

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**REPRESENTAÇÕES DA CAPOEIRA; O CENÁRIO EM ESCOLAS DE
MARINGÁ**

REGINALDO CALADO DE LIMA

**MARINGÁ
2014**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

REPRESENTAÇÕES DA CAPOEIRA; O CENÁRIO EM ESCOLAS DE MARINGÁ

Dissertação apresentada por REGINALDO CALADO DE LIMA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientador (a):

Prof^a. Dr^a VERÔNICA REGINA MÜLLER

MARINGÁ
2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

L732r Lima, Reginaldo Calado de
Representações da Capoeira : o cenário em escolas
de Maringá / Reginaldo Calado de Lima. -- Maringá,
2014.
203 f. : il., figs.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Verônica Regina Müller.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

1. Representações Sociais. 2. Capoeira - Escolas
- Maringá (PR). 3. Educação Física - Capoeira -
Ensino fundamental e médio - Maringá (PR). I.
Müller, Verônica Regina, orient. II. Universidade
Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas,
Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título.

CDD 21.ed. 796.8

GVS-001013

REGINALDO CALADO DE LIMA

REPRESENTAÇÕES DA CAPOEIRA: O CENÁRIO EM ESCOLAS DE MARINGÁ

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Verônica Regina Müller – UEM

Prof. Dr. Antonio Geraldo Magalhães Gomes Pires – UEL -
Londrina

Prof^a. Dr^a. Geiva Carolina Calsa – UEM

05 de maio de 2014

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Maria Lucia Calado de Lima e à meu pai, Odon Neto Muniz de Lima, pela criação sempre fundamentada no exemplo.

À Paulo Francisco Dias, Sergio Augusto Rosa de Souza, Luiz Antonio da Silva e Elizeu Edson Caetano, mestres para além das rodas de Capoeira, seus ensinamentos guiam meus caminhos

À Jacqueline da Silva Nunes Pereira e Wesley Luiz Delconti, pelo respeito, incentivo e iniciação à trajetória acadêmica.

À professora Dr^a. Geiva Carolina Calsa, pelas valiosas e generosas contribuições em todo o trabalho.

Aos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia, Aprendizagem e Cultura – GEPAC/UEM.

À professora Dr^a. Verônica Regina Müller que, com sabedoria, paciência, carinho dedicação e sobretudo esperança, acolheu-me e me ensinou bem mais que estratégias acadêmicas, compartilhou seus valores, suas convicções. À você todo meu respeito e admiração.

Aos integrantes do Programa Multidisciplinar de Estudo, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente – PCA/UEM e do Grupo de Estudos da Infância, Adolescência e Juventude – UEM, pelas ricas discussões teóricas.

À Patrícia Cruzelino Rodrigues e Rosely Cardoso Montagnini, companheiras nas batalhas acadêmicas, pelo apoio e constante zelo.

Aos professores (as) e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá – PPE/UEM.

Aos membros pela direção das escolas, que gentilmente autorizaram a realização da pesquisa.

Aos professores (as) de Educação Física que, aceitaram falar abertamente sobre suas ações pedagógicas.

Às crianças que, pelo exemplo de generosidade e entusiasmo.

À Vivian, minha esposa e Pietra minha filha, pela cumplicidade e compreensão. Ambas assumiram corajosamente a árdua tarefa de apoiar-me e incentivar-me, mesmo quando não o desejam fazer.

A todos que, de inúmeras formas, contribuíram para a realização desta pesquisa, o meu sincero agradecimento.

“CAPOEIRA é luta de bailarinos. É dança de gladiadores. É duelo de camaradas. É jogo, é bailado, é disputa -- simbiose perfeita de força e ritmo, poesia e agilidade. Única em que os movimentos são comandados pela música e pelo canto. A submissão da força ao ritmo. Da violência à melodia. A sublimação dos antagonismos. Na Capoeira, os contendores não são adversários, são "camaradas". Não lutam, fingem lutar. Procuram -- genialmente -- dar a visão artística de um combate. Acima do espírito de competição, há neles um sentido de beleza. O capoeira é um artista e um atleta, um jogador e um poeta” (DIAS GOMES)

LIMA, Reginaldo Calado de. **REPRESENTAÇÕES DA CAPOEIRA; O CENÁRIO EM ESCOLAS DE MARINGÁ**. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Verônica Regina Müller. Maringá, 2014.

RESUMO

A Capoeira e sua relação com o contexto escolar formal constitui o objeto de estudo desta pesquisa. Entendemos a Capoeira como uma representação simbólica, ou seja, um conjunto de saberes constituído por diferentes sujeitos e em diferentes contextos em um processo que envolve a difusão de visões socioculturais individuais, que se tornarão coletivas. No caso da Capoeira, durante seu desenvolvimento histórico sua forma de representação tornou-se múltipla. Neste estudo, o objetivo principal foi investigar as representações sociais da Capoeira por parte de professores de Educação Física e estudantes do ensino fundamental e médio em escolas da rede pública estadual. Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa que se valeu de entrevistas semi estruturadas como instrumento de coleta de dados, os quais foram tratados a partir da Análise de Conteúdo. Contamos com a participação nesta pesquisa de um grupo de quinze (15) sujeitos, distribuídos entre cinco colégios estaduais da cidade de Maringá - PR, sendo cinco (05) professores (as), cinco (05) crianças não praticantes de Capoeira e cinco (05) crianças praticantes ou ex-praticantes de Capoeira. A Teoria das Representações Sociais nos deu suporte principalmente na compreensão do estado da representação da Capoeira no ambiente escolar. Por outro lado autores que argumentam criticamente acerca do modelo social empreendido pela modernidade nos auxiliaram na compreensão dos motivos que a colocaram neste estado. A análise empreendida quanto à representação que os sujeitos participantes têm do fenômeno identificou um estado polifasia cognitiva, isto é, inferimos que os participantes não têm uma definição única e definitiva quanto à representação de Capoeira. Constatamos que diversos sentidos são representados por um mesmo sujeito e que as diferentes posições ocupadas pelos sujeitos exercem influência na representação assumida. A manifestação em questão, na perspectiva dos (as) professores (as), apresenta predominância da representação da Capoeira enquanto luta. Na perspectiva das crianças não praticantes, o aspecto que mais se evidencia é a representação da Capoeira enquanto esporte, enquanto que para as crianças praticantes a Capoeira é representada enquanto jogo. Na análise das representações do cotidiano ultimamos que a abordagem da Capoeira enquanto prática corporal é pouco expressiva e quando ocorre geralmente está relacionada a imposições. Sua abordagem é precária, fato que decorre principalmente da falta de domínio do conteúdo de ordem prática, o que tem imposto aos professores (as) uma condição de dependência tanto interna quanto externa. Os (as) professores (as) recorrem ao auxílio de estudantes que dominem o conteúdo ou a agentes externos como integrantes dos grupos de Capoeira, para que estes exponham a prática. É partindo da proposta dos próprios participantes para superação da condição de dependência, que julgamos necessárias capacitações específicas, que argumentamos a favor do trabalho de tradução do saber intrínseco à Capoeira.

Palavras-chave: Representações Sociais; Capoeira; Escola; Educação Física.

LIMA, Reginaldo Calado de. **REPRESENTATIONS OF THE CAPOEIRA; THE SCENERY IN SCHOOLS OF MARINGÁ**. 203 p. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Professor Doctor Verônica Regina Müller. Maringá, 2014.

ABSTRACT

Capoeira and its relationship with the formal school context is the subject of this research. We understand Capoeira as a symbolic representation, that is, a set of knowledge formed of different subjects and in different contexts in a process involving the diffusion of individual socio-cultural visions that become collective. In the case of Capoeira during its historical development, the way of representation became multiple. In this study, the main objective was to investigate the social representations of Capoeira by Physical Education teachers and students of elementary and high school from public schools. For that, we performed a qualitative study that drew upon semi structured interview as an instrument of data collection, which were treated from the Content Analysis. We counted on the participation of a group of fifteen (15) people, male and female, from five different public schools of Maringá City, PR, five (05) teachers, five (05) children not practicing Capoeira and five (05) children Capoeira practitioners or former practitioners. The Theory of Social Representations gave us support mainly in understanding the status of the depiction of Capoeira in the school environment. On the other hand, authors that argue critically about the social model undertaken by modernity helped us in understanding the reasons that put it in this condition. The undertaken analysis, as a representation that the participants have about the phenomenon, identified polyphasia cognitive state, that is, we infer that the participants did not have a single, definitive definition as to the representation of Capoeira. We noticed that several senses are represented by the same person and that the different positions occupied by the participants influence the assumed representation. The manifestation in question, from the perspective of teachers, has predominant representation of Capoeira while fighting. In terms of non-practicing children, the evident thing is the representation of Capoeira as sport, while for practitioners children of Capoeira is represented as a game. In the analysis of representations of the daily, we concluded that the approach of Capoeira as body practice is very expressive and when it occurs is usually related to charges. Its approach is poor, a fact that is mainly due to lack of content mastery practical, which has imposed upon teachers a condition of both internal and external dependence. The teachers seek assistance from students, who master the contents or external agents such as members of Capoeira group, to expose the practice. It is based on the proposal of the participants themselves to overcoming the condition of dependence, specific training deemed necessary, we argue for translation intrinsic knowledge of Capoeira.

Key words: Social Representations; Capoeira; School; Physical Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CONFED – Conselho Federal de Educação Física

CREF – Conselho Regional de Educação Física

DCE – Diretriz Curricular da Educação Básica

DEB – Departamento de Educação Básica

NRE – Núcleo Regional de Educação

PCA – Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEED – Secretaria Estadual de Educação

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| 1. INTRODUÇÃO | 13 |
| 2. CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS..... | 20 |
| 2.1 Caracterizando a pesquisa..... | 20 |
| 2.2 O campo da pesquisa..... | 21 |
| 2.3 Os sujeitos da pesquisa | 24 |
| 2.4 Procedimentos de análise dos dados..... | 35 |
| 3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 38 |
| 3.1 A Teoria das Representações Sociais..... | 38 |
| 3.2 Fundamentação crítica..... | 49 |
| 4. A CAPOEIRA EM DIFERENTES MOMENTOS E CONTEXTOS HISTÓRICOS...58 | |
| 4.1 De onde vem... De onde é?..... | 58 |
| 4.2 A (re) ordenação da Capoeira | 71 |
| 4.3 Educação Física; o caminho da Capoeira para a escola..... | 91 |
| 4.4 A assimilação da cultura corporal pelas políticas públicas | 96 |
| 4.5 Capoeira no contexto educacional formal | 98 |
| 5. AS REPRESENTAÇÕES DA CAPOEIRA NO CONTEXTO ESCOLAR..... | 103 |
| 5.1 Representação de Capoeira..... | 103 |
| 5.1.1 A Capoeira enquanto “Luta” | 104 |
| 5.1.2 A Capoeira enquanto “Dança” | 111 |
| 5.1.3 A Capoeira enquanto “Esporte” | 116 |
| 5.1.4 A Capoeira enquanto “Jogo” | 123 |
| 5.1.5 O estado de polifasia cognitiva na representação de Capoeira | 138 |
| 5.2 Representação do cotidiano; o fazer pedagógico da Capoeira | 144 |
| 5.2.1 Abordagem oficial..... | 145 |
| 5.2.2 As aulas; quando ocorrem..... | 147 |
| 5.2.3 Teoria; a prática da manifestação | 150 |
| 5.2.4 Instrumentos e cantigas | 159 |
| 5.2.5 A roda; o espaço de criação e encontro | 167 |
| 5.2.6 Outras dificuldades..... | 170 |
| 5.2.7 Capacitação; um meio de superação | 175 |
| 5.2.8 Uma visão geral..... | 179 |
| 6. CONCLUSÕES PROVISÓRIAS; REFLEXÕES PROPOSITIVAS..... | 182 |
| REFERÊNCIAS | 189 |

1. INTRODUÇÃO

A possibilidade de pesquisar a capoeira representa a satisfação de um anseio que vai além da necessidade acadêmica. É para mim, a conquista de um desejo pessoal. Tomei conhecimento da Capoeira pela primeira vez em agosto de 1995 em uma apresentação pública. Eu não saberia, nem naquela ocasião, talvez menos ainda hoje, dizer o que me atraiu. O que sei é que a vibração daquele instante reverbera ainda hoje dentro de mim. Minha tradição familiar orientou-me desde cedo ao mundo do trabalho muito mais do que ao mundo das letras. Tanto meu pai quanto minha mãe terminaram apenas a quarta série primária. Minha geração foi mais afortunada o anseio de meus pais sempre foi o de que tanto eu quanto meu irmão completássemos o primeiro grau, e apenas assim seria. Mas no mundo da Capoeira encontrei tanto o trabalho quanto o estudo. Desenvolvendo alguns trabalhos em clubes, escolas, salões paroquiais e associações comunitárias a Capoeira tornou-se minha profissão, informalmente é claro, já que esta não é uma profissão legalizada.

A organização interna do grupo ou escola de Capoeira ao qual me vinculei primava pelo aperfeiçoamento técnico e teórico concomitantemente. Além disso, questões ligadas à legalidade do trato de práticas corporais surgem a partir de 1998, com a implementação da lei n 9.696/98 que institui o Sistema CONFEF/CREFs Conselhos Federal e Regionais de Educação Física. É nessas circunstâncias, que em 2008, inicio a graduação universitária em Educação Física. Assim, considero mais do que justo atribuir meu ingresso no nível superior de ensino à própria Capoeira. A realidade acadêmica me possibilitou novas perspectivas, novas possibilidades, novas leituras e releituras da visão de pesquisadores, capoeiras¹ ou não, acerca desta manifestação.

A década de 1990 foi um período de muita visibilidade para a Capoeira no Brasil, pois tornou-se “febre” nas academias, em projetos escolares, na mídia televisiva. Surgem revistas exclusivamente dedicadas à Capoeira.

¹ O praticante de Capoeira foi segundo Pires (2010) denominado “capoeira” durante o século XIX, e a partir de 1930 estes são denominados capoeiristas. Optamos pelo termo “capoeira” para designar tanto a manifestação quanto o (a) praticante, por considerar o termo capoeirista indutivo ao caráter desportivo.

Questões relativas à inserção da Capoeira nos diversos níveis escolares passam a ser amplamente discutidas, mas para que haja tal inserção se faz necessário entender ou delimitar o que seria a Capoeira. Vista como uma manifestação multifacetada, a Capoeira é absorvida pela sociedade fortemente por seu viés desportivo (FALCÃO, 1996). Contudo, já havia a preocupação de que tal manifestação não perdesse suas demais características, seus elementos constitutivos, valores e significados cunhados perante uma dialética social, histórica e cultural (CASTELLANI FILHO S/D apud FALCÃO, 1996).

Campos (2003) apresenta em sua obra “Capoeira na escola” a defesa de “uma proposta de implementação da CAPOEIRA como atividade desportiva e educativa, dentro da disciplina Educação Física, para escolares de 1º grau da 5ª a 8ª séries” (p.17). O que justifica tal implementação seria o fato de que a Capoeira é um elemento importante no contexto da cultura popular brasileira, e que tal manifestação configura-se em instrumento de grande relevância na formação geral do ser humano. Desta maneira, é capaz de promover mudanças comportamentais decorrentes de múltiplas experiências vivenciadas. Para o autor, a Capoeira apresenta grande riqueza de possibilidades de representação e ao ser contemplada na escola pode ser abordada enquanto luta, dança e arte, folclore, esporte, educação, lazer ou ainda, como filosofia de vida (CAMPOS, 2003).

A inserção da Capoeira no ambiente escolar brasileiro é de certa forma, uma luta antiga. Santos (1990), defende tal processo, por considerar que a Capoeira configura-se em um elemento que vem ao encontro das principais necessidades de crianças em idade escolar. Não que esta manifestação esteja afastada do ambiente institucionalizado das escolas, ao contrário há décadas que a Capoeira se faz presente em tal ambiente, contudo, sua presença se dava sobremaneira informalmente. Em seus estudos acerca da presença da Capoeira em espaços urbanos, Santos (2002), constata que no espaço escolar, ou nos termos do autor, nos colégios, onde se privilegia o ensino formal;

Existem vários casos em que suas salas são destinadas para a prática desse esporte, ainda que esta atividade não esteja integrada ao currículo da escola. Neste caso, os treinamentos realizam-se em horários e dias em que não têm aulas formais, quase sempre nos finais de semana (p. 160).

Com relação à conquista, por parte da Capoeira, de novos espaços e ambientes o autor expõe que “a ação dos capoeiristas em determinados espaços urbanos faz com que se produza uma transformação da manifestação em questão” (SANTOS, 2002, p. 179). É bem verdade que tais estudos referem-se aos colégios e demais espaços soteropolitanos, contudo tais argumentos podem, em nosso entendimento, ser generalizados.

Suas considerações reforçam nosso interesse pela investigação do espaço escolar, mais precisamente as possíveis transformações decorrentes do contato da Capoeira com esse novo espaço, uma vez que para Falcão (2006, p. 55), “ao adentrar o contexto escolar ela [a Capoeira] passa a incorporar códigos e valores diferentes daqueles impregnados em sua origem”.

Para melhor compreensão histórica desse processo de reconfiguração social da Capoeira nos apoiamos em autores como Rego (1968), Carneiro (1957; 1977), Soares (1999; 2001), Pires (2002; 2010), Araújo (1997) e Reis (2000), dentre outros. Outros autores que se destacam neste estudo por suas contribuições para o enfoque teórico são, no campo da Teoria das Representações Sociais Moscovici (2003; 2012), Jodelet (2001), Jovchelovitch (2004; 2008; 2012), dentre outros. No campo da Sociologia, Bauman (1998; 1999; 2001; 2010) e Santos (1998; 2002; 2010).

Assumimos nesta investigação a Capoeira enquanto representação simbólica, ou seja, um conjunto de saberes constituído por diferentes sujeitos e em diferentes contextos, em um processo que envolve a disseminação de visões socioculturais individuais, que se tornarão coletivas. Neste sentido, não se pode discernir os valores do sujeito de suas representações. Jovchelovitch (2004) entende a representação enquanto “ação comunicativa que liga sujeitos a outros sujeitos e ao objeto-mundo” (p. 22). O termo objeto-mundo é utilizado pela autora não para definir o mundo físico somente, mas, nas palavras da mesma, “a tudo aquilo que existe para as pessoas, incluindo o próprio Eu, o Outro, objetos físicos e artefatos culturais, saberes acumulados, enfim, a tudo que constitui o existente” (p. 22).

Desta perspectiva, o processo de representação simbólica de uma determinada manifestação é o que lhe confere suas singularidades, suas particularidades, suas riquezas e identidade cultural. Esta identidade cultural é um dos aspectos que confere aos sujeitos um senso de pertencimento, uma noção de

fazerem parte, de serem entendidos e reconhecidos por meio de tal manifestação, em nosso caso a Capoeira.

O sujeito representa-se na manifestação e é representado pela mesma. No caso da Capoeira, em termos históricos, ao capoeira era imposta a mesma representação atribuída à manifestação. Se a Capoeira era representada enquanto delito, também o capoeira era representado como transgressor se agora a Capoeira é representada enquanto desporto, ao capoeira impõe-se o papel de desportista. Enfim, a representação que se tem da manifestação finda por se refletir nos sujeitos a ela ligados.

Silva e Heine (2008) refletem acerca da presença da Capoeira na escola e fazem a seguinte indagação: “capoeira **na** escola ou capoeira **da** escola?” (p.42). Consideramos este questionamento justificável em virtude do tipo de representação atribuída à manifestação em questão. Quando a Capoeira se apresenta como um elemento alheio à instituição escolar, na visão do autor é considerada uma Capoeira **na** escola, ou seja, seus conteúdos seriam próprios da manifestação, mas não ocorreria nenhum tipo de interação efetiva com a instituição. Por outro lado a Capoeira **da** escola implica um processo de interação com os demais conteúdos escolares. O autor ainda argumenta acerca dessa representação de Capoeira **da** escola.

Uma capoeira que, sem perder as suas características originais e essenciais, é “reconstruída” é reinventada a partir dos referenciais educacionais. A capoeira não precisa nem deve deixar de ser capoeira quando estiver na escola, mas deve dialogar e interagir com toda a riqueza de conhecimento e diversidade de saberes que caracterizam essa instituição (SILVA; HEINE, 2008, p.43).

O que nos chama a atenção na fala dos autores é o fato de que “a Capoeira não precisa nem deve deixar de ser Capoeira”. Sendo a Capoeira uma manifestação polissêmica, ou seja, passível de várias interpretações, representações ou concepções, nos perguntamos: de que Capoeira se fala no ambiente escolar formal? Não podemos nos esquecer do fato de que a Capoeira ao adentrar no ambiente institucionalizado é abordada pelo componente curricular Educação Física, o que nos leva a indagar como a Educação Física compreende tal manifestação e a concebe no espaço escolar. Ou seja, como a Capoeira vem sendo representada pelos diferentes agentes escolares, professores e estudantes?

Diante do exposto propomo-nos, como objetivo central de nossa pesquisa, investigar as representações sociais da Capoeira por parte de professores de Educação Física e estudantes do ensino fundamental e médio em escolas públicas estaduais.

Tomamos como base legal norteadora da Educação Física as Diretrizes Curriculares da Educação Básica - DCE (PARANÁ, 2008). O referido documento vislumbra uma Educação Física capaz de superar antigas posturas, apta a promover o movimento numa dimensão sociocultural em detrimento da dimensão puramente fisiológica. Esta nova proposta traz à Educação Física maior representatividade social, ao explorar o movimento como “expressão da identidade corporal, como prática social e como uma forma do homem se relacionar com o mundo” (PARANÁ, 2008, p. 8).

No intuito da sistematização dos conteúdos da Educação Física são concebidos os “Conteúdos Estruturantes”, definidos nas DCE “como o conhecimento de grande amplitude, conceitos ou práticas que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para compreender seu objeto de estudo/ensino” (p.62). Para a Educação Física, os Conteúdos Estruturantes são os Esportes, Jogos e brincadeiras, Ginásticas, Lutas e Danças. As lutas, entre elas a Capoeira, foco da presente investigação, também fazem parte dos conteúdos propostos pelos PCN's (BRASIL, 1997), que ainda orientam a educação nacional. Os dois documentos oficiais consideram como lutas as tidas como tradicionais, como judô, caratê ou a Capoeira, e as informais como cabo de guerra ou braço de ferro.

As lutas são disputas em que o(s) oponente(s) deve(m) ser subjugado(s), mediante técnica e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização, ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa. Caracterizam-se por uma regulamentação específica, a fim de punir atitudes de violência e de deslealdade. Podem ser citadas como exemplo de lutas desde as brincadeiras como cabo-de-guerra e braço-de-ferro até as práticas mais complexas da capoeira, do judô e do caratê (p.37).

Ao tratar das lutas no ambiente escolar, Oliveira e Santos (2006) consideram que, em primeira instância, são associadas a aspectos como socos, chutes, atitudes agressivas e violentas, pois se veem as lutas somente no nível técnico, mas ressaltam

[...] as Lutas não se resumem apenas a técnicas, elas também ensinam aos seus praticantes a disciplina, valores tais como respeito, cidadania e ainda buscam o autocontrole emocional, o entendimento da história da humanidade, a filosofia que geralmente acompanha sua prática e acima de tudo, o mais importante, que é respeito pelo seu próximo, pois sem ele não haverá a prática do esporte, tornando a convivência com o grupo uma condição fundamental para desenvolver a atividade do lutar. Para uma pessoa tornar-se um lutador necessita de muitos fatores, que somados vão transformá-la em cidadão (p.5).

Os autores destacam que as lutas desenvolvem elementos importantes para o desenvolvimento do indivíduo e do cidadão como respeito, disciplina, autocontrole emocional e convivência em grupo. Correspondendo em parte a esta expectativa as DCE's (PARANÁ, 2008) ressaltam a importância da compreensão das lutas como manifestações culturais socialmente contextualizadas.

As lutas, assim como os demais conteúdos, devem ser abordadas de maneira reflexiva, direcionada a propósitos mais abrangentes do que somente desenvolver capacidades e potencialidades físicas. Dessa forma, os alunos precisam perceber e vivenciar essa manifestação corporal de maneira crítica e consciente, procurando, sempre que possível, estabelecer relação com a sociedade em que vivem (PARANÁ, 2008, p. 69).

As discussões expostas até o presente momento se dão no intuito de demonstrar que a Capoeira está exposta ao contexto escolar formal e abordada pelo componente curricular Educação Física como conteúdo Estruturante Luta, desse processo acreditamos que surgirá algum tipo de transformação, de modificação nos códigos de representação da manifestação.

Este trabalho está organizado em seis seções, sendo a primeira de caráter introdutório. A segunda seção apresenta os caminhos teóricos e metodológicos percorridos durante a pesquisa, na qual apresentamos os procedimentos de acesso ao campo da pesquisa. Explicamos os critérios de seleção da amostragem, assim como as características dos sujeitos participantes. Por fim expomos a Teoria de Análise de Conteúdo, responsável pelas estratégias de coleta e análise dos dados.

A terceira seção, subdividida em duas, contém no primeiro momento o embasamento teórico que sustentou as análises das concepções de Capoeira, a

Teoria das Representações Sociais. No segundo momento, as reflexões sociológicas sobre o projeto da modernidade ocidental.

Na quarta seção empreendemos um mergulho na trajetória histórica da Capoeira, confrontando argumentos sobre suas origens e seu desenvolvimento. Buscamos a delimitação, mesmo que turva, das diferentes representações que o fenômeno vem assumindo em nosso país, bem como tentamos demonstrar suas relações com o mundo da Educação Física.

A quinta seção tem seu espaço destinado à exposição e análise das falas dos sujeitos participantes². A partir de suas objetivações, foram construídas unidades de análise para visualizar a representação que os sujeitos apresentam da Capoeira e como ocorre o processo de sua abordagem na instituição escolar.

Na sexta seção expomos os principais achados que nos permitiram confrontar a situação verificada com argumentos críticos e propositivos. O principal propósito desta ação é o de compreender como a situação pode ser modificada e quais as estratégias podem ser adotadas para este fim.

² As falas dos sujeitos participantes foram transcritas de maneira fidedigna, portanto em alguns casos podem ser verificados erros de ortográficos e vícios de linguagem.

2. CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O capítulo que segue visa apresentar a trajetória percorrida nas diferentes fases da pesquisa, ademais de salientar a relação existente entre esta trajetória e questões éticas.

2.1 Caracterizando a pesquisa

Uma pesquisa pode ser definida como um processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico, sendo que o objetivo primordial de toda pesquisa repousa na investigação de problemas, empregando-se para tanto procedimentos científicos. Neste sentido, a obtenção de novos conhecimentos acerca da realidade social exige um tipo específico de pesquisa, a pesquisa social. A pesquisa social permite melhor conhecimento dos “aspectos relativos ao homem em seus múltiplos relacionamentos com outros homens e instituições sociais” (GIL, 2006, p. 42). Neste caso, a presente pesquisa foi desenvolvida a partir do cotidiano das instituições escolares, situadas segundo o referencial teórico que nos deu suporte, como representantes do “universo reificado” (MOSCOVICI, 2003; 2012).

Optamos por uma abordagem qualitativa por considerá-la “[...] uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social” (RICHARDSON 1999, p. 79).

Ainda para o supracitado autor alguns objetos e fenômenos somente podem ser tratados mediante a referida abordagem, tendo em vista seu alto grau de complexidade ou particularidade. Uma pesquisa cuja abordagem metodológica empregada seja a qualitativa é capaz de

[...] descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos (RICHARDSON 1999, p.80).

Reforçam este posicionamento as afirmações de Minayo (1994, p.21) para quem uma pesquisa orientada metodologicamente por uma abordagem qualitativa visa responder questões muito particulares “[...] em um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”.

A classificação de uma pesquisa pode ser feita a partir de alguns critérios, como seus objetivos, por exemplo. Esta pesquisa seguindo as proposições de Gil (2006; 2007), pode ser classificada como do tipo exploratória, já que se busca explorar o processo das representações sociais da Capoeira por parte de professores (as) de Educação Física e alunos (as) do ensino fundamental. O objetivo central de uma pesquisa exploratória é “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito” (GIL, 2007, p. 41), a fim de “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (GIL, 2006, p. 43).

Outro critério que podemos utilizar para classificar uma pesquisa é seu delineamento. Em linhas gerais, este representa o desenvolvimento de uma pesquisa, com destaque para os procedimentos técnicos tanto para coleta quanto para a análise dos dados. Para Gil (2007, p.43) o delineamento “refere-se ao planejamento da pesquisa em sua dimensão mais ampla, que envolve tanto a diagramação quanto a previsão de análise e interpretação de coleta de dados”.

Ainda para Gil (2006, p. 65) o recurso de maior relevância na “identificação de um delineamento é o procedimento adotado para a coleta de dados”, o que situa a presente pesquisa enquanto um estudo de campo, já que a coleta de dados ocorreu em forma de “entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações” (GIL, 2007, p. 53), acerca do tema proposto pela presente pesquisa.

2.2 O campo da pesquisa

A primeira versão do projeto de pesquisa encaminhado ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, da Universidade Estadual de Maringá – CEP/UEM, intitulado “A identidade cultural da Capoeira no ambiente

escolar” contava como campo de pesquisa os colégios da rede estadual de ensino que compõem o Núcleo Regional de Educação de Maringá – N.R.E., o qual abrange um total de vinte e cinco (25) municípios nos quais estão situadas noventa e oito (98) instituições escolares sob sua administração.

Após consentimento do N.R.E. iniciou-se uma pesquisa *on-line*, a partir de uma relação de estabelecimentos escolares disponível no site “dia-a-dia educação”, da Secretaria Estadual de Educação (SEED). Encaminhamos uma mensagem eletrônica via *e-mail* a todos os Colégios solicitando autorização para coleta de dados e obtivemos apenas uma resposta, um Colégio na cidade de Sarandi-Pr. Durante o encontro gravamos em áudio uma entrevista de aproximadamente noventa minutos, cujo enfoque foi a forma como o (a) professor (a) desenvolve seus trabalhos com a Capoeira nas aulas de Educação Física. Porém, a questão central foi “o que é a Capoeira nas aulas de Educação Física”. Analisando esta entrevista constatamos que o que procurávamos era a representação que os (as) professores (as) de Educação Física, faziam da Capoeira e de como estes tratavam-na em suas aulas.

Algumas modificações foram então empreendidas em nosso projeto a partir deste momento. Talvez a mais radical tenha se dado no que se refere ao objetivo geral e aos participantes. Delineamos o campo geográfico da pesquisa e concentramos os esforços na cidade de Maringá-Pr, onde estão concentrados trinta e quatro (34) dos noventa e oito (98) colégios estaduais administrados pelo N.R.E.

Retomamos a pesquisa *on-line* e acessamos o endereço eletrônico de cada um deles, nos quais acionamos o ícone “Organização do trabalho pedagógico escolar” onde encontramos os seguintes dispositivos: “Projeto Político Pedagógico – PPP”, “Regimento Escolar”, “Calendário Escolar” e o “Plano de Ação da Direção Escolar 2012/2014”.

Destes, apenas o PPP foi alvo de nosso interesse por constituir de forma geral o planejamento do trabalho docente e a relação da instituição com seu contexto social. Para tanto nos apoiamos em Veiga (2003, p.14) para quem,

[...] o projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada será importante ressaltar que

o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade.

Após o acesso ao PPP de cada um dos colégios estaduais de Maringá, realizamos o *download* dos referidos documentos, a fim de verificar a presença da Capoeira em tais projetos, uma vez que o PPP representa a proposta do trabalho docente. Constatamos a presença da Capoeira em quatorze (14) dos trinta e quatro (34) PPP disponíveis. De posse de tais dados encaminhamos um *e-mail* a cada um desses quatorze (14) colégios, solicitando a disponibilidade para a coleta de dados. Não obtivemos uma única resposta.

| | | % |
|------------------------|----|--------------------|
| Nº de Col. N.R.E | 98 | 100 |
| Nº de Col. MGÁ | 34 | 34,69 |
| Nº de Col. C/ Capoeira | 14 | 41,17 ³ |

Tabela 1 – Tabela referente à relação de instituições escolares sob a administração do N. R. E.

Iniciamos então o contato direto com a direção desse grupo de quatorze (14) colégios, munidos da autorização do N.R.E. e da aprovação do Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá - COPEP- UEM⁴, e de cópias do projeto. O objetivo deste contato era obter a autorização da equipe diretiva para a coleta de dados de cada instituição. Para tanto procedemos com as devidas explicações acerca dos procedimentos metodológicos da pesquisa.

Uma vez autorizada a realização da pesquisa na instituição, a direção nos encaminhou aos sujeitos de nosso estudo.

³ Este percentil é em relação aos trinta e quatro Colégios Estaduais situados na cidade de Maringá-Pr.

⁴ O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, com “munus público”, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos sujeitos de pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (Item II.14 da Resolução 196/96-CNS-MS). A Conep (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa) nomina por CEP os Comitês de Ética em Pesquisa atuantes no Brasil. Na UEM nominamos o comitê por COPEP, tendo em vista que em nossa instituição, a sigla CEP é utilizada para nominar o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Esse contato com as instituições de ensino não seguiu uma ordem pre-estabelecida. Visitamos os colégios por proximidade. Os procedimentos de seleção da amostragem adotados nesta pesquisa classificam-na como uma amostragem do tipo não probabilística. Neste tipo de amostragem não são empregadas fundamentações matemáticas ou estatísticas. Os critérios de escolha dependem unicamente do pesquisador (GIL, 2006), que se orienta por seu objetivo.

Durante o encontro com a equipe pedagógica de um dos quatorze (14) colégios selecionados em Maringá, um fato nos chamou a atenção: a equipe nos relatou que, embora não fizesse nenhuma objeção quanto à nossa presença, a Capoeira não era abordada em sua prática cotidiana. Ou seja, apesar da Capoeira constar no PPP da instituição, ela não era abordada nas aulas. Julgamos não haver sentido na inclusão desta instituição, uma vez que o propósito da pesquisa era analisar a forma de representação da Capoeira na escola, e que não era o caso nesta instituição.

Em outras cinco (05) instituições a equipe diretiva nos informou sobre a troca de professores (as), sendo que os atuais ainda não haviam, até aquele período, tratado a Capoeira naquele colégio. Estas instituições foram, também descartadas. Em outras três (03) ocasiões a equipe de outras escolas não pode nos atender em virtude dos afazeres administrativos, que levou-nos também a descartá-las.

Por fim, contamos com a participação de cinco (05) colégios estaduais da cidade de Maringá como campo de coleta de dados.

2.3 Os sujeitos da pesquisa

As pesquisas sociais agrupam os diversos tipos de amostragens em basicamente dois grandes grupos, as amostragens probabilísticas e as amostragens não probabilísticas. Esta pesquisa enquadra sua amostragem no segundo grupo o qual é composto por três tipos, sendo “amostragem por acessibilidade ou por conveniência”, “amostragem por tipicidade ou intencional” e “amostragem por cotas” (GIL, 2006).

As características de dois desses tipos de amostragem apresentam-se mutuamente nos critérios de seleção aqui adotados, visto que, na amostragem por

acessibilidade ou por conveniência não há o emprego de rigor estatístico. O “pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo” (GIL, 2006, p. 104), no qual o fenômeno estudado se apresenta, além de ser este tipo de amostragem o mais aplicado em estudos qualitativos e exploratórios. Já a amostragem por cotas, desenvolvida de modo geral em três etapas, prima pela “classificação da população em função de propriedades tidas como relevantes para o fenômeno a ser estudado” (GIL, 2006, p. 104).

Em nossa pesquisa a seleção dos participantes foi realizada por conveniência, segundo algumas propriedades específicas sem as quais não seria possível atender ao objetivo da pesquisa.

Um ponto importante para a definição dos sujeitos participantes da pesquisa é saber quem são os sujeitos que têm, de forma mais significativa, vinculação com o problema investigado.

