é composto do toque de Angola com o acréscimo de uma nota realizada com o dobrão pressionando firmemente o arame.

No que diz respeito às aulas que ocorreram para as turmas de primeiro ano após a pesquisa-ação (seis turmas formadas por alunos de seis anos com, 32 alunos por turma em média), diante das condições materiais menos favoráveis que na investigação para o mestrado, por exemplo a impossibilidade do auxílio constante de mais professores (em algumas aulas tenho o auxílio de um professor estagiário, e em outras, não), realizei a apresentação do berimbau como objetivação do trabalho humano e como representante dos códigos que norteiam as diferentes formas de jogo. No entanto privilegiei o ensino das formas de se tocar o pandeiro, o atabaque e o agogô, que partiu de percussão corporal e seguiu para a realização dos toques nos instrumentos.

Alguns exemplos ocorridos em minhas aulas de Educação Física podem ser significativos sobre as diferentes formas com que os alunos apreendem o que ensinamos.

No início das minhas aulas posteriores à apresentação do berimbau, perguntava aos alunos se recordavam o nome do instrumento e das partes que o compunham. Alunos dos terceiros anos (quatro turmas formadas por alunos de oito anos, com 35 alunos por turma aproximadamente), ao se referirem à cabaça antes de ser trabalhada, lembravam-se de que eu havia dito que era um fruto, que era preciso esperar secar, tirar as sementes, lixar etc. Durante a apresentação alguns questionaram se era mesmo um fruto, porque era muito duro e parecia ser feito de madeira. A ideia de que o fruto guarda a semente e de que existem muitos frutos de cascas resistentes foi o suficiente para que eles lembrassem.

Ao perguntar aos alunos de primeiro ano a mesma coisa, muitos nomearam a cabaça do berimbau de maçã. O formato da cabaça após ser trabalhada lembra o de uma maçã, além do material usado para impermeabilizar, cera ou verniz, trazer um brilho, o que fez com que os alunos associassem a cabaça à maçã, ou ainda a uma maçã do amor, como dito por alguns. Eu havia dito que era um fruto, maçã é uma fruta que todos conhecem, a forma é semelhante, ou seja, estabeleceu-se um nexos de intelegibilidade importante, mas que precisou ser superado.

As diferentes respostas não se relacionam especificamente ou apenas à idade dos alunos, mas ao fato de que os alunos dos terceiros anos, devido aos signos culturais apropriados, nesse caso aos conhecimentos científicos já estudados, eram capazes de fazer mediações mais elaboradas, e por isso capazes de apreender o objeto de forma mais condizente com a realidade.

Em todas as turmas de terceiros anos, quando perguntado sobre qual a importância dos toques de berimbau para a roda de capoeira, algum aluno soube responder que para cada toque de berimbau havia um tipo de jogo. Os alunos dos primeiros anos em sua maioria precisaram de auxílio para formular a explicação. No entanto, um aluno de seis anos explicou na roda aos colegas: “o berimbau conta segredinhos e quem faz capoeira sabe entender tudo o que o berimbau diz”, explicitando que houve a compreensão da aula anterior e que

essa compreensão tinha relação com sua capacidade de relacionar código a segredo.

Outro exemplo relevante foi o de um aluno do primeiro ano, na minha percepção geralmente muito disperso e com uma capacidade de atenção que eu julgava limitada. Ele me procurou fora do horário da sua aula de Educação Física, disse que tinha de me mostrar uma coisa, que já havia mostrado aos colegas da classe, que só faltava me mostrar. Tirou dos bolsos, colocou no chão e disse que ainda estava pensando em como faria a cabaça. Trocamos um abraço e pedi que ele me dissesse como havia feito. Em seguida pedi para fotografar a sua produção, pedi que ele abrisse as mãos e coloquei sobre elas o brinquedo construído.



**Figura 13: O ensino como elemento possibilitador da criatividade e da individualidade**

O estabelecimento de relações entre o conteúdo ensinado na aula e o brincar indica, para além de que o meu julgamento sobre a atenção do aluno dispensada às aulas estar equivocado, o quanto a transmissão de conteúdos não é assimilada pelos alunos de maneira mecânica e que, ao contrário do que



muitas vezes é afirmado, é exigência para potencializar a inteligência, criatividade e a individualidade dos alunos. No mesmo sentido, penso que os exemplos anteriores podem indicar que a afirmação sobre a transmissão de conteúdos como função social prioritária da escola ser um limitador da construção da individualidade dos alunos não é verdadeira.

Para os terceiros anos, muitas das estratégias realizadas na pesquisa-ação para o aprendizado dos toques de capoeira puderam ser utilizadas.

Foi produzido com um terceiro ano um jogo para exemplificar que, apesar de cada toque de berimbau possuir uma especificidade comunicativa na roda, também os demais instrumentos tinham função comunicativa.

Já ao final da unidade de capoeira, propus que eu tocava o atabaque e que os alunos deveriam identificar o toque e representar corporalmente o seu significado. Escolhemos três toques, o dois de passagem (um dos toques de atabaque usados na capoeira e que foi trabalhado em aula), o congo de ouro (toque realizado por meio de percussão corporal que acompanha o Maculelê, dança dramática ensinada aos alunos), e o cabula (que acompanha o samba de roda e que toquei na aula em que encenamos uma situação em que, diante da repressão policial, uma roda de samba substituiu uma roda de capoeira).

Após esse processo apresentei aos alunos pela primeira vez o toque de barravento, pedi que escutassem e definissem como representaríamos corporalmente esse toque. Um aluno sugeriu que poderia ser um toque de uma situação de medo, como se estivessem perdidos em uma mata escura, correndo algum perigo e assim o toque foi incluído no jogo.

O toque de barravento remete a Iansã, deusa que no candomblé representa os raios, os ventos e as tempestades.

O que procurei evidenciar aqui é que nas séries iniciais do ensino fundamental o ensino dos toques de berimbau e dos demais instrumentos da capoeira possuem duas importâncias fundamentais que se relacionam: 1. produzem nos alunos necessidades humanas mais ricas, com valor existente em si mesmas, ou seja, a necessidade de aprender a tocar, e 2. conferem materialidade, ou seja, concretude à história da capoeira. Nesse sentido o ensino se opõe a visões fetichistas, e se configura em possibilidade de

contribuição para a superação do senso comum, colocando-se a favor da produção de uma consciência filosófica materialista, histórica e dialética.

## 4.2 A construção do diálogo corporal pautado na instância ética do jogo

*Eu vi menino, oi menino, vi dessa maneira  
 Eu vi menino, oi menino, vi dessa maneira  
 O velho tocava e os moleque jogava a capoeira  
 O velho tocava e os moleque jogava a capoeira  
 Que som é esse menino, que vem do lado de lá?  
 Que som é esse menino, que vem do lado de lá?  
 É um preto velho que vive no mundo a tocar  
 É um preto velho que vive no mundo a tocar*

Mestre Barrão

Como já ratificado, as diferentes formas de jogar capoeira, que na roda são indicadas pelos toques de berimbau, são sínteses das diversas necessidades humanas relacionadas às práticas sociais de resistência negra, e, ao mesmo tempo, e de maneira contraditória, podem representar também a articulação da capoeira com interesses dominantes.

No entanto, como também já indicado, a simples relação direta, empírica, entre o sujeito e o objeto não é o suficiente para acionar a atividade que se encontra condensada e em estado latente nas objetivações humanas. Nesse sentido se faz imprescindível a organização do ensino. Trata-se mesmo de elaborar uma relação intencional entre o conteúdo a ser ensinado, a forma com que se ensina esse conteúdo e os alunos a quem se ensina. E aqui trato especificamente do jogo da capoeira como conteúdo a ser ensinado.

A primeira questão a ser apontada é que há uma correlação entre forma e conteúdo e que alterações na forma podem modificar qualitativamente, para melhor ou para pior, não apenas a apreensão do conteúdo, mas o conteúdo em si.

Trarei uma questão que diz respeito às minhas aulas na escola para efeito de análise. Ginástica artística e capoeiras são dois dos temas que trabalho nos primeiros anos do ensino fundamental. A estrela da ginástica artística e o aú da capoeira são movimentos análogos em seus aspectos biomecânicos, mas que se diferenciam profundamente na condição de gestos

carregados de determinações e significados, pertencentes a práticas sociais distintas quanto à cultura corporal.

A ginástica artística tem por objetivo a realização de movimentos norteados por um padrão preestabelecido de execução; a ideia é que, ao serem executados, tais movimentos se aproximem tanto quanto possível de uma perfeição técnica determinada.

Na escola as aulas de ginástica assumem objetivos específicos, que não o da competição e da mensuração de rendimento atlético. Podem, nesse sentido, suscitar nos alunos novas necessidades de movimento com valor em si mesmo, possibilitar o reconhecimento de possibilidades e limitações do movimento do corpo humano e do seu próprio corpo, permitir a apreensão de técnicas que favoreçam a realização desses movimentos e exigir o respeito às diferenças de habilidade.

É evidente a necessidade de atividades de ensino adequadas aos objetivos escolares e aos alunos de cada ano escolar ao se transmitir um conteúdo, mas uma “cambalhota” e “um rolamento frontal iniciado com o corpo grupado e finalizado na posição estendida”, por exemplo, diferem não apenas na nomenclatura, mas na técnica, ou seja, na exigência por um padrão de execução.

Essa exigência impõe um tipo específico de estudo. Para que realizem uma estrela ou uma parada de mãos os alunos precisam, por exemplo, pesquisar em seus corpos o quanto os braços estendidos suportam melhor o peso do corpo do que flexionados, o favorecimento da contração abdominal para manutenção do equilíbrio da coluna vertebral em posição invertida e a forma mais efetiva de saída para o movimento. Plantar uma bananeira também exige estudo, mas é de outra ordem, porque, com outros objetivos e em outro contexto, não faz diferença para a brincadeira, por exemplo, se minhas pernas estão mais ou menos estendidas.

Ao ensinar ginástica artística o professor precisa colocar os alunos em contato com os termos técnicos. Trato aqui daquilo que, ao se ensinar ginástica, deve ser reproduzido para a melhor apreensão desse conhecimento pelos alunos. Ao mesmo tempo, e de maneira contraditória, ou seja, dialeticamente, preciso na escola desarticular a ginástica artística do seu

caráter competitivo, excludente e classificatório, ou seja, preciso avaliar aquilo que em lugar de ser reproduzido necessita ser superado, transformado.

Na capoeira, o aú, assim como todos os outros elementos análogos aos da ginástica, não possui por orientação um padrão de execução preestabelecido, ao contrário, ele está a favor do diálogo corporal estabelecido na roda, diálogo complexo, pois como já explicitado nesta pesquisa, entram em contradição pelo menos três aspectos: 1. o tipo de jogo indicado pelo toque de berimbau, 2. a subjetividade de cada um dos jogadores e 3. a capacidade desses jogadores estabelecerem relação entre as suas subjetividades e a objetividade indicada pelo toque de berimbau.

Um aú é instrumento mediador da comunicação na roda de capoeira e o faço sempre em relação ao outro jogador; é um elemento representativo do ritual de entrada na roda ao pé do berimbau, da possibilidade de “ver o mundo de pernas para o ar”, ou seja, de se considerar a possibilidade de outras formas de existência, de outras formas de viver e de se relacionar, é um elemento importante para que se imprima circularidade e continuidade ao jogo.

Pode ser realizado com a intenção de esquiva ou como preparação para um ataque. Pode ser realizado de pernas flexionadas com o intuito de evitar uma cabeçada. Pode ser realizado de pernas muito afastadas e estendidas, lentamente, seja para demonstrar uma habilidade ou para evidenciar que se espera que o outro não ataque. O outro então pode apenas simular uma cabeçada demonstrando aceitar a proposta, mas pode também aproveitar a situação, efetivar a cabeçada e indicar a necessidade de nova negociação.

Trata-se de um fazer não apenas técnico, é técnico, mas, ao mesmo tempo, simbólico, intrínseco e original, na medida em que cada jogo exige a produção de um diálogo corporal único, uma atividade comunicativa que, ao mesmo tempo, é e não é a mesma das anteriormente experimentadas. Como evidencia a já trazida citação de Falcão (2003, p.67):

O jogo, na capoeira, representa uma constante negociação (sobretudo corporal) em que cada capoeira procura ampliar cada vez mais seu volume. Por mais que se pretenda minuciosa, a descrição dos expedientes gerados num jogo de capoeira jamais refletirá as riquezas do fato em si. Num jogo malicioso e mandingueiro, os movimentos corporais parecem

ser inteligíveis e decifráveis somente pelos seus executores, que muitas vezes, não se dão conta do expediente que improvisaram durante o mesmo.

É importante salientar que a possibilidade de improvisação na arte é dependente da aquisição da técnica, e que a técnica dessa ou daquela arte é direcionada pela manifestação artística como um todo, ou seja, ninguém ousaria dizer que, diferente de um ginasta, um capoeirista pode prescindir da técnica, mas evidentemente são técnicas distintas, e ninguém que assiste a uma apresentação de ginástica, a uma roda de capoeira ou a uma brincadeira de rua percebe essas práticas sociais como sendo a mesma coisa.

O que quero demonstrar é que se não estabeleço na prática de ensino relações complexas entre forma e conteúdo, desfavoreço a aprendizagem e limito a apropriação pelos alunos dos melhores signos culturais que cada tema da cultura corporal compreende.

Como também já explicitado, o jogo de capoeira é parte, e sendo parte só pode ser compreendido ao ser situado na historicidade do todo; ao mesmo tempo a totalidade não pode se materializar se não por meio da parte. E nesse sentido as instâncias política, ética e estética – sendo a política a de determinação mais efetiva, seguida pela ética, sem desconsiderar que dialeticamente o que é determinado pode interferir em seu determinante – pertencentes ao jogo só podem ser compreendidas na totalidade histórica, e só podem se materializar por meio do jogo.

A opção de privilegiar na aula a instância ética do jogo, a comunicação que se estabelece a partir da cooperação, da solidariedade e do brincar, ou seja, da ludicidade, é justamente devido ao caráter do trabalho educativo escolar.

Como explicitado por Saviani (2008), a educação, apesar de ser uma ação política e de ser determinada pela política, é em sua essência distinta da política, uma vez que a política se estabelece entre antagônicos e a educação entre não antagônicos, devendo haver o esforço de caminhar do dissenso ao consenso, das desigualdades à igualdade real. Daí a importância da afirmação de Marx e Engels (2007) de que toda classe que aspira ao poder deve primeiro

conquistar o poder político e defender seus interesses como universais (sejam interesses realmente universais, como os da classe trabalhadora, ou não).

Apesar da instância ética do jogo se relacionar com a política e com a estética, é ela que deve ser a privilegiada no trabalho educativo escolar, e é a partir dela que se deve estabelecer a relação política-ética-estética na escola.

O conhecimento objetivo sobre a capoeira é de interesse da classe trabalhadora. Os seus aspectos históricos em suas particularidades, e ao mesmo tempo em suas relações mais totalizantes, contribuem para a apreensão da realidade e para a formação da consciência de que essas realidades possuem determinações históricas – e podem mesmo tempo ser superadas e transformadas por meio da história. A apreensão da realidade e a superação e transformação dos modos de produção capitalista são do interesse da classe trabalhadora, mas são também, em última instância, de interesse universal, de toda a humanidade.

O que quero colocar em evidencia é que a transmissão do conhecimento objetivo deve trabalhar de modo a fomentar valores universais, ou seja, valores éticos:

A expectativa da Educação Física escolar, que tem como objeto a reflexão sobre a cultura corporal, contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como **solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando disputa, distribuição em confronto com apropriação**, sobretudo **enfatizando a liberdade de expressão de movimentos – a emancipação –**, negando a dominação e submissão do homem pelo homem. (SOARES *etal*, 1992, p. 40, grifos meus).

Aqui se coloca uma questão nesta investigação, já superada, mas que, no âmbito da Educação Física, carece de reforço. A liberdade de expressão de movimentos, ao contrário do que possa parecer empiricamente, não é algo produzido pela espontaneidade. Só sou livre para me expressar no jogo da capoeira se conheço os rituais desse jogo, se consigo estabelecer o diálogo corporal que é mediado pela ginga e que se enriquece na medida em que eu me aproprio de outros gestos comunicativos. Esse diálogo corporal, porque

pautado na instância ética do jogo, deve exigir dos alunos a cooperação, a solidariedade, a partilha e a ludicidade.

A questão posta é a necessidade da simultaneidade desses elementos no jogo, o que de modo geral se contrapõe a formas fragmentadas de ensino. Vejam a minha situação, já explicitada. Olhava com criticidade o fato de o meu mestre ensinar os elementos da capoeira de forma isolada e descontextualizada do jogo, e não percebia que, ao julgar não ser possível ensinar a tocar na escola nas aulas de Educação Física, destituía a capoeira de sua complexidade, e dificultava a apreensão da sua história.

Nesse sentido é preciso possibilitar um diálogo corporal ético, que para pertencer a uma prática educativa ética, não pode prescindir do ensino dos elementos básicos que compõe o jogo da capoeira, sem o quais a possibilidade da “liberdade de expressão de movimentos” não se materializa de forma real.

Diferentemente do que comumente eu fazia na escola, na pesquisa-ação eu não iniciei o ensino da capoeira pelo ensino da ginga em seus aspectos técnicos. Coloquei a ginga como um elemento a ser transmitido ao longo das aulas e a ser tratado de forma mais específica em momento posterior da unidade, quando talvez, depois de termos avançado no ensino da história da capoeira, pudesse ser mais bem trabalhado seu aspecto simbólico.

Também tiveram peso nessa decisão duas questões. A primeira o fato dos alunos da turma, fosse na escola ou no bairro, já terem tido algum tipo de contato com a capoeira e ser a ginga comumente o primeiro elemento a ser ensinado, ou seja, julguei já haver algum conhecimento prévio. A outra questão diz respeito ao fato de muitas vezes eu verificar uma preocupação excessiva dos alunos com a realização correta da ginga (exigência de uma correlação específica durante o movimento entre a lateralidade de pernas e braços), preocupação que tende a dificultar a construção do vínculo e do diálogo corporal.

Tenho percebido isso tanto em crianças como em adultos que começam a aprender a capoeira, e por mais que eu diga que há de se conquistar esse movimento, que repeti-lo em diferentes situações fará com que seja incorporado e que eu não deixarei de ir gradativamente fazendo as correções, o medo de errar parece sobrepor-se à ideia de que a aquisição de uma ginga



fluída, que se transforme “em segunda natureza”, com a qual um capoeirista parece tão familiarizado quanto ao andar, é um processo, além de intencional, gradual.

Tal receio de errar talvez indique a forma como o erro tem sido percebido e tratado durante os trabalhos educativos, sendo usado como critério de classificação e não percebido como elemento a ser superado no processo de ensino, elemento que integra tal processo. Por outro lado é comum, também, sobretudo nas aulas de Educação Física que se opõem ao paradigma da aptidão física, não no sentido de superação, mas de negação, a ideia de que não há o errado, que tudo o que existe são formas diferentes de fazer, o que leva o professor se render a um relativismo que praticamente prescinde do ensino.