Neste caso, para analisarmos a representação que se faz da Capoeira enquanto componente formal do contexto escolar optamos por entrevistar os sujeitos responsáveis pelo trato de tal manifestação no ambiente escolar, ou seja, os (as) professores (as) de Educação Física e aqueles a quem é destinado o conteúdo, os (as) alunos (as) destes (as) professores (as).

De acordo com Chizzotti (2006, p. 83) os participantes de uma pesquisa qualitativa devem ser reconhecidos “como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam”. Sendo ainda capazes de identificar seus problemas, analisá-los e discriminar as ações necessárias à resolução do mesmo.

Ao todo participaram dessa pesquisa quinze sujeitos (15). De cada uma das cinco (05) instituições participantes buscamos apenas um (a) (01) professor (a) de Educação Física. Caso houvesse mais de um destes, o qual deveria ser um profissional graduado em Educação Física e efetivo da rede estadual de ensino. Entre os estudantes, uma (01) criança praticante ou ex-praticante de Capoeira, ou seja, uma criança que vivenciasse ou já tivesse vivenciado a Capoeira em outros ambientes extraescolares tais como academias, clubes, associações ou grupos de Capoeira, e uma (01) criança não praticante, cuja única experiência com a Capoeira tenha se dado nas aulas de Educação Física. De cada uma dos cinco (05) colégios

foram selecionados um (a) professor (a), uma criança praticante ou ex-praticante e uma criança não praticante.

Os sujeitos participantes desta pesquisa desempenham diferentes papéis sociais em relação à Capoeira, mas ocupam o mesmo espaço social: as aulas de Educação Física. Utilizamos como forma de identificação dos sujeitos participantes: P1, P2, P3, P4 e P5 para os (as) professores (as) de Educação Física. CP1, CP2, CP3, CP4 e CP5, para as crianças praticantes ou ex-praticantes de Capoeira e por fim, CÑP1, CÑP2, CÑP3, CÑP4 e CÑP5 para identificar as crianças não praticantes.

Referimo-nos aos sujeitos participantes da pesquisa como crianças por assumirmos a linguagem do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, que considera como crianças todos os seres humanos com menos de dezoito anos (UNICEF, 1989).

Os (as) professores (as) foram receptivos e demonstraram interesse na pesquisa e nenhum sujeito recusou-se a participar, ressaltando apenas a disponibilidade de carga horária. Em apenas um (01) dos colégios participantes fomos recebidos por mais de um (a) professor (a) de Educação Física. Neste caso, a participação de um (a) ou de outro (a) na pesquisa foi decidida em comum acordo entre os (as) próprios (as) professores (as), sem a interferência do pesquisador. As entrevistas foram marcadas em ocasiões de melhor conveniência para os mesmos. Acertadas as datas, locais e horários, foram entregues aos (às) professores (as) duas cópias de igual teor do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, que deveriam ser assinadas por ambas as partes.

O TCLE é um documento onde constam os principais dados da pesquisa, como título, a instituição que o pesquisador representa e os objetivos da pesquisa. Alguns preceitos éticos são expostos ao sujeito quanto aos prováveis riscos envolvidos na realização da pesquisa.

Procuramos esclarecer aos entrevistados que durante a pesquisa não haveria juízo de valores. Para May (2004, p. 63) o termo juízo de valores pode ser definido “como expressões que contêm desaprovação ou aprovação”. O que almejávamos era a captação das impressões, as representações que tais sujeitos tinham acerca do nosso tema, o trato com a Capoeira no ambiente escolar, e suas respostas não seriam em momento algum, julgadas como certas ou erradas.

Aprendemos com Goldenberg (1997) que a criação de uma atmosfera amistosa e de confiança entre entrevistado e o entrevistador é fundamental para que

se realize uma entrevista bem sucedida. Nesse sentido, esforçamo-nos ao máximo para manter uma postura neutra e respeitar as opiniões dos entrevistados.

Boni e Quaresma (2005, p. 72) assinalam que os tipos de entrevistas mais utilizadas em estudos relacionados às Ciências Sociais são as entrevistas “estruturada, semi-estruturada, aberta, entrevista com grupos focais, historia de vida e também a entrevista projetiva”.

Neste caso, a coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas parcialmente estruturadas, ou seja, a entrevista foi “guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso” conforme sugere Gil (2007, p. 117). As entrevistas seguiram um roteiro previamente estruturado, mas que mediante a conduta do entrevistado permite perguntas adicionais, com o objetivo de elucidar questões que não tenham ficado claras e o contexto da entrevista assemelha-se ao de uma conversa informal (BONI e QUARESMA, 2005).

Dessa forma elaboramos um roteiro de questões flexível o suficiente, para que ao longo da entrevista fossem elaboradas outras questões que não estavam previstas.

A seguir apresentamos o roteiro prévio utilizado nas entrevistas com os (as) professores (as) participantes. As questões estão vinculadas à formação acadêmica destes sujeitos, bem como à presença da Capoeira em tal processo de formação. Outro tema abordado nas entrevistas foi quanto à prática ou outra forma de contato com a Capoeira. No entanto, os temas predominantes são a representação que o sujeito tem da Capoeira e a forma como o fenômeno é abordado do cotidiano escolar.

1. Qual seu nome completo, sua idade?
2. Onde e quando se formou?
3. A sua formação acadêmica contemplou a Capoeira?
4. Qual foi o enfoque metodológico dado à Capoeira na Universidade?
5. Você pratica ou já praticou Capoeira?
6. Fora da graduação, tem ou já teve alguma formação dirigida especificamente ao trato da Capoeira no ambiente escolar?
7. Qual é a sua concepção de Capoeira nas aulas de Educação Física?

8. Existe diferença entre a Capoeira praticada fora da escola, praticada no ambiente escolar de maneira informal e a praticada nas aulas de Educação Física? Explique, por favor.
9. Qual é o enfoque metodológico dado à Capoeira nas aulas de Educação Física?
10. Quais aspectos da Capoeira são abordados nas aulas – Aspectos técnicos, ritualísticos, históricos, etc.
11. Quais ações o (a) professor (a) julga necessárias para um melhor trato da Capoeira no ambiente escolar, que auxiliariam a trabalhar de melhor forma a Capoeira?
12. Quais os principais entraves, dificuldades que os (as) professores (as) enfrentam na abordagem da Capoeira no ambiente escolar?
13. Deseja fazer algum comentário acerca da Capoeira no contexto escolar que ainda não tenha sido abordado nesta entrevista?

A tabela abaixo mostra algumas características pessoais e profissionais dos (as) professores (as).

| Sujeito | Sexo | Idade | Pratica ou já praticou Capoeira ⁵ | Teve Capoeira na Graduação | Capacitação de Capoeira |
|---------|------|-------|--|----------------------------|-------------------------|
| P1 | F | 30 | NÃO | SIM | NÃO |
| P2 | F | 50 | NÃO | NÃO | NÃO |
| P3 | M | 43 | NÃO | SIM | NÃO |
| P4 | F | 57 | NÃO | NÃO | SIM |
| P5 | F | 32 | NÃO | SIM | NÃO |

Tabela 2 - Características pessoais e profissionais dos (as) professores (as).

Coletados os dados referentes aos professores (as), iniciamos o contato com as crianças para as devidas exposições acerca da pesquisa. Assumimos tal postura na tentativa de superação de uma prática recorrente em pesquisas no âmbito da infância. Müller (2007, p. 138) denuncia que “quase que a totalidade da historia

⁵ Perguntamos aos sujeitos se praticam ou já praticaram Capoeira. Tomamos como prática o contato prolongado com a manifestação em ambiente especializado, como uma academia, onde o objetivo seja o de aprender a dominar e estabilizar as técnicas propriamente dita da Capoeira (GALLARDO, 2010).

disponível sobre a infância é a partir de registros de adultos sobre ela”. Também Arruda (2011) assevera que repetidamente se realizam pesquisas que visam a analisar os locais que as crianças frequentam e suas ações nesses locais, ou seja, “o que fazem na escola ou no tempo livre, e não trazemos para a pesquisa os seus pontos de vista” (p. 24).

Para que se supere tal situação com relação à criança “temos que escutar suas palavras, conhecer seus pareceres, registrar a infância também a partir das crianças” (MÜLLER, 2007, p.138). É neste sentido, que julgamos necessário considerar as crianças como sujeitos ativamente participantes, capazes de expor suas percepções acerca do fenômeno Capoeira em suas experiências tanto intra quanto extraescolar.

Soares (2006, p. 26) afirma que esse tipo de iniciativa “pretende essencialmente resgatar a voz e acção das crianças, as quais tinham ficado invisíveis nas investigações que sobre elas tinham vindo a ser desenvolvidas ao longo de todo o século XX”. Ouvir as crianças quanto à representação que elas fazem sobre a Capoeira nos parece ainda fundamental visto que é a elas que a Capoeira é dirigida nas escolas.

A escolha das crianças se deu por intermédio dos (as) professores (as), visto que buscávamos crianças praticantes ou que já praticaram a Capoeira fora do ambiente escolar e crianças cuja única experiência com a Capoeira tenha ocorrido no ambiente escolar nas aulas de Educação Física. Mediante o convívio desses no ambiente escolar, consideramos que o mais apropriado a fazer seria solicitar a indicação dos (as) professores (as). Salientamos que não foi escolha do (a) professor (a) qual a criança que participaria da pesquisa, este apenas indicou as crianças cujo perfil se alinhava à pesquisa.

Os (as) professores (as) se comprometeram a falar sobre a pesquisa nas turmas em que ministravam aula e marcar com os (as) interessados (as) uma data para um encontro com o pesquisador. Esses encontros ocorreram na sala dos professores de cada instituição de ensino e foram sempre acompanhados por um membro da equipe pedagógica.

Conversamos informalmente com as crianças nessa ocasião, seguindo os preceitos de Soares (2006) que destaca a importância do consentimento da criança. Primamos pela explicação do processo da investigação, procuramos explicar o que buscávamos com nosso trabalho e quão importante seria sua participação.

Assumimos esse posicionamento em consonância com os postulados de Soares (2006, p. 34):

[...] o desenvolvimento de investigação com crianças deve respeitar as crianças, fornecer-lhes informação para que elas possam compreender o que é a investigação; passa ainda pela indispensabilidade de a criança compreender que a sua participação é voluntária e que tem toda a liberdade para recusar participar em tal processo, ou então desistir a qualquer momento [...].

Enfatizamos que caso aceitassem nos ajudar, participando conosco da pesquisa, concedendo-nos as entrevistas, suas falas não seriam alvo de julgamento, de certo ou errado, apenas gostaríamos de ouvir o que nos tinha a dizer sobre suas experiências com a Capoeira.

Explicamos ainda que, como forma preventiva, para que não perdêssemos nenhuma de suas falas, suas entrevistas seriam gravadas em áudio, por meio de gravador digital e em vídeo por meio de *webcam*, mas, que tanto imagem quanto áudio, serviriam apenas para auxiliar na transcrição e posterior análise das falas. E que todos os registros, em áudio, em vídeo e os transcritos seriam destruídos após conclusão da pesquisa.

Mediante demonstração de interesse na participação da pesquisa, ou seja, o consentimento propriamente dito por parte da criança iniciamos as explicações acerca de alguns trâmites legais. Explicamos que, devido sua condição de menoridade, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Menores – TCLE, que deveria ser assinado por ambas as partes, pais ou responsáveis e pesquisador. Na mesma ocasião marcamos novo encontro para entrega da autorização e realização da entrevista caso a autorização fosse favorável.

Tivemos dois casos de desistência em colégios distintos. No primeiro caso o responsável legal pela criança não praticante não autorizou sua participação na pesquisa. Na busca de um (a) novo (a) participante o pesquisador foi encaminhado a uma das turmas para que apresentasse a pesquisa aos estudantes. Nesta ocasião uma criança manifestou interesse em participar da pesquisa, sendo acompanhada à sala dos professores onde foi informada da necessidade da autorização do responsável legal. Foi-lhe entregue o TCLE e marcado novo encontro com o pesquisador para entrega da autorização e realização da entrevista.

Em outro colégio, a desistência também envolveu a autorização por parte do responsável legal da criança para a participação na pesquisa. Neste caso a criança era praticante ou ex-praticante. Fomos informados da desistência pelo (a) professor (a) de Educação Física na ocasião combinada para coleta tanto da autorização quanto dos dados. No entanto, na mesma ocasião fomos apresentados à outra criança praticante ou ex-praticante interessada em participar da pesquisa. Procedemos explicando-lhe a necessidade da autorização do responsável legal entregamos o TCLE e marcamos novo encontro para entrega da autorização e realização da entrevista.

As entrevistas com as crianças foram realizadas na sala dos professores de seus respectivos colégios, sempre acompanhadas por um membro da equipe pedagógica, que se fez presente no recinto, mas, sem nenhuma interferência no procedimento, permanecendo afastado durante toda a coleta dos dados.

O instrumento utilizado para a coleta de dados com as crianças foi do mesmo tipo utilizado com os professores, ou seja, a entrevista semi-estruturada, lembrando que cada entrevistado ocupa um espaço, uma posição em relação ao fenômeno observado, julgamos que a entrevista semi-estruturada daria mais liberdade tanto ao entrevistador quanto ao entrevistado. Especificamente no caso das crianças:

Este conjunto de ferramentas [a entrevista] permite rentabilizar as competências de crianças que não dominem, por exemplo, o registro escrito ou que não estejam à vontade relativamente a outras possibilidades de construção de informação (SOARES 2006, p. 36).

Com relação à entrevista aplicada às crianças não praticantes as questões surgiram mais em virtude de seus depoimentos sem obedecer a uma ordem mais rígida. As questões previamente elaboradas como roteiro para a entrevista das crianças não praticantes tiveram como tema principal, a descrição por parte delas da exposição da Capoeira nas aulas de Educação Física. Tais questões foram as seguintes:

1. Qual seu nome completo e sua idade?
2. Você já praticou a Capoeira fora da escola?
3. Como foram as aulas de Capoeira nas aulas de Educação Física?

4. Quais aspectos da Capoeira são abordados nas aulas – Aspectos técnicos, ritualísticos, históricos etc.
5. O que é a Capoeira para você?

A tabela que segue mostra algumas características pessoais das *crianças não praticantes*.

| Sujeito | Sexo | Idade | Ano/Nível |
|---------|------|-------|------------------|
| CNP1 | F | 17 | 1º / MÉDIO |
| CNP2 | M | 16 | 2º / MÉDIO |
| CNP3 | M | 15 | 1º / MÉDIO |
| CNP4 | F | 14 | 9º / FUNDAMENTAL |
| CNP5 | F | 14 | 9º / FUNDAMENTAL |

Tabela 3 - Características pessoais das crianças não praticantes de Capoeira.

As entrevistas das crianças praticantes ou ex-praticantes de Capoeira foram elaboradas no sentido de permitir a tais sujeitos que expusessem seus pontos de vista com relação à Capoeira vivenciada fora do ambiente escolar e registrar suas impressões da forma como a Capoeira foi abordada nas aulas de Educação Física. As entrevistas dirigidas às crianças praticantes ou ex-praticantes seguiram basicamente o seguinte roteiro:

1. Qual seu nome completo e sua idade?
2. Onde você pratica ou praticou a Capoeira?
3. Há quanto tempo você pratica ou praticou a Capoeira?
4. Você vivenciou a Capoeira aqui na escola?
5. Quais aspectos da Capoeira são abordados nas aulas – Aspectos técnicos, ritualísticos, históricos etc.
6. Pra você, existe diferença da Capoeira que você fez na escola daquela que você fez/faz fora da escola?
7. O que é a Capoeira para você?

A tabela a seguir mostra algumas características pessoais das *crianças praticantes*.

| Sujeito | Sexo | Idade | Ano/Nível | Tempo de prática (Meses) | Local da prática ⁶ |
|---------|------|-------|------------------|--------------------------|-------------------------------|
| CP1 | F | 16 | 1º / MÉDIO | 60 | ACADEMIA |
| CP2 | M | 18 | 2º / MÉDIO | 06 | PROJETO-CRECHE |
| CP3 | M | 15 | 1º / MÉDIO | + - 08 | PROJETO-QUADRA |
| CP4 | M | 14 | 9º / FUNDAMENTAL | + - 02 | PROJETO-CENTRO COMUNITÁRIO |
| CP5 | M | 14 | 9º / FUNDAMENTAL | 24 | PROJETO-ACADEMIA |

Tabela 4 - Características pessoais das crianças praticantes ou ex-praticantes de Capoeira.

Uma marca das pesquisas desenvolvidas no PCA- Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente são as devolutivas dos resultados aos sujeitos da investigação. Kramer (2002, p.54) ao discutir esta questão o faz ressaltando o caráter desinteressado da pesquisa, e a não obrigatoriedade de produção de resultados, mas conclui que em determinadas condições, em contextos específicos esta postura de suposta neutralidade “é não só um equívoco, mas também uma impossibilidade prática”, o pesquisador finda por posicionar-se de alguma forma em relação à realidade pesquisada, direcionando-a especificamente às crianças esta questão mostra-se muito delicada.

A devolução dos resultados da pesquisa deve ser pensada de forma a não ferir os envolvidos na mesma “surge, desse modo, a delicada necessidade de repensar modos de abordar nomes, rostos e fontes” (KRAMER, 2002, p. 57).

Kramer (2002, p. 57) sinaliza ainda para o caráter público da pesquisa, cujo único interessado não é o pesquisador, mas, toda população, que é quem de fato

⁶ O local da prática é referente ao ambiente onde o sujeito pratica ou praticou a Capoeira. Entre os sujeitos participantes da pesquisa apenas um pratica ou praticou a Capoeira exclusivamente em academia. Três dos sujeitos realizam ou realizaram a prática da Capoeira em projetos sociais, estes ocupam espaços distintos como creche, quadras poliesportivas e salões comunitários. Um dos sujeitos relatou a experiência de praticar ou ter praticado a Capoeira tanto em um projeto quanto na academia.

paga pela pesquisa. Nesse sentido a devolução tanto pode ocorrer de forma imediata, fornecendo “aos entrevistados, cópias dos relatórios, artigos ou a apresentar, socializar resultados e se expor à crítica”, ou ainda de forma indireta, onde publicações poderão favorecer outras equipes de pesquisadores.

Gohn (2005, p. 271) enfatiza a necessidade da devolução dos resultados da pesquisa enquanto possibilidade de que se “contemplem uma interpretação daquela realidade, que possibilitem vislumbrar mudanças, que façam diagnósticos dos problemas a partir da análise da trama de relações que o configuram”. Há de se atentar ainda, quanto à forma de linguagem, para que ao invés de contribuições, não se criem barreiras decorrentes de uma má comunicação.

Em conformidade com Gohn (2005), Lisboa et. al. (2008) argumentam quanto a maneira como os pesquisadores devem realizar a devolução dos resultados àqueles que de alguma forma possibilitaram a produção ou constatação de tais resultados, ou seja, aos participantes da pesquisa. Segundo as autoras, não somente os resultados, mas os métodos, objetivos e análises devem ser mostrados aos sujeitos, primando por uma exposição de forma que tais sujeitos entendam o processo investigativo.

Para Lisboa et al (2008) o ato devolutivo de forma imediata, representado pela entrega dos relatórios da pesquisa não é suficiente. O ideal é que o pesquisador ou a equipe de pesquisadores “por demanda ética, interajam com o grupo de pessoas, proporcionando momentos de reflexões, questionamentos e discussões, a fim de explicar melhor os seus achados” (LISBOA et al, 2008, p. 189).

O processo de exposição dos resultados desse estudo, ou seja, o ato devolutivo se dará, em dois momentos. Num primeiro momento de forma imediata, no qual será entregue uma cópia do trabalho concluído, conforme solicitado pelos próprios sujeitos, ao Núcleo Regional de Educação-N.R.E. uma cópia será destinada à biblioteca de cada colégio participante e por fim uma cópia para cada professor (a) participante.

O segundo momento da devolutiva representa o compromisso assumido com os demais sujeitos, crianças praticantes e não praticantes de Capoeira. Durante os encontros estes sujeitos sinalizaram que uma forma satisfatória de devolução seria pelo menos um encontro, no formato da própria aula de Educação Física, no qual se

abordaria a Capoeira apresentando desta forma os resultados aos quais chegaram-se com este estudo.

Desta forma, a devolutiva deste estudo ocorrerá posteriormente à sua conclusão buscando atender os interesses não só da equipe de pesquisadores, mas igualmente aos anseios dos demais sujeitos participantes.

2.4 Procedimentos de análise dos dados

De acordo com Gil (2006) a fase de interpretação e análise dos dados de uma pesquisa objetiva organizar e resumir os dados coletados, de maneira tal que seja possível a obtenção de resposta ao problema formulado da pesquisa. Outra característica dessa fase é a reflexão por parte do pesquisador com relação aos dados coletados (CRESWELL, 2007).

Minayo (2004) assevera que são três as finalidades da análise do material coletado. A primeira é de caráter “heurístico”, que conduz à descoberta de novos conhecimentos sobre o tema. A segunda envolve a “administração de provas” por meio da confirmação ou refutação de hipóteses ou mesmo o levantamento de novas hipóteses. E por fim a terceira das finalidades “é a de ampliar a compreensão de contextos culturais com significações que ultrapassam o nível espontâneo das mensagens” (p.198).

Para Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004) o processo de análise e interpretação dos dados é complexo e não linear, inicia-se na fase exploratória e permanece durante todo o estudo, ou seja é um processo contínuo que prima pela organização via identificação de categorias, tendências e padrões nos dados.

Gil (2006) sugere que as respostas fornecidas pelos sujeitos participantes de uma pesquisa, sejam analisadas por meio de categorias.

Para Bardin (2011, p.147) as categorias são “rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos [...] sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos” coletados durante a pesquisa.

Assim buscamos o que havia em comum entre as falas dos sujeitos participantes para a elaboração de grupos de categorias. Tal procedimento foi possível com a aplicação da Análise de Conteúdo enquanto técnica de tratamento dos dados. Minayo (2004) defende que a significação do termo Análise Conteúdo

ultrapassa o de mero procedimento técnico no tratamento de dados especialmente de pesquisas qualitativas. Para a autora a Análise de Conteúdo representa a busca teórica e prática no campo das pesquisas sociais.

Bardin (2011) por sua vez, define a Análise de Conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (BARDIN, 2011, p. 48).

Como fica evidente a Análise de Conteúdo pode ser compreendida como um termo genérico, um conjunto composto de várias técnicas de tratamento de dados, tais como Análise de Expressão, Análise de Relações, Análise Temática e Análise de Enunciação (BARDIN, 2011; MINAYO, 2004). O emprego dessas técnicas objetiva alcançar os significados explícitos ou implícitos nas mensagens coletadas.

Com base em Bardin (2011), em nossa pesquisa o material coletado foi exposto inicialmente a uma “pré-análise” quando as entrevistas foram transcritas e lidas com intuito de se verificar pontos em comum tanto entre estas quanto com a fundamentação teórica, ou seja, o material foi preparado e organizado para futura interpretação. O passo seguinte foi a “exploração do material”, na qual o mesmo foi decomposto em grupos de respostas indicando as primeiras categorias. Por fim, a fase de “tratamento dos resultados obtidos e interpretação” quando os dados foram submetidos a operações estatísticas simples de percentagem (BARDIN, 2011; MINAYO, 2004).

Entre as técnicas de Análise de Conteúdo, optamos pela análise temática dos dados. Esta técnica fundamenta-se na descoberta de “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo” (BARDIN, 2011, p. 135) geral da pesquisa. Os núcleos de sentido são temas, ou afirmações acerca de determinado assunto.

Segundo Bardin (2011, p.135) o tema é na verdade uma “unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”. O tema se apresenta como um recorte de ideias e pode ser expresso em palavras, frases e enunciados.

Na presente pesquisa os dados obtidos nas entrevistas foram categorizados a partir de temas de grande amplitude para a pesquisa. Ou seja, as falas dos sujeitos foram agrupadas em temas, que por sua vez foram organizadas em dois grupos. Assim, todas as falas que expressaram a representação que o sujeito tem de Capoeira, isto é, o que o sujeito diz ser a Capoeira para ele, foram reunidas no grupo de categorias, intitulado “Representação de Capoeira”. O mesmo procedimento foi utilizado na elaboração do segundo grupo de categorias, o qual denominamos “Representação do cotidiano; o fazer pedagógico da Capoeira”.

No capítulo seguinte são apresentados os conceitos de ancoragem e objetivação e que fazem parte da Teoria das Representações Sociais que nos serviram de apoio para compreender como as representações da Capoeira expressas pelos participantes da pesquisa se apresentam de uma determinada maneira e não de outra.

Expomos a ideia do “estranho” apresentada por Bauman (1999), apoiados em tal conceito buscamos compreender a característica de indefinível assumida pela representação da Capoeira. Ampara-nos teoricamente, ainda no campo da Sociologia Boaventura Sousa Santos (2010) com suas exposições acerca da condição da “ não existência” de algumas formas de conhecimentos.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo expomos os âmbitos teóricos que nos deram suporte para que interpretássemos as representações de Capoeira na escola e compreendêssemos como e por quê tais representações se apresentam da forma que se apresentam. Para tanto fizemos uso de dois referenciais teóricos.

Por um lado, conceitos da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2003, 2012; JODELET, 2001; JOVCHELOVITCH, 2008, 2012), como ancoragem, objetivação e familiarização, nos auxiliaram na compreensão de como uma representação é fixada em um dado contexto social. A compreensão de que uma representação pode circular e ser objetivada de diferentes formas em diferentes contextos nos foi possível a partir do conceito dos universos consensual e reificado. O conceito de polifasia cognitiva nos permite compreender a coexistência de diferentes sentidos atribuídos a um mesmo fenômeno, como da Capoeira na escola.

Por outro lado, com o intuito de compreender “como” e “por quê” as representações de Capoeira se apresentam assim na escola. Para este propósito, nos auxiliaram as leituras de autores que nos permitiram contextualizar a situação encontrada. A crítica empreendida por Zygmunt Bauman (1998; 1999; 2001; 2010) ao projeto ordenador da modernidade permite a identificação das práticas modernas no fenômeno estudado. Edward Said (2011) denuncia a presença de práticas consideradas extintas como o imperialismo. Boaventura Sousa Santos (1998; 2002; 2005; 2010) expõe propostas de diálogo entre as diversas formas de saberes.

3.1 A Teoria das Representações Sociais

A noção de **Representação Social**, de acordo com Farr (2000), Jovchelovitch (2000), Chaves e Silva (2013), foi desenvolvida por Serge Moscovici, cuja intenção era compreender a recepção da psicanálise na França. As representações sociais fazem referência tanto a uma teoria quanto a um fenômeno. Enquanto teoria ocupa-se do entendimento da “construção e transformação dos saberes sociais em relação a diferentes contextos sociais” (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 87). A utilização do

termo “saberes sociais” indica a possibilidade de que qualquer conhecimento possa interessar à Teoria das Representações Sociais, mas tal teoria interessa-se especialmente pela produção do conhecimento, dos saberes na esfera cotidiana. Para Farr (2000) a forma sociológica é uma das características mais marcantes no arcabouço de tal teoria e que se apresenta em detrimento ao estudo individualizante, oriundo da psicologia tradicional, ao menos ao que se refere à psicologia norte americana. A Psicologia é tida como uma disciplina que centra seus estudos quase que exclusivamente no indivíduo. Mas superando um processo de individualização dos fenômenos sociais a Psicologia Social, interessa-se, especificamente, em desvendar “a relação entre indivíduo e sociedade” (FARR, 2000, p.51). Existe, neste sentido, entre esses dois elementos, indivíduo e sociedade, uma tensão criativa, na qual o “indivíduo tanto é um agente de mudança na sociedade como é produto dessa sociedade” (p.51).

A Teoria das Representações Sociais pertence a uma tradição, que Jovchelovitch (2008) denomina *fenomenologia da vida cotidiana*, que está “preocupada em compreender como pessoas comuns, comunidades e instituições produzem saberes sobre si mesmas, sobre os outros e sobre a multidão de objetos sociais que lhes são relevantes” (p. 87). Trata-se de legitimar um conhecimento que historicamente foi questionado, um conhecimento ligado à realidade vivida de comunidades e grupos sociais, conhecimento esse que lhes dá pontos de referência em relação ao mundo ao seu redor, que referenciavam seus pensamentos e ações.

A proposta de Serge Moscovici é de que se compreendam as Representações Sociais como um processo, como fenômeno, um fenômeno fundamental à interação humana. As representações são os elementos mediadores da comunicação humana e segundo Moscovici (2003, p. 40), “todas as interações humanas, surjam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações. Na realidade é isso que as caracteriza”.

As Representações Sociais entendidas enquanto fenômenos, para Jovchelovitch (2008) podem ser compreendidas como um “conjunto de regularidades empíricas compreendendo as ideias, os valores e as práticas de comunidades humanas sobre objetos sociais específicos, bem como sobre os processos sociais e comunicativos que os produzem e reproduzem” (p. 87).

Uma representação social apresenta-se sempre em forma de um saber, um conhecimento prático relacionado a uma realidade distinta, da qual, tal saber se faz tradução ou representação. Uma representação social é para Jodelet (2001):

[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais (p.22).

As representações sociais funcionam como sistema de interpretação, responsáveis pela regência, pelo andamento das relações dos sujeitos com o mundo e com outros sujeitos, são responsáveis por processos como a difusão e a assimilação de conhecimento, ou mesmo de modelos de conduta específicos de determinado grupo social.

Para Spink (1993) o caráter prático das representações pode ser evidenciado na medida em que tais representações orientam tanto a compreensão do mundo vivido pelos sujeitos quanto a comunicação entre tais elementos, “sujeito-sujeito-mundo vivido”, ou seja, a representação funciona como elemento de mediação entre o sujeito e o objeto.

De acordo com Spink (1993), a Teoria das Representações Sociais apresenta um caráter revolucionário quanto à forma de produção do conhecimento, visto que rompe com as teorias clássicas do conhecimento, as quais concebem como única forma de conhecimento, o saber formalizado. A Teoria das Representações Sociais procura superar a divisão histórica entre ciência e senso comum, ao tratar ambos os conhecimentos, como expressão de criações sociais sujeitáveis a determinações sócio históricas. Tal postura insere o estudo das representações sociais num movimento de desconstrução da “retórica da verdade”.

Este processo de contestação da retórica da verdade, pode, na perspectiva de Spink (1993; 2012) ser visualizado em três tempos. O primeiro marcado pela hegemonia da epistemologia clássica. O segundo, é marcado pelo surgimento da sociologia do conhecimento e a consequente relativização da objetividade. Em ambos os momentos, no entanto, existe ainda a dicotomia entre conhecimentos

formal e informal, o conhecimento derivado da ciência, tido como a forma verdadeira do conhecimento e o conhecimento produzido pelo senso comum, como um conhecimento ilusório.

O terceiro momento é marcado pela expansão do olhar sobre o senso comum, na qual a Teoria das Representações Sociais aparece como uma possibilidade de ampliação do conceito de conhecimento e sua produção. Assim valida-se não somente o conhecimento científico, não é o caso de negá-lo, mas também de legitimar o conhecimento oriundo do cotidiano, do ambiente do homem comum. Trata-se para Spink (2012, p. 97) “de uma ampliação do olhar de modo a ver o senso comum como conhecimento legítimo e motor das transformações sociais”.

O que está em jogo não é somente a valorização do senso comum, como pode parecer, no sentido de reconhecer sua existência, seu valor, mas do reconhecimento de sua capacidade criadora, produtora e não somente reprodutora, advinda do homem comum. Existe dessa forma a possibilidade da produção de conhecimentos fora dos domínios científicos e ideológicos.

A Teoria das Representações Sociais é segundo a perspectiva de Sandra Jovchelovitch (2008):

[...] uma teoria sobre como novos saberes são produzidos e acomodados no tecido social. Isto envolve teorizar o papel de inovadores e de minorias, de indivíduos capazes de dar as costas e desafiar as tradições de uma cultura e o que ela impõe sobre nossa maneira de ver o mundo e a nós mesmos (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 86).

A produção do conhecimento para a Teoria das Representações Sociais ocorre, mediante os processos comunicativos, numa dinâmica que busca atender o objetivo primordial das Representações Sociais, qual seja, o de transformar o que nos é desconhecido em conhecido, o não-familiar em familiar. A **familiarização** se dá mediante dois processos básicos: **ancoragem** e **objetivação**.

Ao elucidar o motivo que leva indivíduos ou grupos sociais a criarem representações e ainda o que explica as propriedades cognitivas de tais criações Moscovici (2003, p. 54) argumenta que “a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não-familiar, ou a própria não-familiaridade”. O cotidiano ou os “universos consensuais” são ambientes onde nos sentimos amparados, protegidos,

são nossos lugares. Os acontecimentos são costumeiros, ou pelo menos gostaríamos que assim o fosse, o que impera nesse ambiente é a tradição, aquilo que já conhecemos. O que é dito e aquilo que é feito parece que é, e assim esperamos, é dito e feito sempre da mesma forma.

Contudo quando algo muda nesse ambiente, quando nos deparamos com algo diferente, quando se apresenta diante de nós o não-familiar, o estranho, o que é incomum e anormal, buscamos compreendê-lo a partir daquilo que já conhecemos, buscamos familiarizar este objeto, indivíduo ou acontecimento, buscamos torná-lo parte de nossa realidade, aproximando-o dos nossos saberes. Este contato evidencia o aspecto mediador das representações, o qual “emerge como uma estrutura mediadora entre sujeito-outro-objeto” (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 71). Compreende-se, também nesse cenário, o papel de mantenedora, ou de defensora da identidade social (JODELET, 2001) de um grupo.

Por outro lado quando se toma o familiar, aquilo que lhe é comum, como único padrão referencial e passa-se a medir tudo o que é percebido e tudo que acontece à sua volta a partir desse padrão, geramos uma forma muito peculiar de lidar com o não-familiar, com o estranho, não o excluimos, mas buscamos fazer com que desapareçam aqueles elementos que não se enquadram ou não se encaixam em nossos cenários conhecidos.

A presença do estranho, do não-familiar tende a ser perturbadora ao ser humano desde criança e permanece ao longo de sua vida (MOSCOVICI, 2003). Mas, quando a presença desse estranho, do não-familiar, apresenta-se como um fator inevitável, concomitante à ação de repulsa, de evitar tal presença, “segue-se um trabalho de ancoragem, com o objetivo de torná-la familiar e transformá-la para integrá-la no universo de pensamento preexistente” (JODELET, 2001, p. 35).

Mas por que o não-familiar, o incomum nos causa tanto estranhamento, nos incomoda a tal medida que mediante esse mal-estar buscamos re-configurá-lo, transformando-o em algo mais aceitável, ou até mesmo rejeitá-lo? Para Moscovici (2003, p. 56)

O não-familiar atrai e intriga as pessoas e comunidades enquanto, ao mesmo tempo, as alarma, as obriga a tornar explícitos os pressupostos implícitos que são básicos ao consenso. Essa “exatidão relativa” incomoda e ameaça, como no caso de um robô, que se comporta exatamente como uma criatura viva, embora não

possua vida em si mesmo, repentinamente se torna um monstro Frankenstein, algo que ao mesmo tempo fascina e aterroriza.

O fato de, em determinadas situações ou lugares não controlarmos, ou não reconhecermos os acontecimentos, é que finda por gerar reações distintas, opostas no sentido de tentativa de aceitação, reconhecimento, ou de rejeição, de exclusão, que são naturais do próprio ser humano.

[...] a ameaça de perder os marcos referenciais, de perder contato com o que propicia um sentido de continuidade, de compreensão mútua, é uma ameaça insuportável. E quando a alteridade é jogada sobre nós na forma de algo que “não é exatamente” como deveria ser, nós instintivamente a rejeitamos, porque ela ameaça a ordem estabelecida (MOSCOVICI, 2003, p. 56).