O que quero colocar em evidência é que a minha opção de iniciar o ensino do jogo da capoeira por meio de situações de jogos não é uma negação da técnica ou da necessária aquisição dos elementos – golpes, esquivas e demais movimentações – que enriquecem o jogo. Diz respeito antes a minha defesa de que a aquisição de gestos isolados não garante, por si só, a construção do próprio jogo, ou seja, do diálogo corporal. E de que essa opção me parece uma boa estratégia para um ensino da capoeira para as séries iniciais do ensino fundamental que seja coerente com o objetivo maior do percurso escolar de, desde as séries iniciais da educação básica, produzir uma concepção de mundo materialista histórica e dialética nos alunos.

Os jogos realizados tiveram por objetivo (ora simultaneamente, ora de forma a privilegiar um desses aspectos): 1. o estabelecimento de relações pautadas no vínculo e no respeito; 2. a construção do diálogo corporal da capoeira pautado na instância ética do jogo; 3. a familiaridade com o movimentar-se nos planos médios e baixos; 4. a apropriação de gestos – ginga, golpes, esquivas e demais movimentações – em seus aspectos técnicos e simbólicos; 5. a apropriação de rituais constituintes do jogo da capoeira que permitam participar da roda, bem como o reconhecimento da existência de rituais mais complexos, e 6. dar concretude à história da capoeira.

#### 4.2.1 O estabelecimento de relações entre um jogo popular moçambicano e o jogo da capoeira

O jogo *twela wananga* é uma brincadeira popular moçambicana que aprendi com a artista Lenna Bahule<sup>46</sup>, natural de Maputo. Foi usado para explicitar a relação entre os aspectos pertencentes tanto a essa manifestação como à capoeira: circularidade, ritmicidade, realização em duplas necessitando estabelecer vínculo entre subjetividades e tipos físicos diferentes.

Além dessas relações expus aos alunos o fato de que muitas pessoas que chegaram ao Brasil sequestradas, e que tiveram sua força de trabalho explorada, eram da região africana à qual Moçambique pertence, e que o país, assim como o Brasil, foi colônia de Portugal e partilha a mesma língua oficial<sup>47</sup>.

De acordo com Schwarcz (1996), a escravidão no Brasil sequestrou dois principais grupos étnicos, os bantos, majoritariamente originários do sudeste e sudoeste africano, e os sudaneses, oriundos do Noroeste do continente.

Relatei aos alunos como havia aprendido essa brincadeira, disse que havia ganhado de presente de uma colega moçambicana, da cidade de Maputo, e contei a história da artista da maneira como ela a contou em uma oficina que ministrou na SME de Jundiáí em 2015. A Lenna explicitou que teve uma formação musical consistente iniciada ainda criança na Escola Nacional de Música de Maputo, e que quando chegou ao Brasil se interessou por algumas manifestações da cultura popular brasileira, em especial o coco pernambucano.

Esse interesse pela cultura popular brasileira fez com que aqui no Brasil ela fosse questionada sobre a cultura popular de Moçambique. Lenna contou

---

<sup>46</sup> Para acessar informações sobre o trabalho de Lenna Bahule:

<http://lennabahule.com/bio/>

A meu convite Lenna esteve duas vezes em Jundiáí para ministrar oficinas sobre jogos e brincadeiras da cultura popular moçambicana, em 2013, para estudantes do curso de Educação Física do Centro Universitário Padre Anchieta e em 2015, para educadores da SME de Jundiáí.

<sup>47</sup> É relevante apontar que o país só deixou de pertencer a Portugal em 1975, e que, do final da década de 1970 ao início da década de 1990, sofreu intensos conflitos civis no âmbito da Guerra Fria.

ter sido esse contexto que a fez tomar consciência de alguns de seus preconceitos e citou, como exemplo, que há uma diversidade de dialetos falados correntemente em Moçambique, e que, no entanto, ela nunca se interessou em aprender nem mesmo os que lhe eram mais próximos. Para ela tais dialetos eram formas de se comunicar ultrapassadas usadas pelas pessoas mais velhas, geralmente empregadas para se reportar às pessoas mais simples; falar aqueles dialetos representava de alguma maneira uma suposta inferioridade. Após essa tomada de consciência Lenna decide voltar o olhar para a cultura popular moçambicana, e o faz tomando por objeto de estudo jogos e brincadeiras populares.

Essa situação é usada em aula como forma de exemplificar aos alunos que nossos modos de vida imediatos podem nos impedir de ampliar a consciência e por isso é necessário tentarmos conhecer a realidade de maneira mais aprofundada, distanciando-nos da nossa cotidianidade para melhor compreendê-la.

O jogo a princípio foi apresentado em seu formato tradicional. Ensinei a cantiga que o acompanha, que repete a expressão *twela wananga twe*, que de acordo com Lenna pode ser traduzida por “gira, criança” ou “gira, filho”, e remete ao gesto dos pais e adultos suspenderem as crianças e brincarem girando-as <sup>48</sup>.

Trata-se de um jogo em que a ideia é girar com um par, seja um de frente para o outro – tendo por posição inicial os dois braços estendidos (podendo também ser estendidos e cruzados), mantendo-se unido ao par de modo que as mãos segurem os punhos do parceiro –, ou se posicionando lateralmente em relação ao parceiro – um dos braços estendido, segurando igualmente o punho do braço correspondente do colega, a tendência é iniciarmos com os braços direitos simplesmente pelo fato de a maioria de nós ser destra –, de forma a girar de maneira sincronizada, de modo que o estabelecimento da relação entre postura, peso e eixo é facilitadora do

---

<sup>48</sup> A cantiga pode ser acessada pelo endereço:

<https://www.youtube.com/watch?v=rN26U8zJN0M&list=PL1fuDte6r077OGqX0RilkRILJJCWdkEmO&index=2>

Uma demonstração do jogo pode ser vista no vídeo (a partir dos 1min12seg) disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9-B-RxVr-pw>

equilíbrio e da possibilidade de se alcançar uma maior velocidade durante o giro.

A brincadeira inicia-se com uma formação circular e com uma pessoa ao centro. A música, em suas variações rítmicas, evidencia o momento de escolher o parceiro e o momento de girar em uma direção, de pausar, de trocar essa direção e de parar o giro. A pessoa escolhida é quem escolhe o próximo colega.

Depois desse momento realizamos o jogo de acordo com as mudanças que realizei em sua forma para atender à necessidade dos alunos de participarem efetivamente (ou seja, diminuir o tempo de espera), e para evidenciar que a música – sua compreensão rítmica, bem como a mensagem transmitida por meio da letra – não é sem consequência nesse jogo, assim como também não é sem consequência no jogo da capoeira, que possui maior complexidade.

Nessa situação posterior abri mão de realizar a brincadeira em roda e introduzi o pandeiro. Em roda tenho a garantia de que os alunos que estão nessa formação irão cantar e que terei a música como objeto norteador das diferentes ações do jogo. Abrir mão da roda é complexificar a brincadeira.

Com todos brincando ao mesmo tempo nem sempre os alunos cantam (é como exigir que em uma roda de capoeira a dupla que está jogando seja responsável também por cantar); claro que se pode construir uma percepção rítmica mais elaborada na qual não seja necessário ter a música como objeto externo para a ação, e sim como um elemento que me direciona abstratamente, a mim aos meus colegas de forma sincronizada, mas isso não acontece sem a apropriação do elemento objetivo.

Dessa forma coloquei a exigência de maior atenção ao padrão rítmico do pandeiro, que em suas variações determinou 1. o momento em que cada aluno deve procurar um par, todos simultaneamente; 2. o momento certo de girar, ou seja, cada dupla poderá girar da sua forma e com variações de velocidade, mas respeitando a indicação dada pela variação da célula rítmica do pandeiro; 3. o momento de pausa seguido da alteração do sentido do giro; 4. o novo momento de trocar os pares, dando assim continuidade ao jogo.

Outra questão importante para exemplificar elementos da capoeira a partir desse jogo é a discussão sobre o formato em roda da capoeira. Todos os alunos afirmaram que também a capoeira era jogada em roda.

Dessa situação de transformação do jogo é possível o desdobramento de duas questões. A primeira se refere à necessidade de favorecer o aprendizado, de todos nós modificarmos o formato mais tradicional do jogo de capoeira, não apenas no que diz respeito a mantermos ou não a roda, mas também o formato do jogo em si.

A segunda diz respeito a uma questão histórica, sobre a capoeira nem sempre ter sido praticada da forma como a conhecemos. Historicamente, diante de diferentes necessidades e contextos, a prática social da capoeira foi – e ainda é – realizada de formas diversas, por exemplo em enfrentamentos com policiais o contexto não permitia que a luta se desse em roda ou acompanhada de instrumentos.

Essa brincadeira inicial e as reflexões por ela propiciadas também possibilitam desdobramentos sobre os códigos do jogo transmitidos na roda pelo berimbau.

Outra questão relevante é que ao modificar a forma do jogo para atender aos objetivos específicos do ensino da capoeira, impacto o conteúdo e obtenho outro resultado estético, ou seja, é e não é a mesma capoeira que eu jogo, ou ainda a mesma capoeira conhecida pelos alunos.



**Figura 14: Transformação do jogo popular moçambicano *twela wananga***

*Registro realizado em nosso 1º encontro.*

#### 4.2.2 Jogos para construção de vínculo: jogo do abraço e jogo do bastão

Os jogos foram sempre explicados em roda e demonstrados. Após a explicação e o esclarecimento de dúvidas, pares ou grupos maiores eram formados pelos alunos para que os jogos fossem estudados. Como era de se esperar nesse momento alguns alunos se mostravam mais interessados e outros mais dispersos. Nessas situações coube a mim e ao professor de Educação Física orientar os alunos, realizar os jogos com eles, pedir que nos demonstrassem e cobrar e/ou incentivar, dependendo da situação, a aderência à proposta. A participação efetiva de todos os alunos, o interesse pelas aulas e a compreensão de que as aulas de Educação Física, assim como a de Artes, destinam-se ao ensino e ao aprendizado, ou seja, são também espaços de estudo, não podem ser aspectos tomados como exigência para se ensinar. Trata-se de ponto de chegada e não de partida, se constroem no interior do processo de ensino.

*O jogo do bastão* é uma brincadeira de capoeira que produzi, na qual o diálogo corporal possui como exigência que um bastão seja sustentado pelos jogadores pelas mãos que devem permanecer abertas. A ideia é que se explorem diferentes níveis de movimentação, e que a ginga esteja presente. Na pesquisa-ação esse jogo foi realizado em nosso 3º encontro, antes do estudo mais objetivo da ginga; nesse sentido ainda trabalhávamos com o que os alunos sabiam sobre a ginga, ou com as suas representações de como ela deveria ser realizada.

É um jogo que uso com o objetivo de evidenciar a necessidade constante de negociação entre os jogadores, e que exige a cooperação, ou seja, que privilegia a instância ética do jogo<sup>49</sup>.

*O jogo do abraço* se refere a uma proposta comum ao estudo da dança contemporânea – que não recebe originalmente esse nome – podendo ser realizado em pares e também em grupos maiores. Como faço uso desse jogo para o ensino da capoeira, coloco a exigência da ginga como movimentação

---

<sup>49</sup> Um exemplo desse jogo pode ser acessado pelo endereço:

<https://youtu.be/oeoORELdVUc>

Trata-se de registro referente a uma aula minha realizada no terceiro bimestre de 2017 para alunos do 3º ano. O direito do uso da imagem dos alunos é cedido no momento da matrícula e se restringe a finalidades estritamente educacionais.

básica. Consiste em estabelecer um diálogo corporal pautado na ginga e na exploração de diferentes níveis no qual se cria um vínculo por meio do “abraço”<sup>50</sup>.

Denominei como abraço qualquer forma de limitar o movimento do outro, limitar e não impossibilitar, trata-se de um vínculo que não pode aprisionar, que deve dar ao outro a possibilidade de se desvencilhar e dar continuidade ao jogo.

A conquista da familiaridade com o jogo faz com que se passe a procurar os espaços formados pelo corpo do outro e a poder inclusive usá-lo de apoio para os seus movimentos.

Mais uma vez evidencia-se a constante e necessária negociação corporal do jogo da capoeira pautado na instância ética. Para que essa negociação seja mais bem apreendida é preciso que se jogue com vários colegas, que se estabeleça diálogo com várias outras subjetividades.

---

<sup>50</sup> Um exemplo do processo de ensino desse jogo pode ser acessado pelo endereço: [https://youtu.be/Fmh6ao\\_AmKk](https://youtu.be/Fmh6ao_AmKk)

Trata-se de registro referente a uma aula realizada especificamente para esta pesquisa de mestrado, no quarto bimestre de 2016, com a turma do 4º ano. O direito do uso da imagem dos alunos é cedido no momento da matrícula, e se restringe a finalidades educacionais.



**Figura 15: Explicação do jogo do abraço**

*Jogo realizado em nosso 7º encontro, aqui a ginga já havia sido estudada de forma mais sistematizada.*

#### 4.2.3 Construção de esquivas e golpes: o jogo invertido

A brincadeira para a construção de esquivas foi apresentada em aula pelo professor Lório durante meu curso de graduação. Foi proposta, ou talvez eu na situação assim a apreendi, como uma forma de evidenciar o quanto já trazemos conosco um repertório corporal similar aos gestos usados na roda de capoeira.

Com os alunos posicionados em roda o professor passou o berimbau em um determinado sentido e altura; a regra do jogo era não deixar que o objeto nos atingisse. Repetiu o procedimento em altura e sentido diferentes, exigindo como resposta uma variação de esquivas.

Em minhas aulas eu me valho dessa estratégia, mas solicito que os alunos que estão na roda permaneçam gingando. Após esse momento em que as esquivas são realizadas de maneira mais imediata há uma segunda preocupação, a de demonstrar como as esquivas realizadas na brincadeira são realizadas no jogo de capoeira de maneira similar, mas com diferenciações



técnicas e exigências postas pela situação do jogo, como, por exemplo, não perder de vista a pessoa com quem se está jogando, apoiar as mãos espalmadas no chão, não encostar quadril, glúteos ou pernas no chão mesmo no plano mais baixo do jogo, realizar as esquivas de modo a retornar à ginga com maior facilidade etc.

As esquivas estudadas são nomeadas. Caso nenhum dos alunos tenha realizado movimentos análogos às esquivas mais elementares da capoeira, estas são demonstradas. Após esse momento selecionamos algumas esquivas para serem reproduzidas e estudadas. Sendo a cocorinha, a queda de quatro, a negativa frontal e a torção as selecionadas na pesquisa-ação para estudarmos.

A partir da apropriação das esquivas posso propor um jogo que construí com dois objetivos, dar início ao estudo dos golpes e permitir que os alunos construam um diálogo corporal que envolva golpes e esquivas de maneira segura, uma vez que todos os alunos estarão estudando ao mesmo tempo e nem sempre sob minha supervisão. A ideia desse jogo está relacionada a algo que ocorre na roda de capoeira quando um jogador mais experiente está jogando com alguém que está começando a aprender. A tendência é que o jogador mais experiente facilite situações para que haja a fluência do jogo, ou seja, o estabelecimento do diálogo corporal, como, por exemplo, fazer os golpes com maior altura e lentidão facilitando a esquiva, ou parar em uma esquiva para indicar o golpe a ser realizado.

Chamei a proposta de “jogo invertido”<sup>51</sup>. Ao invés do jogo ser iniciado pelo golpe, forçando o outro jogador a esquivar, o diálogo é iniciado pela esquiva, que deverá ser mantida até que o outro jogador faça o seu golpe, mas não qualquer golpe e nem em qualquer direção: há de se fazer um golpe que na situação do jogo da capoeira teria exigido aquela esquiva. Nesse sentido a

---

<sup>51</sup> Um exemplo desse jogo pode ser acessado pelo link:

[https://youtu.be/FmH67\\_lirT4](https://youtu.be/FmH67_lirT4)

O registro é referente às aulas de capoeira que ministrei no terceiro bimestre de 2017. Aqui o jogo é realizado por alunas do 1º ano. O direito do uso da imagem dos alunos é cedido no momento da matrícula e se restringe a finalidades educacionais.

definição e estudo das esquivas possibilitam uma maior riqueza do momento inicial de estudo dos golpes.

Após esse jogo passamos para a situação em que os golpes são nomeados e a técnica de cada um deles é estudada.

A meia lua de compasso da regional, ou seja, o rabo de arraia da Angola, a meia lua de frente, a queixada de frente, a queixada lateral e a benção foram os golpes privilegiados.

Esse processo de ensino e estudo das esquivas e golpes aconteceu no decorrer da unidade, do 1º ao 8º encontro.

#### 4.2.4 Brincadeiras para familiarização com a movimentação em nível baixo

Uma das questões que se evidenciam ao se ensinar capoeira para o ensino fundamental, principalmente quando comparamos o ensino desse mesmo conteúdo para alunos do ensino infantil, é que os alunos desse período escolar já não brincam e se movimentam tanto no nível baixo, a conquista da bipedia permite outros jogos, brincadeiras e movimentos e para jogar capoeira há de se conquistar uma nova familiaridade com as movimentações que ocorrem mais próximas ao solo, assim como com as que ocorrem em posição invertida, quando estamos apoiando as mãos e fazendo uso de um modo de se movimentar que nos é bem pouco convencional.

Os bebês e crianças pequenas, estando em situações de necessidade ou tendo adultos e/ou crianças mais velhas como referência, giram no solo, apoiam-se em quatro apoios, ainda em quatro apoios estendem as pernas e olham por entre elas e ficam de cócoras, e aqui ainda não trato da capoeira – se bem que os filhos de amigos capoeiristas que acompanham seus pais desde cedo já realizam esses gestos ainda muito pequenos, associando-os a essa manifestação cultural: são gestos que após a conquista da bipedia, da liberdade das mãos, por não serem tão exigidos em nossa cultura, vão sendo ao longo do tempo superados por outros movimentos.

Ensinar capoeira exige a construção de nova familiaridade com o nível baixo, com o apoio das mãos no solo, com outras formas de equilibrar e se movimentar.

Um dos jogos que pode contribuir com essa construção é a cama de gato. Para a realização dessa brincadeira usa-se uma grande metragem de elástico largo, desses usados para costura. Ao trabalhar com os alunos do ensino fundamental uso elásticos mais velhos, que se tornam mais maleáveis e macios, por isso mais seguros.

Alguns alunos da turma começam montando a cama, para isso o elástico deve ser passado na altura da cintura, quadris, joelhos ou tornozelos. Os alunos devem ocupar o espaço de modo que o elástico forme obstáculos em diferentes níveis e direções. Tanto os alunos que estão formando a cama de gato como os demais devem gingar ao som do berimbau.