Jodelet (2001) chama a atenção para função de proteção e legitimação das representações sociais em relação ao estranho e a assimilação apresenta-se como uma forma de inclusão, uma forma de re-apresentar o estranho o não-familiar.

O ato de re-apresentação é um meio de transferir o que nos perturba, o que ameaça nosso universo, do exterior para o interior, do longínquo para o próximo. A transferência é efetivada pela separação de conceitos e percepções normalmente interligados e pela sua colocação em um contexto onde o incomum se torna comum, onde o desconhecido pode ser incluído em uma categoria conhecida (MOSCOVICI, 2003, p. 56).

A familiarização do não-familiar, é o motivo pelo qual construímos uma representação, sendo esta então, o fruto dos esforços empreendidos no sentido de tornar o incomum, o estranho em algo comum a nosso universo consensual.

E através delas nós superamos o problema e o integramos em nosso mundo mental e físico, que é, com isso, enriquecido e transformado. Depois de uma série de ajustamentos, o que estava longe, parece ao alcance de nossa mão; o que parecia abstrato, torna-se concreto e quase normal (MOSCOVICI, 2003, p. 58).

Todo esse movimento de familiarização, ou seja, esses ajustes geram modificações, novas representações a partir das representações antigas, geram, por conseguinte novas formas de ver e pensar o mundo cotidiano. Esse movimento não é um movimento necessariamente fácil, ao contrário, tornar palavras, conceitos,

comportamentos e até indivíduos não-familiares, em palavras, conceitos, comportamentos e indivíduos em seres cuja feição se aproxima de nosso cotidiano, é um processo que exige que coloquemos “em funcionamento os dois mecanismos de um processo de pensamento baseado na memória e em conclusões passadas” (MOSCOVICI, 2003, p. 60).

Moscovici (2003, p. 60) esclarece que o primeiro mecanismo do processo de familiarização do não-familiar “tenta *ancorar* ideias estranha, reduzi-las a categorias e a imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar”. Horochovski (2004, p. 100) compreende o mecanismo de ancoragem como sendo capaz de transferir aquilo que é estranho, não-familiar para um “referencial que possibilita sua interpretação e comparação, através de uma relação entre categorias e rótulos”. Ancorar é para a autora a capacidade ou tentativa de classificar, nomear, rotular e, obviamente, representar. A ancoragem é um esforço de aproximação do desconhecido daquilo que é conhecido, um esforço de desvelamento do obscuro, do turvo, classificando-o, enquadrando-o em nossos moldes conhecidos.

O segundo mecanismo do processo de familiarização, a “objetivação” tem como função segundo Moscovici (2003, p. 61) “*objetivá-los*, isto é, transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir algo que está na mente em algo que exista no mundo físico”. Objetivar é na perspectiva de Jovchelovitch (2012, p. 69) “condensar significados diferentes em uma realidade familiar”, num processo que de certa forma desloca os significados já existentes.

A familiarização concluída na ancoragem e objetivação configura-se em um movimento de ida e volta, onde a partir do conhecido, defronta-se com o desconhecido e luta-se para retornar ao conhecido, tornando o desconhecido conhecido novamente. Neste caso, algumas representações comportam significados diversos, num estado de “**polifasia cognitiva**”.

A polifasia cognitiva é um conceito que aparece na obra de Serge Moscovici como uma hipótese, como uma possibilidade de descrever as diversas formas de pensamento em relação à representação da psicanálise. O autor identifica diferentes formas de racionalidades na construção de tal representação, sua pesquisa inicial sobre o tema. O que o autor constata é que várias formas de racionalidade são capazes de habitar simultaneamente não somente o pensamento de um mesmo grupo, mas o pensamento de um mesmo indivíduo.

Para Moscovici (2012, p. 258) “a coexistência dinâmica – interferência ou especialização – de modalidades distintas de conhecimento, correspondendo às relações definidas do homem e de seu ambiente, determina um estado de polifasia cognitiva”. Jovchelovitch (2008) refere-se à polifasia cognitiva como “um estado em que diferentes tipos de saber, possuindo diferentes racionalidades, vivem lado a lado no mesmo indivíduo ou coletivo” (p. 125). A coexistência de diferentes tipos de saber é possível em função da realidade social se apresentar de diferentes formas em diferentes momentos, dos quais emergem diferentes necessidades de posicionamento dos indivíduos, o que exige, ou talvez, possibilite ao indivíduo a aquisição, senão ao menos, o contato com um repertório de conhecimento mais amplo ou mais flexível. É este estado, o de polifasia cognitiva, que permite a um mesmo indivíduo ou a um grupo destes, o emprego de variadas formas de conhecimento sobre um mesmo objeto.

A apropriação e consequente utilização de um conhecimento ou outro depende de fatores como as circunstâncias e os interesses particulares que os sujeitos possuem. Depende em definitivo como nos esclarece Moscovici (2012).

Do grau de estudo e de domínio do ambiente objetivo particular; da natureza das comunicações, das ações e dos resultados visados; da interação entre a organização atual do sujeito coletivo ou individual e o grau de diferenciação do meio social ou físico (p. 258).

Não é o caso da identificação de conhecimentos diferentes em grupos diferentes., A polifasia cognitiva é caracterizada pela coexistência de formas de saberes diferentes no mesmo grupo ou no mesmo sujeito. A polifasia permite quebrar ou desarticular a ideia de um sistema lógico de conhecimento que parece predestinado ao progresso, ou seja, concebe uma pluralidade de pensamentos sem que necessariamente os hierarquize.

A (co) existência de diferentes conhecimentos depende do contexto onde ocorreu a produção desse conhecimento e tem como finalidade responder a diferentes objetivos. Um saber, compreendido a partir do estado de polifasia cognitiva, não é descartado ou superado como ocorria na lógica racional da linearidade ascendente do conhecimento⁷, mas permite que sejam sempre

⁷ Colocar diferentes saberes em uma escala hierárquica é um produto da auto-interpretação do pensamento moderno, que lutou para se diferenciar dos mitos e superstições do passado definindo

solicitados recursos de diferentes saberes para que respondam a diferentes objetivos, a diferentes necessidades, por parte de indivíduos ou grupos sociais.

Para Jovchelovitch (2008) a pluralidade e variabilidade dos saberes é o que torna possível o estado da polifasia cognitiva. Para a autora “sujeitos sociais buscam uma forma ou outra de saber dependendo das exigências do ambiente social e da configuração psicossocial de um campo. Estas formas [de conhecimento] coexistem em vez de se excluírem” (p.125).

O estado de polifasia se mantém em constante desequilíbrio, o que, nesse sentido, confere ao sistema cognitivo, certa constância em seu fluxo de desenvolvimento oriundo dos inevitáveis contatos entre conhecimentos das mais distintas esferas, tais como médica, econômica, política, psicológica dentre muitas outras formas de conhecimento, que circulam pela sociedade. Todos esses contextos exigem conhecimentos específicos ou especializados, todavia, essas formas de saber circulam pelo meio social, de modo que nem somente os especialistas têm contato ou se apropriem em alguma instância de tais conhecimentos. Apresentado desse modo, um contexto onde o contato de diferentes formas de saber é inevitável a coexistência “se torna então a regra e não a exceção” (MOSCOVICI, 2012, p. 257).

A concretização da polifasia cognitiva ocorre mediante o encontro entre diferentes sistemas de saber. Não obstante, o contato, entre diferentes formas de conhecimento, por si só, não deve ser compreendido como garantia de coexistência entre os mesmos. A polifasia cognitiva é estimulada por meio de encontros dialógicos entre diferentes sistemas de saber.

Jovchelovitch (2008, p. 238) analisa esse encontro de saberes a partir do reconhecimento entre os saberes, ou da negação da pluralidade de saberes e distingue tais encontros em *dialógicos*, quando envolve a “coexistência e inclusão, com potencial para hibridização” e os *não-dialógicos* quando envolvem o “deslocamento e a exclusão, com potencial para a segregação e até mesmo, destruição”.

A característica primordial do encontro dialógico entre diferentes sistemas de saber é o esforço empreendido por ambas as partes, em considerar legítimo o saber

se próprio desenvolvimento em termos de uma progressão linear desde o inferior até o superior (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 232).

do outro, existe a tentativa de se incluir a perspectiva do outro. No encontro dialógico o Eu aceita e pode até incluir em seu repertório o conhecimento do Outro.

O encontro dialógico, ao possibilitar a coexistência de diferentes saberes, permite que essas diferentes formas de conhecimento sejam empregadas como recursos nas mais diversas situações devido à diversidade de funções e objetivos de tais formas de conhecimento, o que para Jovchelovitch (2008) representa grande vantagem, não só para o indivíduo, mas para o grupo de maneira geral.

Com o passar do tempo, e mantendo-se o estado de polifasia, produz-se a hibridização, processo descrito por Jovchelovitch (2008, p. 241) como sendo capaz de criar “novas representações a partir de diálogos entre saberes que têm lugar ao longo do tempo”. Em outras palavras, o que outrora se apresentava como diversidade de saberes sobre um mesmo objeto, com o passar do tempo, funde-se em um saber único sobre o objeto.

Quanto ao encontro não-dialógico, resta-nos caracterizá-lo pelo não reconhecimento mútuo e pela conseqüente busca de dominação, pela imposição de um sistema de saber sobre Outro. A negação da legitimidade, neste caso, não decorre da incapacidade de compreensão do sistema de conhecimento e valores do outro, o que ocorre é que nesse tipo de encontro prevalece, enquanto objetivo, a necessidade de se “impor sobre o Outro a perspectiva do Eu” (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 242).

Diferentemente do encontro dialógico, decorrente da dominação operada no encontro não-dialógico, pode-se verificar a exclusão social de diferentes formas de conhecimento e em última instância, a segregação ou à destruição de um sistema de saber (JOVCHELOVITCH, 2008).

A distinção entre encontro dialógico e não-dialógico faz-se em virtude de uma necessidade analítica. Na prática “nenhum encontro de saberes na vida social é desprovido de contradições internas que o tornam por vezes dialógico e não-dialógicos” (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 238). Esses diferentes saberes são representantes de diferentes espaços, circulam por universos distintos, os **“universos consensuais”** e **“reificados”**.

Moscovici (2003) considera que, o que outrora fora concebido como “ciências sagradas e profanas”, assume agora a distinção entre “universos consensuais” e “reificados”.

O que caracteriza o “universo consensual” é a possibilidade de igualdade entre os sujeitos, igualdade no sentido de que cada sujeito é livre para falar em nome do grupo com a mesma competência, as relações humanas norteiam tal ambiente. A criação e a manutenção desta realidade no cotidiano se dão mediante a comunicação, as conversações em locais públicos do convívio cotidiano desses sujeitos. Os diálogos, discursos, a troca e a aquisição de informações são capazes de, em longo prazo, criar entrelaces de estabilidade e recorrência “uma base comum de significância entre seus praticantes. As regras dessa arte mantêm todo o complexo de ambiguidades e convenções, sem o qual a vida social não poderia existir” (MOSCOVICI, 2003, p. 51).

A interação social, característica do “universo consensual”, permite que a sociedade sob essa perspectiva, seja permeada de sentido e finalidades, baseadas na condição humana. Para Moscovici (2003, p.50) no universo consensual o ser humano é “a medida de todas as coisas”.

O “universo reificado”, por sua vez, pode ser caracterizado por relações desiguais, onde o nível de competência adquirida pelos sujeitos determina seu grau de participação social, “a sociedade é vista como um sistema de diferentes papéis e classes” (MOSCOVICI, 2003, p. 51). O conhecimento produzido no interior desse universo percebe a sociedade e suas criações como objetos isolados. Neste sentido impõe-se a cada indivíduo o peso da verdade, visto que existe aí “uma objetividade, um rigor lógico e metodológico e uma teorização abstrata que caracterizam as ciências e o pensamento erudito” (CHAVES e SILVA, 2013, p. 426).

Em síntese o “universo reificado” é um mundo restrito ao domínio de especialistas onde a estrutura obedece aos padrões preestabelecidos pela comunidade, sua finalidade é a de estabelecer uma espécie de “mapa das forças, dos objetos e acontecimentos que são independentes de nossos desejos e fora de nossa consciência”(MOSCOVICI, 2003, p. 52). O “universo consensual” é povoado pelas representações sociais, que surgem da comunicação entre os sujeitos que habitam tal universo.

Neste contexto, as representações emergem como elemento que “restauram a consciência coletiva e lhe dão forma, explicando os objetos e acontecimentos de tal modo que eles se tornam acessíveis a qualquer um e coincidem com nossos interesses imediatos” (MOSCOVICI, 2003, p. 52).

Na sociedade decorre interação constante entre “universo reificado” e “consensual”. Até a primeira metade do século XX o universo reificado alimentava-se do consensual, apropriando-se de sua suposta inocência, de suas técnicas falíveis, lapidando-as a partir do emprego de métodos de análise e sucessíveis sistemas (MOSCOVICI, 2012). Porém esse fluxo parece ter mudado de direção. Atualmente é advinda do universo reificado a maior parte do conhecimento do qual nos valem para responder às nossas necessidades cotidianas.

Na prática, o conhecimento circula por ambos os universos. O universo consensual utiliza como matéria-prima básica para construção de suas realidades saberes provindos do universo reificado e vice-versa. Para Chaves e Silva (2013, p. 427), as representações sociais traduzem neste sentido, “o pensamento do senso comum, uma vez que descrevem as transformações que os diversos grupos sociais fazem das teorias filosóficas e científicas”.

O que está em jogo é a produção de conhecimento a partir do contato com outros conhecimentos, onde ambos representam a tentativa de sujeitos imersos em um determinado contexto, de expressar e organizar o mundo que os rodeia. Para Moscovici (2003) toda representação é resultante do esforço constante de naturalizar o incomum.

3.2 Fundamentação crítica

Habitamos um contexto histórico edificado sobre premissas que se pensaram sólidas e eficientes a tal ponto que se desejaram eternas. Tais argumentos empreendidos pela modernidade ocidental desmancharam as estruturas precedentes, consideradas imperfeitas. A modernidade então se apresenta com o intento de “substituir o conjunto herdado de sólidos deficientes e defeituosos por outro conjunto, aperfeiçoado e preferivelmente perfeito, e por isso não mais alterável” (BAUMAN, 2001, p.9).

A “solidez” é a metáfora utilizada pelo sociólogo polonês Zygmunt Bauman para caracterizar a modernidade até as primeiras décadas do século XX, mas o termo modernidade é empregado em referência a um período mais amplo, iniciado

ainda no século XVII em um contexto de muitas “transformações sócio estruturais e intelectuais” (ALMEIDA, 2009).

Dentre essas transformações sócio estruturais empreendidas pela modernidade destaca-se a tarefa de ordenação do mundo. Este, outrora organizado por uma lógica divina, fica a cargo do homem moderno, impor-lhe ordem. Por meio da função nomeadora e classificadora, a sociedade moderna concebe a “ordem” com função primária. Este mecanismo de nomeação e classificação apresenta, no entanto um aspecto dúbio, visto que ao ser posto em prática tanto inclui quanto exclui.

Cada ato nomeador divide o mundo em dois: entidades que respondem ao nome e todo o resto que não. Certas entidades podem ser incluídas numa classe – tornar-se uma classe – apenas na medida em que outras entidades são excluídas, deixadas de fora (BAUMAN, 1999, p. 11).

Boaventura de Sousa Santos (1998; 2010) concebe as transformações ocorridas na modernidade ocidental por meio da equação raízes e opções. Para o autor o pensamento das raízes reflete em tudo que é “profundo”, que é seguro, enquanto que o pensamento das opções é um pensamento de certa forma transitório, efêmero, de pouca duração e que se dá a partir das raízes. Assim como Bauman, Santos (1998) identifica o caráter dualista no pensamento moderno “de um lado, pensamento de raízes, do outro pensamento de opções” (p. 3).

O pensamento das raízes se define pela determinação de modelos, nos quais são incluídas as entidades que se alinham a esse modelo. A construção de um modelo, é caracterizada como “processo de canonização”, o qual se dá pela intensificação de referências. De acordo com Santos (2010) o processo de intensificação de referências “fica consumado quando a escolha do objeto da intensificação prescinde de justificação enquanto escolha para se tornar, ela própria, justificação para outras escolhas” (p.71). O processo de intensificação é desta forma, a eleição de uma entidade como modelo a ser seguido, é a legitimação de algo como correto.

Dentre os cânones atuais distinguidos por Santos (1998; 2010) destaca-se o “cânone literário” um “conjunto de obras literárias, que determinado momento histórico, os intelectuais consideraram ser os mais representativos e os de maior valor e autoridade numa dada cultura oficial” (SANTOS 1998, p. 10).

Em suma o processo de canonização, próprio da lógica da ordenação moderna, tem por função servir de base, de “raiz”, de modelo para a classe, neste caso, literária. Os elementos de composição do cânone literário sofrem um processo de intensificação de modo que têm sua exemplaridade e legitimidade patenteadas. A ênfase por nós dada a um cânone específico, o literário, é devido a obra de Edward Wadie Said, “Cultura e Imperialismo”, na qual o autor enfoca a expansão imperialista da modernidade ocidental e de como esse processo é expresso na literatura. Para Said (2011, p. 10) o romance literário, como forma cultural, desempenhou “enorme importância na formação das atitudes, referências e experiências imperiais”.

Said (2011) define imperialismo como a “prática, a teoria e as atitudes de um centro metropolitano dominante governando um território distante” (p. 42). Para o autor, não é somente uma prática de acumulação e aquisição, é, sobretudo a formação ideológica, a construção de narrativas de quem é o colonizador e quem é o colonizado. Essas narrativas, sobre um e sobre o outro, lhes inspiram tanto a dominar quanto a naturalizar a dominação. Assim, a narrativa difundida culturalmente é crucial e desempenha o papel de modelo tanto de quem somos quanto de quem são os outros. O poder de produzir de controlar ou impedir a construção de certos tipos de narrativas é fundamental ao dominante para que este obtenha ordem.

Por este motivo, segundo Said (2011) a modernidade se preocupou exaustivamente com o trabalho de construção de modelos a serem seguidos. No entanto, concomitantemente à eleição, à intensificação, há aqueles que não se enquadram a esse modelo, não podem dele fazer parte e logo são excluídos. Para além do cânone literário, o que fez a modernidade foi canonizar, eleger um modelo de sociedade como ideal. Para tanto incluiu uns e excluiu outros.

O processo de inclusão/exclusão gera, o que Bauman (1999) denomina, ambivalência. A ambivalência como um subproduto do trabalho de classificação é caracterizada pelo autor como a impossibilidade de classificação precisa de um objeto ou entidade. Esta se enquadra em mais de uma classe, têm mais de um sentido, é justamente o oposto do que deseja a ordem, é o inclassificável ou o que pertence a muitas classes ao mesmo tempo.

É uma situação paradoxal, visto que na tentativa de ordenamento e de classificação, produz-se como refugio a ambivalência. Isto é, ao criar um ambiente

regulado, estável e previsível para os que nele habitam, a modernidade produz, enquanto efeito colateral, mais daquilo contra o que se propôs lutar, a desordem.

De acordo com Bauman (1999, p. 14) esse refugo ou “o outro da ordem são a indefinibilidade, a incoerência, a incongruência, a incompatibilidade, a ilogicidade, a irracionalidade, a ambiguidade, a confusão, a incapacidade de decidir”. Em suma, a ambivalência.

Contudo, Bauman nos esclarece que a ambivalência não deve ser entendida apenas como o oposto. A oposição é em certa medida necessária à ordem. A ambivalência produz algo ainda mais poderoso que o antagonismo ordem, ela produz o **estranho**.

Ao discutir sobre o estranho Bauman (1999) faz uso da analogia do “amigo e do inimigo”. Os inimigos, antagônicos aos amigos e vice-versa, justificam-se a partir da classificação do que são, mas principalmente a partir da classificação do outro, do que não são. Assim como a desordem é antagônica à ordem e esta por sua vez é classificada como não sendo desordem. Nesta relação há uma aparente simetria. Entretanto, de acordo com Bauman (1999) a simetria neste caso, é uma ilusão.

A simetria é apenas aparente uma vez que a definição do outro é dada pelo eu, ou seja, é a ordem que define a desordem. É à ordem que compete classificar, isto é, apesar da relação parecer simétrica, o que há é uma condição de dominação. Ao classificar a desordem, a ordem o faz impondo-lhe inferioridade, condição esta de oposição, que será naturalizada pela própria ordem. É a oposição entre as entidades que garante a leitura, a compreensão de seus lugares, o reconhecimento daquilo que são e daquilo que não são. A oposição é o fundamento que permite ordenar.

Por outro lado, a figura do estranho escapa a essa lógica, por isso é ameaçadora sua presença na modernidade, porque ele desmascara a oposição que confere a localização do eu e do outro. O estranho destrói a “reconhecibilidade” do eu a partir do outro, do belo a partir do feio, do bem a partir do mal. O estranho consegue esse feito por sua característica indefinível, portanto “nem uma coisa nem outra”.

Os indefiníveis são todos nem uma coisa nem outra, o que equivale a dizer que eles militam contra uma coisa ou outra. Sua subdeterminação é a sua força: porque nada são, podem ser tudo. Eles põem fim ao poder ordenador da oposição e, assim, ao poder ordenador dos narradores da oposição. As oposições possibilitam o conhecimento e a ação: as indefinições os paralisam. Os indefiníveis

expõem brutalmente o artifício, a fragilidade, a impostura da separação mais vital. Eles colocam o exterior dentro e envenenam o conforto da ordem com a suspeita do caos (BAUMAN, 1999, p. 65).

O estranho destoa do todo. Representa nesse sentido, a impureza. A imperfeição é uma mácula no projeto da ordem, a qual sendo a pedra fundamental da modernidade preza tanto pela beleza quanto pela pureza. Sendo uma presença inevitavelmente ameaçadora, deve ser combatida, desacreditada, repudiada e mesmo erradicada, pois não há lugar para tais entidades na ordem harmoniosa e racional.

Na guerra contra os estranhos, duas estratégias foram desenvolvidas. A primeira de ordem **“antropofágica”** que consiste na “assimilação”, devorando-os e posteriormente integrando-os ao tecido social. A segunda de ordem **“antropoêmica”**, vomitando-os para fora dos limites do projeto, excluindo-os, portanto. Existe para além dessas estratégias a possibilidade de que “quando nenhuma das duas medidas fosse factível, destruir fisicamente os estranhos” (BAUMAN, 1998, p. 29).

Santos (2002; 2010) explica o processo de exclusão por meio da produção da **“não-existência”**. O autor empreende uma crítica ao projeto da modernidade representado pela “razão indolente”, responsável, principalmente por transformar “interesses hegemônicos em conhecimentos verdadeiros” (2002, p. 241).

Uma das formas pelas quais se manifesta a razão indolente é a **“razão metonímica”**, sendo que esta é “obcecada pela ideia de totalidade sob a forma de ordem” (SANTOS 2010, p. 97). A ideia de totalidade está pautada na elaboração de um modelo excludente. O todo sendo tomado como modelo pelas partes ignora tais partes já que é o todo o modelo. As partes devem ser como o todo. Sob essa lógica, o todo se impõe sobre as partes superiormente, como se fosse mais do que estas.

Entretanto o todo é menos que o conjunto das partes, visto que se fosse o todo o conjunto das partes não seria igual a nenhuma delas, mas guardaria um pouco de cada uma em si, representaria de alguma forma cada uma delas. No entanto o todo é apenas uma parte que fora eleita como modelo, que fora canonizada. Assim a não-existência é o refugio, é o que resta da escolha e intensificação de uma entidade enquanto outra “é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de um modo irreversível” (SANTOS, 2010, p. 102).

Para ele são cinco as formas de produção de não-existência; a primeira resultante da “monocultura do saber e o do rigor do saber”; a segunda forma assenta na “monocultura do tempo linear”; a terceira é “lógica da classificação social”; a quarta é a “lógica da escala dominante” e por fim a “lógica da produtividade” (SANTOS, 2002; 2005; 2010). O resultado desta produção são as cinco principais formas sociais de não-existência, “o ignorante, o residual, o inferior, o local e o improdutivo” (2010, p.104).

Dentre as lógicas distintas por Santos, a lógica da monocultura de saber é apontada pelo autor como a mais poderosa, e “consiste na transformação da ciência moderna e da alta cultura em critérios únicos de verdade e de qualidade estética, respectivamente” (SANTOS, 2010, p. 102).

Esse procedimento de controle desempenhado por um tipo de conhecimento é igualmente identificado por Bauman (2010) para quem o “discurso intelectual” foi primordial, na empreitada pela ordenação do mundo moderno, visto ser tal discurso, capaz de ratificar as práticas empreendidas pelo “poder estatal” para garantir a configuração e a administração de um modelo social preestabelecido. Nesta relação se encerra a “síndrome poder/conhecimento, o atributo mais visível da modernidade” (p. 16).

A estratégia assumida pela modernidade de classificar e nomear, ou seja, de criar ordem, implica que algumas práticas sejam legitimadas enquanto outras sejam inferiorizadas, relegadas a uma condição de não-existência. O modelo de legitimação envolve a produção ou o reconhecimento de determinadas formas de saber. Para ser incluída no modelo de modernidade, uma forma de saber precisa se testada e explicada pelo conhecimento hegemônico, neste caso a ciência. É sob essa lógica que Bauman (2010, p. 19) entende que a “estratégia moderna do trabalho intelectual é aquela mais bem-caracterizada pela metáfora do papel do “legislador””.

O intelectual legislador dotado de um conhecimento superior que lhe confere autoridade tem como função fazer escolhas entre opções e opiniões, as quais uma vez selecionadas e legitimadas passam a ser tidas como o modelo correto a seguir. Sob essa perspectiva, a ambição moderna é a construção de uma totalidade, na qual não há, entre os “intelectuais e os não-intelectuais”, uma relação de horizontalidade e sim de imposição de padrões de um modelo concebido intelectualmente pelos legisladores.

A garantia desses padrões é realizada pelo Estado, a quem Bauman reservou a metáfora de “jardineiro”, compreendendo que as transformações empreendidas pela modernidade apresentam certo caráter de fragilidade. Assim como em um jardim, em que ao ordenamos selecionando certas plantas, a sociedade moderna precisa ser constantemente zelada. Caso contrário, plantas indesejáveis podem germinar no fértil solo reservado às eleitas, as belas plantas. O jardineiro é neste sentido, o responsável pelo cultivo ordenado do projeto do jardim, tanto no que garante seu florescimento, quanto no que se refere à erradicação das pragas. Contudo, como na sociedade, isso não acontece. O indisciplinável e indefinível, o estranho também floresce. O autor explica que “as ervas daninhas - plantas não convidadas, não planejadas e autocontroladas - existem para sublinhar a fragilidade da ordem imposta; elas alertam o jardineiro sobre a exigência interminável de supervisão e vigilância” (BAUMAN, 2010, p. 78) .

O projeto da modernidade então, representado pela ordenação das coisas, promove a transformação de “culturas selvagens” em “culturas jardins”. O furor desse processo deu-se ainda no século XVII, mas foi no início do século XIX com o logramento de seu sucesso, na península europeia, que se tornou um modelo a ser copiado pelo resto do mundo. Como afirma Bauman (2010) “começou a ser-lhe imposto”. Esta imposição para além do plano físico ocorre, sobretudo, no campo epistemológico.

Para superar esta imposição moderna é que Santos (2002; 2005; 2010) propõe a sociologia das ausências efetivada principalmente pelas cinco “ecologias” em oposição às cinco lógicas de produção da não-existência. No campo epistemológico a proposta é a “**ecologia de saberes**” como forma de superar a monocultura do saber científico.

Esta ecologia parte do pressuposto de que não há uma única forma de conhecimento, ou seja, não há um saber geral. Da mesma forma como o desprovido desse conhecimento tido como geral não pode ser considerado como de todo ignorante, como faz crer a lógica da monocultura do saber. De acordo com Santos (2002, p. 250) “toda a ignorância é ignorante de um certo saber e todo saber é a superação de uma ignorância particular”.

Assim todas as práticas sociais comportam saberes, bem como ignorância. Reconhecer a “incompletude de todos os saberes é condição da possibilidade de diálogo e debate epistemológico entre diferentes formas de conhecimento”

(SANTOS, 2010, p.107). Pela ecologia dos saberes torna-se possível creditar saberes que não apenas o científico. Não como alternativa, o que não lhe tiraria da posição hierárquica de subalterna, mas com legitimidade suficiente para que se apresente em pé de igualdade em debates com o saber científico. Trata-se pois, de permitir a visibilidade de experiências ocultas, silenciadas pela modernidade.

Ao reconhecer a incompletude dos saberes, inclusive do científico, podemos conceber como possível o diálogo entre os diversos saberes. Contudo, para que se efetive esse diálogo, é preciso o “**trabalho de tradução**”, a fim de que se gere “**inteligibilidade recíproca**” entre as várias formas de saberes. Só assim, pode-se pensar para além da totalidade, reconhecendo-se que existem muitas totalidades e que todas, em seus contextos específicos, são também parciais.

O exercício de tradução entre os diferentes saberes, logo entre diferentes culturas assume a forma de uma “**hermenêutica diatópica**” que parte do pressuposto da incompletude cultural, isto é, de que “todas as culturas são incompletas e, portanto, podem ser enriquecidas pelo diálogo e pelo confronto com outras culturas (SANTOS, 2010, p. 126)”. A tradução é motivada pelo reconhecimento dessa incompletude, por uma ideia e sensação de carência.

O trabalho de tradução interpreta para uma cultura as premissas de outra e vice-versa. Em síntese “consiste no trabalho de interpretação entre duas ou mais culturas com vista a identificar preocupações isomórficas entre elas e as diferentes propostas que fornecem para elas” (SANTOS, 2010, p. 124).

É o trabalho de tradução que finaliza, ou melhor, fecha o ciclo iniciado pela sociologia das ausências que propôs tornar visível o invisível. Almejando o desenvolvimento de uma alternativa à razão indolente, que permita “reinventar a nossa expectativa” a partir do confronto entre a realidade hegemônica e as múltiplas experiências existentes, oriundas de múltiplos saberes, a tradução apresenta como campo de atuação a “**zona de contato cosmopolita**”. Por zona de contato, Santos (2010, p. 130) define os “campos sociais onde diferentes mundos-da-vida normativos, práticos e conhecimentos se encontram, chocam e interagem”.

A zona de contato cosmopolita, é um espaço de contato onde a decisão do que expor cabe ao próprio saber exposto, que busca a igualdade de poderes entre saberes.

O trabalho de tradução enquanto um trabalho argumentativo, assente no ideal cosmopolita de compartilhar as experiências culturais, enfrenta como dificuldade a

indisponibilidade de “**topoi**” próprios. Os topoi são premissas, argumentos que não oferecem dúvida, que são aceitos como evidentes dentro de uma determinada cultura, dentro de um determinado conjunto de saberes. Mas quando esses topoi se encontram nas zonas de contato perdem seu caráter de evidência, pois estão expostos às premissas de outros saberes, perdem a inteligibilidade da qual desfrutam dentro de sua cultura (SANTOS, 2010).

A expectativa do autor repousa no ideal de que conforme avance o trabalho de tradução sejam construídos topoi adequados à situação de tradução. A responsabilidade pela construção dos topoi necessários à tradução é na perspectiva do autor do intelectual, ou nos termos do autor o “**sage cosmopolita**”. Sujeitos cuja compreensão dos saberes que representam é profunda e crítica.

De nosso ponto de vista, a escola pode ser considerada uma zona de contato potencialmente cosmopolita, onde os saberes possam ser traduzidos ao invés de selecionados. A escola como o lugar privilegiado à tradução deve permitir que os mais diversos saberes se apresentem, permitindo assim o acesso ao conjunto de culturas existentes. Não cabe neste sentido, à escola modificar ou negligenciar essas formas de saber. O (a) professor (a) enquanto intelectual conhecedor dos saberes desenvolve um trabalho argumentativo, o de tradução, e os estudantes ao conhecerem novas experiências de conhecimentos criam novas possibilidades de ações sociais em suas realidades.

4. A CAPOEIRA EM DIFERENTES MOMENTOS E CONTEXTOS HISTÓRICOS

4.1 De onde vem... De onde é?

A Capoeira é uma manifestação, um fenômeno cultural no mínimo ambíguo. A sua representação é carregada de sentidos e significados que se revelam conforme a necessidade. Tal característica torna a definição da Capoeira uma tarefa árdua. Parece-nos mesmo que a riqueza, a beleza desta manifestação está justamente em sua capacidade de não ser enquadrada definitivamente em uma única categoria. Barbieri (2003) afirma ser impossível estabelecer limites para as perspectivas da Capoeira sejam elas enquanto esporte, enquanto dança, enquanto luta ou mesmo enquanto atividade criminosa. Seus significados confundem-se com sua trajetória, ao longo da qual, a Capoeira foi incorporando outros atributos, o que a torna uma manifestação de cariz polissêmico.

Pode-se notar que essa ambiguidade se faz presente na exposição de Cascudo (1959) que define a Capoeira como um “jogo atlético de origem negra, ou introduzido no Brasil pelos escravos bantos de Angola, defensivo e ofensivo, espalhado pelo território [brasileiro] e tradicional no Recife, Cidade de Salvador e Rio de Janeiro” (p. 371). A definição apresentada por Cascudo (1959) evoca em certa medida, um sentido esportivo à Capoeira, referindo-se a esta como um “jogo atlético”.

Falcão (2010) atesta que “hoje é possível assegurar que se trata [a Capoeira] de uma manifestação cultural afro-brasileira que se expressa pela combinação de jogo, luta e dança, praticada ao som de instrumentos musicais” (p. 56). Esta definição expõe o sentido bélico e lúdico da Capoeira, mas não o faz de forma contraditória. A coexistência dos diferentes sentidos é da mesma forma evidente no Programa Nacional do Patrimônio Imaterial (BRASIL, 2007, p.11), que apresenta a Capoeira como uma “manifestação cultural que se caracteriza por sua multidimensionalidade – é ao mesmo tempo dança, luta e jogo”. A coexistência de tais dimensões é possível devido à ligação com práticas de sociedades tradicionais, nas quais a separação de habilidades não é comum, como o são na sociedade moderna (BRASIL, 2007).

Para que compreendamos essa característica multidimensional, polissêmica da Capoeira, analisamos sua trajetória histórica, o que nos possibilita visualizar de que forma(s) ela se apresentou em diferentes momentos e contextos históricos.

Quando falamos em Capoeira a unanimidade só se faz quanto à imprecisão ou controvérsias referentes à sua origem, e conseqüentemente quanto ao seu sentido primeiro. Uma das primeiras descrições que temos a respeito da Capoeira é creditada a Johann Moritz Rugendas (1802-1858). Em sua obra “Viagem Pitoresca através do Brasil”, o cronista expõe a Capoeira como um folguedo guerreiro muito violento praticado pelos negros, e assim descreve seu andamento.

[...] dois campeões se precipitam um contra o outro, procurando dar com a cabeça no peito do adversário que desejam derrubar. Evita-se o ataque com saltos de lado e paradas igualmente hábeis; mas, lançando-se um contra o outro, mais ou menos como bodes, acontece-lhes chocarem-se fortemente cabeça contra cabeça, o que faz com que a brincadeira não raro degenera em briga e que as facas entrem em jogo ensangüentando-as (s/d, p.252).

Ao denominar a prática de “folguedo” o cronista lhe atribui um sentido lúdico, de divertimento, mas que não raro degenera em luta, em briga o que evoca um sentido bélico. Mas, talvez tenha sido no campo iconográfico que Rugendas tenha deixado sua maior contribuição referente à história da Capoeira. O artista alemão deixou duas gravuras que retratam a prática da Capoeira, intituladas “São Salvador” e “Jogo da Capoeira”.



Figura 1 – Prancha 4/18, jogo da capoeira (RUGENDAS, s/d, p. 228).