A ideia é que se passe pelos obstáculos evitando tanto quanto possível tocar no elástico apoiando as mãos no solo e passando as pernas por cima – sempre observando para ver se o movimento não irá atingir nenhum colega –, que se gingue em plano médio passando por baixo do elástico, que se desloque agachado com o apoio das mãos, que ao encontrar com um amigo nos vãos formados pelo elástico se possa jogar, dentre outras possibilidades de movimentos.



**Figura 16: Brincadeira cama de gato**  
*Registro realizado em nosso 4º encontro.*

Sem deixar de gingar, ou seja, sem abandonar a brincadeira, os alunos devem estar atentos para substituir os colegas que estão há mais tempo na função de formar a cama de gato. Como existe o incentivo para que todos ginguem e se movimentem, também quem está formando a cama poderá brincar durante a espera, brincar com o elástico e se deslocar, o que faz com que os obstáculos sejam móveis.

A brincadeira necessita ser repetida em diferentes momentos para que aconteça de forma mais fluida. Por vezes é preciso avaliar a necessidade de em um primeiro momento, ou nas séries mais iniciais do ensino fundamental, a cama de gato ser montada pelo professor prendendo o elástico em pontos fixos, e da definição de grupos menores de alunos que brinquem se revezando a fim de evitar possíveis acidentes.

Ao longo da unidade outras brincadeiras foram propostas tanto com a intenção de que os alunos se movimentassem em nível baixo, como de que estudassem golpes e esquivas nesse nível.



**Figura 17: Queda de quatro e meia lua de compasso**

*Situação exigida por uma brincadeira de pega-pega em que os alunos pegos deveriam realizar a queda de quatro, para serem salvos deveriam se movimentar nessa posição até encontrar um colega igualmente pego; para se salvarem cada um deles deveria realizar uma meia lua de compasso finalizando o movimento na mesma posição inicial, após realizarem a meia lua de compasso os dois alunos retornam à perseguição, e para isso levantam-se do nível baixo executando o rolê. O registro se refere ao nosso 4º encontro.*



**Figura 18: Jogar e tocar**

*Nas situações de jogo que demandavam menores intervenções eu tocava algum instrumento, ao longo da unidade estabeleceu-se por solicitação dos alunos que eles se revezassem para me acompanhar nessa tarefa. O registro se refere ao nosso 4º encontro.*

Durante o estudo dos golpes é interessante demonstrar aos alunos a similaridade entre os golpes giratórios, por exemplo, se estudarmos uma armada, um rabo de arraia – aqui me refiro ao golpe da capoeira regional – e uma meia lua de compasso – que na capoeira Angola recebe o nome de rabo de arraia –, ficará evidente que são golpes que possuem o mesmo tipo de eixo para o giro, mas realizados em níveis diferentes, o último contando com o apoio da mão contrária ao pé que desfere o golpe. Da mesma forma um aú e um rolê em pé possuem exigências parecidas para a realização, como deslocar o centro do equilíbrio durante o movimento para os ombros e braços, e são elementos que conferem circularidade ao jogo, ou seja, permitem deslocamentos em diferentes direções, possibilitando a ocupação de todo o espaço da roda.

### 4. 3 A ginga: atribuição de sentidos e estudo da técnica

*Toda vez que dou um passo o mundo sai do lugar  
 Eu vivo no mundo com medo do mundo me atropelar  
 E o mundo por ser redondo tem por destino embolar  
 Desde que o mundo é mundo nunca pensou de parar  
 E tem hora que até me canso de ver o mundo rodar  
 Quando eu vou dormir eu rezo pro mundo me acalantar  
 De manhã escuto o mundo gritando pra me acordar  
 Ouço o mundo me dizendo: “corra pra me acompanhar!”  
 Se eu correr e ir atrás do mundo vou gastar meu calcanhar  
 Eu procurei o fim do mundo, porém não pude alcançar  
 Também não vivo pensando de ver o mundo acabar  
 Nem vou gastar meu juízo querendo o mundo explicar  
 E quando um deixa o mundo tem trinta querendo entrar  
 Toda vez que dou um passo o mundo sai do lugar*

Siba e a Fuloresta (2007)<sup>52</sup>

O ensino da ginga ocorreu nesta pesquisa por meio do estudo de seus aspectos técnicos e simbólicos.

A ideia de “segunda natureza”, ou seja, da humanização que não é dada ao ser humano que necessita por ele ser produzida pode ser apresentada aos alunos por meio da ginga.

Questiono os alunos sobre onde encontramos ginga para além da capoeira, e brincamos de representar essas “gingas” corporalmente, incluindo a da capoeira. Com os estudantes do 4º ano obtive como resposta que a ginga estava também no pega-pega (os alunos demonstraram o momento da esquiva durante a perseguição), no samba, na dança, no futebol e no Rap.

Como nenhum dos alunos mencionou o caminhar propus que caminhássemos pelo espaço e que nos olhássemos. Disse ser a ginga espécie de caminhar, modo essencial de se movimentar na capoeira. Expliquei que apesar de todos caminharmos, o caminhar de cada um era único; que existia

---

<sup>52</sup> A música faz parte do álbum que recebe o mesmo nome, *Toda vez que eu dou um passo o mundo sai do lugar*. Siba é o nome Artístico do recifense Sérgio Roberto Veloso de Oliveira. Fuloresta do Samba é a banda que o artista ajudou a formar em Nazaré da Mata, composta por músicos da Zona da Mata pernambucana, onde se mantém a tradição do maracatu rural (maracatu de baque solto). O álbum possui referências de diversas manifestações da cultura popular brasileira, como coco, ciranda, frevo e, como não poderia deixar de ser, maracatu de baque solto.

sempre algum detalhe no corpo, na forma de se movimentar, que fazia com que esse caminhar que pertence a todos fosse ao mesmo tempo único, individual.

Caminhar é uma prática social produzida pelo conjunto da humanidade, que assume características de acordo com as sociedades e culturas específicas e que ao ser apropriada pela subjetividade humana passa a compor a individualidade de cada um de nós<sup>53</sup>.

A proposta seguinte foi de caminharmos ao som do berimbau, e que parássemos no momento em que o berimbau parasse e observássemos o posicionamento de nossos membros superiores e inferiores.

Em seguida pedi que caminhássemos para trás, exagerando os passos e que parássemos igualmente quando o berimbau parasse, e que igualmente observássemos nossa posição, tanto a nossa como a dos colegas.

Evidenciei assim que o passo da ginga consiste em um passo para trás, ou seja, um recuo, ao qual se sucede um avanço.

Essa abordagem inicial aconteceu em nosso 2º encontro, e foi repetida no 5º encontro, quando dei continuidade a ela trabalhando a ginga de forma mais sistemática.

Os alunos indicaram no 5º encontro – devido às minhas constantes repetições –, diante do meu questionamento, ser a ginga o elemento mais importante do jogo da capoeira. Com giz desenhei um triângulo no chão, usei seus vértices como direcionadores do movimento da ginga. Movimento que se inicia com os pés paralelos e joelhos levemente fletidos, um dos pés se desloca

---

<sup>53</sup> Quando comentei com o professor José Luiz Lombardi que estava escrevendo sobre o berimbau como objetivação do trabalho da coletividade dos seres humanos, e ao mesmo tempo como objetivação da história da capoeira, ele me indicou a leitura do texto de Engels (1876), *Sobre o trabalho da transformação do macaco em homem*. O texto é especialmente interessante para pensarmos o quanto o trabalho não é uma mera consequência de um desenvolvimento biológico e natural da espécie humana, mas é antes o fator decisivo para o desenvolvimento da espécie. O texto trata especificamente da essência humana, ou seja, do trabalho, e todo tipo de trabalho é dependente das formas de transmissão do conhecimento, ou seja, do trabalho educativo, uma vez que a humanidade não é dada naturalmente aos seres humanos por transmissão genética. Engels nesse texto faz referência direta ao fato da bipedia, da liberação das mãos para o trabalho humano, possuir importância fundamental no desenvolvimento das possibilidades de abstração e de materialização dessas abstrações pelo conjunto dos homens. Sempre fiz a relação entre o andar e gingar da capoeira; dizia que a ginga era tão própria ao capoeirista como o andar o era para todos nós, nisso já havia concordância com a pedagogia histórico-crítica, ainda que eu não tivesse a princípio uma consciência mais real dessa coerência.

até o terceiro vértice do triângulo, a posição frontal do corpo é mantida; quando o pé alcança a terceira vértice falanges e metatarsos impulsionam o retorno à posição inicial, ou seja, fazem a “mola”. Quando um pé retorna ao vértice do qual partiu, o movimento de recuo e avanço se repete com o outro pé. Se o pé direito é o que recua ao terceiro vértice, o braço direito estará à frente do corpo, dando mobilidade e equilíbrio à ginga, também assumindo posição que favorece a proteção do rosto e cabeça durante o jogo.

Enfatizei com os alunos que a base triangular era uma forma de estudar a ginga, e que no jogo a ginga exige uma mobilidade muito maior. Mostrei a eles o símbolo da capoeira regional, dois triângulos invertidos e sobrepostos, formando uma estrela, e demonstrei como na roda de capoeira a ginga acontece em várias direções, como se quiséssemos desenhar muitas estrelas, a fim de ocupar toda a roda.

Propus que os alunos pegassem giz e individualmente, ou em duplas, estudassem a ginga a partir de sua base triangular, e fui orientando a realização do movimento.



**Figura 19: Estudo da ginga**

*As figuras 19, 20, 21 e 22 se referem ao nosso 5º encontro.*





**Figura 20: Correção da ginga**

*A aluna que ginga ao fundo comete o mesmo erro que vinha sendo cometido pelo aluno que aparece sendo orientado na foto. Erro que diz respeito à oposição entre braços e pernas durante a ginga, na posição correta a aluna estaria com o braço esquerdo à frente do corpo, já que o pé esquerdo é o que está posicionado atrás (marcando o terceiro vértice do triângulo).*

O que me chamou especial atenção nessa aula, e que só pude reparar nessa aula, foi que um número maior de alunos do que o que eu já vinha observando em aula não sabia gingar. Não que eles não viessem realizando “uma ginga”, e que não viessem se valendo dela conforme exigido durante os jogos. No entanto, existe uma forma tradicional de gingar, uma determinação histórica e cultural, cada um terá a sua própria ginga, mas para que esse elemento seja um signo cultural reconhecido como ginga, ou seja, um signo cultural pertencente à capoeira, existem características que lhe conferem uma tradição. Isso faz com que tais características careçam ser reproduzidas e transmitidas. Era a ginga, um gesto possivelmente reconhecido como ginga, mas, ao mesmo tempo, uma ginga que no universo social da capoeira estaria sendo realizada de forma equivocada.

Propus nessa mesma aula uma relação entre a ginga e o movimento da maré, que se dá por meio da repetição de recuos e avanços. A ginga evidencia que há de se observar e entender o jogo, assim como um pescador observa e entende o mar, tece sua rede, conserta seu barco, a fim de conseguir o alimento.

Guiados por essa ideia brincamos juntos de gingar sob um grande tecido azul que representou o mar:



**Figura 21: A ginga e o movimento da maré**

*Aqui a relação entre braços e pernas e o impulso propiciado pela posição do pé para o avanço são realizados de forma correta.*



**Figura 22: A ginga a partir de seus aspectos simbólicos**

Em minhas aulas posteriores na escola ao ensinar a ginga fiz uma nova relação simbólica, agora entre o movimento da ginga, de recuo e avanço, com o próprio movimento histórico de luta por conquistas de direitos e modos de vida mais justos e igualitários para todos os seres humanos.

#### 4.4 Mestres Bimba e Pastinha: os rituais da capoeira

*Meia Lua Inteira  
Sopapo na cara do fraco  
Estrangeiro gozador  
Cocar de coqueiro baixo  
Quando engano se enganou...*

*São dim dom dão São Bento  
Grande homem de movimento  
Martelo do tribunal  
Sumiu na mata adentro  
Foi pego sem documento  
No terreiro regional...*

*Bimba birimba a mim que diga  
Taco de arame cabaça barriga*

*São dim dom dão São Bento  
Grande homem de movimento  
Nunca foi um marginal  
Sumiu na praça a tempo  
Caminhando contra o vento  
Sobre a prata capital.*

Carlinhos Brown (1989)

As diferenças entre a capoeira Angola e regional foram sendo discutidas ao longo da unidade didática, tiveram início já em uma pergunta realizada pelo único aluno da turma que na ocasião das aulas praticava capoeira: “Você joga Angola ou regional?”

Expliquei que meu mestre era da regional, que era essa capoeira que ele me ensinou, mas que como professora de Educação Física estava pesquisando formas de jogar na escola que considerassem esses dois tipos de jogos, mas que não partissem das diferenças entre eles. “E você, joga Angola ou regional?” – “Jogo capoeira contemporânea.”

Nesse sentido explicitiei para a turma que havia duas principais formas de jogar, representadas por dois mestres, Bimba e Pastinha, e que as formas como jogamos capoeira hoje são em grande medida resultado do trabalho educativo desses mestres. Disse ainda que ao longo das aulas faria a

comparação entre as formas de jogar desses mestres e apresentaria diferentes toques de berimbau, porque os jogos e os toques faziam parte e representavam a história da capoeira.

#### *Pés descalços ou pés calçados?*

Durante o estudo do jogo da capoeira os alunos podiam escolher se queriam permanecer calçados ou tirar os sapatos. Essa escolha foi explicitada aos alunos nos termos seguintes.

Bimba e seus alunos jogavam com os pés descalços, uma tradição relacionada a sua religião, o candomblé. Quem joga regional, a não ser que se esteja jogando em um chão muito áspero que exija proteção dos pés, joga descalço. Pastinha e seus alunos jogavam calçados. A capoeira que jogamos hoje é herdeira mais direta de uma capoeira praticada na Bahia principalmente em espaços urbanos, nos quais a maioria das pessoas circulam calçadas. Mas se relacionarmos a capoeira à luta dos povos africanos escravizados no Brasil, as pessoas que estão em sua constituição histórica inicial trabalhavam em sua maioria descalças, devido às condições de exploração.

“Não ter sapatos” não é algo que está em uma história passada, é um problema que não fomos capazes ainda hoje de solucionar em nossa organização social.

#### *A roda e sua bateria*

Mostrar a diferença entre a formação de uma bateria de capoeira Angola e de capoeira regional é umas das formas de evidenciar a diferença entre os jogos do mestre Bimba e do mestre Pastinha. E evidenciar essa diferença é dizer também que mestre Bimba em vários momentos fazia uso de outros instrumentos que não apenas um berimbau e dois pandeiros – formação tradicional da regional. E que tanto Bimba como Pastinha, anteriormente à criação da capoeira regional, eram praticantes de uma capoeira que podemos chamar de vadiação baiana. E que a criação da Angola por Pastinha é uma tentativa de preservar a vadiação baiana.

Há de se lembrar de que alguns mestres, ao estourar a corda (arame) de um berimbau na roda, por superstição, entendem esse fato como um aviso, encerrando aquela roda. Outros entendem que a roda pode seguir, mas sem o instrumento, acompanhada apenas por canto e palmas.

E como explicitado em diferentes momentos da unidade, nem todo jogo de capoeira era realizado em roda e acompanhado por instrumentos.

Também temos que deixar nítido para os alunos que a capoeira não possui regras rígidas e formais, mas antes rituais. A forma como um mestre organiza a sua bateria – dispõe os instrumentos e indica a ordem em que eles devem começar a tocar no início da roda –, ainda que no interior de uma mesma vertente, regional ou Angola, varia de grupo para grupo, e mesmo dentro do mesmo grupo, de mestre para mestre.

Isso também acontece com a nomenclatura dos golpes e formas de realizá-los, assim como os fundamentos dos toques e suas execuções.

Na roda de Angola não se bate palma; na roda de regional, como contado pelas cantigas de capoeira, “a palma de Bimba é um, dois, três”. Também é comum acompanharmos a roda de capoeira com o que chamamos de palma de terreiro, que é a mesma palma usada no samba de roda.

De acordo com os ensinamentos do meu mestre uma roda de Angola inicia-se com uma ladainha, que no universo social da capoeira é tida como espécie de oração, onde é cantada a história de um grande mestre, ou transmitida alguma outra mensagem importante. Durante a ladainha não se joga, o primeiro jogo acontece assim que se iniciam os “cantos corridos”, após a louvação: “Iê, viva meus Deus”, geralmente seguida de “Iê, viva meu mestre”.

A roda de regional começa com uma quadra seguida por uma louvação. A quadra recebe esse nome por ser formada por estrofes curtas, normalmente de quatro versos, mas isso não é seguido com extremo rigor. Guimarães Rosa (1978) traz um exemplo lindo de quadra:

Largamos a estrada, no capim molhado meus pés se lavavam.  
Algum, aquele Siruiz, cantou palavras diversas para mim a  
toada toda estranha:

*Urubú é vila alta,  
mais idosa do sertão;  
padroeira, minha vida –  
vim de lá, volto mais não  
Vim delá, volto mais não?*

*Corro os dias nesses verdes,*

*Meu boi mocho baetão:  
burití – água azulada  
carnaúba – sal do chão*

*Remanso de rio largo,  
Viola da solidão:  
quando vou p'ra dar batalha,  
convido meu coração*

Vinham quebrando as barras. Dia de maio, com orvalho eu disse. Lembrança da gente é assim.

A louvação que se segue à quadra que inicia a roda é respondida pelo coro geralmente com o acréscimo de “camará”, por exemplo: “Maior é Deus/ Eê, maior é deus, camará”, ou ainda, “Viva meu Deus/ Eê, viva meu deus, camará”.

Também pode-se referenciar o mestre: “Viva meu mestre/ Eê, viva meu mestre, camará/ Tá me ensinando/Eê, tá me ensinando, camará/ A regional/ Eê, a regional, camará”. Há um tanto de improviso nas quadras. Também é na mensagem do mestre respondida pelo coro, além do sinal que o mestre faz inclinando o berimbau, que se indica o início do jogo, por exemplo: “Vamos jogar/Eê, vamos jogar, camará”. Ou ainda: “Galo cantou/Eê, galo cantou, camará/ Cocorocô/Eê, cocorocó, camará”.

Após a quadra de início da roda seguem-se outras quadras sem a louvação ou outros cantos corridos, com respostas constantes do coro, como por exemplo: “Vou dizer ao meu senhor que a manteiga derramou/A manteiga, não é minha a manteiga, é de ioiô/ Vou dizer ao meu senhor que a manteiga derramou/ A manteiga do patrão caiu no chão, se esparramou...”

Há uma variedade muito grande nas formas das cantigas de capoeira. Aqui trago apenas alguns exemplos com o intuito de indicar as diferenças, bem como semelhanças, entre a capoeira Angola e regional.

#### *O ensino dos rituais*

Existem rituais comuns à capoeira Angola e à regional.

Todo jogo se inicia ao pé do berimbau. Geralmente há algum tipo de cumprimento entre os jogadores. Na regional eu posso tanto jogar com quem está agachado à minha frente ou comprar o jogo de alguém que está na roda

(substituir o jogador que está jogando por mais tempo). Um jogo de Angola não é comprado por quem está fora da roda, um dos jogadores que está na roda indica que quer terminar o jogo, geralmente estendendo a mão, e a dupla finaliza o jogo ao pé do berimbau.

Nas rodas do meu mestre, se as pessoas que formam a roda estiverem sentadas, o jogo é entre as duas pessoas que estão ao pé do berimbau. Se a roda for formada por pessoas em pé, uma das duas pessoas que estão agachados ao pé do berimbau compra o jogo: joga com uma das pessoas que já está na roda (para isso diz o nome de quem sai, ou seja, compra o jogo de quem sai). O próximo a comprar o jogo será quem está esperando ao pé do berimbau por mais tempo.

A saída da roda, principalmente quando se compra o jogo, é de frente para o berimbau (saio andando de costas para a roda), por segurança, a fim de não ser atingido, mas também por reverência ao instrumento.

De acordo com meu mestre, Bimba em suas rodas normalmente cantava uma cantiga para cada jogo, ou seja, para cada dupla, e o jogo também era finalizado ao pé do berimbau.

Em qualquer roda, não se compra o jogo de um mestre, é ele quem decide quando parar. Também não se compra um jogo de alguém que está com uma desvantagem muito evidente, a questão é a possibilidade de resposta, a tentativa de reverter a situação. Nessas situações a pessoa que está em desvantagem pode finalizar o jogo, o mestre também pode colocar fim ao jogo caso julgue prudente.

A volta ao mundo é quando o jogo fica temporariamente suspenso e os jogadores caminham no interior da roda, seja um atrás do outro, em sentido anti-horário, seja com os braços esquerdos estendidos e tocando levemente as mãos e subitamente invertendo o sentido, nos dois casos é preciso atenção porque se pode tanto retornar ao pé do berimbau, como se pode armar algum tipo de emboscada.

Essa suspensão temporária do jogo, essa negociação iniciada por um dos jogadores, pode ter vários motivos, como um pequeno tempo para descanso, a recuperação de um golpe recebido, ou ainda a formulação de alguma estratégia. É um tempo curto; caso se estenda poderá ser cobrada a



interrupção por meio de alguma uma cantiga, como por exemplo: “laiá mandou dar uma volta só/ laiá mandou dar?/ Uma volta só/ laiá mandou dar?/ Uma volta só...”

As chamadas de Angola, ou os passos a dois, possuem finalidades semelhantes às da volta ao mundo. Trata-se de espécie de teatralização, que pode ser finalizada com a simples indicação de retorno ao jogo ou com um ataque. Há formas específicas de se chamar e de se entrar nesse passo a dois.

Quem chama faz um gesto específico, predeterminado, quem é chamado geralmente retorna ao pé do berimbau e entra de forma muito cuidadosa, tomado cuidado com um possível golpe.

O jogador que chamou imprime três passos à frente (sendo acompanhado pelo jogador chamado que dá três passos para trás), depois o jogador chamado imprime seus três passos à frente, repetindo o passo a dois pela segunda vez; ocorrem novos três passos, agora impostos por quem pediu a chamada, e é quem finaliza o ritual indicando o simples retorno ao jogo ou “armando seu bote”.

Para os alunos do 4º ano demonstrei as chamadas: sapinho, palma de frente, cruz e chamada de costas.



**Figura 23: Ensino das chamadas ou passo a dois da capoeira Angola: palma de frente**  
*O ensino das chamadas aconteceu em nosso 8º encontro.*



**Figura 24: Ensino das chamadas ou passo a dois da Angola: o cuidado com a entrada**



**Figura 25: Ensino das chamadas ou passo a dois da capoeira Angola: sapinho**



**Figura 26: Ensino das chamadas ou passos a dois da capoeira Angola: cruz**

Depois do momento de demonstração propus uma brincadeira de perseguição, quem fosse pego deveria solicitar a chamada e para ser salvo um colega deveria realizar o passo a dois com ele<sup>54</sup>.

Nas aulas do 4º ano minha intenção foi a de que os alunos soubessem dos rituais mais básicos para participarem da roda, ou seja, os códigos mais simples, como agachar ao pé do berimbau, quando e como comprar o jogo, as formas de finalizar um jogo e sair da roda etc. Mas que também reconhecessem a existência de outros rituais mais complexos. Tão complexos que, mesmo depois de um tempo considerável no universo social da capoeira, muitas significações ainda me escapam.

Queria também indicar aos alunos que alguns desses códigos, desses rituais, são partilhados por todos na capoeira, como é o caso de iniciar o jogo ao pé do berimbau, enquanto outros são pertencentes apenas a um tipo de capoeira, como as chamadas da Angola, e que outros ainda são pertencentes

---

<sup>54</sup> O registro da brincadeira pode ser acessado pelo endereço:  
<https://youtu.be/KJua9pdjaOo>

Trata-se de registro referente a uma aula realizada especificamente para esta pesquisa de mestrado no quarto bimestre de 2016, para a turma do 4º ano. O direito do uso da imagem dos alunos é cedido no momento da matrícula, e se restringe a finalidades educacionais.

a um mestre específico. Meu mestre ao final da roda faz uma formação em ordem de graduação, e são os alunos mais velhos que começam a cumprimentar os demais, um a um, agradecendo pelo treino, ou seja, é um momento em que os mais graduados irão demonstrar o respeito pelos que têm menos tempo de capoeira e que podem dar continuidade a sua transmissão.

#### 4.5 Maculelê e samba de roda: o estabelecimento de relações entre a capoeira e outras manifestações da cultura popular brasileira a favor da apreensão da história

*Maculelê é valente é guerreiro  
É dança de preto velho no tempo do cativoiro...  
É dança de preto velho no tempo do cativoiro  
Maculelê é no pau é no facão  
É luta de preto velho no tempo da escravidão...  
É luta de preto velho no tempo da escravidão  
Chico Mendes, Conselheiro e Lampião  
Ensinam que ainda hoje não findou a escravidão...  
Ensinam que ainda hoje não findou a escravidão  
Marielle militante e feminista  
Foi assassinada a tiro diante de nossas vistas...  
Foi assassinada a tiro diante de nossas vistas  
Professor sem direito garantido  
Agredido pelo Estado tratado como inimigo...  
Agredido pelo Estado tratado como inimigo*

Música de Maculelê de domínio popular na qual são improvisados versos que fazem referência a nomes de personagens históricos que lutaram contra exploração e opressão, e a denúncias de crimes e desmandos cotidianos.



**Figura 27: Estudo da dança dramática Maculelê**  
Registro referente realizado em nosso 2º encontro.

Duas manifestações culturais relacionadas à história da capoeira foram abordadas com os alunos, o Maculelê e o samba de roda.

O Maculelê é uma dança dramática. Foi explicitado aos alunos tanto o mito da cultura afro-brasileira – de acordo com alguns mestres trata-se de um mito afro-indígena – representado por essa dança, como seus aspectos históricos<sup>55</sup>.

De acordo com a tradição oral Maculelê é um guerreiro que defende sozinho uma comunidade, apenas usando pedaços de paus, da invasão de um grupo inimigo.

Esse guerreiro não teria acompanhado os demais adultos que deixaram a comunidade para cumprir determinada missão – que varia de uma contação para outra: guerrear, ajudar a libertar escravos, caçar, pescar etc. – porque apesar de viver com aquela comunidade, não era da mesma etnia e estava ali na condição de convidado, em algumas versões prisioneiro de guerra.

Em algumas histórias Maculelê é um velho, que durante a invasão é tomado pela força dos “zumbis”, ou seja, dos espíritos de guerreiros já mortos. A palavra zumbi se refere ao termo *zumbé*, que em uma das línguas faladas em Angola se refere à alma de uma pessoa morta. Em algumas histórias da tradição oral, Zumbi dos Palmares (1655-1695), nascido livre na então Capitania de Pernambuco, hoje estado de Alagoas, foi capturado e entregue a um missionário que o batizou de Francisco. Francisco aprendeu com o missionário não só o português, mas o latim, a formação erudita lhe teria conferido prestígio e maior possibilidade de negociações quando assumiu responsabilidade em Palmares. De acordo com a tradição oral passou a ser chamado de Zumbi quando retornou ao quilombo depois de ser considerado morto em uma batalha; outra versão oral enfatiza que a forma como ele

---

<sup>55</sup> Os aspectos históricos aqui descritos foram selecionados a partir do *documentário A verdadeira história de Maculelê* (2010). Nesta pesquisa, no mesmo sentido do que foi feito em relação à capoeira, procurei ater-me aos aspectos históricos que podem ser mais bem precisados, o que impede a definição do local exato de origem da dança dramática – África ou Brasil – mas permite a identificação da constituição histórica dessa manifestação cultural tendo como referência o trabalho do mestre Popó, Paulino de Andrade (1876- 1968), realizado em Santo Amaro da Purificação. No que diz respeito à tradição oral faço uso, além do aprendido com meu mestre, dos ensinamentos do mestre Brasília, Antônio Carlos de Andrade (Alagoinhas, 1942), em especial à formação por ele ministrada em abril de 2012, oferecida pela SME de Jundiá. Mestre Brasília é discípulo do mestre Canjiquinha (1925-1994), conviveu e treinou com nomes importantes do universo social da capoeira e é um dos precursores da capoeira em São Paulo.

guerreava só poderia ser explicada por lutar acompanhado da alma de guerreiros, ou seja, de zumbis.

A associação do Maculelê à capoeira se deve ao trabalho do mestre de capoeira Paulino de Andrade, o mestre Popó (1876- 1968), em Santo Amaro da Purificação, na Bahia.

É contado que no ano da abolição formal da escravatura no Brasil, em 1888, em Santo Amaro da Purificação os negros libertos foram impedidos de sair às ruas para comemorar publicamente. Essa repressão fez com que no ano seguinte, e isso segue se repetindo desde então, essa data fosse comemorada com as ruas sendo tomadas por uma grande diversidade de manifestações da cultura brasileira de matriz africana.

Na década de 1930, mestre Popó decide ensinar aos seus alunos a dança que já havia tido grande visibilidade nas festividades de 13 de maio e que lhe parecia já não ser mais tão conhecida, o Maculelê.

Como não poderia deixar de ser, mestre Popó, no processo de continuidade dessa manifestação cultural, reconstrói a prática, altera sua forma e impacta seu conteúdo. A partir do trabalho desse mestre tornou-se comum que mestres de capoeira ensinem a dança dramática aos seus alunos.

A dança é acompanhada pelo atabaque, no qual se realiza o toque congo de ouro. Esse foi o ponto de partida do ensino do Maculelê nesta pesquisa, solfejamos o toque e depois o realizamos por meio de percussão corporal.

Na sequência estudamos a relação entre a ritmicidade do toque e a marcação do passo. A dança é realizada com bastões, que também fazem parte da percussão por meio de uma marcação rítmica em quatro tempos<sup>56</sup>.

Assim como na capoeira e na maioria das manifestações da cultura corporal popular brasileira, as cantigas exigem a resposta dos participantes, e são representantes da tradição oral como forma de transmissão de conhecimento.

---

<sup>56</sup> Uma mostra dessa aula pode ser acessada pelo link:

<https://youtu.be/b7ZLU5m1nYc>

O direito do uso da imagem dos alunos é cedido no momento da matrícula, e se restringe a finalidades educacionais.

As cantigas dessa dança dramática remetem ao mito por ela representado, como por exemplo: “Meu senhor dono da casa/ Viemos para lhe ver/ Viemos lhe perguntar/ Como passa vosmicê?/ Como é seu nome?/ É Maculelê!/ Como é seu nome?/ É Maculelê!”

Nesse caso a cantiga remete ao momento em que os invasores chegam fingindo não saberem da ausência do chefe e seus guerreiros. É dessa maneira também que se brinca o Maculelê nas ruas, pedindo licença para fazê-lo em frente à casa de alguém.

Após os alunos terem apreendido o passo e a marcação básica, foi explicitado que a batalha é representada pelo passo realizado a dois, e que a marcação agora seria realizada com o seu par. Foi indicada a maneira segura de empunhar os bastões e de realizar a “esgrima”, ou seja, a marcação na qual se imprime simbolicamente a luta.

A marcação em duplas foi estudada e depois foram dadas as orientações para a construção de gestos. Nessa dança dramática há uma liberdade para a realização de movimentos, tendo como exigência que seja mantida a marcação rítmica em quatro tempos<sup>57</sup>. Ou seja, no intervalo de tempo entre as marcações pode-se dançar de diferentes formas, sempre estando atento ao seu par.

Além da dança dramática favorecer o entendimento de que a cultura é processual, dinâmica e simbólica, estando sempre relacionada às determinações históricas e sociais – entendimento que exige diferentes trabalhos educativos durante todo o percurso escolar –, outra questão

---

<sup>57</sup> Exemplos desse processo de construção da dança podem ser acessados pelos links abaixo. Os registros aqui se referem a aulas de capoeira ministradas para alunos de primeiro ano no terceiro bimestre de 2017.

<https://youtu.be/2lCxlCiOEds>

Esse primeiro link se refere a um momento registrado logo após a finalização de uma aula. Nele alunos que se organizaram em trio – e não em duplas como inicialmente proposto – solicitam que eu verifique o resultado do processo de estudo. Também pude verificar que um dos alunos demonstrava conseguir reproduzir o toque de atabaque que acompanha a dança dramática Maculelê, também estudado em aula. Ao fundo uma dupla realiza a marcação sem os bastões, usando as mãos, atividade proposta em aula anterior.

<https://youtu.be/sShNqgLfAs>

Esse segundo é um momento de estudo e criação.

O direito do uso da imagem dos alunos é cedido no momento da matrícula, e se restringe a finalidades educacionais.



relevante é que o ensino – a transmissão do conhecimento e a aprendizagem, que no ensino fundamental já evidencia a necessidade de atividades de estudo – é elemento imprescindível para que os alunos possam ter a possibilidade de criação.

O Maculelê foi abordado no 2º encontro e no 3º.

O *samba de roda* na capoeira pode ser representativo da repressão policial. De modo geral, todas as manifestações culturais pertencentes aos povos africanos escravizados no Brasil eram cerceadas, e ainda o são, uma vez que a dominação simbólica é uma forma de produção e manutenção da escravidão. No entanto, seja pela impossibilidade de controle total dessas práticas sociais, seja pelo fato da permissão regulada delas também ser uma forma de controle, algumas manifestações, aquelas que eram aos olhos da classe dominante menos perigosas, eram permitidas e em algumas situações até incentivadas. O processo de articulação das manifestações da cultura brasileira de matriz africana com os interesses dominantes é constante e vigente.

Em momento inicial explicitarei para a turma o fato de que no universo social da capoeira é dito que as rodas de capoeira muitas vezes eram disfarçadas de roda de samba. Demonstrei o toque de cavalaria, código de alerta para a roda de capoeira, e expus que a polícia chegava montada a cavalo para dispersar possíveis “desordens”. Enfatizei que a capoeira era considerada desordem porque não era interessante para quem defendia a escravidão que as pessoas exploradas aprendessem a lutar e se organizassem, ou seja, somassem forças e cooperassem contra a escravidão.

Combinamos então nossa estratégia. Quando o berimbau tocasse cavalaria mudaríamos a roda de capoeira para roda de samba. Para isso foi demonstrado como acontece a roda de samba na capoeira. Ao centro da roda ficam sempre um menino e uma menina brincando e sambando, quem está fora da roda batendo palmas e respondendo o coro pode entrar para trocar de lugar com quem está sambando, essa troca sempre acontece de modo que entre na roda uma pessoa por vez. Um menino sempre assumirá a dança com a menina que está na roda, para isso tirará o menino que brinca com ela; e

uma menina assumir a dança com o menino que está na roda, tendo para isso de tirar a menina.

Evidenciou-se na proposta certa resistência por parte de alguns alunos em brincar com colegas de outro sexo, o dançar com alguém está associado para os alunos, porque assim o é em nossa sociedade, a uma situação de interesse afetivo para além de uma amizade, está relacionado ao “ficar” ou ao namorar.

Por outro lado, a timidez relacionada ao dançar não foi percebida nessa turma de maneira mais efetiva entre os meninos do que entre as meninas<sup>58</sup>.

Uma melhor apropriação dessa manifestação cultural pelos alunos demandaria uma maior disponibilidade de tempo, estudo do toque cabula no atabaque, da célula rítmica básica do samba no pandeiro e no agogô, das palmas de terreiro, maior estudo do jogo cênico que acontece na roda e discussões acerca da necessidade de superação de certas práticas corporais em nossa sociedade serem destinadas aos meninos e outras às meninas.

No entanto, nessa unidade didática, o samba de roda foi usado como estratégia que favorecesse a apreensão pelos alunos da capoeira como contrapoder, evidenciando que existem outras formas de resistência à opressão, que não apenas o confronto direto. Essa aula aconteceu em nosso 7º encontro.

---

<sup>58</sup> Alguns apontamentos sobre os papéis sociais que homens e mulheres ocupam em nossa sociedade, e que permearam a unidade didática do 4º ano, serão apontados no item seguinte.

#### 4.6 O mundo de pernas para o ar: a necessária superação do senso comum frente ao capitalismo, ao patriarcado e ao racismo

*Meu avô já foi escravo  
Mas viveu com valentia  
Descumpria a ordem dada  
Agitava a escravaria  
Vergalhão, corrente, tronco  
Era quase todo dia  
Quanto mais ele apanhava  
Menos ele obedecia...*

*Quando eu era ainda menino  
O meu pai me disse um dia  
A balança da justiça  
Nunca pesa o que devia,  
Não me curvo à lei dos homens  
A razão é quem me guia  
Nem que seu avô mandasse  
Eu não obedeceria...*

*Esse mundo não tem dono  
E quem me ensinou sabia  
Se tivesse dono o mundo  
Nele o dono moraria  
Como é mundo sem dono  
Não aceito hierarquia  
Eu não mando nesse mundo  
Nem no meu vai ter chefia...*

*Nesse mundo camará  
Mas não há, mas não há  
Mas não há quem me mande  
Aprendi com Mangangá  
Respeitar só se for São Bento Grande...*

Paulo César Pinheiro (2010)

Quem manda na roda é o berimbau! Manda na roda por ser objetivação da história da capoeira, da história de luta pela sobrevivência e por modos de existência outros, menos injustos e mais igualitários. Quem manda na roda gigante do mundo? Quem faz todas as rodas girarem é a história. Quem faz história? Quem pode interferir na roda, entender o seu movimento e nele agir é a coletividade dos seres humanos.

No terceiro encontro expus na quadra o painel realizado pelos alunos em nosso primeiro encontro. Havia usado a estratégia de disponibilizar materiais para que os alunos desenhasssem aquilo que soubessem sobre capoeira em grande medida para poder atender à turma em pequenos grupos a fim de trabalharmos com os instrumentos.

Enquanto prendia com fita adesiva, antes dos alunos chegarem, fiquei observando os detalhes, e, após terminar e olhar o todo, algo me chamou atenção. Como os alunos haviam desenhado no chão, sentados ao redor do papel, muitas imagens estavam invertidas, e isso me remeteu à afirmação corrente na capoeira de que jogar capoeira é “ver o mundo de ponta cabeça”, “ver o mundo der pernas para o ar”, “trocar as mãos pelos pés e os pés pelas mãos”.