Em “Jogo da Capoeira” (Figura – 1) estão retratados alguns elementos característicos da manifestação na atualidade, como a disposição das pessoas, tanto dos jogadores quanto dos que assistem. O ritmo, que na gravura tem como instrumento central um tipo de atabaque (tambor) é outro elemento que caracteriza a Capoeira. É interessante notar que o instrumento característico da Capoeira em nossos dias, o berimbau, não aparece na gravura, o que sugere que não fizesse parte dos códigos da manifestação do período retratado. Um dentre os que assistem parece acompanhar o ritmo nas palmas.

Conduru (2008) infere que o ambiente retratado nessa tela deva ser urbano, em virtude da figura que aparece com um cesto na cabeça, carregado de abacaxis, possivelmente uma vendedora. Para o autor é possível ainda atribuir um caráter bélico ao que se retrata, em virtude dos punhos cerrados dos contendores no centro da roda.

Para o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial (BRASIL, 2007) a questão das origens da Capoeira pode ser discutida a partir de “três mitos fundadores”.

- 1 - A capoeira nasceu na África Central e foi trazida intacta por africanos escravizados.
- 2 - A capoeira é criação de escravos quilombolas no Brasil.

3 - A capoeira é criação dos índios, daí a origem do vocábulo que nomeia o jogo. (BRASIL, 2007, p. 11).

Tais hipóteses há muito são consideradas por Abreu (s/d) em seu clássico romance “Os Capoeira”. Nesta obra o autor além de focalizar os rituais inerentes à capoeiragem no Rio de Janeiro, já confronta tais hipóteses.

Uns atribuem-na aos pretos africanos o que julgo um erro pelo facto de que na África não é conhecida a nossa capoeiragem e sim algumas sortes de cabeça. Aos nossos índios também não se pode atribuir, porque apesar de possuírem a ligeireza que caracteriza os capoeiras, contudo, não conhecem os meios que esta empregam para o ataque ou defesa. O mais racional é que a capoeiragem creou-se desenvolveu-se e aperfeiçoou-se entre nós (ABREU, s/d, p. 1).

Ignorando tão somente a ordem, tanto em Abreu (s/d) quanto em Brasil (2007) é possível a constatação de que a origem da Capoeira circula por uma matriz africana nata, por uma matriz indígena, e por uma matriz composta de elementos africanos que se desenvolvem em solo brasileiro.

Para Abreu (s/d) o desconhecimento de técnicas, principalmente de ataques e defesas, características à Capoeira, é o principal argumento que justifica a impossibilidade da criação da Capoeira por grupos indígenas.

O Programa Nacional do Patrimônio Imaterial (BRASIL, 2007) ressalta a dificuldade de sustentação da patente indígena da origem da Capoeira, uma vez que não há documentação, sequer relatos de reivindicações indígenas acerca da paternidade da Capoeira. Uma possível ligação entre a Capoeira e a cultura indígena talvez repouse no próprio vocábulo que designa a manifestação, onde o termo “capoeira” “faz parte da língua tupi e significa “mato ralo”, o que remete a uma das explicações sobre sua origem. Diz respeito ao mito do escravo fugitivo que surpreenderia seus algozes na capoeira, local da cilada” (BRASIL, 2007, p 12).

No entanto, Rego (1968) apresenta forte inclinação na aceitação de outra acepção etimológica para o termo “capoeira” que não aquela derivada do tupi.

Tendo como base capão, do qual Adolfo Coelho tirou o étimo de capoeira para o português, Beaurepaire Rohan faz o mesmo para o vocábulo capoeira na acepção brasileira, apresentando em defesa de sua opinião a seguinte explicação: - ‘Como o exercício da capoeira, entre dois indivíduos que se batem por mero divertimento, se parece um tanto com a briga de galos, não duvido que este

vocábulo tenha sua origem em Capão, do mesmo modo que damos em português o nome da capoeira a qualquer espécie de cesto em que se metem galinhas' (REGO, 1968, p. 24).

A visão apresentada por Matthias Röhring Assunção (2012) sequer considera a versão indígena como mito fundador da Capoeira. O autor reconhece ser forte a tradição de duas “narrativas-mestres”. Uma versão “nacionalista” na qual se “ênfatiza tudo que a capoeira tem de novo, para ressaltar a sua originalidade, e portanto, a originalidade da cultura brasileira” e uma versão “afrocêntrica” a qual “ressalta apenas os aspectos « derivados da África » para demonstrar que a capoeira é, antes de tudo, africana” (ASSUNÇÃO, 2012, p. 1).

Se a hipótese de uma origem indígena da Capoeira não dispõe de argumentação que a sustente, a ideia da Capoeira ter vindo da África, mais especificamente de Angola encontra forte aceitação e perpetuação, especialmente entre seus praticantes. Para Rego (1968) isso se deve ao fato de existir uma tendência entre historiadores e africanistas, de fixarem como sendo de Angola os primeiros negros trazidos para o Brasil. A defesa da ancestralidade africana da Capoeira é empreendida por Carneiro (1977) ao definir a Capoeira como “um jogo de destreza que tem suas origens remotas em Angola” (p.3).

Para Pastinha⁸ (1988, p.26) “não há dúvida que a Capoeira veio para o Brasil com os escravos africanos”. E afirma ainda o mestre, que o próprio nome “Capoeira de Angola⁹” se deve aos angolanos terem sido os que se sobressaíram na prática da capoeiragem, ao menos na Bahia. No entanto Gerhard Kubik, citado por Jardim (1976), considera a expressão “Capoeira de Angola” uma criação brasileira, sem qualquer conotação cultural com a África. Mestre Pastinha, contudo não dispõe de argumentos que fundamentem suas afirmações quanto à origem da Capoeira, ao menos até a década de 1960 quando;

À frente de sua academia, situada no Pelourinho, em Salvador, Pastinha recebeu a visita de um pintor vindo de Angola. Chamava-se Albano Neves e Sousa e afirmava que tinha visto na África uma dança semelhante ao tipo de capoeira que o mestre baiano

⁸ Vicente Ferreira Pastinha, Mestre Pastinha é tido como o representante máximo da Capoeira de Angola, papel que teria assumido a partir de 1941 (PIRES, 2002).

⁹ Estilo de Capoeira sistematizado pelo mestre baiano Vicente Ferreira Pastinha, caracterizado pelo ritmo lento, pela ginga e pela malícia dos jogadores (LIMA, 2005, p. 72)

ensinava. Só que lá chamava-se n'golo¹⁰ (ASSUNÇÃO e PEÇANHA, 2008, p.14).

Para os autores, até aquele momento não se ouvira falar de tais elementos no Brasil. Mas a revelação feita a mestre Pastinha não se propagou de forma mais efetiva, visto que em nenhum de seus escritos se faz menção ao n'golo (Figura – 2). Neste caso, a tradição oral foi o elemento responsável por difundir o n'golo como ancestral da Capoeira.

Luís da Câmara Cascudo, em sua obra “Folclore do Brasil”, *no entanto*, parece convencido da origem africana da Capoeira e afirma que “a unanimidade das fontes brasileiras indica a capoeira como tendo vindo de Angola” (CASCUDO, 1967, p.181). O autor, na época presidente da Comissão Brasileira de Folclore, é o primeiro a divulgar no Brasil a teoria do n'golo como elemento ancestral da Capoeira. Faltam-lhe porém, fontes africanas acerca de tal manifestação e seu desenvolvimento no Brasil. Para ele a Capoeira é o desdobramento de muitas outras técnicas, oriundas tanto de lutas quanto de ritos cerimoniais de iniciação. Tais elementos preludiais à capoeira se encontrariam em Angola. E assim afirma “existe em Angola a nossa Capoeira nas raízes formadoras e é, como supunha, uma decorrência de cerimônia de iniciação, aspecto que perdeu no Brasil” (CASCUDO, 1967, p.183).

O aspecto de iniciação que teria se perdido no Brasil, do qual nos fala o autor, é uma referência ao N'golo, um tipo de combate ou disputa que ocorre durante a Efundula¹¹ onde afirma “O N'golo é a capoeira” (CASCUDO, 1967, p.185). Luís da Câmara Cascudo faz tal afirmativa baseado nas cartas a ele escritas por Albano de Neves e Souza a quem o autor descreve como poeta, pintor e etnógrafo. É a Neves e Souza, a quem Cascudo (1967) atribui o mérito da elucidação da ancestralidade africana da Capoeira.

¹⁰ Ou dança da zebra, é uma dança ou forma de combate típico de povos do sul de Angola, a referida dança ocorre durante a Enfudula. “o rapaz vencedor no N'golo tem o direito de escolher a esposa entre as novas iniciadas e sem pagar o dote esponsalício” (CASCUDO, 1967, p. 185).

¹¹ Ritual encontrado no sul de Angola que marca a passagem da moça para a condição de mulher, apta a namorar, casar e ter filhos.

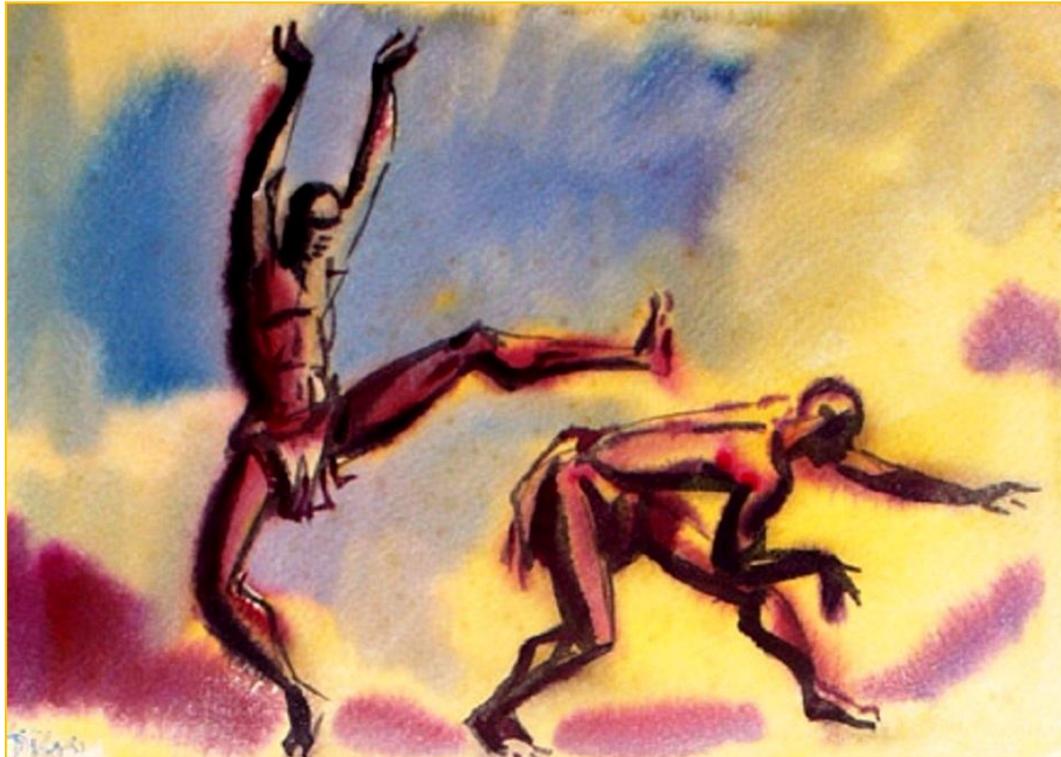


Figura 2 - "N'golo". Aquarela de Albano Neves e Sousa, 1955-56 (© Maria Luisa Neves e Sousa).
Fonte: Assunção (2012, p. 3).

Albano Neves e Souza descreve em linhas gerais o andamento do que denomina torneio de N'golo durante a Efundula. Inicia-se o torneio por uma fase eliminatória, com uma luta de mão aberta, que é apresentada por liveta¹², logo após ocorre um momento lúdico onde os mais velhos dançam a C'hankula¹³. Somente após é que ocorre o N'golo propriamente dito, onde o prêmio é a prioridade na escolha de uma das moças iniciadas.

É a partir da descrição de Neves e Souza que Cascudo (1967) concebe o N'golo como cerne da Capoeira, que teria sido trazido para o Brasil e aqui se modificara. Apesar de afirmar nunca ter pessoalmente presenciado o N'golo, a não ser via exposição, desenhos de Neves e Souza além de descrições minuciosas que comprovam tal costume, Cascudo (1967) expõe o que define como "teoria de Neves e Souza" a respeito do N'golo no Brasil. Transcrevemos a seguir na íntegra a carta enviada a Cascudo (1967).

¹² A fase inicial da luta do N'golo é executada de mão aberta, fase eliminatória (CASCUDO, 1967, p. 182).

¹³ Dança realizada pelos velhos durante a Enfudula, logo após a liveta, "em que os velhos descrevem o comportamento dos seus toiros favoritos, descrevendo com os braços a forma da cornadura dos mesmos (CASCUDO, 1967, p. 186).

Os escravos das tribos do sul que foram para aí através do entreposto de Benguela levaram a tradição da luta de pés. Com o tempo, o que era em princípio uma tradição tribal foi-se transformando numa arma de ataque e defesa que os ajudou a subsistir e a impor-se num meio hostil. Razão da sua permanência nos meio urbanos. O pastor sem rebanho torna-se um marginal. Os piores bandidos de Benguela em geral são Muxilengues que na cidade usam os passos do N'golo como arma. Em Luanda esses passos, possivelmente trazidos do sul, chamam-se Bassula. Até no nome há qualquer que sugere a origem da luta nos povos pastoris do sul. Ba-ssula, os do sul. Em Luanda os técnicos desse tipo de luta são os pescadores da ilha que se engajam como marinheiros dos palhabotes¹⁴ que fazem viagens pela costa até Mossâmedes (CASCUDO, 1967, p.186).

Um primeiro aspecto que nos chama a atenção, no fragmento acima, é sua transformação de uma tradição tribal em arma, em luta. Nessa perspectiva, o primeiro sentido da Capoeira, ao menos em sua ancestralidade, seria o de luta. Tal aspecto bélico decorre não somente do N'golo, mas também da Bassúla¹⁵, um tipo de embate corporal em que se lançam os ilhéus de Luanda.

No entanto, para Assunção e Peçanha (2008, p.20) a ideia do n'golo como ancestral africano da Capoeira é “um mito no mínimo questionável”, e aponta como argumento a não transmissão da Capoeira pelos “mestres africanos”. Aponta ainda o anacronismo, visto que o n'golo fora registrado apenas no século XX, enquanto a Capoeira “existe pelo menos desde o século XIX” (p.20). Ademais pensar que o próprio n'golo não tenha sofrido transformações de alguma ordem desde o período do tráfico negreiro é não ser capaz de reconhecer as profundas mudanças ocorridas nas sociedades do território angolano.

Cascudo (1967) apresenta outro argumento para sustentar sua teoria de que a Capoeira é descendente o n'golo e destaca presença do berimbau na Capoeira. No entanto, não revela maiores detalhes da ligação do berimbau ao N'golo, apenas registra a popularidade de tal instrumento em terras africanas.

Outra das razões que me levam a atribuir a origem da Capoeira ao N'golo é que no Brasil é costume dos malandros tocarem um instrumento aí chamado de Berimbau e que nós chamamos *hungu*, ou *m'bolumbumba*, conforme os lugares e que é tipicamente

¹⁴ Antiga embarcação à vela, fundamentalmente igual ao atual iate.

¹⁵ Luta da ilha de Luanda, entre pescadores ilhéus e marinheiros dos palhabotes, entre Luanda e Mossâmedes (CASCUDO, 1967, p.184). A Bassúla tem sido tomada como uma das lutas ancestrais da Capoeira. Luta africana que contém determinados elementos da Capoeira (LIMA, 2005, p. 63).

pastoril, instrumento esse que segue os povos pastoris até a Swazilândia, costa oriental de África (p.186).

Porém, a suposta ligação feita por Souza Neves entre o berimbau e o N'golo é também questionada por Assunção (2012, p. 12) ao afirmar que “na África os arcos musicais não acompanham jogos de combate”. Como por exemplo, o n'golo.

O posicionamento assumido por Assunção (2012) é o de que a Capoeira não pode ser tomada como desdobramento do n'golo, mas são inegáveis os elementos presentes na Capoeira que remetem a outros jogos de combate africanos. O autor utiliza-se da metáfora da família para expor o n'golo como “primo distante” da Capoeira.

Não obstante, se para Cascudo (1967) é clara a origem da Capoeira, Rego (1968) assume uma postura extremamente cautelosa quanto à atribuição africana da origem da Capoeira. O autor justifica sua postura apontando a dificuldade de se precisar dados, como data da chegada dos primeiros escravos ao Brasil e principalmente quanto à sua procedência. Reconhece, contudo, a inclinação de grande parte dos historiadores e africanistas, em delimitarem em Angola a procedência dos primeiros negros para o Brasil, trazidos tendo como ponto de partida os portos de São Paulo, Luanda e Benguela. Toma ainda como circunstância agravante a tendência popular, sobremaneira dos próprios capoeiras, na utilização do termo *Capoeira Angola* para referirem-se à manifestação em si. Mas adverte que a utilização do termo ocorre pela necessidade da distinção com a Capoeira Regional¹⁶.

Rego (1968), por sua vez, é categórico ao comentar o que chama de “estranha tese”, referindo-se ao postulado na obra de Luís da Câmara Cascudo (1967). E assim se posiciona:

Lamentavelmente, o raciocínio e documentação que passa a desenvolver, para explicar sua proposição, não convencem, devendo-se, portanto, tomar conhecimento da referida tese, com bastante reserva, até que seu autor a elucide com mais desenvoltura e rigorosa documentação, dando o caráter científico que o problema está a exigir (REGO, 1968, p.31).

¹⁶ Estilo de capoeira sistematizado pelo mestre baiano Manuel dos Reis Machado, onde os movimentos são mais rápidos, com a introdução de golpes de outras lutas; tem caráter desportivo, é praticada com método, exercícios físicos, possui regras e campeonatos (LIMA, 2005, p.72).

O posicionamento assumido pelo autor ocorre principalmente em virtude da falta documental que atribua a invenção da Capoeira, sobretudo a Capoeira Angola, aos angolanos, apesar de não descartar, ou não negar tal possibilidade, visto que reconhece

Seu pendor [dos angolanos] para festas, fertilidade de imaginação e agilidade eram o suficiente para usarem e abusarem dos folguedos conhecidos e inventarem muitos outros. Além da sua capacidade de imaginação, buscaram os negros elementos de outros folguedos e de coisas outras do cotidiano para inventarem novos folguedos, como teria sido o caso da capoeira (REGO, 1968, p. 31).

Rego (1968, p.31) defende dessa forma, a tese de que a Capoeira é eminentemente de origem brasileira, e conclui que “no caso da capoeira, tudo leva a crer seja uma invenção dos africanos no Brasil, desenvolvida por seus descendentes afro-brasileiros”. Nesse sentido, a Capoeira é uma manifestação criada por africanos no Brasil, onde o desenvolvimento de suas características lhe possibilitou uma identidade própria, única, diferente de qualquer manifestação africana.

Em consonância com Rego (1968), Soares (1999, p.25) reafirma “a ideia da capoeira ser uma invenção escrava, isto é, ter sido criada no Brasil, nas condições da escravidão urbana, mesmo majoritariamente por africanos”. A ressalva que se faz quanto à marcante presença africana nesta manifestação é que diferente de Cascudo (1967) que atribui aos angolanos a criação da Capoeira, Soares (1999), argumenta não ser possível identificar nela uma única etnia. Ao contrário, em seus estudos constata que foi mediante o regime escravocrata, que se fez possível o contato e posteriormente a mescla de diversos traços culturais, de diversos grupos étnicos, o que não seria possível no continente negro.

Também Araújo (1997) defende a origem brasileira da Capoeira, porém não nas cidades, no meio urbano, mas sim no meio rural. Para o autor o meio urbano não apresentava condições propícias para o desenvolvimento das manifestações oriundas do bojo cultural do negro, fosse ele escravo ou não, visto as inúmeras medidas de proibição e imposições de caráter jurídico-policiaI no período colonial e imperial.

Para o citado autor, a origem da Capoeira, repousa em essência, no seu caráter bélico, devido, sobretudo à necessidade de sobrevivência, e que, portanto o

espaço propício a tal desenvolvimento deveria oportunizar a expressão da referida belicosidade. Estes espaços seriam especificamente os quilombos.

Historicamente, pode-se deduzir que tal estruturação de movimentos de natureza pírrica somente se poderia efectivar em espaços onde fossem permitidas expressões de naturezas diversas das nações africanas abrangidas pelo tráfico negreiro, levando-me a considerar serem os contextos espaciais dos quilombos localizados nas capoeiras das zonas rurais das vilas e cidades coloniais campos férteis para a estruturação, desenvolvimento e difusão de inúmeras expressões corporais e entre elas a *Capoeira* (ARAÚJO, 1997, p.107).

Os quilombos seriam o lugar de surgimento da Capoeira também para Areias (1998) que se vale do argumento das invasões holandesas terem causado, mesmo que temporariamente, certa desorganização nas estruturas de engenhos e fazendas possibilitando a fuga em massa de escravos, para reafirmar o surgimento da Capoeira nos quilombos. Nesse cenário de desorganização, um número expressivo de negros fugitivos passou a se organizar em redutos afastados e protegidos de seus opressores, os quilombos. Todavia com a ordem interna dos engenhos e fazendas restabelecida os negros africanos passaram a ser novamente alvo do interesse dos senhores coloniais, que investiram pesadamente na captura dos fugitivos. É nesse cenário que o autor vislumbra a possibilidade de surgimento da capoeira, como instrumento capaz de suprir a carência de armas de qualquer tipo. Os negros movidos por um “instinto natural” de autopreservação, teriam criado a Capoeira.

Nota-se no excerto que segue que os elementos para essa criação na concepção do autor, estão à disposição dos negros no meio natural que lhes serve de refúgio.

Tendo como mestra a mãe natureza, notando nas brigas dos animais marradas, os coices, saltos e botes, utilizando-se das estruturas das manifestações culturais trazidas da África (brincadeiras, competições, etc., que lá praticavam em momentos cerimoniais e ritualísticos), aproveitando-se dos vãos livres que aqui abriam no interior das matas e capoeiras, os negros criam e praticam uma luta de auto-defesa para enfrentar o inimigo (AREIAS, 1998, p.16).

Apesar de mencionar “manifestações culturais” africanas, o autor não traz nenhum esclarecimento pormenorizado a esse respeito. Há de se ponderar, ainda, acerca do que Clóvis Moura (1986) em sua obra “Os quilombos e a rebelião negra” denomina de “a força militar dos quilombos”. Para o autor a posse de armamento se fazia imprescindível se o intuito dos quilombolas fosse manter sua organização e segurança, visto que o regime escravocrata promovia constantes incursões a fim de destruir o quilombo e reaver seus bens, os negros, tidos como mercadoria. A exposição de Moura (1986) contraria dessa forma a ideia de um agrupamento de negros fugitivos sem acesso a nenhum tipo de arma exposta anteriormente.

O quilombo tinha de se defender constantemente da repressão dos senhores. Daí, desde o início, terem se dedicado, com esmero, à sua preocupação militar. No início, conforme já dissemos, o pequeno quilombo era um grupo armado. Os grandes e médios já se estruturavam objetivando defender a sua população e a sua economia. Para isto tinham que manter uma hierarquia militar e um contingente armado que mantivesse a tranqüilidade dos que trabalhavam, contra as incursões dos escravistas (MOURA, 1986, p.44).

Na obra de Moura (1986) podemos constatar um número expressivo de quilombos em todo o território nacional. Tais organizações foram noticiadas na ilha do Marajó e na região continental da Amazônia, em Mato Grosso, na Bahia, Sergipe, Santa Catarina, Minas Gerais e ainda em terras gaúchas o que dificulta ainda mais a hipótese de criação da Capoeira em um espaço geográfico restrito, como o Quilombo dos Palmares.

A esse respeito, Alves Filho (1988, p. 15) afirma que “nenhum documento permite afirmar embora a tradição seja forte, neste sentido que ali [no quilombo dos palmares] se lutou a capoeira, ou que esta forma de combate foi empregada com sentido ritual ou lúdico”.

Talvez a dificuldade repouse na tentativa de se encontrar um cerne único para a Capoeira, ou mesmo um motivo intencional para sua criação. Rego (1968) fala em “invenção dos africanos no Brasil” e posterior desenvolvimento por seus descendentes. Podemos, por essa razão, pensar na Capoeira como fruto de uma combinação única propiciada por um contexto histórico e social que reuniu em seu seio as mais distintas representações da cultura africana, num cenário onde tais

representações não respondiam às necessidades impostas e, portanto foram sendo inconscientemente recriadas, reapresentadas.

Assunção (2012) sugere o enfoque da “crioulização” para superar o impasse criado em torno da origem da Capoeira. Nesse sentido a Capoeira passou por uma “ampla gama de processos de re-estruturação durante seu desenvolvimento no Brasil, e assim desenvolveu uma capacidade surpreendente para se adaptar a novas circunstâncias e contextos” (p. 14).

Coincidindo quanto às transformações ocorridas na Capoeira, Cascudo (1967) atribuindo-lhe não mais a exclusividade de embate corporal. O autor descreve um processo de incorporação de instrumentos originalmente alheios à Capoeira, mas que findam por atribuir-lhe novas características.

No Brasil o *N'golo* de Benguela e a *Bássula* de Luanda ampliaram não somente a técnica como os recursos de agressão, incluído facas e preferencialmente navalhas. Nos jogos atléticos de Angola empregam unicamente os pés e a cabeça e jamais armas brancas. O pau, cacete, posteriormente acrescido, era colaboração portuguesa, vinda dos eméritos jogadores de pau, famosos no norte do país. Nomenclatura, desenvolvimento do processo agressivo e defensivo, [da Capoeira] tiveram notável participação brasileira (CASCUDO, 1967, p.187).

A navalha ocupa um espaço privilegiado no imaginário do universo da Capoeira, como a arma dos antigos capoeiras, mas não é um elemento africano. Ademais fica explícito na exposição de Cascudo (1967) que as armas não eram usadas em nenhuma das manifestações citadas. Parece haver a cooptação de elementos alheios às culturas africanas.

Para Soares (1999), a navalha é a participação ou contribuição portuguesa no desenvolvimento da Capoeira. Ocorre neste sentido, um processo de “intercâmbio cultural” favorecido pelo contexto social no qual se inseriam brasileiros e imigrantes portugueses, estes últimos chegados ao Brasil em maior número no período pós-1850. Para o autor o elemento fundamental que propiciava esse intercâmbio cultural eram as condições de vida compartilhadas por esses sujeitos, em seu cotidiano.

Imigrantes portugueses e população negra da Corte dividiam um mesmo nicho ocupacional, e por vezes moravam no mesmo cortiço, assistiam as mesmas festas, usavam as mesmas roupas, e morriam das mesmas epidemias. Mas além da proximidade social e econômica, uma insólita ligação cultural contribuía para

entendermos a adaptação rápida do elemento português recém chegado ao jogo da violência urbana, onde a Capoeira tinha presença destacada. Aí entramos na figura sincrética do fadista¹⁷ (SOARES, 1999, p. 171).

Retomando a teoria de Neves e Sousa é interessante perceber a singularidade do processo de marginalização do N'golo ou de seu praticante, com relação ao processo de marginalização da Capoeira, visto que esta, foi por longo período, considerada uma prática de marginal.

4.2 A (re) ordenação da Capoeira

Um dos sentidos atribuídos à Capoeira e, por conseguinte, ao capoeira, foi o de uma atividade marginal, de demérito social. E como demonstra Cascudo (1967, p.188) ao afirmar que “a Capoeira é sempre uma atividade de vadios urbanos”, parece que esta atribuição vem de longa data.

Reafirmando o caráter marginal da Capoeira e, por conseguinte de seu praticante, Rego (1968, p. 291) endossa que “o capoeira desde seu aparecimento foi considerado um marginal, um delinquente, em que a sociedade deveria vigiá-lo e as leis penais enquadrá-lo e puní-lo”.

Este estigma da marginalidade talvez tenha sido atribuído ao capoeira de forma indiscriminada, se considerarmos somente o praticante. Isso porque eram denominados “capoeiras” “toda sorte de indivíduos mal ajustados aos padrões sociais estabelecidos que, escondendo-se nos matos próximos às vilas, acometiam os moradores destas ou mesmo os viandantes” (ARAÚJO, 1997, p. 57). Logo o termo “capoeiras” era desígnio de marginal, criminoso, e não necessariamente praticantes da manifestação em si. Todavia parece existir uma “certa generalização na atribuição de comportamentos que atentam contra a segurança pública e contra as propriedades, como se todos os indivíduos desses grupos marginais tivessem

¹⁷ Personagem de grande destaque dentre a marginalidade lisboeta do século XIX, era, juntamente com prostitutas, marinheiros, vagabundos e rameiras elemento constituinte do “Bas fond”, ou seja, a camada social formada predominantemente por marginais, a ralé. O fadista se destacava entre outras coisas “pela forma singular de luta, caracterizada pelo uso da navalha e pelos golpes de agilidade” (SOARES, 1999, p. 172).

sido efectivos praticantes” da Capoeira como manifestação corporal (ARAÚJO, 1997, p.63).

O Código Criminal do Império do Brasil datado de 1830 não traz em seu texto nenhuma alusão referente explicitamente ao capoeira, mas como socialmente este era visto como desocupado, sem profissão, o seu enquadramento ocorre de forma indireta, via capítulo IV, artigo 295, que trata dos “vadios e mendigos”. Mesmo a Capoeira não sendo considerada crime, é uma forma de contravenção. Assim, cerca de 9% das prisões efetuadas na cidade do Rio de Janeiro entre os anos de 1819 e 1821 tiveram “capoeira” como motivo registrado. Ou seja, das 4853 prisões efetuadas nesse período, 438 foram por acusação da prática da Capoeira (ALGRANTI, 1988).

A repressão policial intensifica-se com a proclamação da República. O movimento contra os capoeiras tem em João Batista Sampaio Ferraz seu maior representante. A crônica literária dos trinta primeiros anos do século XX retrata-o como um herói, que no cargo de primeiro chefe de polícia do regime republicano “livrou a cidade e seus habitantes de um flagelo que a dominava há mais de cem anos” (SOARES, 1999, p.329).

A ação do “cavanhaque de aço” como Sampaio Ferraz ficou conhecido, desarticulou a estrutura das maltas¹⁸ de capoeira que dominavam o Rio de Janeiro, não poupando nem mesmo membros da elite. Sua atuação pode ser expressa em números, de novembro de 1889 a dezembro de 1890 são registradas na Casa de Detenção, 297 prisões de capoeiras, desconsiderando os registros dos meses de janeiro e março de 1890 (SOARES, 1999).

O ano mais marcante na repressão policial aos capoeiras, foi sem dúvida o de 1890. As ações empreendidas são distintas, e não afetam somente os sujeitos capoeiras, mas a própria organização da Capoeira do período. A esse respeito Soares (1999) explica que:

Além de prender capoeiras às centenas, Sampaio Ferraz os deportou para a distante Ilha de Fernando de Noronha, para cortar pela raiz qualquer tentativa de rearticulação dentro da cidade. Os mais importantes chefes de malta, os mais velhos, guardiões da

¹⁸ A malta de capoeira é a unidade fundamental da atuação dos praticantes da capoeiragem. Formada por três, vinte e até mesmo cem indivíduos, a malta era a forma associativa de resistência mais comum entre escravos e homens livres pobres do Rio de Janeiro da segunda metade do século XIX (SOARES, 1999, p. 44).

tradição, e os maiores ases da capoeiragem, foram afastados do ambiente citadino, rompendo o elo fundamental da reprodução cultural (p. 145)

É ainda no ano de 1890, em 11 de outubro, via Código Penal da República dos Estados Unidos do Brasil, que a Capoeira recebe tratamento específico, deixa de ser considerada um delito, uma contravenção e passa a ser considerada crime. No capítulo XIII do referido documento intitulado “Dos Vadios e Capoeiras” consta:

Art. 402 – Fazer nas ruas e praças públicas exercício de agilidade e destreza corporal conhecida pela denominação capoeiragem: andar em correrias, com armas ou instrumentos capazes de produzir lesão corporal, provocando tumulto ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou incutindo temor de algum mal:

Pena – prisão celular por dois a seis meses.

Parágrafo único – É considerada circunstância agravante pertencer o capoeira a algum bando ou malta. Aos chefes ou cabeças se imporá a pena em dobro.

Art. 403 – No caso de reincidência será aplicada ao capoeira, no grau máximo a pena do art. 400 [Pena de um a três anos em colônias penais que se fundarem em ilhas marítimas, ou nas fronteiras do território nacional, podendo para esse fim serem aproveitados os presídios militares existentes].

Parágrafo único – Se for estrangeiro será deportado depois de cumprir a pena.

Art. 404 – Se nesses exercícios de capoeiragem perpetrar homicídios, praticar lesão corporal, ultrajar o pudor público e particular, e perturbar a ordem, a tranqüilidade e a segurança pública ou for encontrado com armas, incorrerá cumulativamente na penas cominadas para tais crimes (SOARES, 1999, p. 338).

Para Reis (2000), a oficial criminalização da Capoeira é fruto da idealização de um projeto modernizador do país concebido para a recém proclamada República. Neste sentido, o negro, ainda em maior número enquanto praticante da Capoeira, é tido como representante de um período que se deseja superar, a monarquia, mas acima de tudo representa, pautado em teorias de evolução social, atraso e inferioridade. O projeto de um Brasil moderno e civilizado implicava naquele momento, em suprimir a herança africana. Portanto, não é só por uma questão de ordem ou desordem, mas também por uma questão de eugenia.

Todavia, se o projeto de extermínio da Capoeira já havia sido posto em prática, e atingido seu auge nos primeiros anos da República, podemos constatar da mesma forma nesse período relatos de intelectuais que tratam a Capoeira como elemento representante da nação. Existe um movimento de “reabilitação da Capoeira”¹⁹, encabeçado por intelectuais, denominados “cultores”²⁰ e ainda por políticos e militares (PIRES, 2010). O que se propunha para a Capoeira era um novo projeto. Ao invés do extermínio, da extinção, deseja-se o afastamento da criminalidade o que seria possível atribuindo-lhe um caráter desportivo.

A transformação da Capoeira de prática criminosa em prática desportiva foi possível em virtude de uma “retórica nacionalista e de valorização das expressões culturais genuinamente brasileiras” (ARAÚJO, 1997, p.205).

Alexandre José de Melo Moraes Filho (1983/1979) em desacordo com os algozes da Capoeira, busca sua revitalização. O principal argumento de defesa do autor repousa no passado da própria manifestação, o qual fora corrompido pela vadiagem, pelo roubo, pelo uso da navalha e os mais diversos crimes. Para Moraes Filho (1979) é lamentável a forma como a Capoeira foi “entusiasticamente levada a excessos pelo povo baixo, que a afogou nas desordens (p. 261)”.

A visão de Moraes Filho (1979), no entanto, atribui à Capoeira um passado de glória e nobreza ligando-a a praticantes brancos e, depreciando-a a partir do momento em que seus praticantes tornaram-se majoritariamente negros. Para Reis (2000) é possível verificar no discurso de Moraes Filho uma apropriação simbólica da Capoeira.

Do ponto de vista de Reis (2000), ao procurar defender a Capoeira enquanto esporte, Moraes Filho “procura afastar dela, ou pelo menos minimizar a sua herança étnica africana, a fim de que lhe fosse possível, através de seu embranquecimento civilizar-se, tornando-a então um dos símbolos de distinção nacional” (REIS, 2000, p.62).

A primeira tentativa de se criar um método para o ensino da Capoeira aparece ainda na primeira década do século XX, quando em 1907 é editado o opúsculo “Guia do capoeira ou ginástica brasileira” cujo autor apresenta-se pelo pseudônimo de

¹⁹ Processo histórico que se propagou por todo o Brasil e influenciou uma nova invenção para a prática da Capoeira (PIRES, 2010, p. 138).