Ver o mundo de pernas para o ar é antes de tudo entender que também o mundo das ideias possui bases materiais, como nos mostrou Marx e Engels (2007). Pensar a possibilidade de outro mundo não é mera troca, substituição, ou negação, é superação e transformação. Não há como substituir o mundo, simplesmente negá-lo em sua determinação histórica; o que há é a possibilidade de outras formas de produção e a partir delas a produção de outras relações de trabalho. Entender esse todo é condição para trabalhar com a parte.

E para os alunos pequenos, ao se ensinar capoeira, que parte interessa para que apreendam a possibilidade de colocar o mundo de cabeça para baixo, ou seja, para a construção de uma concepção materialista, histórica e dialética, construção que é permanente por toda a vida? Interessa-nos olhar para a história de luta das pessoas negras recolocando-as no lugar de agentes históricos e construtores de cultura.

Uma professora, colega de trabalho, compartilhou conosco há alguns anos uma situação muito representativa. Relatou que decorou muito cedo qual era o dia do folclore e que desde bem pequena queria poder faltar às aulas no mês de agosto, mas que a mãe trabalhava e ela não teria com quem ficar em casa. O mês de agosto era o mês em que se trabalhava o folclore na escola, ela era então apelidada pelos colegas de turma de “namorada do Saci” e “Negrinha do Pastoreio”, os lábios, o cabelo e a cor da pele passavam a ser usados de forma mais constante para ofender, humilhar e subjugar.

A mesma professora, nesse relato, expôs o constrangimento que sentia quando os livros de história retratavam mulheres negras em situação de castigos, e que o que mais a envergonhava eram os seios à mostra naquela situação. Ela se percebia representada naquele livro de forma vexatória e vergonhosa.

A crueldade do processo da escravidão brasileira é real, inclusive muitas vezes amenizada, tratada de forma romântica, em um discurso que tende a reforçar a falsa ideologia de um Brasil de relações raciais democráticas e cordiais.

No ensino superior podemos ler e discutir “manuais para compra de bons escravos”, podemos nos debruçar sobre o processo de naturalização do social por meio da compreensão do quanto a antropologia evolucionista deu suposto respaldo científico à escravidão dos povos negros, podemos discutir a forma como a antropologia social ao tentar se contrapor ao caráter racista da antropologia evolucionista caiu na armadilha de um relativismo cultural ao não desconsiderar as bases materiais do racismo, podemos questionar se o materialismo histórico e dialético contempla ou não as reivindicações das lutas dos diferentes grupos sociais que possuem seus interesses dominados, podemos estudar a pesquisa de Eliane Cavalleiro, *Do silêncio do lar ao silêncio escolar* (2012), que trata do racismo e do preconceito ratificado em práticas docentes já na educação infantil.

Como tratar de questões tão complexas nas séries iniciais do ensino básico, até para que, ao chegarmos às séries finais do ensino médio e ao ensino superior, possamos trabalhá-las de maneira mais aprofundada?

A história que necessito transmitir por meio da capoeira aos alunos das séries iniciais do ensino fundamental é a história de resistência frente à escravidão, e nisso não há qualquer relativismo cultural, a história tem nos mostrado que mesmo sob as mais contundentes formas de exploração e opressão existe sempre a possibilidade histórica de luta e resistência.

É nesse sentido que esta pesquisa, e a escola onde aconteceram as aulas destinadas especificamente para ela, partem do pressuposto de que há de se valorizar a cultura e a estética afro-brasileira. Mas defendo que há de se fazer isso por meio da especificidade da escola, por meio da seleção de conteúdos escolares que sejam trabalhados a partir dos seus componentes curriculares.

Existem componentes curriculares que possuem maior possibilidade de trabalhar a história e a cultura brasileiras, que não podem ser transmitidas sem que sejam abordadas as suas matrizes indígena, europeia e africana, e os conflitos entre os interesses de cada um desses povos. Língua Portuguesa, História, Geografia, Artes e Educação Física em suas especificidades podem tratar da história e cultura brasileira, há que selecionar os melhores conteúdos, os mais bem elaborados para isso, e de se identificar e produzir as melhores formas de transmissão desses conteúdos para os alunos nas diferentes fases da escolarização.

O mito do Maculelê guerreiro, a inteligência das formas de resistência contra a opressão policial representada pelo samba de roda, a ginga como movimento de recuo e avanço para primeiro apreender e depois agir de forma mais eficiente, o mundo de pernas para o ar, a solidariedade e a cooperação do jogo da capoeira pautado em sua instância ética, são formas de evidenciar a história de luta frente à escravidão.

O conceito de trabalho, que diz respeito à produção dos modos de vida, podendo resultar em produtos materiais e imateriais, conceito latente no berimbau, o estudo das técnicas para se tocar e se jogar, a história associada aos mestres que transmitiram o conhecimento, o ensino de que a cor da pele é resultado do quanto temos de melanina no corpo, fazem parte de todo um processo de superação do senso comum, da cotidianidade e da fetichização da vida e dos corpos humanos.

Nas aulas de capoeira na escola faço uso do curta-metragem *Maré Capoeira* (2005), uma história fictícia. Interessa-me nesse filme a possibilidade de mostrar que apesar trabalharmos com a instância ética do jogo, a capoeira também é uma luta e que há na história disputas violentas; interessam-me os protagonistas serem duas crianças que jogam capoeira, com as quais os alunos podem se identificar: o Maré e a Tatuí. O fato de serem duas crianças negras permite a consideração da origem étnica da capoeira, permite colocar as pessoas negras em situação de protagonismo. O vídeo também reforça alguns aspectos sobre como é feito o berimbau, permite a visualização de como acontece uma roda de capoeira e alguns de seus rituais, e ao mesmo tempo apresenta outros contextos da prática social da capoeira que não o da roda. A trama enfatiza um confronto entre os protagonistas no interior da roda de capoeira que tem por desfecho a amizade entre Maré e Tatuí.

Alguns aspectos históricos do vídeo exigem discussão e questionamento por poderem ser compreendidos de forma equivocada como a afirmação de que “a capoeira já estava no sangue dos africanos, sangue guerreiro”, por exemplo, o que pode levar à consideração de que jogar capoeira é algo natural às pessoas negras.

Com os alunos do 4º ano, a mostra do vídeo não propiciou uma discussão imediata que extrapolasse a por mim proposta.

Nas aulas de capoeira que se sucederam a essas, na escola onde trabalho, algumas questões foram postas pelos alunos e serão aqui também apresentadas devido às problematizações que suscitaram.

Ao final da exibição do vídeo, que tem duração de 14 minutos, uma aluna branca de um primeiro ano me perguntou: “Por que as crianças brancas não podem jogar capoeira?” Tentando entender melhor a sua pergunta pedi que me explicasse porque ela achava que as pessoas brancas não podiam jogar capoeira.

Percebam que já havíamos iniciado o trabalho com capoeira e que quando abordo esse tema da cultura corporal temporariamente deixo de ser na escola a professora de Educação Física e viro a professora de capoeira<sup>59</sup>. Sou branca, jogo capoeira com os alunos e explico que sou praticante. Nesse sentido alguma questão muito relevante fez com esse quadro ficasse em segundo plano para essa aluna.

Ela então reformulou sua pergunta: “Por que no filme não tem gente branca jogando capoeira?” Retornamos ao filme, selecionei um trecho em que acontece uma roda de capoeira e pedi que a turma observasse bem.

O jogo é entre Maré, o menino negro protagonista, e outro garoto branco, que inclusive demonstra muita habilidade ao permanecer em uma bananeira, o que tende a chamar bastante atenção dos alunos. Nessa cena inclusive a roda passa a ser mostrada do ponto de vista do garoto branco, ou seja, invertida. O jogo que se segue é o de uma mulher branca e de um homem negro, nesse jogo também é evidenciada a habilidade da mulher branca. Mesmo diante da habilidade das pessoas brancas, a aluna não percebeu da primeira vez a participação de pessoas brancas na roda.

A forma imediata como lidei com o problema foi retornar ao vídeo e mostrar que também pessoas brancas, crianças e adultos, homens e mulheres, jogam capoeira. Que a origem étnica da capoeira não impede que ela possa ser praticada por todos. Também conversamos sobre não entendermos a realidade da primeira vez que a olhamos, que precisamos ir além e olhar muitas vezes, fazer um esforço para entender o que estamos vendo. E que nossos olhos não estão acostumados a ver pessoas negras nos livros e materiais que temos na escola, ou na televisão, pelo menos não em papéis sociais que entendemos como importantes. Foi preciso ainda expor que todos os trabalhos são importantes, que as pessoas que limpam a escola e que fazem a merenda não deveriam ganhar menos que os professores.

---

<sup>59</sup> O mesmo acontece quando dou aula de ginástica artística, por exemplo, os alunos tendem muitas vezes durante o trabalho com esse conteúdo a me chamar de professora de ginástica. Essa situação não acontece quando estou trabalhando conteúdos comumente abordados nas aulas. Por exemplo, quando estou dando aula de jogos e brincadeiras, ou de esportes, sou a professora de Educação Física.



Percebam a complexidade dessa discussão trazida pela aluna, mas que só pôde ser trazida à aula diante de um vídeo que tinha por intenção abordar também aspectos das relações étnico-raciais.

O que quero enfatizar é que a relação étnico-racial em um trabalho com capoeira não pode ser dependente de problematizações suscitadas pelos alunos, as problematizações dos alunos serão realizadas em decorrência das propostas planejadas pelo professor, de problematizações inicialmente feitas pelos professores.

Se uma criança branca não consegue se perceber representada em um vídeo em que pessoas brancas e negras partilham de uma mesma roda de capoeira, como pessoas negras ao longo de suas existências podem superar os efeitos que a ideologia racista – que possui bases materiais – lhes causa? Mesmo diante dessa determinação social, e justamente por conta dessa determinação, que as transformações sociais almejadas não podem prescindir de trabalhos educativos no campo das relações étnico-raciais e vice-versa.

De modo geral a Educação Física é um componente curricular especialmente importante para contribuição da superação do processo de fetichização dos corpos e da cor da pele. Atletas negros, jogadores estadunidenses de basquete, já foram considerados inaptos para assumirem a condição de armadores, por essa posição do jogo exigir uma inteligência estratégica que supostamente uma pessoa negra não possuiria. As justificativas naturalizantes de diversas formas de preconceito, justamente por terem historicamente sido propagadas por diversas práticas corporais, podem também por meio delas serem desveladas.

Na turma do 4º ano uma situação que aconteceu em nosso 8º encontro mereceu atenção. Os alunos estavam em roda e eu estava explicando diferenças entre o jogo de capoeira de Bimba e Pastinha, a fim de trabalharmos com as chamadas de Angola. Um colega da turma estava brincando e conversando durante a explicação, o que fez com que outro colega se irritasse e chamasse a sua atenção.

Esses alunos, dois meninos negros, estavam na roda sentados um de frente para o outro, com todo o diâmetro da roda separando-os. O que chamou a atenção gritou: “Cala boca, seu neguinho, a professora tá tentando explicar!”

Diante da minha intervenção de que se dirigisse ao colega de forma educada e pelo nome, e de que caso fosse preciso eu solicitaria maior atenção, tive como resposta: “Ele gosta, professora, ele mesmo fala que é neguinho do borel e chocolate”. O garoto agredido se levantou e atravessou a roda batendo no peito e gritando nervoso: “Sou mesmo, sou neguinho do borel, sou chocolate”. No momento a minha reação foi pará-lo, porque tive a impressão que ele poderia agredir fisicamente o outro garoto, abraçá-lo e perguntar: “Quem é você? Você tem que saber quem é você. Seu nome é [...], você não é nenhum neguinho do borel ou chocolate”.

Ele retornou ao seu lugar e eu retomei a aula, observei que os dois garotos participaram das propostas e inclusive brincaram juntos. Como tinha horário para retornar ao trabalho não consegui conversar com os alunos imediatamente após a aula<sup>60</sup>.

A sensação de impotência diante do ocorrido me fez tentar entender o que aconteceu. Coloquei no site de busca do Google no mesmo dia os termos usados pelos alunos, na ocasião digitei “neguinho do borel”, o resultado da pesquisa indicou “Exibindo resultados de busca para Neguinho do Borel” e a primeira sugestão era um vídeo clipe do Mc Nego do Borel, intitulado *Não me deixe sozinho*.

Nesse clipe, o protagonista, o Mc Nego do Borel, aparece sendo servido por uma mulher de aparência latina que está fantasiada com uma vestimenta erótica de empregada doméstica; em cena posterior aparece sendo servido também sexualmente.

Em outra cena esse rapaz negro aparece deitado em uma cama com cães brancos da raça *poodle*, esses cães estão sobre ele e são substituídos, em um jogo de cena, por cinco mulheres vestidas com roupas íntimas, das cinco quatro são negras.

O clipe coloca as mulheres, e principalmente as mulheres negras e latinas, em condição de submissão, de objetos sexuais, coloca o protagonista

---

<sup>60</sup> Na aula posterior, a última da unidade (devido à aproximação das férias, mesmo ainda tendo aulas, muitos alunos deixaram de ir à escola), dos dois alunos esteve presente apenas o aluno que ofendeu seu colega, com quem pude conversar, entendendo um pouco melhor o ocorrido, ao que se referia a chamá-lo “neguinho do boréu” e “chocolate”, e verificando o quanto o preconceito é produzido de maneira a ser incorporado por nós como segunda natureza.

em condição de superioridade evidenciada pelo fato do Nego do Borel ser apresentado como alguém de uma classe social alta, que é o que lhe possibilita ser servido por cinco mulheres em uma cama e por uma empregada que lhe atende inclusive sexualmente, em uma sala onde ele aparece praticando minigolfe. A letra é uma ameaça a uma mulher: caso o deixe sozinho será traída<sup>61</sup>.

É preciso ainda esclarecer que a música fez parte da trilha sonora da vigésima terceira edição (exibida entre 2015 e 2016) da novela *Malhação* da TV Globo, que é destinada ao público adolescente.

Na ocasião, pesquisei em seguida sobre o Mc Chocolate (pois julguei que os meninos possivelmente se referiam a cantores de um gênero musical específico), a sugestão que apareceu na pesquisa foi uma música com conteúdo violento e sexual veiculada com uma única imagem na qual garotos estão com os rostos cobertos com camisetas e exibindo metralhadoras.

Ao afirmar que a escola é o lugar em que o senso comum e a cotidianidade devem ser superados, ao reivindicar que a escola deve selecionar os conteúdos mais bem elaborados para serem socializados, ao evidenciar que não é todo signo cultural que merece ser veiculado pela escola, a pedagogia histórico-crítica não assume posição relativista frente ao fato de meninos negros, na tentativa de obterem reconhecimento e serem valorizados, serem levados nesta sociedade a se identificarem com uma imagem que ratifica um tipo de ideologia no qual o valor possível a ser atribuído a um rapaz negro está relacionado à posse de bens materiais, à capacidade de subjugar mulheres e usá-las como objeto sexual, à violência, ao uso de armas e ao crime<sup>62</sup>.

Aqui se evidencia também a intrínseca relação entre capitalismo, racismo e patriarcado. O clipe citado é uma síntese dessa relação.

---

<sup>61</sup> Mas não me deixe sozinho/que eu sou vida louca/quando eu perco o controle/eu parto pra cima e beijo na boca/as meninas dançando é o mundo se acabando/eu libero a tequila, uísque/e a novinha já vem rebolando/volto pra ousadia/eu me joga no mundo/até de madrugada vai ter cachorrada/é amor vagabundo/a festa na suíte, alivia o estresse/eu sei que a mulherada é a kriptonita que me enfraquece. (BOREL, 2015).

<sup>62</sup> O livro *Pele negra máscaras brancas*, de Fanon (2008), pode mediar uma análise mais profunda sobre a complexidade da produção da necessidade (por meio da escravidão, colonização e sistema capitalista), nas pessoas negras, de serem identificadas como não tão negras, na tentativa (que não logra sucesso) de terem suas humanidades reconhecidas nessa sociedade.

Dois outros fatos que dizem respeito mais especificamente ao patriarcado também aconteceram com a mesma turma. Durante o jogo do abraço um grupo de meninas me procurou para relatar que uma colega da turma havia comentado que as meninas que realizavam a proposta com os meninos estavam parecendo “um bando de vagabunda agarrando macho”.

Em outra aula, durante a explicação das chamadas de Angola, ao demonstrar com um garoto a chamada de costas, no momento em que eu fiz a chamada para que ele realizasse comigo o passo a dois, ficando de costas para ele, ele me disse que não poderia fazer a chamada com as meninas. Precisei explicitar que ele poderia realizar um jogo e estudar com as suas colegas de turma sem desrespeitá-las, da mesma forma como havia realizado a chamada comigo, da mesma forma como já havia realizado vários jogos em que teve contato corporal com seus colegas meninos.

A Educação Física, ao associar prática corporal e a reflexão sobre a prática, pode de uma maneira muito específica levar os alunos a questionarem aquilo que está cristalizado e naturalizado no senso comum sobre as práticas corporais, sobre padrões estéticos relacionados ao movimento e aos corpos, enfim, pode contribuir para que os alunos percebam que também o corpo humano é uma construção histórica.

Um fato recente, ocorrido com os meus alunos do primeiro ano, com os quais trabalhei ginástica artística nesse primeiro bimestre de 2018, pode ser um exemplo interessante. Procurei a supervisora de Educação Física para solicitar uma parceria com a Secretaria de Esportes, para que eu pudesse finalizar a unidade didática com uma apresentação de ginástica artística. Minha intenção era a de que os alunos pudessem reconhecer os elementos estudados durante o bimestre no contexto de uma apresentação e propiciar acesso a uma apresentação de uma prática da cultura corporal que a grande maioria nunca havia assistido nem mesmo pela televisão.

No dia da apresentação não pude estar presente por conta de um afastamento médico. A apresentação de uma turma formada por meninas ocorreu no dia 24 de abril. No dia 26 eu retornei à escola. Iniciei as aulas perguntando sobre a apresentação.

Além do encantamento e do reconhecimento de que muito do que eles haviam assistido havia sido trabalhado em aula, relataram algo que não antecipei: chamou-lhes a atenção a vestimenta das meninas.

Pelo menos um aluno das turmas de primeiro ano para as quais lecionei no dia 26 e 27 de abril, sempre um menino, mencionou o fato das meninas se apresentarem de “maiô”, ou estarem “sem roupas”, referindo-se ao uso do colã. Ao ponto de um menino dizer que não gostou da apresentação e diferentes alunos da sua turma, dentre eles meninos e meninas, explicarem-me que ele não havia gostado da forma como as meninas estavam vestidas.