²⁰ O termo “cultor” segundo Pires (2010) foi um termo utilizado na época para desvincular alguns praticantes daqueles considerados capoeiras, ou seja, capoeiras são criminosos, no entanto a elite ao praticá-la não recebe a mesma denominação.

O.D.C., descrito como um “ distinto oficial do exército brasileiro, mestre em todas as armas, professor de militares e habilíssimo na ginástica defensiva ou a verdadeira arte do capoeira” (O.D.C. 1907, p.1). Em suas pesquisas, Pires (2010) afirma que o autor da referida obra foi, na verdade, “Garcez Palha, um oficial da Marinha” (p.139).

A esportivização parece ser apontada como única forma de redenção da Capoeira, e são muitos os defensores de tal proposta, nomes de peso da época são apontados como cultores da Capoeira. Muitos políticos, como é o caso do deputado Coelho Neto, “Juca Paranhos, o Barão do Rio Branco (parlamentar), Leite Ribeiro (parlamentar), Luiz Murat (jornalista e parlamentar), Castro Soromenho (parlamentar) e outros” (PIRES, 2010, p.139).

Outro fato que trouxe notoriedade à Capoeira, foi a vitória de Ciríaco Francisco da Silva, em 1909, um estivador de trinta e oito (38) anos conhecido pela alcunha de Macaco, sobre Sada Miako, lutador de jiu-jitsu.

Para Moura (2009, p.127) a vitória de Ciríaco no embate com Sada Miako, “contribuiu decisivamente para a credibilidade, a difusão o renascimento da capoeiragem, que atravessava uma fase de declínio, de ostracismo”, desde os tempos da repressão policial desencadeada por Sampaio Ferraz, o “Cavanhaque de Aço”. O fato destacou a Capoeira no rol das artes marciais. Cascudo (1967) refere-se à pugna, mais precisamente à vitória de Ciríaco como sendo responsável pela consagração da Capoeira. Em virtude da atuação do capoeira Ciríaco, a Capoeira “começou a ser ensinada e teve seu início de sistemática, no terreno didático” (p. 179).

No entanto, somente em 1928 surge uma obra que propõe uma metodologia não só de ensino, mas de estruturação da Capoeira com caráter desportivo, com regras bem definidas para o combate.

“Gynastica Nacional (capoeiragem) Methodizada e Regrada”, foi escrita por Annibal Burlamaqui, que ficou conhecido como “Zuma”. Para Pires (2010), Burlamaqui rompe com uma tradição social, que perpetuou durante todo o século XIX, que foi a vinculação da figura do capoeira ao estereótipo do malandro, do vadio. Burlamaqui desponta como um “sportman”, como um capoeira desportista.

Segundo Araújo (1997) a obra de Burlamaqui representa um marco fundamental da transformação da Capoeira em prática desportiva ao tornar patente tanto para políticos quanto para a sociedade de maneira geral, os aspectos positivos da até então marginalizada Capoeira. Para o autor, os argumentos utilizados

serviriam para igualar a Capoeira a outros métodos gímnicos, lutas e desportos e evidenciar dessa forma “os benefícios de ordem física e moral advindos do desenvolvimento desta manifestação corporal, sem, contudo, desconsiderar a sua essência como uma prática de defesa pessoal” (p.208).

Em sua obra Burlamaqui (1928) reconhece a aversão social da qual goza a Capoeira de seu período, no entanto, vê nela mais qualidades que desdouros. Inicialmente considera incontestável a eficiência da Capoeira enquanto defesa pessoal, mas sobretudo como símbolo da supremacia nacional e motivo de orgulho de todos os brasileiros no campo das modalidades de combate.

O discurso de Burlamaqui (1928) pretende colocar a Capoeira no mundo dos esportes atribuindo-lhe regras bem definidas, ao que intitula-se pioneiro de tal façanha.

A capoeiragem, como todos sabem, vem de muitos anos, porem, não tem regras nem methodo. Os que têm a felicidade de sabê-la não cogitaram, até hoje, em methodisa-la, em dar-lhe regras, em, torná-la um sport como, por exemplo, o foot-ball. Eu, então, brasileiro que sou, amando o que me pertence, idealizei uma regra para presenteá-la e fazê-la um sport, um exercício, um jogo (BURLAMAQUI, 1928, p.15).

A metodologia proposta por Burlamaqui (1928) envolve a elaboração do espaço de disputa, o qual deve ser pintado, usando-se cal, preferencialmente em um campo de futebol, pois no entendimento do autor “estes campos de sports se adaptam extraordinariamente bem à capoeiragem, por que as gramas amortecem as quedas e não contém poeira” (p. 20). A área de luta é composta de um círculo cujo raio é de quatro (04) metros, desenhado em seu interior a letra “Z”, como segue na figura 3.

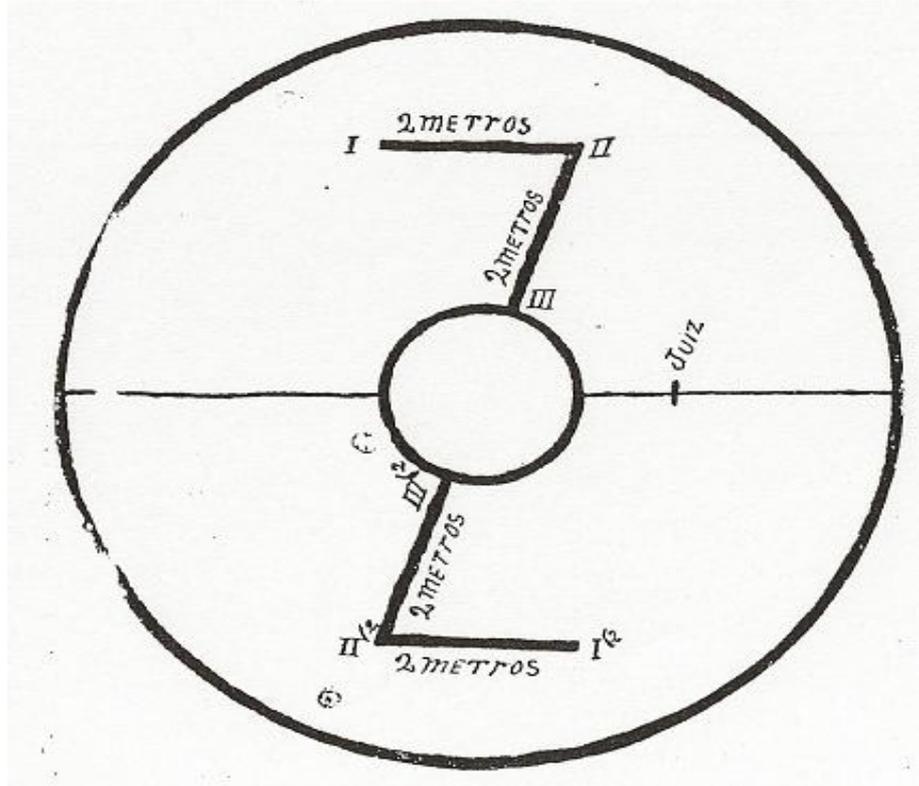


Figura 3 - Campo de disputa do combate da Capoeira idealizado por Annibal Burlamaqui. Fonte: Burlamaqui (1928, p.16).

O autor apresenta o ritual da modalidade, como a apresentação dos jogadores, o procedimento a ser adotado em caso de empate do combate e como em qualquer disputa desportiva, não poderia faltar a figura do juiz, o qual deve, além de ser conhecido por ambos os lutadores, ser reconhecidamente competente e imparcial.

Burlamaqui (1928) expõe ainda em sua proposta descrições da indumentária, argumentando que para “a boa ordem da luta os capoeiras deverão usar botinas e não sapatos que poderão sahir no decorrer da luta” (p.20). No decorrer da obra é exposta uma lista com os principais golpes, seguidos de comentários e algumas explicações acerca da execução dos mesmos, em sua maioria ilustrada por fotografias.

Há de notar que não constam na obra de Burlamaqui (1928) elementos que hoje consideramos indispensáveis à Capoeira, como a música e os instrumentos. Elementos de ludicidade não fazem parte da proposta. Isso parece ser uma característica da revitalizada Capoeira do início do século XX, pelo menos no Rio de Janeiro.

Um exemplo dessa Capoeira desprovida de elementos lúdicos é a Capoeira de Sinhozinho²¹. Para Pires (2010) Sinhozinho foi o mestre que “serviu de modelo da capoeira desportiva carioca em um período de repressão a pratica” (p.148) Em entrevista concedida à Antonio Liberac Cardoso Simões Pires, Rudolf Hermann²², explica que Sinhozinho não atribuía muito valor ao aspecto lúdico. Hermann relata que seu mestre tinha a seguinte noção de Capoeira, era: “um em frente ao outro, procurando bater, sem berimbau, a ginga trocada de guarda, não chegava a ser a ginga baiana” (PIRES, 2010, p.159).

Pires (2010), no entanto, adverte que a Capoeira carioca não deve ser taxada como uma expressão desprovida de ludicidade, mas presume que o modelo de Capoeira, tanto aquele proposto por Annibal Burlamaqui em 1928 quanto à forma de ensino de Sinhozinho não tenham prevalecido enquanto modelos de uma Capoeira esportiva “talvez até por não ter mantido o aspecto lúdico das maltas e por ter resgatado apenas os métodos de treinamento que no final acabaram sendo aperfeiçoados pela Educação Física”(p.163).

Uma das transformações mais significativas em função da desportivização, além da reestruturação da própria manifestação, talvez tenha ocorrido quanto à aceitação social da Capoeira. Historicamente seu praticante, predominantemente estava ligado à classe baixa, não exclusiva, mas majoritariamente. Com a desportivização outro perfil social passa a predominar como praticantes de Capoeira, o que se pode constatar na fala de Rudolf Hermann: “a capoeira que nós praticávamos era feita num grupo diferente, não era o pessoal da classe baixa. Era aquele pessoal da praia de Ipanema, onde tinha de tudo” (LISBOA, 2003, p.54).

Essa procura da classe mais abastada se deu obviamente em virtude da nova roupagem dada à Capoeira, em um contexto onde o culto a um corpo saudável e apto fisicamente é um dos ideais higienistas, atuando decisivamente para tal propósito a Educação Física, segmento educacional apontado como o que mais absorveu os ideais eugenistas (SOARES 2004).

Essa classe tem contato com a nova Capoeira não nas ruas, mas nas “academias”, obviamente ainda clandestinas visto que “até 1932 [...] a Capoeira vai entrar no rol dos crimes definidos no Código Criminal, liberada afinal por decreto do

²¹ Agenor Moreira Sampaio, mais conhecido com Sinhozinho de Ipanema, era paulista, nascido em Santos, em 1891, e tendo falecido em 1962. Dotado de extraordinário vigor físico, destacou-se em várias modalidades esportivas (LOPES, 2002, p. 126).

²²

então presidente Getúlio Vargas” (SOARES, 1999, p.338). Existem algumas divergências quanto ao ano de descriminalização da Capoeira. Salvadori (1990) também aponta 1932 como o ano da liberação da Capoeira “desde que ausente qualquer teor subversivo que submetesse as antigas ameaças à ordem” (p.157). Nesses moldes a Capoeira perderia seu caráter de luta e ganharia uma conotação folclórica, sua permissão restringe-se a recintos fechados e a datas pré-estabelecidas.

Contudo, Araújo (1997) afirma não ter encontrado qualquer documento em bibliotecas ou arquivos nacionais que lhe possibilite confirmar ou contestar a informação de que fora em 1932 a liberação jurídica da Capoeira. Para o autor, a descriminalização da Capoeira, bem como de inúmeras práticas culturais ocorreu “após a promulgação do Decreto Lei n 3688, de 3 de Outubro de 1941, que fixava novas determinações sobre as contravenções penais brasileiras, a capoeiragem passa a fluir em todo território brasileiro” (p.216).

A despeito de todas as iniciativas advindas do cenário carioca nas duas primeiras décadas do século XX para a legitimação da Capoeira como desporto nacional, a inserção da Capoeira no rol das modalidades desportivas brasileiras deu-se de fato, a partir do advento da Capoeira Regional (VIEIRA, 1998).

A partir dos anos de 1930, a Bahia, mais especificamente Salvador, e não mais o Rio de Janeiro, passa a irradiar hegemonicamente os preceitos de uma Capoeira esporte, mas carregada de tradicionalidade, num processo de “baianização²³” da Capoeira. Assim como no Rio de Janeiro, na Capoeira baiana existe um fluxo de praticantes pertencentes à classe média, em virtude de uma reestruturação da manifestação. Todavia, enquanto no Rio de Janeiro são os cultores, intelectuais quem concebem um novo projeto para a Capoeira, na Bahia, tal projeto tem como expoentes sujeitos oriundos da classe baixa.

Destacam-se neste sentido, os mestres Pastinha e Bimba²⁴, cujas falas refletem a preocupação com a legitimação social da Capoeira, a qual se dará mediante sua afirmação como modalidade esportiva. Para que os objetivos de ambos os mestre fossem alcançados Reis (2000) afirma que:

²³ Nesse processo, a memória da capoeira carioca foi praticamente banida da história da capoeira brasileira, sendo que a capoeira baiana passaria a ser considerada como a mais tradicional (REIS, 2000, p.76).

²⁴ Manoel dos Reis Machado, se notabilizou como criador da Capoeira Regional.

A capoeira teria que sair das ruas e limitar-se ao espaço fechado das academias. Através da criação de uma pedagogia para ensino da Capoeira, os dois mestres (principalmente Bimba) envidaram esforços para ampliar o espectro social e étnico dos praticantes de capoeira, buscando a adesão das classes médias e brancas da cidade de Salvador (p.96).

Vicente Ferreira Pastinha nasceu em 5 de abril 1889. Aprendeu Capoeira aos seus 10 anos, tendo como seu mestre um africano de nome Benedito. O aprendizado de Pastinha durou cerca de dois anos. Em 1902, ingressou na Escola de Aprendizes da Marinha, onde ensinou Capoeira aos colegas. Deu baixa com 20 anos e logo abriu sua primeira escola de Capoeira no Mirante do Campo da Pólvora e em 1922 a academia mudou-se para o Cruzeiro de São Francisco. A mudança de endereço proporcionou um aumento significativo no número de praticantes, visto que havia quatro repúblicas de estudantes nos arredores da nova sede. (FREIRE e ZINGG, 1967; PASTINHA, 1988; REIS, 2000; PIRES, 2002).

Manoel dos Reis Machado, o Mestre Bimba, nasceu em 23 de novembro de 1900²⁵ no bairro de Engenho Velho de Brotas, antiga Freguesia de Brotas, em Salvador, Bahia. A trajetória de mestre Bimba pode ser sintetizada no excerto extraído da obra “Mestre Bimba; a crônica da capoeiragem” cujo autor é Jair Moura, discípulo de Mestre Bimba.

Desde 1918, que ensino capoeiragem. Adaptei vários golpes à “capoeira” praticada por um descendente da raça africana, de nome Nozinho Bento, mais conhecido por Bentinho, que muito se destacou neste setor, pela sua extraordinária habilidade, e cujas demonstrações foram por mim observadas atentamente. Assimilei e difundi os seus proveitos ensinamentos, adotando, em parte, a sua orientação (MOURA, 1991, p. 23).

Tanto Bimba quanto Pastinha promoveram transformações na Capoeira de seu tempo no intuito de elevá-la ao patamar esportivo e conseqüentemente à sua aceitação social.

Embora represente a Capoeira como esporte, Pastinha procurou conservá-la “pura”, repudiando a “mestiçagem” da luta inventada por Bimba (REIS, 2000). Como já vimos anteriormente, por ocasião da discussão da origem da Capoeira, Pastinha defende a origem africana da Capoeira, a qual em solo africano chama-se N’golo.

²⁵ Existe uma divergência quanto ao ano de nascimento do mestre Bimba, em Pires (2002) encontramos o ano de 1899, como sendo o de nascimento do mestre.

Pastinha assume, desta forma, o papel de guardião da tradição da Capoeira e sua preservação, o que lhe garante a simpatia de grande parte da intelectualidade baiana, a qual estava naquele momento comprometida, com a africanidade da cultura brasileira, particularmente a baiana. Desse modo a Capoeira Angola e conseqüentemente Pastinha ou vice-versa, são tratados como sinônimo de tradição. O prestígio do mestre entre os intelectuais é evidente nos comentários de Abreu (2013), que expôs:

Naquele tempo! (Ah naquele tempo!), o cartaz de Pastinha estava em alta, se expandia para além das fronteiras baianas. Artistas e intelectuais, entremeados na cultura popular, destacavam a personalidade do Mestre, enalteciam seu jogo, engrandeciam sua amorosa dedicação e zelo na arte da preservação e transmissão da capoeira. Da Capoeira de Angola, como ele bem disse (p.23).

A redenção social da Capoeira, por meio de sua aceitação como modalidade desportiva, é o objetivo primeiro do mestre. A fala de Pastinha (2013), transcrita livremente na obra “Mestre Pastinha; como penso?”, organizada pelo pesquisador Frederico José de Abreu, deixa explícita sua intenção, onde afirma o mestre “o que me interessava era vê a capoeira renascer no seu valor; e no meio social: e não mais na lama” (p.14/p.21).

Apesar de buscar elevar ao patamar social a Capoeira enquanto esporte, Pastinha adverte que ao ser tomada como esporte, a Capoeira estaria restrita, limitada, pois durante as competições ou demonstrações não seria possível a aplicação plena de seus recursos. O mestre defende a capoeira como luta antes de tudo e “luta violenta”, e assim se posiciona.

A capoeira ou é “jogada” pra valer, com suas sérias conseqüências, saindo dos limites esportivos, ou para demonstração onde os golpes, em movimentos mais ou menos lento, passam perto, raspando ou são freiados perto do alvo escolhido (PASTINHA, 1988, p.23).

A necessidade de afirmação da Capoeira como luta, e luta eficiente, parece ter motivado as transformações empreendidas por Bimba. O motivo da criação da Regional teria sido o descontentamento do mestre Bimba com a forma como a Capoeira estava sendo praticada, exaltando-se seu lado folclórico, onde o incentivo comercial fizera com que sua essência bélica fosse suprimida (CAMPOS, 2009).

Atenísio dos Santos, o Mestre Atenilo, foi discípulo de Bimba e o acompanhou desde o início da criação da Regional. Atenilo afirma em entrevista à Itapoan que inicialmente, Bimba buscou o apoio dos capoeiras do período para remediar a situação da Capoeira. Afirma que Bimba reuniu alguns capoeiras em uma de suas casas na ladeira do Bogum e teria dito-lhes:

Olha, nós temos lutador de judô, boxeur, lutador de karatê, jiu-jitsu, lutador de luta livre, se nós ficar com essa capoeira angola quando passar na rua vão dizer: olhe, discípulo de fulano tomou tapa na rua, é discípulo de Beltrano pisado (ALMEIDA, 1991, p.20).

Raimundo Cesar Alves de Almeida, o Mestre Itapoan, explica que o mestre Bimba desde os anos de 1920 já havia percebido que a Capoeira da época não se igualava com outras lutas, então idealizou uma proposta de modificação para a Capoeira.

A essa altura Bimba começou a sentir que a “Capoeira Angola”, que ele praticava e ensinou por muito tempo, tinha se modificado e passou a servir como “prato do dia” para “pseudos-capoeiristas”, que a utilizavam unicamente para exposições em praças públicas e, por possuir um número reduzido de golpes, deixava muito a desejar em termos de luta. Aproveitou-se então do “Batuque” e da “Angola”, criou o que chamou de capoeira Regional, uma luta baiana (ALMEIDA, 1982, p.15).

Bimba viveu em um período onde a figura do capoeira ainda é perseguida. Pires (2002) percebe a figura do mestre Bimba dentro do processo de transformação da Capoeira como um elo de ligação entre passado e presente, entre gerações de capoeira do final do século XIX com aqueles do início do século XX. No entanto talvez a figura do mestre seja mais representativa como elemento de ligação entre classes, visto que grande parte dos praticantes da Capoeira de Bimba pertencia à classe mais abastada.

Para Vieira (p.130) “Bimba operou o início do contato da capoeira com outras esferas sociais, além da periferia das grandes cidades, recodificando os rituais nos moldes do ambiente político e cultural da década de trinta”.

Moura (1993) corrobora ao postular que Bimba ao irmanar à Capoeira o batuque, revitaliza-a, torna a Capoeira mais eficaz, mas ainda assim mantém seu arcabouço nacional e tradicional, conquistando adeptos de todas as classes sociais.

A moçada da nossa melhor sociedade exercitava a Capoeiragem Regional como esporte proveitoso e excitante. Foram seus cultores o ex-governador do Guaporé, dr. Joaquim de Araujo Lima, o desembargador Décio dos Santos SEABRA, dr. Asclépios Ferrer, escritor primoroso, para enumerar somente alguns que acabaram com o preconceito que a luta infamava, desonrava quem a praticava (MOURA, 1993, p.26).

Este fluxo da classe média alta para Capoeira é possibilitado por Bimba ao empreender uma ruptura com a tradição de marginalização, a qual conferia à Capoeira um status de prática eminentemente “malandra”. Mestre Bimba ao romper com essa tradição possibilita o desenvolvimento da Capoeira em grupos de melhor status na hierarquia social. De certa forma o mestre passa a selecionar os praticantes de sua academia, exigindo que estes sejam estudantes e/ou trabalhadores (PIRES, 2002).

A expansão da Capoeira Regional pela classe média soteropolitana e a postura de Bimba, foram tomadas como forma de desprezo pela comunidade dos capoeiras de seu tempo. Daniel Coutinho o mestre Noronha, revela conhecer Bimba desde o tempo em que este trabalhava como operador de carretão. Noronha afirma que jogava com Bimba quando este residia no morro do Bogum, no entanto com a criação da Regional, parece prevalecer um sentimento de desprezo.

Só depois mudou-se para outro lugar que formou uma roda de capoeira Regional na Pedra da marca AV Vasco da Goma e nos desprezou. nos fomos que desprezamos ele. Porque nosso conjunto é conhecido. Porque o meio que ele estava era meio de rico e depois ficou pobre (COUTINHO, 1993, p.52).

As estratégias adotadas pelo Mestre Bimba para divulgar e provar a eficiência da Capoeira Regional foram apresentações artísticas e participação em lutas de ringue. Para Pires (2002, p.41), assim como ocorreu com a reestruturação da Capoeira carioca, pensada e organizada como esporte, a Regional também retirou de seu programa o lado lúdico ao levar a capoeira para o ringue. Para o autor, Bimba “não iria recorrer ao *Urucongô* (berimbau), nem ao pandeiro nas competições desportivas”. Visto nesses moldes, a Capoeira poderia ser apreciada em outros momentos, cujo aspecto de sensacionalismo era predominante, referindo-se às

apresentações públicas. A presença de Bimba e da Regional nos ringues é vitoriosa, tanto nas pugnas quanto na estratégia de divulgação.

Contudo, a partir da década de 1940, esta estratégia é abandonada. No entendimento do mestre a Capoeira praticada em sua forma mais belicosa poderia causar espanto no público, e as regras expostas no ringue, do espaço desportivo tiram a essência de sua Capoeira. Bimba adota outra estratégia: inicia um processo de propagação da Capoeira por meio de agrupamentos de capoeiras que passam a realizar diversas apresentações por todo o país. Ao final da década de 1940 Bimba já havia liderado um movimento de “academização da Capoeira” (PIRES, 2002).

A Capoeira Regional, não apresenta singularidades somente na forma de jogar, mas é concebida toda uma estrutura organizacional muito distinta da Capoeira de seu tempo. Apresenta uma estrutura característica composta por “exame de admissão, sequência de ensino de Mestre Bimba, sequência da cintura desprezada, batizado, roda, esquentar-banho, formatura, jogo de iúna, curso de especialização e toques de berimbau” (CAMPOS, 2009, p.54).

Pires (2002) assevera que a estrutura da regional, enquanto efetivação das transformações empreendidas por Bimba, podem ser demarcadas em três níveis, as transformações relacionadas à Educação Física, aos aspectos artísticos e por último as transformações relacionadas à organização social e política.

Os aspectos relacionados à educação física colocaram o corpo em um sistema de desenvolvimento regrado, dirigido para a repetição dos movimentos em séries temporais. Os aspectos artísticos receberam uma forma pré-determinada surgindo uma organização e hierarquia dos instrumentos. Os aspectos sociais e políticos redimensionaram a prática da capoeira, retirando-a das ruas e inserindo-a no contexto de construção dos símbolos nacionais (PIRES, 2002, p.55).

Bimba é promotor da expansão da Capoeira. Rompe com os estigmas sociais do passado da Capoeira, a qual é tida como uma expressão corporal de conotação negativa ao conceber a Capoeira como parte integrante da cultura dos jovens das classes médias. A importância das contribuições de ambos os mestres, Bimba e Pastinha, é incontestável para o desenvolvimento da Capoeira como a conhecemos. Reafirmando o prestígio, importância e responsabilidade atribuída ao mestre Pastinha enquanto “guardião da tradição” africana da Capoeira, em 1966 o mestre e alguns de seus discípulos vão à África apresentar a Capoeira no “I Festival Mundial

de Artes Negras de Dakar no Senegal”. O evento contou com a participação de 36 países. Haroldo Costa, na ocasião foi o organizador da apresentação brasileira (REIS, 2000). A Revista Afro-Ásia do centro de estudos Afro-orientais da Universidade Federal da Bahia, em sua publicação de n 2-3 de 1966, expôs na seção “informações” um artigo referente ao festival de Dakar, onde consta, no que se refere às apresentações brasileiras que o objetivo foi o de “dar uma idéia de como o Brasil, a partir das raízes africanas da sua cultura, pode criar uma maneira própria de expressar-se, sem desmentir ou negar as suas origens, mas sem com elas confundir-se” (REVISTA AFRO-ÁSIA, p. 179).

E como primeira representante dessa maneira própria de se expressar a cultura brasileira, foi eleita a Capoeira de mestre Pastinha e seus discípulos, como exposto a seguir.

O primeiro grupo brasileiro a apresentar-se foi o de "capoeira", de Mestre Pastinha, com seus ritmos primitivos de Angola, com um repertório de canções onde palavras africanas e portuguesas se misturam de maneira completa, acompanhada por instrumentos herdados da África Negra (REVISTA AFRO-ÁSIA, p. 179).

As relações políticas de mestre Bimba lhe possibilitaram conquistas inimagináveis para os capoeiras de sua geração, como o fato de em 1937 Bimba se tornar o primeiro mestre do Brasil a abrir legalmente uma academia de Capoeira. Antes os mestres de Capoeira mantinham suas escolas na clandestinidade. O fato ocorreu pouco tempo depois de uma apresentação.

Seria uma apresentação como outra qualquer, não fosse aquela realizada no palácio governamental, solicitada pelo então Governador Juracy Montenegro Magalhães. Atualmente pode ser natural apresentações de Capoeira para autoridades políticas, mas naquele período não.

Rego (1968) destaca o caráter pioneiro da atitude do mestre e descreve o clima de tensão em torno da referida apresentação.

A respeito de sua exibição no palácio do governador, em tão grave momento político, contaram-me pessoas ligadas a Mestre Bimba que certa feita se achava ele tranqüilo, em sua academia, quando lhe apareceu um guarda de palácio, fazendo-lhe a entrega de um envelope, contendo um convite para comparecer a palácio. Sabendo-se capoeira e conhecido da policia, assustou-se e não teve a menor dúvida de se tratava de sua prisão. Preparou-se,

comunicou o fato a seus discípulos e avisou que caso não voltasse é porque estaria preso (REGO, 1968, p.315)

Rego (1968) no intuito de atribuir veracidade à narrativa, escreve em 1966 à Juracy Magalhães, que lhe responde, “quando Governador da Bahia, convidei o capoeirista Manuel dos Reis Machado, vulgo Mestre Bimba, para exibição em palácio” (p.316). O fato é que algum tempo depois, foi expedido em 9 de julho de 1937 o certificado de registro oficial para o funcionamento do Centro de Cultura Física e Capoeira Regional. O certificado foi expedido pela Secretaria da Educação, Saúde e Assistência Pública da Bahia. Tal órgão qualificou o “ensino de sua capoeira como ensino de educação física” (REGO, 1968, p.282).

A mudança de espaço de prática da Capoeira, ou seja, ao retirá-la das ruas, dos terreiros, onde era praticada às escondidas, representa uma mudança na lógica da própria manifestação, a qual deixa de ser vista como uma prática de natureza violenta, marginal e indisciplinada. Consolida-se assim a Capoeira como uma prática utilitária destinada “para fins pacíficos voltados apenas para a preservação da integridade física dos seus iniciados, como também para o ensino da Educação Física de caráter técnico-profissional” (ARAÚJO, 1997, p.218).

As articulações políticas de mestre Bimba lhe rendem destaque, um lugar de honra como representante da Capoeira. Assim o mestre passou a marcar presença constante em eventos políticos, mas talvez sua apresentação mais importante tenha sido a 1953, ocasião na qual o mestre e seus discípulos apresentaram-se para o então Presidente da República Getúlio Vargas, que impressionado com a apresentação referiu-se à Capoeira como “a única colaboração autenticamente brasileira à educação física, devendo ser considerada a nossa luta nacional” (Tribuna da Bahia, Salvador, 7 de fevereiro de 1974).



Figura 4 - Mestre Bimba sendo cumprimentado pelo então Presidente da República Getúlio Vargas, 1953.

Araújo (1997) considera esta apresentação como um momento expressivo no que se refere ao reconhecimento e afirmação social da Capoeira como manifestação desportiva e como luta. Tal reconhecimento expresso pelo dirigente máximo da nação brasileira demonstra o sucesso do processo de redenção social da Capoeira, alcançada mediante sua transformação em modalidade desportiva. Contudo não só as qualidades desportivas justificam a simpatia do governo em relação à Capoeira. A estrutura da manifestação parece atender aos interesses políticos daquele momento histórico, visto que segundo Araújo (1997, p.223) a Capoeira estava;

Afinada com os interesses nacionalistas e eugenistas constantes dos programas governamentais no decurso do Estado Novo, quer para o ensino de escolares, agora contando com iniciativas que visavam a implantação de estruturas essenciais para o desenvolvimento da Educação Física e dos Desportos, quer para o aproveitamento desta prática de combate para instrução militar dos nossos soldados.

A articulação da Capoeira, nesse período, com a esfera militar foi um elemento fundamental para a oficialização da manifestação enquanto desporto. A década de 1960 e os primeiros anos de 1970 são marcos nesse processo. Em 1961 a

Marinha do Brasil adota a Capoeira como arma de defesa pessoal, não exclusivamente, pois já mantinha o box e o jiu-jítsu. De qualquer forma, foram os marinheiros os primeiros militares a praticarem a Capoeira oficialmente (PIRES, 2010). Lamartine Pereira da Costa, na ocasião 1º tenente, seria o responsável pelo curso com duração prevista de vinte aulas que seriam frequentadas por praças e oficiais.

Em agosto de 1968 e novembro de 1969 foram realizados respectivamente o 1º e o 2º congresso a nível nacional de Capoeira, ambos na cidade do Rio de Janeiro e patrocinados pela comissão de desportos do Ministério da Aeronáutica. Fizeram-se presentes em tais congressos autoridades, estudiosos da cultura brasileira, militares e praticantes. O objetivo era discutir aspectos relativos à institucionalização da Capoeira, ou seja, o principal intuito era a universalização da nomenclatura dos elementos característicos da Capoeira, seus golpes, sistema de graduação para alunos e critério de reconhecimento para mestres (FRIGERIO, 1989; ARAÚJO, 1997; REIS, 2000).

Um dos defensores da institucionalização da Capoeira foi o então ministro do Tribunal de Contas do Rio de Janeiro, João Lyra Filho²⁶. A institucionalização seria a única forma de alcançar a concretização do reconhecimento social da Capoeira. Lyra Filho (1973, p.315) antevê que “já é tempo de dar-se cunho desportivo ao jogo [da Capoeira, a qual] tende a constituir um desporto brasileiro culturalmente útil ao povo e, especialmente, às forças armadas do país”.

Ficou a cargo do Conselho Diretor da Confederação Brasileira de Pugilismo, elaborar a institucionalização da Capoeira. O referido órgão estabeleceu uma comissão composta por mestres e estudiosos da Capoeira, afim de que se elaborasse um regulamento técnico que permitisse enquadrar a Capoeira nos parâmetros competitivos.

²⁶ João Lyra Filho, advogado paraibano, irmão de Aurélio de Lyra Tavares, ex-ministro do Exército do governo Costa e Silva. Lyra Filho foi presidente do Conselho Nacional de Desportos, na década de 40, cargo que assumiu a convite do então presidente Getúlio Vargas para elaborar uma nova legislação para o esporte brasileiro. Na mesma época foi ministro do Tribunal de Contas do Rio de Janeiro, onde ficou até 1969, saindo para assumir a reitoria da Universidade do Estado da Guanabara, a atual Uerj. Era conselheiro da Fifa – a Federação Internacional de Futebol -, onde articulou a campanha vitoriosa de João Havelange à presidência da entidade, em 1974. Publicou cerca de oitenta livros sobre educação, esporte e economia. Lyra Filho morreu dia 29 de novembro de 1988, aos 82 anos, de insuficiência óssea, no Rio de Janeiro. (Fonte: Veja, 7 de dezembro, 1988 – Edição N° 1057 – DATAS – p. 113). Disponível em: <http://veja.abril.com.br/acervodigital/home.aspx?termo=1988>

Entre os praticantes que participaram do congresso em 1969, estavam figuras ilustres do universo da Capoeira como o mestre Bimba e alguns de seus discípulos. O mestre, no entanto finda por retirar-se do evento antes do término do mesmo. A atitude do mestre, explica mestre Itapoan, um dos discípulos que o acompanhou na ocasião, foi justificada por seu descontentamento com as propostas, qualificadas por ele como “modismos”.

Quando viu os rumos que tomava o II Simpósio de Capoeira [mestre Bimba] resolveu partir de volta para a Bahia. Velha figura baiana, verdadeiro ídolo de seus discípulos, personagem freqüente dos livros de Jorge Amado, Bimba, com quase cem anos de idade e uma tradição enorme que ele mesmo criou, sentiu-se magoado quando a maioria dos presentes ao Simpósio começou a falar em unificação, regras e outros ‘modismos’: a capoeira Regional que ele criou e deu força não podia desaparecer assim, por causa de uma pretensa evolução (ALMEIDA, 1979, p.21).

A saída de Bimba do Congresso foi notícia no “Diário Popular” em São Paulo em 15 de novembro de 1969. Em artigo intitulado “Capoeira em crise? É o que dizem. Mestre Bimba abandona o Simpósio”, Deise Sabbag, aponta a saída do mestre como prova do insucesso do evento.

O II Simpósio Brasileiro de Capoeira, realizado em Campo dos Afonsos, Rio de Janeiro, tentou a unificação de duas correntes - angoleiros e regionais - com o objetivo de tomar esse misto de dança e luta mais que o folclore, em esporte nacional, inclusive com regras que facilitem a competição. [...] O resultado dessa tentativa foi negativo. Mestre Bimba introdutor da capoeira regional no Brasil [...] abandonou o certame e, magoado com o desenrolar dos acontecimentos, retomou à Bahia. [...] No seu entender, a capoeira, é uma luta violenta, e, por isso, não quer nem pensar em regulamentações ou juízes. [...] Ele acha que a capoeira que ele criou não pode desaparecer por causa de uma "pretensa evolução". No Simpósio teve a impressão de estar sendo traído, não deu satisfações a ninguém e abandonou o local. (SABBAG, 1969).