**Figura 28: As práticas corporais como possibilidade de despertarem sentidos estéticos éticos diante do corpo e movimento humanos, sobretudo em relação aos corpos femininos**

*Apresentação de ginástica ocorrida em 24 de abril de 2018 aos alunos primeiro ano.*

A Educação Física pode propiciar situações muito ricas para que se evidencie e se considere com os alunos que ao corpo humano, e em especial ao corpo feminino, é possível a atribuição de outros valores e o

estabelecimento de outras relações éticas e estéticas, que não se identificam com o processo de transformação dos corpos em objetos sexualizados<sup>63</sup>.

Esses fenômenos que se manifestaram na escola não estão dissociados das questões sociais mais amplas. É nesse sentido que, além das intervenções pontuais, das quais na condição de professora sei que não podemos nos isentar – e sei também que muitas vezes não somos capazes de dar a melhor resposta de forma imediata –, o trabalho realizado para a superação do senso comum, da cotidianidade, do fetichismo e dos preconceitos é constante e deve ser mediado pelo conhecimento, ou seja, pelos conteúdos escolares.

A outra questão desencadeada pela exibição do vídeo que mencionei merecer atenção foi posta por uma aluna negra e evangélica de outro primeiro ano. Após assistirmos o vídeo ela perguntou: “Qual é o Deus que criou a capoeira?”

Por uma questão ética universal de responsabilização humana pela história dos homens, e devido à busca da apreensão das causas históricas que determinam a realidade com a finalidade de transformação social, o materialismo histórico e dialético se opõe às explicações religiosas.

O que de imediato pude responder à turma foi que não havia um Deus criador da capoeira, que a capoeira, assim como os deuses, eram criações humanas. Que a capoeira havia sido produzida por pessoas negras que lutavam contra a escravidão. Mas que se a pergunta fosse sobre qual era o Deus criado pelos povos que foram escravizados no Brasil e que aqui criaram a capoeira que hoje conhecemos, a resposta não seria apenas um Deus, mas os deuses, os orixás.

Expliquei que para os muitos povos africanos e indígenas a natureza é sagrada por possibilitar a sobrevivência humana, e por ser o humano parte da natureza. Que a natureza é transformada pelo trabalho humano atendendo a diferentes necessidades de alimentação, de proteção do calor, do frio, da

---

<sup>63</sup> Não desconsidero que também no esporte de alto rendimento as questões relacionadas ao patriarcado estão presentes, inclusive de forma muito latente na ginástica, como na separação das provas por sexo e na diferenciação das vestimentas femininas e masculinas. Também são conhecidos casos de treinadores que levam seus atletas a se lesionarem em acidentes com consequências gravíssimas e até mesmo casos de abusos sexuais. A questão é a necessária adequação da discussão sobre o patriarcado e os papéis sociais historicamente atribuídos a homens e mulheres em nossa sociedade de acordo com o período escolar, ou seja, com formas pertinentes de se abordar tal tema com os alunos também de acordo com suas idades.

chuva, de outros animais; que a natureza também em muitos aspectos não podia ser controlada pelo homem, e por isso também era respeitada por esses povos. Fui trazendo alguns exemplos concretos a fim de explicitar a razão por qual motivo em muitas religiões os deuses são representações de forças da natureza.

Na escola em que realizei as aulas que foram materializadas especificamente para esta pesquisa, os alunos faziam questão de guardar os instrumentos, de ajudar a transportá-los e não houve qualquer resistência ou questionamento dos alunos ou familiares sobre o trabalho com capoeira.

Nas aulas que ministrei posteriormente na escola em que trabalho, alguns alunos a princípio não queriam encostar nos atabaques porque era “coisa de macumba”. Em uma ocasião me foi negado auxílio, os alunos não quiseram me ajudar a levar os atabaques até a quadra.

No decorrer das aulas a resistência em tocar e jogar foram superadas, foi preciso conversar com alguns alunos e pais (casos pontuais) para explicitar o trabalho que estava sendo realizado e enfatizar a minha postura de que a escola deve ser laica.

Eu poderia atribuir essa diferença apenas ao fato de uma escola ter um trabalho educativo permanente sobre a educação das relações étnico-raciais e a outra não, mas preciso considerar também que na primeira escola eu atendi apenas uma turma e em condições bastante específicas, enquanto na segunda trabalhei a capoeira com 10 turmas.

De forma contraditória, nessa mesma escola em que alguns alunos se mostraram a princípio resistentes, sobretudo ao atabaque, por ser um símbolo que remete à religiosidade africana, ao longo da unidade algumas crianças declararam ser praticantes da umbanda ou do candomblé (ao todo cinco crianças de um total de mais de 300), esses relatos aconteceram sempre em momentos em que estávamos estudando toques de atabaque. Parece-me significativo que em uma sociedade em que o preconceito a essas religiões é evidente, que esses alunos tenham se sentido à vontade para partilhar, em aula, com a turma e comigo, suas religiões. Talvez pela unidade didática já estar em andamento, e a resistência dos alunos ter diminuído, as declarações não geraram reações preconceituosas dos colegas.

Essas problematizações me colocaram a necessidade, visando futuros trabalhos com capoeira, de buscar formas de instrumentalizações que pudessem abordar a religiosidade africana nas aulas de modo a evidenciar que as religiões e seus deuses são produções humanas, e ao mesmo tempo tentar trabalhar de modo a diminuir o preconceito relacionado às religiões africanas, que representa um preconceito às pessoas negras em si.

Cheguei a um livro para crianças do professor de sociologia da Universidade de São Paulo, Reginaldo Prandi, que pesquisa a mitologia dos orixás. O livro *Ifá, o adivinho: histórias dos deuses africanos que vieram para o Brasil com os escravos* (2002), fez parte do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) de 2003<sup>64</sup>, e é ilustrado de maneira muito especial por Pedro Rafael.

Além dos contos, a última parte é bastante relevante para trabalhar a problematização trazida pela aluna e suscitada pelo trabalho escolar. Nela o autor explicita quem são os orixás, os personagens do seu livro, fazendo uma breve associação histórica entre a escravidão, a abolição da escravatura e a constituição do candomblé. Apresenta ainda imagem e descrição das características de cada um dos vinte principais orixás do candomblé.

Uma questão que não é sem relevância diante do patriarcado são as representações femininas. No candomblé existem deusas, como Nanã, que simboliza a terra, a lama, o pântano e representa a sabedoria; Euá, a deusa das fontes que guarda segredos em uma cabaça; Obá, deusa dos rios menores que cuida do lar e ao mesmo tempo pode se transformar em guerreira; Oxum, deusa da água doce, do ouro e da fertilidade; Iansã, deusa dos raios, ventos e tempestades, que guerreia ao lado de seu esposo Xangô; e Iemanjá, mãe dos orixás, deusa dos grandes rios, dos oceanos e da maternidade. (PRANDI, 2002).

Um “mundo de pernas para o ar” na escola diz respeito à contribuição para que visões fetichistas e naturalizantes sejam fragilizadas, para que se produzam condições subjetivas para as transformações objetivas necessárias à construção de um mundo mais igualitário.

---

<sup>64</sup> O Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). A partir de então PNLD passou a designar Programa Nacional do Livro e do Material Didático. (BRASIL, 2017).



#### 4.7 A partilha do sensível: constituição estética das aulas

*Antes mundo era pequeno  
 Porque Terra era grande  
 Hoje mundo é muito grande  
 Porque Terra é pequena  
 Do tamanho da antena parabólicamará  
 Ê, volta do mundo, camará...  
 Ê, ê, mundo dá volta, camará*

*Antes longe era distante  
 Perto, só quando dava  
 Quando muito, ali defronte  
 E o horizonte acabava  
 Hoje lá trás dos montes, dendê casa, camará  
 Ê, volta do mundo, camará...  
 Ê, ê, mundo dá volta, camará*

*De jangada leva uma eternidade  
 De saveiro leva uma encarnação*

*Pela onda luminosa  
 Leva o tempo de um raio  
 Tempo que levava Rosa  
 Pra aprumar o balaio  
 Quando sentia que o balaio ia escorregar  
 Ê, volta do mundo, camará...  
 Ê, ê, mundo dá volta, camará*

*Esse tempo nunca passa  
 Não é de ontem nem de hoje  
 Mora no som da cabaça  
 Nem tá preso nem foge  
 No instante que tange o berimbau, meu camará  
 Ê, volta do mundo, camará...  
 Ê, ê, mundo da volta, camará*

*De jangada leva uma eternidade  
 De saveiro leva uma encarnação  
 De avião, o tempo de uma saudade*

*Esse tempo não tem rédea  
 Vem nas asas do vento  
 O momento da tragédia  
 Chico, Ferreira e Bento  
 Só souberam na hora do destino apresentar  
 Ê, volta do mundo, camará  
 Ê, ê, mundo dá volta, camará*

Gilberto Gil (1992)



**Figuras 29: Tocar atabaque, relações históricas e estéticas: Adjawéré, Benim, Anos 50; Salvador, Brasil, Verger (1946); Jundiaí, Brasil (2016)**



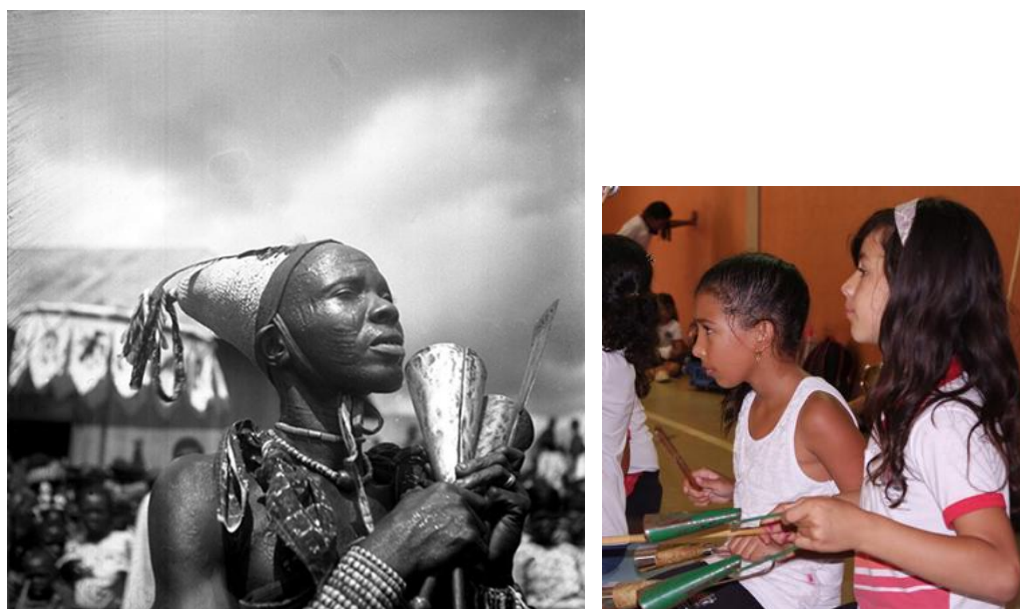
**Figuras 30: Jogar capoeira, relações históricas e estéticas: Salvador, Brasil, Verger (1946-1947); Jundiaí, Brasil (2016)**



**Figuras 31: Tocar berimbau, relações históricas e estéticas: Kamanyola, República Democrática do Congo, Verger (1952); Salvador, Brasil, Verger (1946-1947); Jundiaí, Brasil (2016)**



**Figuras 32: Chamada ou passo a dois da capoeira Angola, relações históricas e estéticas: Salvador, Brasil, Verger (1946-1948); Jundiaí, Brasil (2016)**



**Figuras 33: Tocar agogô, relações históricas e estéticas: Sakété, Benim, Verger (1948-1953); Jundiaí, Brasil (2016)**



Figura 34: Jogar capoeira, relações históricas e estéticas: Salvador, Brasil, Verger (1946-1948); Jundiaí, Brasil (2016)



**Figura 35: Jogar capoeira, relações históricas e estéticas: Salvador, Brasil, Verger (1946-1948); Jundiaí, Brasil (2016)**



**Figura 36: Beleza negra: relações históricas e estéticas: Abomey, Benim, Verger (1948-1949); Jundiaí, Brasil (2016)**



**Figura 37: Capoeira, relações históricas e estéticas: Salvador, Brasil, Verger (Anos 50); Jundiaí, Brasil (2016)**



Durante o 4º bimestre de 2016, no decorrer das aulas de capoeira que ministrei, aconteceram na escola dois eventos, o Desfile de Penteados Afro, que contou com a apresentação do grupo de capoeira do bairro, em 25 de outubro, e o Festival de Cultura Popular, em 19 de novembro. Cogitou-se a possibilidade da turma do 4º ano com a qual eu realizava o trabalho com capoeira fazer uma apresentação de capoeira no Festival. No entanto preferi não participar para que eu pudesse aproveitar da melhor forma possível o tempo com os alunos (mesmo que seja resultado do processo de ensino, uma apresentação sempre requer um tempo específico da aula para que seja organizada), até mesmo porque os mesmos alunos iriam se apresentar com um trabalho realizado pela professora de sala e teriam trabalhos produzidos nas aulas de Arte expostos.

No que diz respeito à apresentação de capoeira no Desfile de Penteados Afro, como acontece na maioria das rodas realizadas com esse objetivo, a ênfase dada foi à demonstração de habilidades, sobretudo acrobáticas, em um contexto no qual os golpes foram desferidos com grande distância, mas com muita velocidade. Essa roda de capoeira impressionou a turma, mas evidenciou para mim a necessidade, já identificada por conta dos trabalhos anteriores com capoeira, de contemplar na escola outro diálogo corporal, o pautado na instância ética do jogo, que como não poderia deixar de ser, produz resultado estético outro.

Em nosso penúltimo encontro separei materiais bibliográficos, alguns já usados durante as aulas, como o livro *Berimbau mandou te chamar*, organizado por Bia Hetzel e ilustrado por Mariana Massarani (2008), que traz cantigas de capoeira de domínio popular e desenhos de golpes, esquivas, movimentações e instrumentos estudados em aula (o material fez parte do PNLN 2010, 2011 e 2012), outros ainda não acessados pela turma, como *A Capoeira em São Salvador* nas fotos de Pierre Verger, organizado por Angela Lühning e Ricardo Pamfílio (2009), *Olhar a África e ver o Brasil: fotos de Pierre Verger*, organizado por Raul Lody (2005) (que fez parte do PNBE 2005) e as *Sete Portas das Bahias*, escrito e ilustrado por Carybé (1978), a última parte desse livro, que tem por tema os orixás, é escrita e ilustrada por Pierre Verger.

A minha ideia era a de que os alunos reconhecessem nas imagens elementos estudados durante a unidade didática e que apreciassem as obras de Verger e Carybé. Alguns dos livros eu tinha em quantidade suficiente para o trabalho, pois foram emprestados de bibliotecas de escolas do Município; o de Carybé e *A capoeira de São Salvador nas fotos de Pierre Verger* são do meu acervo pessoal, ou seja, eu poderia disponibilizar apenas um exemplar de cada à turma.

Pensando nisso e igualmente na possibilidade de ter uma mostra do aprendizado dos alunos, organizei três situações de estudo. Em uma delas dispus os instrumentos para que os alunos tocassem e jogassem, o que permitiria verificar o grau de autonomia em relação a essas atividades; na segunda repeti a proposta do registro em desenho das referências dos alunos sobre capoeira, realizada em nosso primeiro encontro, pensando em ter material para verificar possíveis – bem como planejadas e almejadas – mudanças qualitativas na apreensão da capoeira pelos alunos; e na terceira situação eu propus que os alunos acessassem as obras.

Organizei três grupos a fim de que todos os alunos se revezassem e participassem todos das três propostas.

Após esclarecer o objetivo de cada proposta e separar os grupos, a turma desconsiderou toda a organização da aula, e a primeira coisa que os alunos fizeram foi abrir os livros e começar a copiar as imagens, além de usar também os instrumentos de forma a contorná-los e desenhá-los.



**Figura 38: Tentativa de comparação entre o painel realizado pelos alunos no primeiro encontro e painel realizado ao final da unidade didática**



**Figura 39: Alunas copiando desenho de livro disponibilizado com a intenção de estabelecimento de relação com os estudos realizados durante a unidade**



**Figura 40: Aluna contornando pandeiro**

Muitas aulas não acontecem como planejamos, por vezes ocorre na escola de sequer conseguirmos dar uma aula próxima ao que projetamos, é algo com que nós professores lidamos cotidianamente.

Mas não se tratava de qualquer aula, era uma aula referente a minha pesquisa, e já no final do bimestre, e me preocupava que em nosso próximo encontro eu não pudesse reorganizar as propostas mantendo os mesmos objetivos. Ali diante dos alunos me pareceu uma estratégia bastante equivocada disponibilizar livros e material para desenho se algo que eu não queria era que eles copiassem imagens; minha intenção era mostrar avanços qualitativos da apreensão da capoeira por meio dos registros.

Mas os alunos estavam estudando e a busca por uma imagem para copiar os levou a reconhecerem nas imagens elementos estudados durante as aulas.

Apenas em maio de 2018, ao retornar às anotações e registros para finalizar meu texto, é que percebi que muitas das fotografias dos alunos me remetiam às obras de Verger, Carybé e Rugendas, por exemplo. Provavelmente, se eu fosse professora de Artes, teria pensado na possibilidade de fazer essa relação com os alunos, durante as aulas.

As obras de arte relacionadas à capoeira podem trazer concretude à historicidade da prática social, a relação com essas obras pode contribuir para a superação da cotidianidade e do fetichismo, pode contribuir para formar nos alunos uma concepção de mundo materialista, histórica e dialética na medida em que favorece que os alunos se percebam como frutos da história e ao mesmo tempo produtores dela.

Essa pequena mostra da relação entre obras de Verger e as fotos tiradas na escola (fotos que foram tiradas sem a intenção dessas comparações), essa aproximação tão rica entre os detalhes dos gestos, evidenciam a materialidade histórica da prática social da capoeira, evidenciam que a história nos determina e nos ultrapassa, colocam em evidencia o particular e a totalidade:

“Essas são as horas da gente. As outras de todo tempo são as horas de todos” – me explicou o compadre meu Quelemém. Que fosse como sendo o trivial do viver feito uma água, dentro dela se esteja, e que tudo ajunta e amortece – só rara vez se consegue subir com a cabeça fora dela, feito um milagre. (ROSA, 1978, p. 108).

A capoeira que ensinei na escola durante o mestrado é e não é a mesma que pratico fora da escola, é e não é a mesma que trabalhava antes desta pesquisa. Possui outros interesses políticos que a do meu grupo, e após a pesquisa sou capaz de apreender de forma mais bem delimitada como o interesse político mais amplo pode ser em alguma medida contemplado no interior da escola, o que acontece quando os mais bem elaborados conhecimentos produzidos pela humanidade são socializados com os filhos da classe trabalhadora por meio da transmissão dos conteúdos escolares.

A capoeira foi ensinada por meio de um processo que difere do que ocorre nos grupos de capoeira, mas que também não coaduna com propostas educativas relativistas em que a transmissão do conteúdo não é posta em primeiro plano. Foi um processo de ensino que se pretendeu ético, sem tomar como critério para uma prática docente ética a vontade empírica dos alunos, que pretendeu diminuir a distância entre a teoria e a prática social docente ao

adotar como norte a unidade teórico-metodológica da pedagogia histórico-crítica.