No referido artigo Sabbag (1969), menciona ainda o posicionamento dos representantes da Capoeira Angola que sem seu representante máximo o mestre Pastinha, parecem não impor nenhuma resistência ao processo de unificação. Mestre Pastinha, não compareceu ao evento, pois na ocasião segundo o artigo, já “está cego e, por esta razão, não pôde comparecer ao encontro. Ficou mesmo em

Salvador. Seu representante, o João Pequeno, não quis dar opinião nenhuma, pois de qualquer forma não poderia resolver nada”.

Para Reis (2000), a Capoeira foi tratada nos referidos simpósios como uma Capoeira “branca e erudita com pretensões nacionais e apta, assim, a se transformar, definitivamente, num símbolo de brasilidade” (p.128).

O fato é que as conclusões apresentadas pelo então relator da comissão organizada pelo Conselho Diretor da Confederação Brasileira de Pugilismo, Gen. Jair Jordão Ramos foram homologadas em 26 de dezembro de 1972 (ARAÚJO, 1997), e passaram a vigorar em 1º de janeiro de 1973 (CAMPOS, 2001).

Para Frigerio (1989) o desenvolvimento da Capoeira enquanto esporte ocasionou diversas implicações tanto para a prática quanto para a concepção da própria manifestação. Como resultante do processo de esportivização da Capoeira o autor aponta a “crescente burocratização” que impõe a criação de associações, federações e uma confederação cujo desfecho é a submissão à política oficial, inclusive para reconhecimento de títulos como o de mestre.

A “incorporação de elementos das artes marciais orientais” é identificada pelo autor no uso de “uniforme branco, a prática de pés descalços, o uso de cordões para classificar diferentes etapas do aprendizado, a atitude séria e marcial durante os treinos, a saudação ritual (em posição marcial) no início e no fim da aula” (FRIGERIO, 1989, s/p). A execução de muitos golpes também foi modificada, aumentando seu grau técnico. As competições que passaram a ser realizadas a partir desse período, são estruturadas nos moldes dos torneis das artes orientais.

A “cooptação ideológica da arte pelo sistema” é apontada pelo autor em virtude de uma “intromissão” militar na prática da Capoeira.

Por fim, Frigerio (1989) identifica “concepções evolucionistas subjacentes” na nova estrutura da Capoeira. Pressupõe-se que a Capoeira a exemplo de outros métodos de combate espalhados pelo mundo, deva evoluir do patamar em que se encontra, em nível empírico considerado inexato, ingênuo, caracterizado por sua concepção folclórica, para um grau máximo de eficiência. Para tanto, um novo saber deve imperar.

Frigerio (1989) denuncia nesta “cooptação” uma postura racista, identifica uma carga de demérito atribuída aos elementos oriundos da cultura negra ao analisar um publicação redigida com assessoria da Federação Paulista de Capoeira, publicada em 1984 em dois volumes.

O primeiro volume (Pinatti e Oliveira Silva, 1984, cap. I) consta de duas partes: Capoeira/Cultura e Capoeira/Esporte. Na apresentação da primeira, aparecem quatro capoeiristas negros e o professor, branco. Os capoeiristas negros ilustram aqui as formas como se entra no jogo (as "regras" não escritas), os movimentos básicos e os "movimentos em desuso" (que, parecem ignorá-lo, têm ainda plena vigência nas academias Angola de Salvador). A segunda parte, Capoeira/Esporte, está ilustrada por oito capoeiristas brancos, que mostram as formas de aquecimento (contribuição da educação física) e os movimentos de cintura solta (agarramentos e quedas) desenvolvidos por Bimba. A mensagem é muito clara: a Capoeira como cultura pertence aos negros (e aqui só entram os movimentos básicos, e outros já em desuso) e a Capoeira como esporte (com técnicas mais complexas e assessoria da educação física - o pré-aquecimento) pertence aos brancos. Seguindo esta linha, o segundo volume (Pinatti e Oliveira Silva, 1984, cap. II) desenvolve movimentos de ataque e defesa (luta) que são ilustrados por sete capoeiristas brancos e um mulato (o professor). Desses oito capoeiristas, seis são professores de educação física, confirmando a intromissão de uma disciplina na outra (FRIGERIO, 1989, s/p).

A difusão da Capoeira como esporte passa pelo vínculo com a Educação Física, visto que esta se apresenta como a área responsável pelo bem estar físico da população, e para tanto, historicamente tem lançado mão dos esportes. O conhecimento científico, proveniente da Educação Física, passa a vigorar sobre o conhecimento empírico proveniente da cultura popular.

4.3 Educação Física; o caminho da Capoeira para a escola

A articulação da Capoeira com a Educação Física é explícita na década de 1930 quando a Secretaria da Educação, Saúde e Assistência, confere ao mestre Bimba autorização para funcionamento legal de sua academia. Na ocasião o trabalho desenvolvido pelo mestre é reconhecido como "ensino de Educação Física". Contudo, quando articulada enquanto esporte a intervenção da Educação Física sobre o conhecimento próprio da Capoeira é legalizado e esta área do conhecimento absorve a Capoeira como conteúdo. Assim a abordagem da Capoeira depende da abordagem intrínseca à Educação Física, a qual vem tratando nas últimas décadas das práticas corporais enquanto repertório de culturas corporais²⁷. Contudo, na

²⁷ O termo cultura corporal neste texto é assumido como as formas, ou as práticas pelas quais o homem representa o mundo a sua volta, por meio da expressão corporal, exteriorizada pelos jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica, brincadeiras e

década de 1930, quando se estabelecem os primeiros contatos entre Capoeira e Educação Física, a realidade desta era outra, os objetivos eram outros.

A inserção da Educação Física no âmbito escolar brasileiro se deu ainda no século XIX, regada pelas concepções europeias, avançando no século XX fortemente influenciada pelas esferas militar e médica (Soares, 1994). A primeira tomara para si a responsabilidade pela instauração da ordem social em um período de transição política, enquanto que a segunda subsidiou-a com seus preceitos científicos.

Os estudos realizados por Ghiraldelli Júnior (1988) identificaram cinco tendências, que nortearam as ações da Educação Física no Brasil;

[...] a Educação Física Higienista (até 1930); a Educação Física Militarista (1930 - 1945); a Educação Física Pedagogicista (1945 - 1964); a Educação Competitivista (pós - 64); e finalmente, a Educação Física Popular (p. 16).

A fase higienista da Educação Física é caracterizada pela busca à erradicação de velhos costumes, principalmente daqueles que negligenciavam a saúde, surge nesse contexto a figura do médico higienista, os quais afirma Castellani Filho (1988, p.42): “lançaram mão da Educação Física, definindo-lhe um papel de substancial importância, qual seja, o de criar o corpo saudável, robusto e harmonioso organicamente”.

Porém, a partir de 1907, com a criação da Escola de Educação Física da Força policial de São Paulo, são os militares que passaram a ser contratados para o cargo de professores de ginástica nas escolas. Em 1922 ocorre ainda a criação do Centro Militar de Educação Física.

Acerca dos objetivos propostos nessa nova fase da Educação Física Ghiraldelli Júnior (1988), elucida que a Educação Física militarista também está preocupada com a saúde tanto individual quanto pública, porém seu objetivo fundamental repousa na obtenção de um contingente militar “de uma juventude capaz de suportar o combate, a luta, a guerra. Para tal concepção, a Educação Física deve ser suficientemente rígida para “elevar a Nação” à condição de “servidora e defensora da Pátria” (p.18).

outros, as quais para Soares et. al. (1992, p. 38) “podem ser identificadas como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas.”

Em um ambiente de temor externo devido a primeira grande guerra e ao mesmo tempo com um acelerado processo de difusão industrial, o país se vê na obrigação de ajustar a sociedade aos novos moldes. Preparar o cidadão para o combate e para o trabalho é a meta traçada pelo Estado.

Em sua fase Pedagogicista, a Educação Física denota maior preocupação com o conteúdo e com a organização da disciplina enquanto fator educativo, Ghiraldelli Júnior (1988) assim descreve tal período;

A Educação Física Pedagogicista é, pois, a concepção que vai reclamar da sociedade a necessidade de encarar a Educação Física não somente como uma prática capaz de promover saúde ou de disciplinar a juventude, mas de encarar a Educação Física como uma prática eminentemente educativa (p.19).

Assim, principalmente no período pós-guerra, a concepção pedagógica de Educação Física ganha força, baseando-se nos modelos organizacionais dos desportos e da própria Educação Física dos países desenvolvidos, principalmente no modelo americano. Este aponta como dever da educação, a promoção da saúde, o desenvolvimento de habilidades fundamentais, do caráter e da preparação vocacional. Nesse contexto a educação assume um aspecto tecnicista, um aspecto muito mais relacionado à instrução. A figura do atleta tido como herói é enaltecida e prática físico-esportiva emerge nesse momento, sendo é apontada como meio de superação.

É na busca pela superação, pela melhoria técnica que se desenvolve o treinamento desportivo, baseado em estudos da Fisiologia do Esforço e da Biomecânica. Nesse período, denominado de Educação Física Competivista por Ghiraldelli Júnior (1988) a preocupação central era a de conquistas esportivas elevando o nome do Brasil no cenário esportivo internacional.

Todos os períodos até aqui abordados apresentam singularidade em um aspecto, o de que em todos esses momentos a Educação Física desenvolve-se segundo as concepções dominantes. Contudo, Ghiraldelli Júnior (1988) identifica em seus estudos, um período por ele denominado de Educação Física Popular, em que a Educação Física, “paralela e subterraneamente, veio historicamente se desenvolvendo com e contra as concepções ligadas à ideologia dominante.” (p.21).

A Educação Física utilizou-se, de métodos ginásticos, advindos da Europa, em plena revolução industrial no século XIX, que foram exportados posteriormente

para países como o Brasil. As diferenças entre os métodos ou escolas de Ginástica, nos ensina o autor, restringiam-se às peculiaridades decorrentes do país de origem, mas, de uma forma geral propunham regenerar a raça, promover a saúde, desenvolver a vitalidade, a energia de viver, a coragem, a aptidão física, bem como a moral.

Em 1907, entretanto, toma vulto a ideia de um método ginástico brasileiro. A iniciativa empreendida por O.D.C., propunha a sistematização da Capoeira. Uma nova proposta de uma ginástica nacional apareceria em 1928. tendo como base também a Capoeira, Annibal Bulamaqui publica sua obra “Gymnastica nacional (capoeiragem) methodisada e regrada”.

Em 1946 Inezil Penna Marinho publica o trabalho “condições a que deverá satisfazer um Método Nacional de Educação Física”. Na época Marinho, ocupava o cargo de Chefe da Seção Técnico-Pedagógica da Divisão de Educação Física. Apesar de seu trabalho ter sido premiado pelo Departamento de Educação Física, não surtiu muito efeito. Novamente em 1982, Marinho motivado pela preocupação de criar um método de ginástica brasileiro, passa a divulgar através de seminários, curso, debates, painéis, seu projeto “Ginástica Brasileira” (CAMPOS, 2001)

A Educação Física em sua trajetória histórica prestou-se ao favorecimento de uma ideologia dominante, impondo a uma grande maioria, valores de tal ideologia. Mas, novas propostas são pensadas para a Educação Física em um novo contexto de redemocratização do país e as ações da Educação Física passaram por uma análise mais crítica acerca do que é Educação Física.

Assim surgem a partir da década de 1980 iniciativas concretas decorrentes de um período de crise e descrença na Educação Física, tal movimento, denominado, renovador, por Bracht (2010) caracteriza-se por críticas quanto à função que até o presente momento teriam sido atribuídas à Educação Física no ambiente escolar. Betti (1991) ao se referir a esse período destaca que no II Congresso Estadual de Educação realizado em São Paulo em 1983, as conclusões que ali se chegaram

Diagnosticaram que a Educação física tem sido historicamente usada, no Brasil, para reforçar condutas estereotipadas do homem e da mulher, contribuir para a segurança nacional e os interesses econômicos vigentes e para repressão e desarticulação do movimento estudantil universitário, o que a descaracteriza como prática educativa (p.125).

Os debates da época proporcionaram à elaboração de propostas e pressupostos que contribuíram para aproximação da Educação Física da realidade e da função escolar. Para tanto fez-se necessário a expansão de seus referenciais teóricos, buscando novas concepções advindas das ciências sociais e humanas (DUCKUR, 2004).

Para Daolio (2004) a exclusividade biológica no trato para com a Educação Física, imperativa por muito tempo, devia ceder espaço às discussões propostas pelas ciências humanas, nessa perspectiva, um papel de grande relevância é atribuído ao conceito de “cultura”, o qual passa a desempenhar uma função norteadora.

Surgem assim novas posturas em relação aos conteúdos da Educação Física. Isto significa um novo olhar quanto ao seu objeto de estudo, ou seja, o corpo, que passa a ser entendido como uma construção cultural, portanto, simbólica (BRACHT, 2010). Nesse momento são cunhadas para o autor, “as expressões cultura corporal, cultura de movimento e cultura corporal de movimento para expressar o objeto/conteúdo de ensino da Educação Física” (p. 2). Nessa concepção, o movimento não deve ser entendido como a submissão do aluno a uma atividade física, a técnica em si. A Educação Física assume o compromisso com o aluno para além do saber fazer, trata-se de um saber fazer e de um saber sobre esse fazer, busca-se a contextualização do conteúdo (BRACHT, 2010).

Assim Soares et. al. (1992) propõem em sua obra, o que foi denominado por pedagogia Crítico-superadora, nessa concepção a expressão corporal é entendida como forma de linguagem, de conhecimento, um patrimônio cultural universal humano. Essa perspectiva toma como objeto de estudo da Educação Física, a cultura corporal, e assim as definem, relacionando-as;

Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal (p.50).

Nesse sentido a cultura corporal é entendida como expressividade simbólica, como linguagem corporal de elementos historicamente construídos e socialmente ou culturalmente transmitidos. Sob o enfoque de tal metodologia a cultura corporal deve proporcionar a reflexão pedagógica acerca do “acervo de formas de representação

do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal” (SOARES et. al., 1992, p. 38), por meio dos jogos, das danças, das lutas, dos esportes, dos exercícios ginásticos dentre outras formas de expressão, as quais podem ser identificadas como “formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem” (idem).

Dentre os elementos da cultura corporal a serem abordados nas aulas de Educação Física, Soares et. al. (1992) apontam o Jogo, Esporte, Capoeira, Ginástica e Dança. No tocante a Capoeira, os autores alertam para a superação de sua abordagem técnica, entende que a “Educação Física brasileira precisa, assim, resgatar a capoeira enquanto manifestação cultural, ou seja, trabalhar com a sua historicidade, não desencarná-la do movimento cultural e político que a gerou” (p.76).

Nesse sentido, a ampliação do conhecimento por parte do aluno, sobre os elementos da cultura corporal, deve ocorrer em um nível que ultrapassa a execução, visa a compreensão da relação existente entre a atividade que se vivencia em relação aos grandes problemas de ordem social, tanto no contexto que deram origem a prática em si, quanto do contexto atual, possibilitando ao aluno a discussão e compreensão de seu próprio contexto social. Essa perspectiva metodológica proposta por Soares et. al.(1992), foi segundo Daolio (2004) uma das obras com maior repercussão na área da Educação física dos anos de 1990 e tais proposições metodológicas foram rapidamente assimiladas pelas políticas públicas.

4.4 A assimilação da cultura corporal pelas políticas públicas

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, para o ensino fundamental (PCN's, 1ª a 4ª série), de 1997, ao discutirem a concepção de Educação Física e sua importância social, entendem que as fundamentações que norteiam os trabalhos da área são justamente as concepções que se tem de corpo e movimento, e que tais trabalhos, foram por muito tempo, limitados aos aspectos fisiológicos e técnicos. É na tentativa de superar as questões relacionadas ao objeto de atuação da Educação Física, que o texto distingue corpo, de organismo, enquanto este é definido como “um sistema estritamente fisiológico” e aquele como “o que se relaciona dentro de um contexto sociocultural”. O referido documento aborda define os conteúdos abordados pela Educação Física como “expressão de produções culturais, como

conhecimentos historicamente acumulados e socialmente transmitidos. Portanto, a presente proposta entende a Educação Física como uma cultura corporal” (BRASIL, 1997, p.22).

Discussões visando a elaboração de um Currículo Básico, capaz de contribuir para a superação das contradições e injustiças sociais, são articuladas no estado do Paraná entre as décadas de 1980 e 1990 (PARANÁ, 2007). Assim as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (PARANÁ, 2008) “apontam” a cultura corporal como à abordagem a ser empregada no ensino da Educação Física, por entender que esta proposta, atende às necessidades da área quanto a sua ação pedagógica.

Nesse sentido o que se espera é que a ação pedagógica deva “estimular a reflexão sobre o acervo de formas e representações do mundo que o ser humano tem produzido, exteriorizadas pela expressão corporal em jogos e brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes.” (p.53).

A fim de orientar o fazer pedagógico, tais Diretrizes propõem a utilização dos elementos articuladores. Tais elementos são o meio pelo qual ocorre a interligação e a contextualização das mais diversas práticas corporais. Toda prática corporal é, sob essa perspectiva, uma representação simbólica e é justamente quanto ao seu significado que se referem os elementos articuladores, estes constituem-se em forma de ligação do conteúdo escolar e fenômenos sócio-culturais, favorecem a compreensão do aluno, da realidade social, ou melhor dos problemas dessa realidade social, na qual ele está inserido (PARANÁ, 2008).

Dessa forma quando o professor instiga a discussão acerca de quais foram os valores que deram origem a uma determinada manifestação da cultura corporal, em que contexto social se desenvolveu tais valores e tal manifestação, vai, por conseguinte expor certas problemáticas da época em questão, assim a compreensão do aluno vai além do fazer, compreende o significado, a linguagem, as razões de ser de tal manifestação.

Essa atitude, de contextualização, não deve ser feita somente quanto à historicidade, tais exposições podem e devem ser trazidas para o contexto atual, para a problemática social do aluno. E é a isso que se propõem os elementos articuladores, discutir problemas contemporâneos, relacionando-os as manifestações da cultura corporal.

Se os elementos articuladores são os meios capazes de interligar as práticas corporais às questões sociais do cotidiano, os Conteúdos Estruturantes são

definidos por Paraná (2008), como toda forma de “conhecimento de grande amplitude, conceitos ou práticas que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para compreender seu objeto de estudo/ensino” (p.62).

Para a Educação Física, os Conteúdos Estruturantes propostos foram os Esportes, Jogos e brincadeiras, Ginásticas, Lutas e Danças. Sendo que na prática pedagógica cada um desses, dentro de suas especificidades, seria articulado às questões sociais vigentes. Mesmo antes das DCE's (PARANÁ, 2008), os PCN's (BRASIL, 1997), já propunham as lutas, como um dos blocos de conteúdo, a serem desenvolvidos ao longo do ensino fundamental.

A intenção é que os alunos ao vivenciarem tais práticas o façam muito além do trabalho corporal, da simples reprodução da técnica, mas vivenciem também todos os seus significados, valores filosóficos que nortearam e legitimaram tal prática.

Nessa estrutura, a Capoeira aparece como uma possibilidade de abordagem dentro do conteúdo Lutas. É inegável que o processo de compreensão da dimensão cultural das práticas corporais tem permitindo a inserção de saberes e fazeres, antes rejeitados pelo ambiente educacional escolar. Rejeitados não só pela escola mas pela sociedade de um modo geral, como foi o caso da Capoeira.

4.5 Capoeira no contexto educacional formal

A Educação Física configura-se no caminho, na porta de entrada da Capoeira no contexto escolar formal. A Capoeira estreita seus laços com a Educação Física a partir do momento em que lhe serve a propósitos muito distintos ao longo de sua trajetória. Entretanto, mesmo antes de ser abarcada ou legitimada pela Educação Física a capoeira já se fazia presente nas escolas, mesmo que informalmente. Desde o período de sua criminalização social e posteriormente penal a Capoeira encontra defensores na esfera intelectual, a qual carregada de nacionalismo, na virada do século XIX para o XX, pretende transforma a Capoeira em um símbolo representante da nação brasileira.

Alexandre José Mello Moraes Filho é apontado por Soares (1999) como o responsável por tornar a Capoeira um tema “digno da pena dos acadêmicos”. Moraes Filho (1979) demonstra que a Capoeira fazia parte do cotidiano social,

mesmo nos ambientes escolares como parte dos costumes dos indivíduos que compõem tal ambiente e afirma que “não havia menino que botasse o boné à banda e soubesse gingar, nem escolas que se não desafiassem para brigar, sendo de data recente as lutas entre os famosos colégios Sabino, Pardal e Vitória” (p. 261).

De acordo com Reis (2000, p.64) em 1910, Coelho Neto “quase envia um projeto de lei para a Câmara dos Deputados tornando obrigatório o ensino da capoeira” nas escolas tanto as civis quanto as militares. No artigo “O nosso jogo” publicado em 1928, Coelho Neto argumenta que;

A capoeiragem devia ser ensinada em todos os colégios, quartéis e navios, não só porque é excelente ginástica, na qual se desenvolve, harmoniosamente, todo o corpo e ainda se apuram os sentidos, como também porque constitui um meio de defesa pessoal superior a todos quantos são preconizados pelo estrangeiro e que nós, por tal motivo apenas, não nos envergonhamos de praticar (COELHO NETO, 1928, s/p).

Seu discurso reflete seu tempo, as estratégias ordenadoras e eugênicas e o caráter nacionalista. Segundo Salvadori (1990) o caráter nacionalista identificado no discurso de Coelho Neto, objetiva por em prática concomitantemente dois procedimentos o de “manter a ordem interna através da prática esportiva e insuflar o ideal de unidade nacional no choque entre a mesma e os esportes de origem estrangeira” (p. 155).

No Estado de São Paulo, Araújo (1964) afirma que em 1927, havia um grupo de estudantes que praticavam a “capoeira” tendo como mentor um “deportado” carioca de nome Menê. Ao que indica o autor “o ensino da capoeira entre os alunos do sexo masculino das Escolas Normais do Estado, como salutar esporte nacional de ataque e defesa” (ARAÚJO, 1964, p. 314), era incentivado, tendo em vista os benefícios corporais decorrente de tal prática.

Contudo, é a partir das modificações empreendidas principalmente pelo mestre Bimba, ao sistematizar a Capoeira que segundo Barbieri (2003) a Capoeira, neste caso a Regional “que ultrapassa, transpõe, os muros da Escola, em 1955, quando Carlos Senna é convidado [...] para ministrar aulas de Capoeira [...] como uma atividade “extra-classe”, em substituição à Educação Física” (p.243). O convite foi feito à Carlos Senna pelos proprietários de uma escola de Educação Infantil, o Colégio Pernalonga.

Fica difícil precisar a data de inserção da Capoeira na escola, mesmo no caso em particular do mestre Senna, uma vez que Campos (2001) reportando-se a esta questão, afirma que o mestre Senna, realmente defende seu papel de introdutor da Capoeira na escola, mas por intermédio de um de seus alunos e afirma.

Milton Gesteira Diniz Gonçalves ministrou aula de Capoeira no Colégio Joãozinho e Maria, em 1959. em seguida, outro de seus alunos graduados, Fermar Lobão Alves Dias também fita verde, teve sua primeira experiência no Colégio Pernalonga no início da década de 70 (CAMPOS 2001, p.80).

Campos (2001) apresenta ainda o trabalho do Ex-Presidente da Federação Baiana de Capoeira, Aristides Pupo Mercês, cuja docência iniciou-se em 1964 na Escola Tomaz de Aquino, e na Escola Parque em 1965. Campos (2001, p.80) constata que ao que tudo indica seja o Mestre Aristides “um dos precursores da Capoeira na Escola, e o principal responsável pela disseminação de seu ensino na pré-escola e no 1 grau no Brasil”. Como apêndice das aulas de Educação Física, Carlos Senna ministra aulas de Capoeira também no Colégio Militar de salvado de 1975 a 1985 (BARBIERI, 2003).

Hélio Campos, o mestre Xaréu, entre os anos de 1970 e 1976, período em que atuou como professor de Educação Física no Colégio Estadual Manoel Devoto abordou a Capoeira em suas aulas. O mestre explica que abordou a Capoeira pelo viés da Regional, privilegiando a metodologia utilizada na academia do mestre Bimba, o Centro de Cultura Física Regional. Campos (2001) afirma que utilizou “como ponto central do ensino/aprendizagem, a sequência de Ensino de Mestre Bimba, porém adaptada ao nível escolar, dividindo-a em partes para melhor assimilação e compreensão dos alunos (p.82).

Em 1986 após a constatação de sérias deficiências na formação acadêmica, entre estas a fraca atuação técnico-pedagógica dos profissionais de Educação Física, Hélio Campos, atua efetivamente na elaboração Programa Curricular de Educação Física para os Ensinos de Primeiro e Segundo graus do Estado da Bahia. Hélio Campos é responsável pelas “indicações, observações, sugestões e recomendações referentes à Capoeira como uma modalidade esportiva e como conteúdo das aulas de Educação Física na rede oficial de ensino” (BARBIERI, 2003, p.248).

Os objetivos estabelecidos no que se refere a Capoeira evidencia claramente o caráter desportivo bem como a abordagem da Capoeira Regional. São objetivos propostos no intuito de que se reconheça a Capoeira como “desporto nacional” ou de que se conheçam “as regras da CBP” e ainda que os alunos participem de grupos folclóricos e de “Competições escolares”.

Um dos desafios vividos pela Educação Física quando no trato com as práticas corporais, nesse caso especificamente a capoeira, tem sido justamente a apropriação do conhecimento do conteúdo em suas diversas dimensões, contudo parece haver um esforço em enquadrá-la em uma única dimensão, neste caso, a dimensão esportiva. Para Barbieri (1993) a capoeira configura-se em uma representação polissêmica, na qual o sujeito é livre para uma constante (re)criação cultural.

Durante a década de 1980 a concepção da Capoeira enquanto modalidade esportiva foi fortemente disseminada no contexto escolar, culminado na introdução da Capoeira nos Jogos Escolares Brasileiros - JEB's. Para Falcão (1996) a inclusão da Capoeira no JEB's e posteriormente o Programa Nacional de Capoeira foram iniciativas responsáveis “para que esta se tornasse mais discutida nos contextos educacional e desportivo” (p.42).

Silveira (1995) registra que em 1985, ano em que a Capoeira foi inserida como modalidade esportiva no JEB's, os jogos estudantis representavam na ocasião uma oportunidade para que se apurasse e aprimorasse as qualidades esportivas, ou seja, estava voltado para o esporte de alta competição. Tal característica, no entendimento do autor, afastava os JEB's da realidade das atividades desenvolvidas no contexto escolar e no cotidiano dos escolares. Para Silveira (1995) era obvio o que deveria ser feito para que os JEB's de 1985 garantissem seu caráter de “evento educacional”, através do esporte, e mais próximo do cotidiano da escola e da juventude, incorporando e valorizando expressões “esportivas” de nossa cultura” [grifo do autor] (p.11).

Mas a exaltação à capoeira por um viés esportivo, representava em certa medida motivo de preocupação. O alerta que se fazia, estava na preocupação de que tal manifestação não perdesse suas demais características, seus elementos constitutivos, valores e significados cunhados perante uma dialética social, histórica e cultural, em detrimento do caráter desportivo. Tal preocupação torna-se evidente no discurso de Castellani Filho (s/d) (apud FALCÃO, 1996, p. 45);

A capoeira não é – como nos desejamos fazer crer – uma técnica de luta apenas, nem tão somente outra manifestação esportiva. Ela, enquanto técnica, enquanto luta, vista de forma restrita a esses dois elementos, acaba por matar tudo a que a fez, nascer, crescer e sobreviver ao longo de toda uma época. (...) Ao separarmos a capoeira de sua história, nós a destruimos enquanto elemento de cultura brasileira e a transformamos em mais um momento de alienação através da prática esportiva.

Atualmente a capoeira está inserida no contexto educacional não somente enquanto conteúdo específico nas aulas de Educação Física que absorvem os elementos da cultura corporal, mas como em projetos de “contra-turno”, “extra-classe”. Contudo, atentaremos para o fenômeno Capoeira abordado somente como conteúdo das aulas formais de Educação Física da Rede Estadual de Ensino da Cidade de Maringá.

No capítulo seguinte os dados coletados nas entrevistas com professores (as) de Educação Física e crianças praticantes e não praticantes de Capoeira serão analisadas a luz da Teoria das Representações Sociais, em especial quanto aos conceitos de ancoragem, objetivação, polifasia cognitiva e familiarização.

5. AS REPRESENTAÇÕES DA CAPOEIRA NO CONTEXTO ESCOLAR

Nessa seção descrevemos os discursos coletados durante nossas entrevistas. Ao todo, participaram dessa pesquisa quinze (15) sujeitos, sendo cinco (05) professores (as) e dez (10) crianças, dessas, cinco (05) praticantes ou ex-praticantes de Capoeira e cinco (05) cuja única experiência com Capoeira, tenha ocorrido nas aulas de Educação Física, ou seja, no contexto escolar formal, tratadas como crianças não praticantes. Juntos esses sujeitos nos possibilitaram o registro de aproximadamente quatro (04) horas e vinte (20) minutos de gravações.

Uma vez que os quinze (15) participantes desempenham papéis distintos em um mesmo contexto, com relação ao fenômeno abordado optou-se por uma técnica de análise onde se cruzassem as falas, ou seja, apresentamos em uma mesma unidade de análise a fala dos diferentes sujeitos. Esse tipo de análise é definido por Bardin (2011) como análise temática. Para esse tipo de análise se faz necessário a confrontação dos diferentes indicadores, neste caso, das falas dos sujeitos. É uma análise de caráter transversal, isto significa dizer que “recorta o conjunto das entrevistas por meio de uma grade de categorias projetada sobre os conteúdos” (p.222). Nesse sentido levamos em conta a frequência com que aparecem os temas nas falas dos sujeitos, considerados esses temas como dados segmentáveis e comparáveis (BARDIN, 2011). Assim, os dados de cada unidade de análise foram organizados em categorias, elaboradas a partir da recursividade das falas dos sujeitos participantes. Como as representações orientam a ação e envolve idéias sobre algo as falas foram organizadas em duas categorias, a representação de Capoeira e a representação da prática pedagógica.

5.1 Representação de Capoeira

No decurso de nossas entrevistas perguntamos aos participantes dessa pesquisa qual a sua concepção de capoeira, ou seja, buscávamos entender o que é a capoeira para esses sujeitos. Nas respostas identificamos diferentes sentidos atribuídos à Capoeira, muitas vezes por um mesmo sujeito. Agrupamos tais

representações como categorias na unidade de análise “representação de Capoeira”, como visto no quadro abaixo (Quadro 1).

| Grupo | Categorias |
|------------------------------|------------|
| REPRESENTAÇÃO DE CAPOEIRA | LUTA |
| | DANÇA |
| | ESPORTE |
| | JOGO |

Quadro 1 – Grupo de categorias encontradas nas representações de Capoeira.

5.1.1 A Capoeira enquanto “Luta”

Nesta oportunidade nos dedicamos a dois momentos, primeiro a verificar a frequência com que o termo luta se apresenta na fala dos entrevistados e em um segundo momento buscamos discutir a representação que assume tal termo na fala dos participantes.

O quadro que segue (Quadro 2) representa uma síntese da frequência do termo luta na fala dos participantes.

| SUJEITO | QTD | FREQÜÊNCIA | % |
|------------------------|-----------|------------|------------|
| PROFESSOR (A) | 05 | 42 | 70 |
| CRIANÇA NÃO PRATICANTE | 05 | 10 | 16,6 |
| CRIANÇA PRATICANTE | 05 | 08 | 13,3 |
| TOTAL | 15 | 60 | 100 |

Quadro 2 - Síntese da frequência do termo LUTA na fala dos (as) entrevistados (as).

Apresentamos a seguir, um quadro com a síntese da frequência do termo luta na fala dos (as) professores (as) de Educação Física entrevistados, o fazemos no intuito de facilitar sua visualização fala desses sujeitos.

| PROFE SSOR | NOME | FREQUENCIA |
|---------------|------|------------|
| | P1 | 01 |
| | P2 | 17 |
| | P3 | 14 |

| | |
|--------------|-----------|
| P4 | 04 |
| P5 | 06 |
| TOTAL | 42 |

Quadro 3 - Frequência do termo LUTA na fala dos (as) professores (as)

O termo **luta** em referência à Capoeira apareceu sessenta (60) vezes, na fala de todos os entrevistados.

A maior ocorrência da representação da Capoeira enquanto luta foi verificada entre os (as) professores (as), das sessenta (60) ocorrências, quarenta e duas (42), ou seja, 70% da frequência, foi atribuída aos professores (as).

A representação da Capoeira como luta, era de certa forma esperada, principalmente na fala dos (as) professores (as), visto que no contexto escolar a Capoeira é abordada a partir do Conteúdo Estruturante Luta²⁸. Consideramos que a representação da Capoeira como luta para tais sujeitos pode estar ancorada em parte nos documentos oficiais, ou seja, nos ditames deste “universo reificado” da esfera escolar.

Ferreira (2005) ao definir luta o faz da seguinte forma

S. f.

1. Combate corpo a corpo, sem armas, entre dois atletas que, observando certas regras, procuram derrubar um ao outro:
2. Qualquer tipo de combate corpo a corpo:
3. Peleja, batalha; guerra:
4. Antagonismo entre forças contrárias; conflito:
5. Fig. Esforço, empenho:

O sentido que o termo assume envolve sempre a noção de confronto direto, de oposição. Nesse sentido, Oliveira e Santos (2006) também evidenciam a noção de confronto, mas que assume um papel de relevância para a própria sobrevivência, e ao analisarem a origem das lutas afirmam que estas surgem e desenvolvem-se a partir do momento que o ser humano começa

²⁸ Entende-se por conteúdos estruturantes os conhecimentos de grande amplitude, conceitos, teorias ou práticas, que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para a compreensão de seu objeto de estudo/ensino. (PARANÁ, 2008, p. 25) Os conteúdos estruturantes propostos para a Educação Física são esporte, jogos e brincadeira, ginástica, lutas e dança.

[...] a descobrir os relatos de causa a efeito, a dar-se conta de certas leis físicas e técnicas dos golpes, dos estrangulamentos, das imobilizações os quais poderia assegurar-lhe uma melhor caça ou salvar suas vidas quando tivessem que combater com homens ou com animais. [...] Em uma época onde (de um ponto de vista contemporâneo) cada dia preservar a vida humana era uma verdadeira proeza, a luta servia para atacar e para defender-se, caçar [...] (p. 3).

A Capoeira exposta por Costa (s/d) é caracterizada enquanto luta e podemos constatar na exposição do autor esta predominância do confronto.

A capoeira é uma luta em que os executantes se valem dos pés, das mãos e da cabeça para bater nos adversários ou derrubá-los [...] É uma luta essencialmente agressiva: o capoeira se defende atacando.(p. 17).

Para Oliveira e Santos (2006, p. 5) “quando pensamos na palavra Luta primeiramente associamos a contato corporal, chutes, socos, quedas, disputa, atitudes agressivas”, ocorre nesse sentido uma associação entre a deflagração de golpes e o inevitável contato corporal, entretanto, as orientações contidas nas “Diretrizes Curriculares de Educação Básica/Educação Física” (PARANÁ, 2008) quanto à forma de abordagem a esse conteúdo demonstram a preocupação de que se contemple a plenitude da manifestação abordada.

Ao abordar o conteúdo lutas, torna-se importante esclarecer aos alunos as suas funções, inclusive apresentando as transformações pelas quais passaram ao longo dos anos. De fato, as lutas se distanciaram, em grande parte, da sua finalidade inicial ligada às técnicas de ataque e defesa, com o intuito de autoproteção e combates militares, no entanto, ainda hoje se caracterizam como uma relevante manifestação da cultura corporal (PARANÁ, 2008, p. 69).

Ainda assim o conceito pode assumir outra interpretação, a de “lutar para obter o que deseja, ir à vida” (FERREIRA, 2005).

A perspectiva que se tem de luta exposta no livro didático do ensino médio é de que estas “sempre estiveram presentes na história da humanidade nas atitudes ligadas às técnicas de ataque e de defesa; e vinculadas à instituição militar, além de serem consideradas, por alguns povos, como sabedoria de vida” (PARANÁ, 2006, p. 16).

Dentre os entrevistados, constatamos o esforço dos (as) professores (as) para expor a Capoeira enquanto luta genuinamente brasileira como aponta Campos (2003), tal tentativa fica clara na fala de um desses sujeitos.

- Eu tento passar pro alunos que é a nossa luta. Que é a luta brasileira (P3).

Campos (2003) ao propor a abordagem da Capoeira na escola o faz a partir de algumas concepções, dentre as quais a “Capoeira luta”, o autor defende que tal concepção representa a origem e preservação da manifestação “através dos tempos na sua forma natural como instrumento de defesa pessoal genuinamente brasileiro. Deverá ser ministrada com o objetivo de Capoeira combate e de defesa” (p.23).

O discurso do professor P3 com relação à Capoeira, parece estar alinhado com o discurso dos documentos oficiais, visto que estes abordam-na como luta, como prática corporal genuinamente brasileira, que fora concebida pelos escravos como forma de luta, para que através dela conquistassem a liberdade (PARANÁ, 2008). E é este documento que direciona o trabalho docente.

O referido documento “Diretrizes Curriculares da Educação Básica/Educação Física - DCE” é fruto de um processo de discussões coletivas, promovidas pela Secretaria de Estado da Educação – SEED, entre os anos de 2004 e 2008. Tais discussões foram promovidas através de vários encontros, seminários e semanas de estudos pedagógicos. Especialmente nos anos de 2007 e 2008, a equipe pedagógica do Departamento de Educação Básica – DEB passa a realizar um evento chamado “DEB itinerante”, onde oferece à formação continuada a todos (as) os (as) professores (as) da Rede Estadual de Ensino. Tais professores são organizados por disciplinas (PARANÁ, 2008).

Neste mesmo período as DCE foram submetidas à leitura de cunho crítico de especialistas vinculados a diversas instituições universitárias, tal procedimento se deu no sentido de que se fizessem os ajustes finais ao texto.

É este documento que orienta o trabalho pedagógico dos professores, como podemos verificar no excerto extraído da “Carta da Secretaria da Educação” que compõe as primeiras páginas da DCE.

Assim, os textos que compõem este caderno se apresentam na seguinte ordem e estrutura: o primeiro, sobre a Educação Básica,

inicia com uma breve discussão sobre as formas históricas de organização curricular, seguida da concepção de currículo proposta nestas Diretrizes para a Rede Pública Estadual, justificada e fundamentada pelos conceitos de conhecimento, conteúdos escolares, interdisciplinaridade, contextualização e avaliação. O segundo texto refere-se à sua disciplina de formação/atuação [neste caso a Educação Física]. Inicia-se com um breve histórico sobre a constituição dessa disciplina como campo do conhecimento e contextualiza os interesses políticos, econômicos e sociais que interferiram na seleção dos saberes e nas práticas de ensino trabalhados na escola básica. Em seguida, apresenta os fundamentos teórico-metodológicos e os conteúdos estruturantes que devem organizar o trabalho docente. Anexo a esse documento, há uma relação de conteúdos considerados básicos para as séries do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Tais conteúdos foram sistematizados a partir das discussões realizadas nos encontros descentralizados (DEB-Itinerante) e deverão ser ponto de partida para organização das Propostas Pedagógicas Curriculares das escolas da Rede Estadual de Ensino (PARANÁ, 2008, p.8).

Essa percepção da Capoeira enquanto uma luta dos negros para obtenção da liberdade, uma luta de libertação parece ser o fator mais marcante entre os (as) entrevistados (as), ao considerar a Capoeira como luta. Podemos verificar nas falas que seguem que os (as) entrevistados (as) evocam as origens da Capoeira, às condições em que surgira tal manifestação e que mesmo não utilizando o termo luta, ainda assim o exprime.

- [...] Então é toda essa relação dessa, desse povo e essa necessidade de se utilizar a capoeira de buscar melhores possibilidades de corpo, de trabalho, de busca de direitos pra poder se é... sair da situação como estava né? (P4).

- Que é algo que vem de uma, aí uma dificuldade né? De uma... de um grupo [que] veio trazido para o Brasil e desenvolveu uma forma de reivindicar seus direitos. (P3).

As afirmações dos (as) professores (as) corroboram o exposto por Ferreira (2005) sobre o conceito de luta no sentido de obtenção do que se deseja neste caso a liberdade. Fortificam ainda as exposições de Campos (2003) o qual afirma que a abordagem da Capoeira enquanto luta representa a origem da própria manifestação em sua forma natural.

Entre as crianças esperávamos encontrar, especialmente entre as não praticantes, a predominância da representação da Capoeira enquanto luta, visto ser esta a representação da Capoeira predominante entre os (as) professores (as).

No entanto, isso não ocorre, o termo luta não é predominante, aparece nas falas das *crianças não praticantes* dez (10) vezes o que representa 16,6% do total de freqüência do termo luta, e ainda assim não é unânime. Uma das cinco (05) crianças sequer se refere a tal termo, como se vê no quadro 4..

| CRIANÇAS NÃO PRATICANTES | NOME | FREQUENCIA |
|-----------------------------|--------------|------------|
| | CÑP1 | 00 |
| | CÑP2 | 01 |
| | CÑP3 | 02 |
| | CÑP4 | 05 |
| | CÑP5 | 02 |
| | TOTAL | 10 |

Quadro 4 - Freqüência do termo LUTA na fala das crianças não praticantes.

Aquelas crianças que se utilizam do termo luta em referência a Capoeira, o fazem ancorados em seus sentidos de luta de libertação, que foi necessária em um momento histórico específico, mas não nos parece que lhe atribuem em seu contexto atual características bélicas, de confronto. A palavra luta, está como sinônimo de resistência de uma cultura. Essa forma de resistência assumiu no passado esse caráter bélico devido às condições do povo africano no Brasil. A seguir, expomos a fala de uma criança não-praticante.

O que é a Capoeira para você? (Pesquisador).

- [...] capoeira descendeu dos escravos e que... Era uma forma deles se defender antigamente, agora não mais né? . Era uma forma deles se defender, uma coisa que... Era necessário né? Naquele tempo né? (CÑP4).

O que você quis dizer com “agora não mais”? (Pesquisador).

- Não, porque assim, antes eles precisavam... Porque se eles não soubessem a capoeira antes, antigamente era uma forma de luta. E se... Não soubessem, alguns teriam morrido né? (CÑP4).

As representações de Capoeira das crianças não praticantes do mesmo modo como dos (as) professores (as) estão ancoradas na luta dos negros por sua libertação no passado histórico brasileiro. Nenhuma das crianças se referiu ao uso da Capoeira enquanto luta na atualidade ou na escola.

De forma bastante semelhante, dentre as *crianças praticantes* ou ex-praticantes também não predomina a representação da Capoeira como luta, como atividade corporal bélica. Todas as vezes que se referiram à Capoeira utilizaram um termo e logo em seguida ligaram-no a outro. Ainda, das cinco (05) crianças ouvidas, duas (02) em nenhum momento fizeram menção ao termo. Nesse conjunto, o termo aparece nas falas das crianças praticantes, oito (08) vezes, o que representa 13,3% da frequência.

| | NOME | FREQUENCIA |
|-------------------------|--------------|------------|
| CRIANÇAS PRATICANTES | CP1 | 05 |
| | CP2 | 00 |
| | CP3 | 01 |
| | CP4 | 00 |
| | CP5 | 02 |
| | TOTAL | 08 |

Quadro 5 - Frequência do termo LUTA na fala das crianças praticantes.

As representações de Capoeira das crianças praticantes equivalem ao apresentado pela maioria das crianças não praticantes e professores (as). São ancoradas no passado dos negros escravos que precisavam lutar por sua liberdade.

- Ah, é uma forma dos escravos se defender [em] né? Que antigamente tinha gente que caçava [m] eles, pra eles poderem fugir (CP4).

- [...] eles [escravos] tava treinando pra poder fugir né? [...] então eles tentavam treinar a Capoeira pra aprender a lutar pra se proteger de quem maltratava [m] eles (CP5).

- Na época ali, quando ela [a professora] ensinou era pros negros se libertar né? Combater o... Aquele povo que maltratava ele (CP2).

Destacamos que apesar de termos verificado a ocorrência do termo luta por sessenta (60) vezes, somente um entre os quinze entrevistados foi resoluto ao se referir a Capoeira como luta, como atividade corporal e bélica.

- E ai eu tento bater nisso, até indo pelo lado que a maioria entende hoje, dança é... é luta... é jogo, não. É luta! E ai, a partir da luta eu coloco o porquê da dança, porquê do jogo, como é que ela se desenvolveu. (P3).

Mediante a análise das falas dos (as) participantes exposições consideramos que a representação de Capoeira enquanto luta é predominante na fala dos (as) professores (as), no entanto, luta parece assumir um sentido diferente do tradicionalmente aceito como embate, o ato de defesa e ataque. Constatamos o estado de polifasia cognitiva da representação da Capoeira ao acorarem-na na história de resistência dos negros escravos durante a colonização brasileira.

Essa representação da Capoeira corresponde às conclusões de Reis (2000, p. 60) para quem a característica combativa da Capoeira foi predominante ao longo de todo o século XIX e progressivamente aspectos lúdicos foram constituindo-se “numa estratégia política para dissimular seu aspecto combativo na sociedade escravista”.

Inferimos, portanto que a representação de Capoeira envolve polifasia cognitiva no ambiente escolar e, além, de evocar a noção de confronto, combate se ancora também em sua importância histórica. E mais, a luta emanada enquanto representação da Capoeira pelo “universo reificado” parece não ultrapassar seus limites, isto é, parece não se propagar pelo universo consensual dos escolares. Entre tais sujeitos, outros sentidos de Capoeira são mais frequentes que o sentido luta como embate corporal.

5.1.2 A Capoeira enquanto “Dança”

A segunda categoria mais freqüente que encontramos foi a representação de Capoeira enquanto **dança**. Podemos caracterizar a dança como uma forma de interação das expressões do (s) indivíduo (s) mediada pelo ritmo em um determinado espaço, ou seja, a dança é a “articulação entre movimento, dançarino, som e o espaço geral” (MARQUES, 2010, p.28).

Gehres (2010) compreende a dança como uma forma de arte, produto e produtora da realidade.

Podemos afirmar que dança é tensão física (bioanátomo-fisiológica) que se transforma em tensão “sócio-histórico-político-cultural” e vice-versa, porque representação/expressão/criação de homens e

mulheres que se constroem no conflito entre classes, etnias, gêneros, religiosidades, racionalidades (p.125).

Não se discute aqui os elementos que caracterizam a Capoeira como dança, se dança for referenciada pela concepção de Marques (2010) a Capoeira pode ser reconhecida, visto que os jogadores têm seu jogo comandado pelo ritmo proveniente da bateria²⁹. Se considerarmos a dança como uma forma de arte que representa o concreto, também poderemos identificar tal representação no ritmo da Capoeira, representado em seus toques³⁰ específicos, onde cada um deles determina uma postura específica dentro da roda.

Campos (2003) destaca, dentre outras dimensões, a concepção de Capoeira enquanto “dança e arte” e a expõe da seguinte maneira.

A arte se faz presente através da música, ritmo, canto, instrumento, expressão corporal, criatividade de movimentos, assim como o riquíssimo tema para as artes plásticas, literárias e cênicas. Na dança, as aulas deverão ser dirigidas no sentido de aproveitar os movimentos da capoeira, desenvolvendo flexibilidade, agilidade, destreza, equilíbrio e coordenação em busca da coreografia e satisfação pessoal (p.23).

O quadro 6 nos possibilita uma visão mais integral da freqüência da concepção de Capoeira enquanto dança, entre os participantes.

| SUJEITO | QTD | FREQÜÊNCIA | % |
|-------------------------------|-----------|------------|-------------|
| PROFESSOR (A) | 05 | 27 | 67,5 |
| CRIANÇA NÃO PRATICANTE | 05 | 05 | 12,5 |
| CRIANÇA PRATICANTE | 05 | 08 | 20 |
| TOTAL | 15 | 40 | 100 |

Quadro 6 - Síntese da freqüência do termo DANÇA na fala dos (as) entrevistados (as).

Na fala dos (as) participantes o termo dança aparece quarenta e uma (41) vezes, sendo que destas, vinte e sete (27) menções foram feitas por *professores* (as), ou seja, 65,8% da freqüência do termo dança é atribuída aos professores (as) . Nenhum dos (as) professores (as) refere-se à Capoeira unicamente enquanto dança, tal termo está sempre atrelado a outro termo como a luta, por exemplo.

²⁹ Conjunto de instrumentos que produzem o ritmo nas rodas de Capoeira, tal conjunto pode receber outras denominações como charanga ou orquestra da Capoeira (TAVARES, 2006, p. 78).

³⁰ “Os capoeiristas denominam a peça musical que executam ao berimbau de toque [...] O toque de berimbau e o tipo de jogo de capoeira são inseparáveis uma vez que é o primeiro toque que determina o estilo (REIS, 2000, p. 167).

- [...] porque a gente sempre trabalha aquele contexto é uma dança? Ou uma luta? Eu interpreto das duas formas (P2.).

- [...] tinha turmas que eu jogava capoeira e dança junto. Que eu gostava de levar pra esse lado e em outros momentos dentro do jogo. Então na verdade o que prevalecia, lá no resultado era a dança totalmente ligado. Porque era assim, eu colocava algumas posições era... tinha que se utilizar os movimentos da capoeira (P4).

- [...] eu gostava muito, sempre trabalhei como arte, como dança, cultura e como dança esse foi o foco que eu mais... é buscava na capoeira né? (P4.).

Os dados indicam que a representação de Capoeira envolve o estado de polifasia cognitiva e se ancora também na noção de dança que a relaciona com a arte. Um dado curioso é que um (a) único (a) professor (a) foi responsável por quatorze (14) das vinte e sete (27) vezes que o termo é empregado. Isso representa 51,8% da frequência entre os (as) professores (as).

| PROFESSOR (A) | NOME | FREQUENCIA |
|---------------|--------------|------------|
| | P1 | 02 |
| | P2 | 06 |
| | P3 | 03 |
| | P4 | 14 |
| | P5 | 02 |
| | TOTAL | 27 |

Quadro 7 - Frequência do termo DANÇA na fala dos (as) professores (as).

Acreditamos que tal situação ocorra devido a uma identificação desse (a) professor (a) em questão com o conteúdo dança. Isso fica evidente, quando em outros momentos da entrevista, fala sobre sua busca por uma melhor formação.

- Eu gostava muito da ginástica, da dança, da música eu gostava. Tudo que eu fazia eu gostava de envolver a música. E então foi quando eu entrei num grupo de dança da UEM (P4).

Entre as *crianças praticantes* constatamos o uso do termo dança por oito (08) vezes. E como na fala dos professores a dança enquanto representação de Capoeira não é exclusiva, pelo contrário, envolve polifasia cognitiva.

| CRIANÇAS PRATICANTES | NOME | FREQUENCIA |
|-------------------------|-----------|------------|
| | CP1 | 01 |
| | CP2 | 05 |
| | CP3 | 01 |
| | CP4 | 00 |
| | CP5 | 01 |
| TOTAL | 08 | |

Quadro 8 - Frequência do termo DANÇA na fala das crianças praticantes.

As falas que seguem demonstram como as crianças praticantes atribuem mais de uma representação à Capoeira. Tais sentidos coexistem harmonicamente, parecem inclusive complementarem-se.

- [...] tem gente que vê a capoeira como uma dança e tem gente que vê como uma luta. Na verdade é os dois [...] (CP1.).

- [...] eles tentaram disfarçar como uma dança porque senão eles seria castigados, mas eles tava treinando pra poder fugir né? (CP5).

Ressaltamos que a criança praticante (CP2) que por mais vezes utilizou o termo dança, também o atrelando à luta, o fez como forma de caracterizar a Capoeira vivenciada na escola.

- Na época ali, [na escola] quando ela [professora de Educação Física] ensinou, era pros negros se libertar né? Combater o... Aquele povo que maltratava ele. E pra nós ficou como um dança né? Que era uma dança pra eles, ficou uma dança pra nós né? (CP2).

Parece-nos que o emprego do termo dança assume um sentido de negação para esse sujeito, uma vez que enfatiza que na escola, ela ficou como dança, mas não parece tomar para si a representação da Capoeira enquanto dança.

| CRIANÇAS NÃO PRATICANTES | NOME | FREQUENCIA |
|-----------------------------|-----------|------------|
| | CÑP1 | 01 |
| | CÑP2 | 01 |
| | CÑP3 | 01 |
| | CÑP4 | 00 |
| | CÑP5 | 02 |
| SUBTOTAL | 05 | |

Quadro 9 - Frequência do termo DANÇA na fala das crianças não praticantes.

Para as *crianças não praticantes*, a representação de Capoeira enquanto uma dança, ao que nos parece, se apresenta de forma menos explícita. Das cinco (05) vezes que o termo é empregado apenas uma (01) refere-se em alguns momentos isoladamente a prática da Capoeira, nas demais ocasiões está sempre acompanhado por outro termo, ou seja, dizem que a Capoeira é uma dança, mas que também é uma luta. A fala de uma das crianças não praticantes parece explicitar a polifasia cognitiva presente na representação de Capoeira uma vez que refere-se ora como dança ora como luta. Fala da Capoeira como dança da seguinte maneira:

- [...] aceitaram super bem, **dançaram** super bem, uns tinha agilidades incríveis que até hoje eu não consigo entender. (CÑP5).

Ela se utilizou do sentido de dança para diferenciar estilos de Capoeira. Para ela existe um estilo de Capoeira que privilegia a dança e outro onde a luta é a essência.

Eu lembro que ela [professora de Educação Física] passava um estilo de Capoeira que era mais rápido que **era só aquela dança** e aquele que era só aquela dança e **aquele que era mais, ah... Que era luta sabe?** (CÑP5).

A representação de Capoeira enquanto dança é objetivada de maneira mais evidente nas falas dos (as) professores (as), todavia, esses mesmos sujeitos também representaram-na como luta. Nesse sentido caracteriza-se um estado de polifasia cognitiva, onde mais de um sentido de Capoeira coexistem, indo ao encontro das conclusões de Moscovici (2003; 2012) e Jovchelovitch (2004; 2008).

Essa simultaneidade verificada na manifestação, representada enquanto luta e dança, é explicada por Areias (1998) que afirma existir um caráter de interdependência, isto é, a dança serve à luta como forma de burlar qualquer tipo de repressão. Dessa forma, a essência seria a luta, mas a dança, representada pelos movimentos da ginga “servia para disfarçar a luta, dando-lhe um caráter lúdico e inofensivo e cadenciado” (AREIAS, 1998, p.26), ao mesmo tempo em que seus movimentos cadenciados funcionavam como preparação para deflagração de movimentos bélicos.

5.1.3 A Capoeira enquanto “Esporte”

Analizamos a seguir a representação que os participantes têm da Capoeira enquanto **esporte**. Tomamos por esporte, práticas corporais cujos códigos foram sistematizados pelo processo de esportivização³¹. Para González (2010) ao esporte podem ser atribuídos diversos significados, mas, num sentido mais restrito pode ser entendido como uma prática “motora/corporal” que é:

a) orientada a comparar um determinado desempenho entre indivíduos ou grupos; b) regida por um conjunto de regras que procuram dar aos adversários iguais condições de oportunidade para vencer a contenda e, dessa forma manter a incerteza do resultado, e c) com essas regras institucionalizadas por organizações que assumem (exigem) a responsabilidade de definir e homogeneizar as normas de disputas e promover o desenvolvimento da modalidade, com o intuito de comparar o desempenho entre diferentes atores esportivos (por exemplo, a nível mundial) (GONZÁLEZ, 2010, p. 170).

Este processo assume, ainda segundo o autor, o sentido de referência à origem do próprio fenômeno na modernidade. Tubino (2010) distingue o fenômeno esporte em períodos históricos distintos e apresenta a seguinte classificação.

Da Antiguidade até a primeira metade do século XIX, ocorreu o Esporte Antigo. O Esporte Moderno, concebido depois de 1820 pelo inglês Thomas Arnold, começou a institucionalizar as práticas esportivas existentes, codificando-as por meio de regras e entidades. No final da década de 1980, a partir da aceitação do direito de todos ao esporte, tem início o Esporte Contemporâneo [...] (p. 20).

O que estabelecemos por convenção denominar esporte moderno e mais recentemente contemporâneo é apenas uma dentre as etapas do processo histórico esportivo. O esporte, assim como outras práticas sociais, foi escolarizado (FARIA FILHO, 1997) e a disciplina responsável por esse processo foi a Educação Física. O

³¹ Ato ou efeito de converter ou transformar uma prática corporal em esporte ou uma prática social em assumir os códigos próprios desse fenômeno (GONZÁLEZ, 2010, p. 170).

esporte é incorporado de tal forma à Educação Física que do ponto de vista do senso comum não se distingue um do outro.

[...] esporte, enquanto fenômeno cultural, foi assimilado pela EF, inicialmente, sem que isto modificasse a visão hegemônica de sua (da EF) função social (desenvolvimento da aptidão física e do "caráter"), mas, paulatinamente, o esporte se impõe à EF, ou seja, instrumentaliza a EF para o atingimento de objetivos que são definidos e próprios do sistema esportivo. Este processo não vai ser acompanhado de uma reação crítica da EF, muito ao contrário, ele foi saudado como elemento de valorização da EF, que passa a ser sinônimo do esporte na escola (BRACHT, 2000, P.15).

A Educação Física é reconhecida como, ou mesmo confundida com a prática esportiva e passa a difundir valores externos à escola, que refletem a própria organização social. Valores como a competitividade, a disciplina e a superação, passam a ser introjetados através das práticas esportivas difundidas nas aulas de Educação Física. Gallardo (2000) sustenta que os ideais liberais e estruturais-funcionalistas defendem os aspectos esportivos nos currículos escolares, por considerarem que através do esporte a criança aprenderá que;

[...] entre ela e o mundo existem os outros, e que para a convivência social, a obediência a certas regras incontestáveis e imutáveis é necessária. Na prática esportiva aprendem a vencer através do esforço pessoal e a conviver com vitórias e derrotas, como melhores e piores, vencedores e derrotados, possuidores de aptidão e inaptos. (GALLARDO, 2000, p. 19).

Para Soares (2004) a educação Física em muitas ocasiões confunde-se com as instituições médicas e militares ora privilegiando interesses de um ora de outros, funcionando dessa maneira como um instrumento de intervenção na manutenção da ordem social

Neste trabalho, as instituições médicas foram privilegiadas e o discurso médico higienista, ouvido, pois acreditamos poder encontrar, nessas instituições e no seu discurso, elementos que nos auxiliem na compreensão de uma Educação Física como sinônimo de saúde física e mental, como promotora de saúde (SOARES, 2004, p.69),

A ideia de que por meio da Educação Física e suas práticas, o sujeito poderá alcançar e manter um nível de saúde física, apesar de ter sido identificada a partir da

segunda metade do século XIX, parece manter-se viva no bojo da área. Não somente o fator saúde, mas a boa convivência nas relações sociais pode ser reconhecida no postulado das DCE, onde;

[...] o esporte é entendido como uma atividade teóricoprática e um fenômeno social que, em suas várias manifestações e abordagens, pode ser uma ferramenta de aprendizado para o lazer, para o aprimoramento da saúde e para integrar os sujeitos em suas relações sociais. (PARANÁ, 2008, p.63).

Mediante as exposições, ao analisarmos as falas dos sujeitos participantes com relação à categoria esporte, atrelamos a esta, termos como saúde, disciplina, competição, dessa forma chegamos ao seguinte achádegó.

No quadro 10 expomos a síntese da distribuição da frequência do termo esporte na fala dos (as) entrevistados (as).

| SUJEITO | QTD | FREQUÊNCIA | % |
|-------------------------------|-----------|------------|-------------|
| PROFESSOR (A) | 05 | 21 | 55,2 |
| CRIANÇA NÃO PRATICANTE | 05 | 11 | 28,9 |
| CRIANÇA PRATICANTE | 05 | 06 | 15,7 |
| TOTAL | 15 | 38 | 100 |

Quadro 10 - Síntese da frequência do termo ESPORTE na fala dos (as) entrevistados (as).

O **esporte** é o terceiro termo com maior frequência nas entrevistas, somando trinta e oito (38) aparições.

| PROFESSOR (A) | NOME | FREQUENCIA |
|---------------|--------------|------------|
| | P1 | 02 |
| | P2 | 12 |
| | P3 | 00 |
| | P4 | 07 |
| | P5 | 00 |
| | TOTAL | 21 |

Quadro 11 - Frequência do termo ESPORTE na fala dos (as) professores (as).

Na fala dos (as) *professores (as)* dois (02) não utilizam a terminologia em referencia a Capoeira, os (as) outros (as) três (03) utilizam o termo vinte e uma (21) vezes como definição da Capoeira. Ou seja, 55,2% da frequência da representação da Capoeira enquanto esporte é apresentada pelos (as) professores (as).

- [...] a capoeira em termo de conteúdo é... Que ela é tratada, como... **Hoje como esporte né?** [...] (P4).

No decorrer de sua fala, no entanto, esse (a) professor (a) parece atribuir outro sentido a Capoeira como não esporte, ao justificar a resistência e a solicitação dos alunos em relação a esta prática. O (a) professor (a) dá entender que a Capoeira sofre resistência na escola justamente por não ser esporte.

- Olha eles cobram. “Nós vamos ter capoeira esse ano?” Entendeu? Já vieram inclusive. Em todos os conteúdos, **sem ser o esporte você tem resistência**, ainda tem. (P4).

Sua fala parece indicar polifasia cognitiva em relação a representação de Capoeira e preferência pelo sentido atribuído a esta pelo universo consensual e não pelo reificado, os documentos oficiais. O mesmo sentido fica claro na fala de outro (a) professor (a) ao relatar o desejo de seus alunos de vivenciarem uma prática que não seja o esporte, sendo a Capoeira a prática eleita como diferente do esporte.

- [...] eles falam assim, “nossa professora só **jogar esporte, queria fazer capoeira, queria fazer outra coisa** que nós fazíamos ano passado” (P1).

Entretanto atribui à Capoeira características que corriqueiramente seriam atribuídas ao esporte, como a promoção da saúde física e mental.

- [...] ai eu enfoco assim o histórico dela, a importância, o benefício que a capoeira traz, fisicamente, mentalmente e procuro passar também assim, como eu aprendi mais a Capoeira Regional (P1).

Como vimos anteriormente a Capoeira Regional é um estilo de Capoeira idealizado por Mestre Bimba a partir dos últimos anos da década de 1920 e que consolidou-se na década de 1930. O processo de esportivização da Capoeira passa invariavelmente pelo advento da Capoeira Regional. Ainda nessa direção, a valorização do desenvolvimento de capacidades motoras também aparece na fala dos (as) professores (as) como um dos supostos benefícios de se trabalhar a Capoeira na escola.

- [...] nesse sentido, buscar com o aluno além de todos os valores que ela [a Capoeira] impõe trabalhar toda uma coordenação né? Do aluno, flexibilidade, agilidade, né? Dentro da Capoeira (P2).

Chamou-nos a atenção na fala desse (a) professor (a), em particular, foi o uso marcante do termo **disciplina**, como um elemento indispensável ao bom andamento da prática da Capoeira. No trecho transcrito a seguir o (a) professor (a) explana acerca do enfoque que dá à Capoeira no ambiente escolar, em seus procedimentos podemos evidenciar a utilização de ideias como respeito às regras e ao outro, valores facilmente identificados com o esporte. Corroborando sua representação da Capoeira como um esporte.

- O enfoque maior é assim a importância da Capoeira dentro da escola pro aluno, né? Que **a gente sempre busca assim dentro da escola, não só dentro da Capoeira, mas sim dentro de outras atividades, a questão da disciplina, do respeito, dos limites né?** E isso é muito importante [...] (P2).

De fato a disciplina, enquanto elemento de destaque, identificada por esse (a) professor (a) no âmbito da Capoeira, parece ser o elemento mais significativo para ele (a). Quando faz referência a Capoeira praticada fora das instituições escolares é novamente a disciplina que parece ter maior peso valorativo.

- [...] a gente vê tantas capoe... Grupos espalhados em alguns bairros de Maringá, eles tão trabalhando, e **eu acho legal a disciplina que eles colocam** né? O aluno vem de longe ele já vem uniformizado, eles sentam ali aproveitam aquele espaço público, trabalham ali, e às vezes eu fico observando eu acho muito legal isso daí, muito legal. Então você impõe a Capoeira de uma forma expositiva sem algazarra sem bagunça e **você vê uma disciplina né? Porque nada você consegue se você não põe disciplina, limite, respeito e hierarquia** [...] (P2).

A relação do esporte com a disciplina, também fica evidente na fala das *crianças não praticantes*, quando manifestam sua representação de Capoeira como esporte. A frequência dessa representação foi de onze (11) vezes o que representa 28,4% do total. Uma das crianças, no entanto não menciona em nenhum momento o termo esporte ou qualquer outro que dê à Capoeira um caráter esportivo.

No quadro 12 visualiza-se a frequência do termo esporte na fala das crianças não praticantes.

| | NOME | FREQUENCIA |
|-----------------------------|-----------------|------------|
| CRIANÇAS NÃO PRATICANTES | CÑP1 | 04 |
| | CÑP2 | 00 |
| | CÑP3 | 01 |
| | CÑP4 | 03 |
| | CÑP5 | 03 |
| | SUBTOTAL | 11 |

Quadro 12 - Frequência do termo ESPORTE na fala das crianças não praticantes.

Nos excertos que seguem a ancoragem da Capoeira como esporte é objetivada na importância da disciplina. Essa relação do esporte como disciplina é objetivada na fala dos sujeitos não praticantes.

- Ah, **é um esporte, porque dá disciplina pra gente que é muito importante né?** (CÑP1).

- Ah, **capoeira pra mim é um esporte** assim, e que pra mim eu aprendi que... **Disciplina tem que ter bastante disciplina** eu aprendi também que é muito importante pra... Nosso desenvolvimento. (CÑP1).

Se nas falas anteriores o sentido que se atribui ao esporte está ligado a disciplina, nas que se seguem constatamos a relação esporte e saúde, ou seja, o esporte assume um papel relevante na promoção da saúde e é nesse sentido que a criança não-praticante se refere à Capoeira.

- O que é a Capoeira? Acima de tudo, pra mim, pra mim, **é um modo novo de viver, porque eu comecei a fazer esportes...** Então a Capoeira me incentivou a fazer outros esportes. Com a Capoeira. E foi muito legal isso por causa que antes eu era... Não fazia nada nenhum tipo de esporte não corria nada. Com a Capoeira comecei a ter mais atividade pra correr pra... Pra ah... Sei lá pra fazer corrida [...] (CÑP5).

Pode-se perceber a objetivação da representação da Capoeira enquanto esporte pelos sujeitos não praticantes quando estes mencionaram os sistemas hierárquicos próprios da Capoeira, como os cordões³², ou ainda quando fazem menção às competições.

³² O sistema hierárquico no universo da Capoeira ou as graduações é representado atualmente pelas cordas, mas termos como cordel e cordões ainda são utilizados.

- [...] quando você vai, você já vai pensando em ganhar os **cordões** que tem né? (CÑP4).

- [...] eu já vi uma vez ela... Eles fazendo **competição** lá no centro esportivo daqui do jardim alvorada ai é uma... Uma coisa bem interessante que eu num... Eu num sabia mais ou menos o que que era eu vi. **E você ganha os cordões**. Ai eles vê quem que... Que consegue quem não né? (CÑP4).

Na perspectiva das *crianças praticantes* a Capoeira enquanto esporte se mostra mais recôndito, visto que a ocorrência do termo esporte foi apenas de seis (06) vezes, ou seja, 15,7% da frequência total e ainda assim quando consideramos as características atribuídas ao esporte, pois somente em um (01) momento utilizam a palavra esporte, e mesmo aí assume um sentido de promoção de saúde.

O quadro 13 apresenta a frequência do termo esporte na fala das crianças praticantes. Há de notar que, apenas dois (02) sujeitos objetivaram a Capoeira enquanto esporte.

| | NOME | FREQUENCIA |
|-------------------------|--------------|------------|
| CRIANÇAS PRATICANTES | CP1 | 00 |
| | CP2 | 03 |
| | CP3 | 00 |
| | CP4 | 03 |
| | CP5 | 00 |
| | TOTAL | 06 |

Quadro 13 - Frequência do termo ESPORTE na fala das crianças praticantes.

A ancoragem mais evidente da Capoeira como esporte é a competição. Todavia a menção à competição se faz no intuito de diferenciar a manifestação vivenciada no ambiente escolar, daquela vivenciada em outro espaço, o que envolve campeonatos de Capoeira.

- [...] lá era mais sério, o professor pegava no pé da gente pra gente aprender mesmo pra ir pros campeonatos, né? (CP4).

- [...] Porque lá cê viajava, viajava pra participar dos campeonatos [...] (CP2).

- Ah, num queria brincadeira, lá [fora da escola] fazia roda com os alunos pra ver quem ganhava. Quem acertava mais. Isso ai mesmo. (CP4).

As competições parecem motivar a prática, ao menos na percepção dessas crianças, no ambiente extraescolar, ao ponto de predominar mesmo o clima competitivo na roda.

Uma das crianças praticantes menciona o preparo físico como um dos aspectos característicos da Capoeira fora da escola, e discorre.

- Na verdade é mais físico. Pra você preparar bem seu corpo pra... pra você ficar bem na roda, aguentar bastante tempo na roda, jogando. [...] Vai preparando mais seu físico depois você passa pros movimentos (CP2).

Campos (2003) sinaliza o aspecto competitivo presente nas falas das crianças praticantes, como um aspecto essencial ao se desenvolver a “Capoeira esporte”. Para o autor a Capoeira representada no contexto escolar “deverá ter um enfoque especial para competição, estabelecendo-se treinamentos físicos, técnicos e táticos” (CAMPOS, 2003, p.23).

Mediante análise do conjunto das falas dos participantes podemos inferir que a predominância da representação da Capoeira como esporte ocorre entre os (as) professores (as), que também se sobressaíram na apresentação de outras representações como luta e dança. Características correlatas ao fenômeno esporte, tais com disciplina, saúde, competitividade são utilizadas implicitamente tanto pelos (as) professores (as) quanto pelas crianças não praticantes, o segundo grupo que por mais vezes utilizou-se do termo esporte. Dentre as crianças praticantes o termo esporte não é predominante, dos cinco participantes apenas dois fizeram menção à termos que indicam um caráter esportivo da Capoeira.

5.1.4 A Capoeira enquanto “Jogo”

A seguir analisamos a objetivação dos sujeitos quanto à representação da Capoeira enquanto **jogo**. Durante o processo de codificação além do termo jogo, propriamente dito, foram levadas em consideração para quantificar a frequência do termo, as características do fenômeno jogo. Para o desenvolvimento e apontamento

das características dessa categoria nos valem dos estudos de Johan Huizinga, sintetizados em sua obra “homo ludens; o jogo como elemento da cultura” e nos trabalhos apresentados por Roger Caillois em seu livro “Os jogos e os homens; a máscara e a vertigem”.

Para Huizinga (1971) o jogo é mais antigo que a própria cultura, visto ser a cultura uma criação humana, isto é, é preciso que haja uma sociedade humana para que nela se crie cultura. O jogo, no entanto pode ser verificado em outras espécies que independem da cultura. A psicologia e a fisiologia buscaram compreender e explicar o jogo principalmente a partir de sua função. Assim, ao jogo eram atribuídas funções como dispêndio de “energia vital superabundante”, “satisfação do instinto de imitação”, “necessidade de distensão”, “preparação do jovem para tarefas sérias”, “exercício de autocontrole” ou o “desejo de dominar ou competir” (HUIZINGA, 1971).