Nesse sentido, o trabalho educativo resultou em uma estética coerente com o processo. A relação política, ética e estética é outra, por isso a capoeira é e ao mesmo tempo não é a mesma: o comum partilhado por mim e pelos alunos, e a parte que cada um de nós ocupou nesse comum, a pensabilidade sobre o fazer e as formas de visibilidade desse fazer é que produzem dada constituição estética. (RANCIÈRE,2009).

A isso se relaciona outro problema identificado por mim, que vem sendo apreendido pela escola na qual materializei a pesquisa-ação, e por isso tende a ser superado, e que ainda sequer é tratado como problema na escola onde leciono.

As apresentações na escola, aqui trato mais especificamente das apresentações para o Festival de Cultura Popular, não são resultados de processos educativos que acontecem durante o ano letivo, pelo menos no que diz respeito ao que aconteceu no ano letivo de 2016.

Duas, dentre outras situações ocorridas, podem ser significativas, a primeira se refere à aula do dia 11 de novembro de 2016. A aula havia sido solicitada pela professora de Artes para realizar um trabalho com xilogravura, tendo em vista uma exposição no festival que aconteceria no dia 19. Propôs que os trabalhos dos alunos tivessem por tema aquilo que vinham trabalhando nas aulas de capoeira, julguei a proposta muito interessante, tanto do ponto de vista do ensino como do ponto de vista da pesquisa. No entanto, na ocasião a professora selecionou apenas parte da turma para participar da atividade, disse que nem todos haviam trazido material e solicitou que eu ficasse com o restante dos alunos (13 alunos). No mesmo dia soube que a direção havia adquirido o material referente à atividade justamente para que nenhum dos alunos fosse excluído da proposta.

O resultado da atividade foi muito interessante, mas não representa um processo que teve como prioridade o ensino e o aprendizado dos alunos, e sim a exposição para o Festival.



**Figuras 41: Trabalho de xilogravura realizado pela professora de Artes para exposição no Festival de Cultura Popular**

A outra questão relacionada ao Festival diz respeito à relação entre forma e conteúdo já abordada nesta pesquisa.

Como o festival aconteceu em um sábado de manhã, no qual eu tinha um compromisso de trabalho, atrasei-me para ver a apresentação dos alunos do 4º ano com os quais estava trabalhando. Cheguei logo após a apresentação e os encontrei com as famílias indo embora, questionei as crianças sobre como tinha sido a apresentação, estavam todos muito empolgados e muito orgulhosos do trabalho apresentado, aproveitei a situação para conversar com

os pais, obter algumas informações sobre os alunos e também tentar saber como as famílias vinham percebendo o processo de ensino da capoeira.

Mas uma questão específica me chamou a atenção. Os alunos tinham ido cumprir uma obrigação escolar, estavam muito orgulhosos com a apresentação, com o trabalho realizado, e os pais haviam apreciado muito não apenas a apresentação, como a iniciativa da escola em organizar o festival, questões muito importantes. No entanto, apesar de se tratar de apresentações da cultura popular, não havia espaço para a participação de alunos e familiares, nem interesse dessa turma em prestigiar as apresentações dos demais colegas da escola.

Isso em certa medida se deve ao fato da cultura popular sofrer também no âmbito da prática social mais ampla o enquadramento em formas de apresentação diferentes das dos seus contextos populares.

A cultura popular na escola tem o seu formato alterado e o seu conteúdo impactado de maneira que a desfavorece qualitativamente devido ao modo como é partilhada. Diferentemente do que acontece na escola, no contexto da cultura popular se estabelece uma relação entre quem assiste e quem se apresenta que tende a ter fronteiras permeáveis, na qual há a possibilidade de uma maior participação, quando não uma exigência.

Diante do problema posto eu planejei para nosso último encontro uma oficina de brincadeiras maranhenses, em que eu permitiria acesso ao cacuriá e a elementos do Bumba meu boi<sup>65</sup>. Queria que os alunos participassem de atividades, ainda não conhecidas, que evidenciassem a possibilidade de participação e o valor estético concomitantemente.

Nesse sentido falei com a diretora e propus uma oficina que reunisse não apenas os alunos, mas também funcionários e professores da escola. Queria propiciar uma situação em que o comum fosse partilhado de uma forma diferente daquela das apresentações do festival.

---

<sup>65</sup> Meus estudos sobre Boi de raiz maranhense se devem, sobretudo, ao trabalho de Ana Maria Carvalho, que faz parte do grupo Cupuaçu de Danças Brasileiras e do Teatro Ventoforte. Ana Maria é uma das responsáveis pela festa do Boi no Morro do Querosene, que acontece há quase trinta anos. Nos anos de 2015 e 2016 o grupo Moinhos de Vento (do qual fiz parte como coordenadora) mediou a vinda de Ana Maria para Jundiaí para ministrar oficinas regulares e sequenciais sobre a cultura popular maranhense.



Aconteceu que nesse encontro, nosso 9º e último encontro, a turma já estava esvaziada devido à aproximação das férias e a proposta de participação dos professores e funcionários não teve adesão.

No entanto, como uma professora da escola havia faltado na turma do 4º ano, estavam presentes alguns alunos de um 5º ano, o que de alguma forma poderia me ajudar a contemplar meus objetivos. Nesse sentido expus minha preocupação em relação ao formato das apresentações do Festival, apresentei primeiro a caixinha do Divino, expliquei a relação entre a brincadeira que fazíamos e a parte “profana” da festa do Divino Espírito Santo, quando as caixeiras do divino se unem a outras pessoas com seus instrumentos para brincarem. Após isso brincamos com alguns cacuriás.

Na sequência apresentei o Boi, o pandeirão, as matracas e o maracá e relatei a função de alguns personagens do Bumba meu Boi de raiz maranhense. A importância do Boi, do Vaqueiro que o protegia, do Pai Francisco que queria a língua do Boi para satisfazer o desejo de sua esposa grávida Catirina. Apresentado os papéis desses quatro personagens passamos para uma cantiga, a escolhida foi a da Onça, por representar a preocupação existente em proteger o gado desse animal, e também a religiosidade relacionada à festa. “Eu vi uma onça gemendo na mata do arvoredo/ Eu vi uma onça gemendo na mata do arvoredo/ Olelê, São João/ Me valha São Pedro/ De onça eu tenho medo/ De onça eu tenho medo.”

Aprendida a cantiga teatralizamos uma situação na qual um aluno era o miolo do boi (quem dá vida ao boi), os Vaqueiros tinham por função proteger o boi, e os pegadores (Pais Franciscos e Catirinas) tentariam tocar no rabo do boi.<sup>66</sup>

O que aconteceu na escola, e que de certa forma diz respeito justamente à forma como um comum é partilhado por todos e ao mesmo tempo às partes que cabem a cada um no interior desse comum, apesar de não ter sido planejado, foi muito relevante.

---

<sup>66</sup> Um trecho dessa aula pode ser acessado pelo endereço:  
<https://youtu.be/IShln7dn3Dw>

O direito do uso de imagem dos alunos é cedido no momento da matrícula, e se restringe a usos estritamente educacionais.

Um funcionário da escola que trabalha na cozinha, ao passar pela quadra, disse ao professor de Educação Física que aquilo era brincadeira sua de infância, que ele era do estado do Maranhão e que em todas as cidades da sua região se brincava de Boi e de Tambor de Crioula. O professor o convidou para falar à turma sobre essas brincadeiras de sua infância. Ele relatou sobre as brincadeiras e festas juninas e também demonstrou como tocar alguns instrumentos.

Existe aqui uma partilha ainda maior, que diz respeito à possibilidade dos alunos valorizarem todos os funcionários da escola, de reconhecerem que além do trabalho que cada um dos funcionários realiza na escola, que é de extrema importância, eles são portadores de outros conhecimentos. Também há de se considerar que o que permite a um funcionário identificar que pode contribuir com uma aula e saber que tem a liberdade de fazê-lo é a forma como ele é tratado na escola, tem relação com esses funcionários se reconhecerem como pertencentes à escola e comunidade escolar, e, portanto, sentirem-se também responsáveis pela educação dos alunos.



Figuras 42: Bumba meu Boi, relações histórica e estética: Porto-Novo, Benim, Verger (1948-194); Recife, Brasil, Verger (1947); Histórias de Bumba meu Boi de raiz maranhense contadas em Jundiá, Brasil, 2016

#### 4.8 Quadro de organização do trabalho educativo realizado

##### Entendimento da especificidade da escola na perspectiva da pedagogia histórico-crítica

Formação de uma concepção de mundo materialista histórica e dialética, que compreende a consciência de classe e o reconhecimento da necessidade de superação do modo de produção capitalista, do racismo e do patriarcado.

Acontece por todo o período escolar por meio da produção intencional e objetiva no indivíduo da humanidade produzida pela coletividade dos homens. Tal processo ocorre por meio da seleção e transmissão dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos mais bem elaborados.

##### Ensino da capoeira nas séries iniciais do ensino fundamental

##### Problematização Central

Como historicizar? Problematização que se coloca a partir do entendimento da história como o recurso fundamental para evidenciar a capoeira como movimento social de luta contra a exploração do trabalho humano, conferindo a ela valor universal. Como dar vida e concretude a esse conteúdo de modo a acionar a atividade da coletividade dos homens que se encontra nele condensada e em estado latente?

O berimbau como objetivação da história do trabalho da coletividade dos homens e da capoeira.



O jogo de dentro e o jogo de fora: a instância ética do jogo.  
O diálogo corporal na roda.



A partilha do sensível: a constituição estética da capoeira na escola.

##### Objetivos

Apreender que o berimbau é produto do trabalho da coletividade dos homens que resulta em produto ao mesmo tempo material e simbólico.

Apreender que os toques de berimbau indicam diferentes tipos de jogos e os diferentes tipos de jogos estão relacionados a diferentes necessidades humanas de resistência à escravidão.

Estabelecer diálogos corporais que sejam pautados na instância ética do jogo.

Apreender gestos e movimentos da capoeira que possibilitem o diálogo corporal, ou seja, o jogo.

Apreender os elementos ritualísticos básicos que permitem a compreensão e a participação da roda de capoeira.

Apreender diferenças entre o jogo de Bimba e Pastinha.

Reconhecer a relação histórica entre a capoeira e outras manifestações culturais.

Identificar significados sociais da capoeira de modo a reconhecer a possibilidade de atribuição de sentidos mais particulares.

Valorizar a capoeira como movimento social de resistência à escravidão produzido pelas pessoas negras.

Reconhecer que a capoeira e a cultura popular brasileira possuem um tipo de partilha do sensível, ou seja, de constituição estética, que embaralha as fronteiras dos lugares de produção e apreciação da arte.

### Instrumentalizações para a apreensão da capoeira em sua historicidade.

Diante da orientação de que os conhecimentos filosófico e artístico relacionados à capoeira não estão apartados da sua história, foram utilizados como principais recursos:

Apresentação das partes que compõe o berimbau e o berimbau como resultado do trabalho humano de transformação da natureza que resultou em um instrumento de arte.

Evidenciação de que cada toque de berimbau está relacionado a um tipo específico de jogo e que os jogos por sua vez se relacionam a diferentes necessidades humanas frente à escravidão.

Ensino dos toques e evidenciação de que as cantigas estão relacionadas à transmissão oral do conhecimento.

Materialização de jogos para construção de vínculo comunicativo.

Materialização de jogos que possibilitem a construção de esquivas e golpes, estudando diferentes níveis e ritmos de realização.

Estudo da ginga como elemento central ao diálogo corporal que possibilita o jogo; realizado em seus aspectos técnicos e simbólicos, trabalhados a partir do andar, da sua base triangular e do seu movimento de recuo e avanço.

Transmissão das formas mais bem elaboradas de realizar as movimentações mais elementares do jogo da capoeira.

Ensino do jogo em sua instância ética.

Mostra do vídeo Maré capoeira.

Estudo do jogo moçambicano *twela wananga* e das danças dramáticas Maculelê e samba de roda, estabelecendo relações históricas com a capoeira.

Construção de painel que permitiu aproximação de uma ideia do “mundo de pernas para o ar”, ou seja, de uma ideia de transformação social, de superação da exploração do trabalho, do preconceito racial e do patriarcado.

Acesso a imagens de Verger e Carybé a fim de possibilitar o reconhecimento nessas obras de elementos estudados.

Experimentação de diferenças entre os jogos da regional e Angola por meio da concretude-simbologia do corpo: como, por exemplo, jogar de pés descalços ou calçados, realizar as chamadas de Angola, jogar em diferentes níveis.

Aproximação da constituição histórica e estética da capoeira a partir de diferentes necessidades humanas frente à escravidão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Roncou, roncou*  
*Roncou de raiva a cuíca, roncou de fome*  
*Alguém mandou*  
*Mandou parar a cuíca, é coisa dos home*  
*A raiva dá pra parar, pra interromper*  
*A fome não dá pra interromper*  
*A raiva e a fome é coisa dos home*  
*A fome tem que ter raiva pra interromper*  
*A raiva é a fome de interromper*  
*A fome e a raiva é coisa dos home*  
*É coisa dos home, é coisa dos home*  
*A raiva e a fome, A raiva e a fome*  
*Mexendo a cuíca, vai tem que roncar*

João Bosco (1976)

Ao contrário do que se estabeleceu no âmbito da educação formal como hegemonia diante de intenções de oposição à lógica positivista sociológica, ou seja, frente ao que se convencionou chamar de pedagogia tradicional, a concepção marxista não se rende à ideia de que a realidade e a verdade não existem, e não o faz porque a apreensão da realidade é condição para a sua transformação intencional a favor dos interesses da classe trabalhadora, não interesses apenas empíricos e imediatos, mas concretos e éticos, portanto universais.

É nesse sentido que no âmbito da prática social global o materialismo histórico dialético segue sendo uma potente ferramenta a favor das camadas populares, ferramenta que pode se colocar na defesa da cultura popular no que diz respeito a sua não tão fácil articulação com os interesses dominantes.

Coerente com o até aqui afirmado, penso mesmo que se a ideia é que a escola mostre a face oculta da lua, que supere o senso comum em direção a uma concepção de mundo materialista histórica e dialética, conforme reivindicado pelo professor Saviani, não se trata de negar que dentre os conhecimentos da cultura popular existem aqueles que por objetivarem a

história de luta e resistência humanas contra a exploração do trabalho – que coincide com a própria exploração humana – possuem valor universal.

Nesses termos, a pedagogia histórico-crítica, em vez de negar o valor da cultura popular, mostra-se, devido a sua unidade teórico-metodológica, como elemento fundamental na orientação do ensino de temas da cultura popular na escola, aqui mais especificamente da capoeira, a fim de que sejam apreendidos em sua historicidade, conferindo-lhes objetividade e valor universal. Tal orientação possibilita à capoeira contribuir por meio de sua historicidade, da qual fazem parte suas representações simbólicas, para a superação de visões naturalizantes e fetichistas.

Em outras palavras, não só a “cultura erudita”, mas também a “cultura popular” requer desarticulação dos interesses dominantes no interior da luta hegemônica, o que exige que a capoeira na escola não seja apenas reproduzida, mas melhor elaborada do ponto de vista histórico e filosófico.

Daí minha consideração de que para o trabalho educativo escolar com temas da cultura popular a pedagogia histórico-crítica não me parece apresentar-se como uma opção, mas como uma exigência, a fim de que a escola não reproduza signos culturais que se contraponham aos interesses reais da classe trabalhadora.

Apreender a capoeira nesses termos é questionar as relações intrínsecas entre as instâncias política, ética e estética do jogo, seja do jogo mais particular, “o jogo de dentro”, seja o jogo que se dá na prática social mais global, “o jogo de fora”. No que se refere a um trabalho educativo escolar a instância ética é o ponto de partida, por evidenciar a necessidade humana de cooperação e solidariedade imprescindíveis aos interesses dominados.

A essência humana não diz respeito à cor da pele, uma suposta essência superior branca e uma suposta essência inferior negra são produtos ideológicos que possuem bases materiais; para o materialismo histórico e dialético a essência humana é o trabalho.

Sendo a essência humana o trabalho há de se superar não o trabalho, mas a sua exploração e as formas alienantes com que ele se materializa, ou seja, há que superar a forma como as relações de trabalho acontecem na sociedade capitalista. Não que essa superação garanta por si só o fim da

ideologia racista, assim como da patriarcal, mesmo nessa condição as lutas no campo da superestrutura seguirão imprescindíveis e necessárias como hoje são, mas aí com possibilidades mais reais de que se alcance um tipo de igualdade não apenas formal, mas concreta. Em outras palavras, a superação do capitalismo não é o suficiente para a superação do racismo e do patriarcado, mas é condição essencial sem a qual haverá sempre um limite muito preciso para o quanto uma sociedade é capaz de avançar na construção de relações étnico-raciais e de gênero, bem como de outras ordens, verdadeiramente éticas.

Em aula recente o professor Régis Henrique dos Reis Silva<sup>67</sup> coloca a questão da seguinte maneira. A contradição essencial é a de classe, pois essa é a contradição entre antagônicos; diferenças étnicas, de gênero e entre pessoas com e sem deficiências de ordem orgânica não são antagônicas, são diferenças necessárias ao desenvolvimento humano e à produção da cultura humana. É no interior da luta de classes que tais diferenças se configuram em fator de exploração e dominação.

Nesse sentido o marxismo só pode ser marxismo se considerar a importância e relevância dos movimentos sociais específicos, fortalecendo-os; o contrário é a negação da apreensão da história e da realidade. Ao mesmo tempo, travar essas lutas específicas de forma radical, ou seja, apreender suas raízes a fim de melhor elaborar práticas sociais que visem a superação do racismo, do patriarcado e da marginalização das pessoas com deficiência, depende da articulação dessas lutas à luta de classes.

Há de se ratificar ainda que a escola só pode contribuir para a superação dessa sociedade de forma mediata, ou seja, estando no âmbito da superestrutura tanto melhor cumprirá com sua função política contra-hegemônica na medida em que melhor socializar, ou seja, transmitir, os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos mais bem elaborados, elevando assim o nível cultural das massas.

O que quero evidenciar é que coadunar com a pedagogia histórico-crítica é reconhecer a necessidade de superação do modo de produção

---

<sup>67</sup> Aula ocorrida em 10 de maio de 2018, na já citada disciplina Teoria e Prática da Pedagogia Histórico-crítica. O texto exigido para a aula foi *Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a Educação Especial brasileira*. (SILVA, 2014).



capitalista pelo modo de produção socialista, superação que não se dá prioritariamente e de forma mais direta através da escola, mas diante da qual a escola assume importância fundamental.

De acordo com reportagem veiculada pelo Jornal Nacional em 23 de abril de 2018 e postada na página do jornal no dia 24 de abril:

Estudo da Fundação Abrinq<sup>68</sup> revela que 17 milhões de crianças e adolescentes de 0 a 14 anos vivem em situação familiar de pobreza no país.

Um número que retrata a infância de grande parte dos brasileiros: 40% das pessoas em situação de pobreza no país são meninos e meninas que têm até 14 anos de idade. E, na maior parte das vezes, condenados a repetir o mesmo padrão econômico dos pais.

Se elas representam o futuro, então o futuro não parece nada promissor. A nova edição do Cenário da Infância e da Adolescência no Brasil, que será lançado, nesta terça (24), pela Fundação Abrinq, é uma fotografia da população entre zero e 19 anos, que representa 33% da população do país.

O estudo mostra que 17 milhões de crianças e adolescentes de 0 a 14 anos vivem em situação familiar de pobreza. Quase 1,6 milhão de jovens entre 15 e 17 anos estão fora da escola. Em 2016, 500 mil meninas entre 10 e 19 anos tiveram filhos. E o que também é muito grave: 2,5 milhões de crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos trabalham.

E ainda que na reportagem seja enfatizado a “importância” das ONGs, do “Criança Esperança” e da “visão empreendedora” diante da “ausência do poder público”, a realidade dos dados não permite outra leitura séria que não a da efetiva necessidade de políticas públicas e da transformação social, que precisam ser pensadas a curto, médio e longo prazo. Na mesma reportagem o filósofo e economista Eduardo Giannetti da Fonseca afirma:

A resposta fundamental passa por uma reorientação dos gastos públicos no Brasil. Mas isso vai demandar governos com prioridade certa e compromisso de executar com eficiência políticas públicas bem orientadas. Infelizmente, o Brasil ainda está muito longe de chegar nisso.

---

<sup>68</sup> São dados da Fundação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos, que fundou em 1990 a Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança e do Adolescente. De acordo com o site da fundação trata-se de “uma organização sem fins lucrativos que tem como missão promover a defesa dos direitos e o exercício da cidadania de crianças e adolescentes”. A assunção de responsabilidades do Estado por organizações sociais que se dizem sem fins lucrativos evidencia as profundas contradições de nossa organização social.

Ainda que diante desse quadro possamos nos sentir impotentes, há que considerar que a escola trata das condições subjetivas necessárias às transformações sociais objetivas. Impõe-se uma defesa radical da real democratização da escola pública. Mesmo conscientes do fato da escola ser determinada pela estrutura social, não podemos ignorar as contradições históricas que evidenciam a possibilidade da interferência da vontade humana no curso da história. Mas trata-se de uma vontade humana coletiva, que carece de uma prática social igualmente coletiva. Daí a necessária luta pela hegemonia política.

Espero ainda que no decorrer deste trabalho, ao descrever um processo de ensino da capoeira que julguei poder contribuir, ainda que sensivelmente, para a elevação do conhecimento dos alunos pequenos em direção a uma consciência filosófica materialista histórica e dialética, eu tenha evidenciado a necessidade de lutarmos para que nós professores tenhamos o direito e o dever de nos constituirmos em intelectuais orgânicos, a fim de adquirirmos condições de sermos produtores de nossas práticas, a fim de que possamos atender da melhor forma possível, nas condições materiais concretas e reais disponíveis, nossa escola real, nossos alunos reais. É nesse sentido que nego o uso do método da pedagogia histórico-crítica como prescrição didática e o defendo como instrumento possibilitador de análise da realidade escolar e de produção da prática social docente.

Quero mais uma vez ratificar que a socialização do conhecimento, para além de uma exigência para a superação do capital, é, acima de tudo, uma exigência central do processo de transformação dos próprios indivíduos:

[...] o conhecimento é atividade humana condensada e sua socialização traz à vida a atividade que ali se encontra em estado latente. Essa atividade, no processo de sua apropriação pelos indivíduos, produz nestes o movimento do intelecto, dos sentimentos e da corporeidade, em outras palavras, põe em movimento o humano. (DUARTE, 2016, p. 34).

É nesses termos que o materialismo histórico e dialético reivindica a universalidade da história e da cultura de modo que cada um de nós possa se

valer das multiformes produções do mundo, o que me parece ser impossível sem a defesa de uma escola realmente pública, ou seja, gratuita, laica, de qualidade e para todos, em todos os níveis de ensino.

Espero que ao final desse texto possamos considerar que a roda pode ser um comum partilhado por todos e, ao mesmo tempo, um comum em que cada um de nós tenha a oportunidade de construir o seu próprio jogo, e que tenhamos a certeza da possibilidade histórica de produzirmos, enquanto coletividade humana, modos de vida mais dignos para todos e para cada um de nós.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. Alteridade. In: ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 34-35. Tradução Alfredo Bosi.

ABRINQ. **Fundação Abrinq**. Disponível em: <<https://www.fadc.org.br/a-fundacao/sobre-nos/quem-somos.html>>. Acesso em: 12 maio 2018.

AZEVEDO, Fernando. **Obras Completas da Educação Física: O que ela é, o que tem sido e o que deveria ser**. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1922.

BAHULE, Lenna. **Lenna Bahule**: página oficial. Site. Disponível em: <<http://lennabahule.com/bio/>>. Acesso em: 05 maio 2018.

BAITELLO JUNIOR, Norval. **O pensamento sentado**: Sobre glúteos, cadeiras e imagens. São Leopoldo: Unisinos, 2012.

BARRÃO, Mestre. **Preto Velho**. Son. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-E9lQaxrr4o>>. Acesso em: 05 maio 2018.

BERMAN, Marshall. **Aventuras no Marxismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

BIMBA, Mestre (MACHADO, Manoel dos Reis). **Curso de Capoeira Regional**. Intérprete: Mestre Bimba. Salvador: JS Discos, 1969. LP.

BOARINI, Maria Lúcia. Higienismo, Eugenia e Naturalização do Social. In: BOARINI, Maria Lúcia. **Higiene e Raça como projetos**: Higienismo e eugenismo no Brasil. Maringá: Eduem, 2003. p. 19-41.

BOREL, Nego do. **Não me deixe sozinho**. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1Evc7vS5JO8>>. Acesso em: 05 maio 2018.

BOSCO, João. Ronco da Cuíca. In: BOSCO, João. **Galos de Briga**: RCA, 1976. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=1\\_esrMHjLTQ](https://www.youtube.com/watch?v=1_esrMHjLTQ)>. Acesso em 12 de mai. 2018.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 48, p.69-88, ago. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 62-68, jan. 1986. Disponível em: <<https://sitealanrocha.files.wordpress.com/2009/07/a-crianca-que-pratica-esporte.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2017.

BRASIL. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. **Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático**. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html>>. Acesso em: 01 maio 2018.

BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Secretaria de Editoração e Publicações Coordenação de Edições Técnicas, Edição do Senado atualizada até março de 2017. Disponível em: <[http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf)>. Acesso em 17 abr. 2018.

BRASIL. Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890. **Código Penal dos Estados Unidos do Brasil**. Brasil, Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

BRETON, David Le. O inapreensível do corpo. In: BRETON, David Le. **Antropologia do Corpo e Modernidade**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 17-42.

BROWN, Carlinhos. Meia-Lua Inteira. In: VELOSO, Caetano. **Estrangeiro**: PolyGram, 1989. LP.

CARYBÉ. **As Sete portas da Bahia**: texto e desenhos de Carybé. 5.ed. Rio de Janeiro: Record, 1987.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**: A história que não se conta. 4. ed. São Paulo: Papyrus, 1994.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2012.

CHAUÍ, Marilena. A Cultura. In: CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2009. p. 242-252.

COUTINHO, Carlos Nelson (Org.). Introdução. In: GRAMSCI, Antonio. **O leitor de Gramsci: Escritos escolhidos: 1916-1935**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. p. 13-39.

DAOLIO, Jocimar. A Antropologia Social e a Educação Física: possibilidades de encontro. In: Yara Maria de Carvalho; Katia Rubio (Org.). **Educação Física e Ciências Humanas**. 1ª ed. São Paulo: Hucitec, 2001. p. 27-38.

\_\_\_\_\_. **Da Cultura Do Corpo**. Campinas: Papius, 1995.

DEBRET, Jean Baptiste O Velho Orfeu Africano. Oricongo. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra61280/o-velho-orfeu-africano-oricongo>>. Acesso em: 05 de Mai. 2018. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

DEPESTRE, René. Bonjour et adieu à la négritude: Bonjour et adieu à la négritude. In: DEPESTRE, René. **Bonjour et adieu à la négritude**. Paris: Robert Laffont, 1980. p. 82-160. Tradução de Maria Nazareth Fonseca e Ivan Cupertino. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cdrom/depestre/depestre.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

DIAS, Edmundo Fernandes. Marx e Gramsci: suas atualidades como educadores. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; SILVA, Vandei Pinto da; MILLER, Stela. **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações**. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Mari, 2012. Cap. 1. p. 27-56.

DUARTE, Newton. **Os Conteúdos Escolares e a Ressurreição dos Mortos**. Campinas: Autores Associados, 2016.

\_\_\_\_\_. A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. Cap. 9. p. 197-218.

EARLE, Augustos. Capoeira, Brazils. In: NATIONAL LIBRARY OF AUSTRALIA, 1822. Disponível em <<http://nla.gov.au/nla.obj-134509842/view>>. Acesso em: 8 de maio de 2018.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 1876. Edição eletrônica Ridendo Castigat Moraes. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/macaco.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2018.

ESCOLA, Comunidade. **Projeto Político Pedagógico**. Jundiá: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

FALCÃO, José Luiz Cerqueira. **O jogo da capoeira em jogo e a construção da práxis capoeirana**. 2004. 393 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

\_\_\_\_\_. Capoeira. In: KUNZ, Elenor. **Didática da Educação Física 1**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2003. p. 55-94.

FANON, Frantz. **Pele negra máscaras brancas**. Salvador: Edufba, 2008. Tradução de Renato da Silveira.

FERREIRA, Bruno Soares. Imagens da Capoeira no século XIX. In: **ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DA MÍDIA**. Ouro Preto: Alcar, 2013. p. 1 - 10. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/90-encontro-2013/artigos/gt-historia-da-midia-audiovisual-e-visual/imagens-da-capoeira-do-seculo-xix/view>>. Acesso em: 8 set. 2017.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: Por uma teoria interpretativa da cultura. In: GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Ltc, 1989. Cap. 1. p. 13-41.

\_\_\_\_\_. O Impacto do Conceito de Cultura sobre o Conceito de Homem. In: GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Ltc, 1989. Cap. 2. p. 45-66.

GIL, Gilberto. Parabolicamará. In: GIL, Gilberto. **Parabolicamará**: Warner Music, 1992. Disponível em: <[http://www.gilbertogil.com.br/sec\\_disco\\_interno.php?id=31](http://www.gilbertogil.com.br/sec_disco_interno.php?id=31)>. Acesso em: 01 de mai. 2018.

GRAMSCI, Antonio. **O leitor de Gramsci**: textos escolhidos: 1916-1935. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. Organização de Carlos Nelson Coutinho.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HETZEL, Bia (Org.). **Berimbau mandou te chamar**. Rio de Janeiro: Manati, 2008. Ilustração de Mariana Massarani.

IPHAN, Secretaria de Comunicação. **Capoeira se torna patrimônio cultural brasileiro**. 2008. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/portal/montarDetalheConteudo.do?id=13983&sigla=Noticia&retorno=detalheNoticia>>. Acesso em: 30 jun. 2014.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. classe. In: JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. p. 47.

\_\_\_\_\_. espírito. In: JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. p. 92.

\_\_\_\_\_. ética. In: JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. p. 97.

\_\_\_\_\_. fetichismo. In: JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. p. 106.

\_\_\_\_\_. luta de classes . In: JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. p. 173.

LODY, Raul (Org.). **Olhar a África e ver o Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005. Fotos de Pierre Verger.

**JORNAL NACIONAL**. Estudo mostra retrato preocupante da realidade de crianças e jovens. Disponível em: <<https://glo.bo/2JhPu2k>>. Acesso em: 24 abr. 2018.

LÜHNING, Angela; PAMFILIO, Ricardo (Org.). **A Capoeira em São Salvador nas fotos de Pierre Verger**. Salvador: Fundação Pierre Verger, 2009. Fotos de Pierre Verger.

Madame Satã. **Pasquim**. 1971. Entrevista disponível no site Tiro de Letra. Disponível em: <<http://www.tirodeletra.com.br/entrevistas/MadameSata.htm>>. Acesso em: 01 maio 2018.

**MARÉ Capoeira**. Direção: Paola Barreto Leblanc. Rio de Janeiro: AR Produções, PB Filmes, 2005. (14 min). Vídeo, color.

MARINHO, Inezil Penna. **Subsídios para o estudo da metodologia do treinamento da capoeiragem**. 1944. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/127477>>. Acesso em: 14 abr. 2018.

MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 13-34.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: Divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: **REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E**



**PESQUISA EM EDUCAÇÃO**, 29, 2006, Caxambu. Artigo. Rio de Janeiro: Anped, 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf>>. Acesso em: 7 jan. 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Artigos, rascunhos, textos prontos para impressão e anotações referentes aos capítulos "I. Feuerbach" e "II. São Bruno". In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 25-117. Tradução Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavine Martorano.

MARX, Karl. Propriedade privada e comunismo. In: MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2006. p. 135-148. Tradução Alex Marins.

MELO, José Pereira. esquema corporal. In: GONZÁLES, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Org.). **Dicionário Crítico de Educação Física**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2010. p. 174-176.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORITZ, Rugendas. Jogar Capoeira. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra24907/jogar-capoeira>>. Acesso em: 05 de Mai. 2018. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

PASTINHA, Vicente Ferreira (PASTINHA, mestre). **Mestre Pastinha e sua academia: capoeira Angola**. Intérprete: mestre Pastinha. 1969. Son. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=iOuxalr1uN4>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

PINHEIRO, Paulo César. **Capoeira de Besouro**. Intérprete: PINHEIRO, Paulo César. Rio de Janeiro: Quitanda, 2010. CD.

PRANDI, Reginaldo. **Ifá, o adivinho: histórias dos Deuses africanos que vieram para o Brasil com os escravos**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002. Ilustração de Pedro Rafael.

RANCIÈRE, Jacques. **A Partilha do Sensível: estética e política**. São Paulo: Editora 34, 2009.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão Veredas**. 12. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1978.

SADER, Emir. Apresentação. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 9-15.

SAFFIOTI, Heleith. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SANTOS, Joel Rufino dos. O Agora Mesmo: ou como a Europa subdesenvolveu a África. **Os Negros**: Coleção Caros Amigos. São Paulo, v. 1, p.4-6, nov. 2008.

SANTOS, Marcos Ferreira. Ancestralidade e Convivência no Processo Identitário: A dor do espinho e a arte da paixão entre Karabá e Kiriku. In: BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 205-229.

SAVIANI, Dermeval. Marxismo, Educação e Pedagogia. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2015. Cap. 3. p. 59-86.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. Perspectiva marxiana do problema da subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 19-46.

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação**: Do senso comum à consciência filosófica. 17. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Ser peça, ser coisa: definições e especificidades da escravidão no Brasil. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz e REIS, Letícia Vidor de Sousa (Orgs.). **Negras imagens**: ensaios sobre cultura e escravidão no Brasil. São Paulo: Edusp, 1996. p. 11-29.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: Epu, 1986.

SIBA. **Toda vez que eu dou um passo o mundo sai do lugar**. Intérpretes: SIBA e a Fuloresta do Samba. Recife: Fina Produção, 2007. CD.

SILVA, Regis Henrique dos Reis. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a Educação Especial Brasileira. **Histedbr On-line**, Campinas, n. 58, p.78-98, set. 2014. Disponível em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640380/7939>>. Acesso em: 07 mai. 2018.

SINGER, Peter. **Ética Prática**. São Paulo: Martins Editora, 1994.

SOARES, Carmem Lúcia et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**: Coletivo de Autores. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUSA SOBRINHO, José Pereira de. O conceito da classe em si para classe para si como uma unidade dialética entre posição de classe e luta de classe. In: I JOINGG – **JORNADA INTERNACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ANTONIO GRAMSCI**, 7., 2016, Fortaleza. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará – Faculdade de Educação, 2017. v. 1, p. 1 - 15. Disponível em: <<http://www.ggramsci.faced.ufc.br/wp-content/uploads/2017/06/O-CONCEITO-DA-CLASSE-EM-SI-DA-CLASSE-PARA-SI-COMO-UMA-UNIDADE-DIALÉTICA-ENTRE-POSIÇÃO-DE-CLASSE-E-LUTA-DE-CLASSE.pdf>>. Acesso em: 9 jan. 2017.

TAVARES, Odorico. **Bahia**: imagens da terra e do povo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S. A, 1964.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Silva. A dialética materialista e a prática social. **Movimento: Revista de Educação Física da UFRGS**, Porto Alegre, v. 12, n. 02, p.121-142, mai/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2899/1535>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

VARGAS, Cláudio Pellini. Tensões e desafios (pós) modernos no campo curricular da Educação Física. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org). **Currículo, disciplinas escolares e cultura**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 255-287.

**VERDADEIRA história do Maculelê, A**. Direção de produção: Pedro Urizzi Cruvinel. Direção e roteiro: Almir Meireles do Nascimento. Santo Amaro da Purificação: Secretaria de Audiovisual do Ministério da Cultura do Governo Federal, 2010. (15 min). Vídeo, color.

VERGER, Pierre Fatumbi. **Acervo fotos**. Salvador: Fundação Pierre Verger. Disponível em: <<http://www.pierreverger.org/br/acervo-foto/portfolios/>>. Acesso em: 30 abr. 2018.

VEZZÁ, Flora Maria Gomide; MARTINS, Emerson Fachin. Sensação, Percepção, Propriocepção? **Revista Brasileira de Ciências da Saúde**, São Caetano do Sul, v. 6, n.

15, p.4-6, jan/mar. 2008. Disponível em:  
<[http://seer.uscs.edu.br/index.php/revista\\_ciencias\\_saude/article/view/531/376](http://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_ciencias_saude/article/view/531/376)  
>. Acesso em: 30 jul. 2016.

VIEIRA, Luiz Renato; **O jogo da capoeira: corpo e cultura popular no Brasil**. Rio de Janeiro: Sprint, 1998.

VIEIRA, Luiz Renato; ASSUNÇÃO, Matthias Röhrig. Os desafios contemporâneos da capoeira. **Textos do Brasil: Capoeira**, Brasília, n. 14, p.9-20, 2008.

---

Mitos, controvérsias e fatos: construindo a história da capoeira. **Estudos Afro-asiáticos**, Rio de Janeiro, n. 34, p.81-121, dez. 1998.

WALSH, Catherine. **Lo Pedagógico y lo Decolonial: Entretejiendo Caminos**. Querétaro: En Cortito Que 's Pa Largo Ediciones Libres, 2014. Disponível em:  
<<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/0ByzG7PZxvdD5WmdlUjc3RXdxU2s>  
>. Acesso em: 01 jan. 2017.