No entanto o autor argumenta que tais teorias, ocuparam-se de buscar um objetivo para o jogo. E buscando identificar uma finalidade não admitiram desse modo o jogo pelo jogo, não foram capazes de identificar os elementos de tensão, de alegria e de divertimento essenciais ao jogo.

Apesar da dificuldade de se apresentar uma definição precisa e exata do conceito de jogo, justamente por extrapolar a racionalidade, Huizinga (1971, p. 33) compreende o jogo como;

[...] uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida quotidiana.

A partir da definição acima, podemos delimitar para fins de discussão nesta pesquisa algumas características inerentes ao jogo. Antes, entretanto vejamos a definição de Caillois (1990) a partir de discussões “destinada [s] a determinar a natureza, o maior denominador comum de todos os jogos” (CAILLOIS, 1990, p.29), o autor definiu o jogo como uma atividade essencialmente “livre, delimitada, incerta, improdutiva, regulamentada e fictícia”. Ao comparar as definições de ambos os autores, podemos elaborar o quadro que segue, contendo as características essenciais do fenômeno jogo. Tais características nos deram suporte para identificar o sentido atribuído a Capoeira enquanto jogo, isto é, durante suas objetivações os

sujeitos atribuíram algumas características á Capoeira que são igualmente verificadas no fenômeno jogo.

| Huizinga | Caillois |
|------------------------------------|----------------------|
| Voluntário | Livre |
| Tempo e espaço | Delimitada |
| Tensão | Incerta |
| Fim em si mesmo | Improdutiva |
| Ordem | Regulamentada |
| Diferente da vida cotidiana | Fictícia |

Quadro 14 – Principais características do fenômeno jogo.

No quadro 17 está exposta a síntese com a distribuição da frequência do emprego do termo jogo na fala dos (as) entrevistados (as) enquanto representação de Capoeira.

| SUJEITO | QTD | FREQUÊNCIA | % |
|-------------------------------|-----------|------------|-------------|
| PROFESSOR (A) | 05 | 15 | 27,7 |
| CRIANÇA NÃO PRATICANTE | 05 | 10 | 18,5 |
| CRIANÇA PRATICANTE | 05 | 29 | 53,7 |
| TOTAL | 15 | 54 | 100 |

Quadro 15 - Síntese da frequência do termo JOGO na fala dos (as) entrevistados (as).

Entre os (as) professores (as) o termo jogo propriamente dito foi utilizado nove (09) vezes, um (a) dos (as) participantes, no entanto, não faz uso do jogo enquanto representação de Capoeira em nenhum momento.

| PROFESSOR (A) | NOME | FREQUENCIA |
|---------------|--------------|------------|
| | P1 | 01 |
| | P2 | 00 |
| | P3 | 03 |
| | P4 | 09 |
| | P5 | 02 |
| | TOTAL | 15 |

Quadro 16 - Frequência do termo JOGO na fala dos (as) professores (as).

Os (as) professores (as) ao representarem a Capoeira enquanto jogo, o fazem atrelando-a a outros termos, indiciando a polifasia cognitiva presente em sua representação de Capoeira.

- Então, assim, eu ainda defendo acho o que eu aprendi também né? Que é a manifestação cultural brasileira né? **Que envolve a dança, o jogo, a luta** [...] (P1).

- Ah, a capoeira ela **envolve luta, dança, jogos** [...] (P5).

O jogo ao ser utilizado por um (a) dos (as) professores (as), recebe de certa forma, um sentido de negação, como meio de reafirmar outro caráter, o de luta.

- [...] a maioria entende hoje, dança é... É luta... É jogo, não! É luta! (P3).

Contudo, em outro momento, esse mesmo sujeito, apesar de objetivar a Capoeira como luta, utiliza o termo “jogo” referindo-se ao momento de prática da Capoeira.

- Em algumas escolas que tinham um pré requisito **eles já conseguem fazer o jogo**, com algumas limitações [...] (P3).

Entre as crianças não praticantes o termo jogo é mencionado dez (10) vezes.

| CRIANÇAS NÃO PRATICANTES | NOME | FREQUENCIA |
|-----------------------------|-----------|------------|
| | CÑP1 | 00 |
| | CÑP2 | 09 |
| | CÑP3 | 00 |
| | CÑP4 | 01 |
| | CÑP5 | 00 |
| SUBTOTAL | 10 | |

Quadro 17 - Frequência do termo JOGO na fala das crianças não praticantes.

Apenas duas crianças, no entanto fizeram uso do termo, uma delas empregando-o uma única vez. Neste caso o jogo foi a denominação utilizada pela criança para descrever a prática da Capoeira que assistira fora da escola.

– Quando você diz “fazer uma aula mesmo” se refere a uma academia? (Pesquisador)

- Isso numa academia. Não essa da escola porque elas são semelhantes, mas são diferentes porque assim lá você faz, você aprende, você **joga com outras pessoas** né. (CÑP4).

A outra criança, cuja representação de Capoeira é objetivada como jogo, responde da seguinte forma quando questionado sobre “o que é Capoeira”?

- **É como um jogo, né? Um jogo pra você se divertir aprender também né? Se movimentar né? Eu vou falar que é um jogo** (CÑP2).

Esta mesma criança não praticante CÑP2, descreveu ainda uma experiência de contato com a Capoeira dentro do espaço escolar que, no entanto, fora proporcionada por um grupo de Capoeira externo.

- [...] fazia as duplas e começava pra jogar (CÑP2).

- Primeiro eles [grupo de Capoeira visitante] jogavam né? Cê fazia os movimentos daí o que não tivesse correto assim eles te ensinava direito (CÑP2).

Supomos que a objetivação da representação da Capoeira como jogo que ambas as crianças não praticantes assumiram esteja ancorada nos saberes expostos por agentes externos ao ambiente escolar formal. Em suas falas, ambas tiveram o contato com a manifestação mediado por praticantes, por capoeiras. No primeiro caso, referindo-se a Capoeira de uma academia e no segundo a Capoeira na escola, mas como fica evidente, foram os integrantes de um grupo de Capoeira externo ao ambiente escolar que mediaram o contato de ambos os sujeitos não praticantes com a Capoeira.

Entre as crianças praticantes a representação de Capoeira mais utilizada em referência tanto a manifestação quanto ou sua prática é a representação da Capoeira enquanto jogo, com uma ocorrência de vinte e nove (29) vezes.

| CRIANÇAS PRATICANT | NOME | FREQUENCIA |
|--------------------|------|------------|
| | CP1 | 07 |
| | CP2 | 13 |
| | CP3 | 04 |
| | CP4 | 01 |
| | CP5 | 04 |

| | | |
|--|-------|----|
| | TOTAL | 29 |
|--|-------|----|

Quadro 18 - Frequência do termo JOGO na fala das crianças praticantes.

Na maioria das ocorrências da representação da Capoeira enquanto jogo, as crianças praticantes o fizeram em referencia à Capoeira praticada fora do ambiente escolar.

- **Lá fora** foi os mestres tocando e os **alunos jogando**. Que é pra ver se aprendeu, tá, aprendendo e evoluir né? **Seu jogo**. (CP2).
- [...] pra você ficar bem na roda, aguentar bastante tempo na roda, jogando. Cê joga com um ou dois ele... Pode tirar outra pessoa deixar você jogando por um bom tempo. (CP2).
- Ai ele tava comentando que ia chamar um mestre tudo pra poder avaliar, pra gente poder jogar com ele [...] (CP3.).
- [...] quando o professor via, que quando tava o jogo saindo meio que perigoso [...] (CP3).
- Na roda todo mundo joga, todo mundo sabe [...] (CP1).

Os capoeiras se referem a sua prática como jogo, pois tal representação possibilita-lhes congregar em seu âmbito, outros sentidos, englobando inicialmente os termos luta, dança, esporte. Quando dizem que lutam Capoeira, parecem restringi-la somente à luta, a luta nos aparece como uma das possibilidades de representação de Capoeira. Assim o jogo ao que tudo indica parece oferece maior liberdade ao capoeira, ao passo que este pode lutar, dançar ou competir dentro de parâmetros esportivos sem que uma característica anule a outra. Como afirma Columá (2012) a lógica interna da Capoeira concebida enquanto jogo pode ser representado de duas formas antagônicas o “jogar contra e o jogar com”, em referencia a postura dos jogadores em uma roda.

O **jogar contra** nos remete a disputa, a luta e ao desafio que estão presentes em uma roda de capoeira; já o **jogar com** acontece entre confrades e camaradas, que estabelecem um diálogo corporal harmonioso, atribuindo aspectos de ludicidade e estética ao jogo (COLUMÁ, 2012, p. 84).

Além disso, encontramos nas falas dos sujeitos participantes a objetivação da representação da Capoeira enquanto jogo que envolve o **outro**. Em dois (02)

momentos um (a) dos (as) professores (as) faz menção à necessidade do **outro** para que o jogo se efetive. As falas do (a) professor (a) sugerem ancorar a representação de Capoeira na interação Eu-Outro e na ludicidade desta relação.

- [...] ela [a Capoeira] pode fazer você se tornar uma pessoa mais é... **Enxergar mais o outro** né? e respeitar esse outro. Então ela tem esse lado, que eu acho bem interessante (P4).

- E eu acho a capoeira muito legal e trabalho esse lado dela que é **que você joga com o outro nunca contra o outro** cê entendeu? (P4).

Essas afirmações vão ao encontro das conclusões de Huizinga (1971) para quem a figura do “outro” aparece associada à manutenção de elementos essenciais ao próprio jogo. A ordem interna do jogo e o seu mundo fictício dependem da aceitação dos jogadores. Quando os jogadores desrespeitam ou ignoram as regras do jogo “torna-se, portanto, necessário expulsá-lo, pois ele ameaça a existência da comunidade dos jogadores” (HUIZINGA, 1971, p.14).

Com relação à Capoeira, não existe jogo sem o outro. Na realização de um jogo, assuma ele, o sentido de luta ou de vadiação, é imprescindível a presença do outro, é somente a partir do outro que haverá criação, visto que o jogo de Capoeira é em sua essência um ato improvisado um ato que gera tensão. O imprevisto neste caso é a resposta ao inesperado, à incerteza advinda do jogo do outro. Para Reis (2000, p. 173) durante um jogo de capoeira se “estabelece uma comunicação na forma de um diálogo entre dois corpos. Um jogador descobre a intenção do corpo do outro e responde a ela”.

Nesse sentido cria-se certa dependência com relação ao outro. Talvez seja em função dessa suposta dependência que surjam e se afirmem os laços de fraternidade, os laços entre “camaradas”. Tais associações parecem ser significantes para os sujeitos que a vivenciam. Entre os sujeitos praticantes esse relacionamento com o outro é objetivado em suas falas como algo “espetacular”, algo necessário e incentivado. As verbalizações de duas crianças praticantes revelam novamente essa ancoragem da representação de Capoeira na interação Eu-Outro, bem como em sua ludicidade.

[...] “cê ta ali **interagindo com outra pessoa, jogando**, sabe, aprendendo movimento, é uma coisa muito **espetacular**” (CP2).

[...] “**as rodas** também ele sempre... O professor pedia que a gente tivesse bastante **interação**, que a gente fosse substituísse, pedia bastante isso” (CP3).

Para Huizinga (1971) os jogadores tendem a formar verdadeiras comunidades, as quais vão além da ocorrência do jogo. Nem todo tipo de jogo leva à fundação de comunidades ou permitam maior grau de cumplicidade, de afinidade entre os jogadores. Mas podemos perceber, na fala dessa criança praticante (CP1) o que ela nutre em relação aos seus pares, praticantes de Capoeira.

- [...] Mas assim, ah... É que eu gosto de Capoeira sabe? É uma coisa assim... Como eu posso falar? É irmão ali sabe, que ta jogando e tudo. Sei lá. Como eu explico? Ai [Suspiros e inquietação] Não sei explicar! Todo mundo ali é amigo, não tem aquela coisa assim de... Ai vamo assim, como eu explico? Não sei explicar. Não tem essas coisas de ficar competido sabe? Lá todo mundo é amigo, todo mundo ajuda o outro, tudo assim. Na roda todo mundo joga, todo mundo... Sabe? Não tem aquela coisa de ficar... Como fala, lutar com a pessoa” (CP1).

Essa associação, a interação entre os jogadores parece extrapolar os limites do jogo, mas é garantido pela manifestação em si. Uma das crianças praticantes relata uma experiência onde a interação é mediada pela Capoeira, mas com sujeitos desconhecidos. Huizinga (1971, p.15) explica que é justamente o sentimento de compartilhamento de algo que ambos julgam importante que garante os laços de afinidade entre os pares, ou seja, “a sensação de estar “separadamente juntos”, numa situação excepcional, de partilhar algo importante afastando-se do resto do mundo e recusando as normas habituais, conserva sua magia para além da duração de cada jogo”. Para o autor nem todas as associações decorrem de sociedades lúdicas, mas torna-se difícil a separação, a classificação de grupos sociais permanentes de outros decorrentes de associações de domínio lúdico, decorrente do jogo.

Os sujeitos da pesquisa objetivam sua representação de Capoeira enfatizando a presença do outro como relevante ao proporcionar segurança, um sentido de pertencimento, de reconhecimento com este, capaz de gerar certo nível de conforto em participar da atividade. Uma criança praticante ao justificar sua preferência pela Capoeira da escola enaltece o papel do outro em sua predileção.

- Sinceramente eu gostei daqui, [da escola] porque daqui que todo mundo aprendeu junto né? Lá [fora da escola] eles já sabia. Ai eu ficava mais fechado lá né? Que eu tava aprendendo lá ainda. Mas eu gostei mais aqui da escola, que ninguém sabia” (CP4).

Como em uma roda, quando não há reciprocidade do outro não há o jogo, também no ambiente quando não há essa interação, parece não haver também aceitação ou senso de pertencimento. Este sujeito ao afirmar que “ficava mais fechado lá” não associou-se ao ambiente, no entanto, tal associação já existira na escola, ou seja, o sujeito já estava integrada ao grupo da escola, talvez por esse motivo tenha demonstrado predileção pela experiência da Capoeira vivida neste ambiente.

Outro termo objetivado na fala das crianças que finda por representar a Capoeira como jogo, foi o termo diversão, confirmando as conclusões de Huizinga (1971, p.5) de que é o divertimento “precisamente que define a essência do Jogo”. Em nenhum momento verificamos nas falas dos (as) professores (as) nada que fizesse menção a Capoeira como divertimento. Talvez por não ser este o sentido que ancora a representação de Capoeira desses sujeitos, como vimos, é o sentido de luta que consta nos documentos oficiais que norteiam sua ação docente e suas falas.

Em contrapartida o divertimento é um elemento simbólico interno, próprio da Capoeira representada enquanto vadiação³³ conforme Rego (1968) e Lima (2005). A percepção da vadiação, do ato de vadiar, ocorre mediante a vivência, de modo que, sua transmissão via métodos de ensino formais, torna-se dificultada. Carneiro (1977, p.9) ao se referir a Capoeira especificamente a baiana, afirma que os capoeiras, “denominam seu Jogo de vadiação [...] os jogadores se divertem fingindo lutar”.

Entre as crianças não praticantes somente uma (01) se utiliza de termo que remete à diversão como representação da Capoeira. É exatamente a criança cujo contato com a Capoeira foi mediado por um grupo de praticantes de Capoeira, sugerindo que tenha captado o sentido de diversão vivenciado por estes capoeiras.

- **Um jogo pra você se divertir** aprender também né? Se movimentar né? (CNP2).

³³ Ato ou efeito de vadiar; vadiagem; o jogo da capoeira (REGO, 1968, p.). Jogar capoeira por prazer, por divertimento (LIMA, 2005, p.122).

Entre as crianças praticantes o elemento da diversão é evidente sendo exposto seis (06) vezes. Quando questionado acerca da diferença da Capoeira vivenciada fora da escola, uma das crianças praticantes descreveu sua prática da seguinte forma:

- Porque lá você tem uma capacid... Tem gente do seu intelectual da sua capacidade pra você ta fazendo ginga né. Pra você poder ter aquela diferença, cê tá brincando assim né **aquela coisa divertida** (CP5).

O elemento de diversão é objetivado na fala das crianças praticantes quando estas buscam definir a natureza da Capoeira, isto é, quando tentam explicar o que é a Capoeira.

- É porque tipo assim tem gente que vê a capoeira como uma dança e tem gente que vê como uma luta. Na verdade é os dois, mas assim... É... Não é aquela luta que vai machucar a pessoa né. Capoeira é uma luta pra se... **Ah, uma diversão assim**, né. Coisa que faz é quem gosta mesmo (CP1).

- Ela pode ser uma dança, dependendo se for necessário uma luta, um estilo mesmo pra... **Se divertir, um jogo**. Ela tem várias finalidades (CP3).

As falas dessas crianças praticantes corroboram as conclusões de Caillois, (2001) de que uma das características do fenômeno jogo é que ele é sempre uma atividade livre, ou seja, “só se joga se se quiser, quando se quiser e o tempo que se quiser” jogar (CAILLOIS, 2001, p.27). Esta característica é apresentada por Huizinga (1971, p.11) como fundamental ao jogo, o que torna “ele próprio liberdade”.

A liberdade é entendida aqui como a possibilidade de ação dentro da roda, dentro do jogo. A possibilidade de se fazer supostamente o que se quer, dentro da lógica interna da manifestação, obedecendo às regras convencionalizadas no universo da Capoeira.

A liberdade característica do jogo de Capoeira, parece não fazer parte do universo da Capoeira da escola, talvez em função do tempo de trato com a manifestação o qual pode não ser suficiente para que a criança se aproprie tanto do movimento em si, quanto dos códigos de utilização desses mesmo movimentos.

Os (as) professores (as) em sua prática pedagógica orientam a utilização dos movimentos, o que de certa forma parece limitar as possibilidades de jogo, ao menos na perspectiva das crianças praticantes. Todavia esta postura assumida pelos professores será justificada em prol da segurança de seus alunos (as).

As crianças praticantes utilizam-se então desta falta de liberdade para diferenciar a Capoeira da escola daquela praticada fora da escola. Na fala que segue é possível verificar tanto o sentido de divertimento atribuído a prática quanto o andamento desta na escola.

- Ah, ficava todo mundo sentado, ai ela [professor (a)] falava o nome dos alunos que era pra se levantar aí a gente ia e brincava um pouco (CP4).

Neste caso é o (a) professor (a) o sujeito responsável por dizer quem entra e quem sai do jogo. Na roda de Capoeira o jogador é livre para entrar ou não, ou seja, se vai jogar, quando vai jogar ou ainda com quem vai jogar depende muito mais de sua vontade do que do comando de outrem.

- [...] **na roda é mais livre** né. Você faz tudo que você quer fazer e tal, agora aqui dentro **a professora falava e você tinha que fazer aquilo**. Entendeu? Tipo assim, você gingava... A professora falava você ginga e faz isso, só aquilo, não é mais coisas. Lá fora é diferente, lá fora tem uma roda, você pode fazer mais livre as coisas (CP1).

Nessas condições o sujeito não joga, ele é sim manipulado, realiza mecanicamente os movimentos ordenados por outro. O próprio fenômeno jogo quando “sujeito a ordens, deixa de ser jogo, podendo no máximo ser uma imitação forçada” (HUIZINGA, 1971, p.10).

Há como prejuízo ao comando de movimentos, a destruição da possibilidade de criação dentro da manifestação. Rego (1968) ao discutir as transformações na Capoeira, identifica a criatividade como importante elemento no universo do jogo da Capoeira.

Há ainda outra coisa importante no desenvolvimento da capoeira – é que dentro das limitações das regras do jogo, o capoeira tem liberdade de criar, na hora, golpes de ataque e de defesa conforme seja o caso, que nunca foram previstos e sem nome específico e que após o jogo ele próprio não lembra mais do tipo de expediente

que improvisou. No jogo da capoeira vai muito de pessoal (REGO, 1968, p. 34).

Note-se na exposição do autor que o ato criativo acontece durante o jogo de capoeira, em resposta a situação, em resposta ao jogo do outro. No entanto, um jogo onde um jogador já sabe o que o outro vai fazer não nos parece que desperte o interesse do capoeira. Para Caillois (2001, p.27) este tipo de situação, onde há o conhecimento prévio do desfecho, “sem possibilidade de erro, ou de surpresa, conduzindo a um resultado claramente inelutável, é incompatível com a natureza do jogo”.

Faz parte da essência do jogo o elemento de tensão, tal elemento é caracterizado pela incerteza, pelas possibilidades. O desenlace do jogo exige determinada postura do jogador. O elemento de tensão testa a capacidade do jogador na medida em que põe à prova suas qualidades “sua força e tenacidade, sua habilidade e coragem e, igualmente, suas capacidades espirituais, sua lealdade. Porque, apesar de seu ardente desejo de ganhar, deve sempre obedecer às regras do jogo” (HUIZINGA, 1971, p.14).

Se ao expormos a ideia de liberdade, temos a impressão de que cada um faz o que quer em uma roda, devemos atentar, todavia, que esse “o que quer” ocorre dentro de um conjunto de normas acordadas internamente, mas difundidas e preservadas pelos capoeiras. Na fala transcrita a seguir, tanto podemos perceber a ação limitante do (a) professor (a), quanto podemos perceber o esforço do sujeito em demonstrar que não é tudo do jeito que se quer, que existe uma ordem. A criança praticante objetiva as condições do jogo de Capoeira ressaltando a ordem e a liberdade

- [...] é porque assim, a roda aqui dentro [da escola] a professora falou que era pra fazer tal golpe e tal golpe então era só aqueles golpe. **Lá fora cada um faz o que quer, assim o golpe** né? Aqui dentro não, começava com o aú, ai gingava e fazia um golpe, ai saia. Era só isso, assim, aqui dentro”. (CP1).

Ao utilizar a expressão “era só isso, assim aqui dentro”, a fala da criança praticante parece denotar certa frustração, parece que lhe falta alguma coisa. Pode ser que a criança esteja sentido falta de um elemento fundamental do jogo a criatividade, que é decorrente do jogo do outro, já que esse jogo é desconhecido

pelo primeiro jogador até o momento em que deflagra o movimento. Só a partir daí é que formulará o seu jogo em resposta ao do companheiro.

A liberdade expressa na fala da criança praticante demonstra a essência do jogo, sem a qual não haverá jogo, ou seja, se a criança não é livre para criar seu jogo, se não é ela quem joga, somente obedece aos comandos então a Capoeira perde seu sentido de liberdade e o jogo deixa de ser um diálogo corporal. Contudo, quando o sujeito diz “cada um faz o que quer” imediatamente faz a ressalva “assim o golpe, né”? O que demonstra a preocupação do sujeito em evidenciar que apesar de existir a liberdade em seu jogo, este é ordenado.

Essas considerações vão ao encontro das conclusões de Huizinga (1971) de que a ordem, a existência de regras absolutas é uma das características do fenômeno jogo. O que for acordado não pode ser discutido, pois são estas regras que garantem a existência do mundo fictício, do mundo temporário do jogo e, portanto à desobediência de tais regras não é uma simples transgressão. Dentro do universo do jogo, infringir as regras tem uma magnitude catastrófica, “não há dúvida de que a desobediência às regras implica a derrocada do mundo do jogo. O jogo acaba” (HUIZINGA, 1971, p.14).

O desconhecimento da ordem do jogo da Capoeira, ou seja, o fato de as outras crianças desconhecerem as regras do jogo da Capoeira, parece incomodar uma das crianças praticantes. Mais do que isso, esse sujeito quando questionado sobre a diferença da Capoeira da escola e a Capoeira praticada fora da escola expõe que não só as demais crianças desconhecem a lógica da Capoeira, como também o sujeito responsável por abordá-la naquele espaço.

- [...] Aqui não cês... Alguma coisa errada assim... Que as professoras não conhece[m] muito bem os movimentos então... Cê faz uma coisa pra lá ela não entende, ai vai pensar outra coisa, cê tá fazendo outra... cê ta inventando os movimentos. [balançando o corpo] E também quando você vai entrar no jogo... porque daí, aqui é diferente porque sai os dois do meio. Ninguém tenta entrar né? Pra poder lutar com a outra pessoa, pra fazer a ginga lá, tal. Já quando... Na academia as pessoas vai entrando já, não aquela... pessoa parar e depois entrar duas. Já muit... essa daí é uma diferença muito grande. Entre fazer a capoeira normal. Porque na escola aqui, a professora pára assim, a pessoa vai pro meio da roda e sai. Já lá não, agente tem o respeito maior, sai por fora já (CP5).

Na fala dessa criança praticante percebemos que o improviso, a liberdade de criação faz parte de sua representação de Capoeira, tanto que sua queixa é a de que porque “ela não entende”, referindo-se à professora, ela “ai vai pensar outra coisa” e dessa forma não dá pra jogar. Outra queixa parece ser a interrupção, a interferência no andamento do jogo “porque na escola aqui, a professora pára assim, a pessoa vai pro meio da roda e sai”.

Percebemos que duas características fundamentais do jogo são, novamente objetivadas na fala de outra criança, a Liberdade e a ordem. O primeiro quando diz “ninguém tenta entrar” faz referência à liberdade que se tem para jogar, para entrar na roda a qualquer momento, mas não fazem justamente porque desconhecem tal possibilidade.

A continuidade dos jogos na simbologia da Capoeira denomina-se “jogo de compra ou comprar o jogo³⁴”. Não há necessidade de que se pare o jogo de dois jogadores para o início de outro, salvo em ocasiões específicas, como o mau andamento do jogo, ou quando da mudança de toque. Quanto ao jogo de compra vale ressaltar que nem sempre existiu na roda de Capoeira.

Talvez a queixa dessa criança praticante em relação à postura de seus colegas, se dê porque estes desconheçam essa possibilidade, a de comprar o jogo, já que quando vivenciaram o jogo de Capoeira, o fizeram sob o comando do (a) professor (a).

A segunda característica, a ordem, é objetivada quando a criança diz “já lá não, a gente tem o respeito maior, sai por fora já”. Para essa criança as regras de funcionamento de uma roda ou de um jogo, são naturais à Capoeira, são essenciais, de forma que o seu não cumprimento é uma falta de respeito.

Em nosso entendimento, a postura assumida pelo (a) professor (a) faz parte do contexto no qual se insere, é a lógica do componente curricular no qual a Capoeira se apresenta, e mesmo no universo da Capoeira já foi aceita como padrão, e ainda é em alguns momentos.

³⁴ Esta expressão indica a mudança de jogadores sem que haja a necessidade de que se pare o jogo para isso. A compra do jogo ocorre quando dois capoeiras estão jogando na roda e um “terceiro jogador se intromete entre os dois” tirando dessa forma um dos dois, normalmente o que está na roda há mais tempo, isto é, aquele que está realizando seu segundo jogo (PASSOS NETO, 1999; LIMA, 2005).

Especialmente na Capoeira Angola, onde não há o jogo de compra, os capoeiras iniciam o jogo no pé do berimbau³⁵ e ali finalizam, iniciando outros jogadores um novo jogo (BOLA SETE, 1997).

Também na Regional de mestre Bimba, era prática que o mestre fosse chamando as duplas para que jogassem. O jogo de compra surge principalmente em função da grande adesão à Capoeira impondo-se a necessidade de ordenar e distribuir melhor o tempo da roda entre seus integrantes (BRITO, 1997).

Nesse sentido orientar e ordenar os jogos nos parece necessário até que as crianças se apropriem dos códigos simbólicos, próprios do jogo da Capoeira. Somente a partir de tal apropriação é que a criança desenvolverá autonomia suficiente para que decidam quando, quantas vezes e com quem desejam jogar. Será mediante esse grau de autonomia que a liberdade propiciada em um jogo de Capoeira poderá ser vivida em sua plenitude pelas crianças que vivenciarem a Capoeira nas aulas de Educação Física.

A partir do exposto podemos inferir que a representação predominante de Capoeira enquanto jogo, ocorre entre as crianças praticantes, as quais utilizam-se do termo jogo para defini-la enquanto prática, mas principalmente atribuem-na sentidos e significados característicos do fenômeno jogo.

Os (as) professores (as) ao utilizarem o termo jogo, como representação da Capoeira o fizeram articulando-o a outros termos. Na fala de um (a) desses (as) professores (as) o termo foi utilizado como forma de negação, isto é para afirmar que a Capoeira não é jogo.

Entre as crianças não praticantes apenas duas (02) crianças utilizaram o termo. A primeira criança não praticante ao relatar a prática da Capoeira que presenciou em um centro esportivo representou tal prática como jogo. Já a segunda criança sujeito não praticante que representou a Capoeira como jogo, relata sua experiência com a Capoeira no contexto escolar. Contudo, este contato foi mediado por um grupo de praticantes, e não, ao que indica a fala do sujeito, pelo (a) professor (a) de Educação Física, o que nos leva a crer que seu discurso está ancorado no discurso dos praticantes.

³⁵ Posição em frente ao berimbau (LIMA, 2005, p. 109). O pé do berimbau é o espaço de entrada na roda, este espaço é reservado aos jogadores, é onde comumente o capoeira reverencia o berimbau.

5.1.5 O estado de polifasia cognitiva na representação de Capoeira

Na seção anterior analisamos as falas dos participantes no intuito de traçar a representação da Capoeira no ambiente escolar formal. No entanto, como podemos verificar no quadro que segue (quadro 19), parece não haver um consenso quanto a representação da Capoeira por parte dos sujeitos entrevistados. Cada grupo de sujeitos, ocupando lugares diferentes no mesmo ambiente, privilegia uma representação de Capoeira, sem que tal representação seja exclusiva. O mesmo sujeito utiliza para representar a Capoeira mais de um sentido, o que de acordo com Moscovici (2003; 2012); Jovchelovitch (2004; 2008) caracteriza o estado de polifasia cognitiva de uma representação.

| PROFESSORES (AS) | | | | |
|---------------------------------|-------------|--------------|----------------|-------------|
| NOME | LUTA | DANÇA | ESPORTE | JOGO |
| P1 | 01 | 02 | 02 | 01 |
| P2 | 17 | 06 | 12 | 00 |
| P3 | 14 | 03 | 00 | 03 |
| P4 | 04 | 14 | 07 | 09 |
| P5 | 06 | 02 | 00 | 02 |
| SUBTOTAL | 42 | 27 | 21 | 15 |
| CRIANÇAS NÃO-PRATICANTES | | | | |
| CNP1 | 00 | 01 | 04 | 00 |
| CNP2 | 01 | 01 | 00 | 09 |
| CNP3 | 02 | 01 | 01 | 00 |
| CNP4 | 05 | 00 | 03 | 01 |
| CNP5 | 02 | 02 | 03 | 00 |
| SUBTOTAL | 10 | 05 | 11 | 10 |
| CRIANÇAS PRATICANTES | | | | |
| CP1 | 05 | 01 | 00 | 07 |
| CP2 | 00 | 05 | 03 | 13 |
| CP3 | 01 | 01 | 00 | 04 |
| CP4 | 00 | 00 | 03 | 01 |
| CP5 | 02 | 01 | 00 | 04 |
| SUBTOTAL | 08 | 08 | 06 | 29 |
| TOTAL | 60 | 40 | 38 | 54 |

Quadro 19 - Quadro geral de frequências das representações de Capoeira.

Uma vez que a Capoeira é contemplada enquanto “Conteúdo Estruturante Lutas” (PARANÁ, 2008), imaginamos que talvez essa fosse a representação predominante da Capoeira no ambiente escolar formal. O que encontramos ao analisarmos as falas dos sujeitos participantes foi a objetivação da representação da Capoeira enquanto luta na fala dos (as) professores (as), mas que não se reflete nem na fala das crianças não praticantes, tampouco na fala das crianças praticantes.

Mesmo a verbalização desses (as) professores (as) quando objetivam a representação da Capoeira como luta, esta ancorada a um período histórico específico, o da escravidão. Nas ocasiões em que tentaram definir a Capoeira o fizeram valendo-se de mais de um atributo.

- Ah, a capoeira **ela envolve luta, dança, jogos**, eu acho que é uma **manifestação corporal que ela traz diversos tipos de manifestação** (P5).

- [...] ainda defendo acho o que eu aprendi também né? Que é a manifestação cultural brasileira né? **Que envolve a dança, o jogo, a luta** [...] (P1).

Esse estado de polifasia cognitiva pode ser verificado até mesmo nos textos oficiais que orientam a ação cotidiana dos (as) professores (as) o seu fazer pedagógicos, a DCE, apesar de enquadrar a Capoeira no Conteúdo Estruturante Lutas, expõe em seu texto que atualmente ela é vista como um misto de luta, dança e jogo (PARANÁ, 2008).

Também entre as crianças não praticantes observamos um grande número de ocorrências da representação da Capoeira enquanto luta, mas igualmente aos seus professores (as), remetem a luta ao passado e quando em referência ao presente a representação que é objetivada entre tais sujeitos é a representação da Capoeira enquanto um esporte. Talvez a objetivação da representação da Capoeira enquanto esporte esteja ancorada na representação que essas crianças não praticantes têm da própria Educação Física, um componente curricular historicamente atrelado a esfera esportiva.

Ressaltamos a não predominância, no entanto de uma única definição, o que caracteriza um estado de polifasia cognitiva (MOSCOVICI, 2003; 2012; JOVCHELOVITCH, 2004; 2008). Ou seja, a representação da Capoeira assume diversos sentidos, estes coexistem mutuamente sem que um anule o outro.

Ao se agruparem para representar a Capoeira, esses diversos sentidos são explicados inicialmente por um viés histórico. Como nos mostram autores como Rugendas (s/d), Cascudo (1959; 1967), Carneiro (1957; 1977), Rego (1968), Araújo (1997), Soares (1999; 2001) entre outros, as discussões referentes à origem da Capoeira parecem não revelarem um sentido único para a manifestação. Esta, ora é representada com um cariz bélico, ora com cariz lúdico. Em dado contexto fora repreendida criminalmente, por ser representada como ato contravenitivo. Na tentativa de restaurar a imagem da Capoeira, atribuiu-se a ela a função de representante nacional. Para tanto, esta é recodificada sob a égide desportiva (VIEIRA, 1998; REIS, 2000; PIRES, 2002; 2010).

Todas essas representações de Capoeira compõem o estado de polifasia cognitiva, já que essas formas de conhecimento sobre o fenômeno coexistem em vez de excluírem-se. Em outras palavras, o surgimento de um novo sentido não implica necessariamente no abandono do antigo, mesmo que essas formas de conhecimento sejam “consideradas socialmente retrógradas, primitivas ou infantis”, em vez disso “as comunidades humanas buscam continuamente os recursos que diferentes saberes lhe oferecem” (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 125).

As diferentes informações sobre um fenômeno, neste caso a Capoeira, circulam por universos distintos. Assim tanto o universo reificado, quanto o universo consensual conhecem o fenômeno, no entanto, cada universo finda por privilegiar uma determinada perspectiva acerca do objeto. Tendo em vista, que estes universos não são habitados apenas por representações, mas igualmente por sujeitos, estes se apropriam e concomitantemente constroem representações. Estes sujeitos e suas representações se entrecruzam em espaços comuns, pontos de encontros, denominados por Jovchelovitch (2008; 2012) de esfera pública.

A esfera pública, como pontos de encontros dos sujeitos e dos universos, permite “produzir, manter e transformar uma história que permanece nos artefatos e narrativas humanas” (JOVCHELOVITCH, 2012, p. 57). Contudo, essa produção envolve características ligadas também aos sujeitos. Tais como o “grau de estudo”, tanto de maneira ampla, quanto direcionado ao domínio do objeto; a “natureza da comunicação”; da “interação entre o sujeito e o objeto” (MOSCOVICI, 2012). O estado de polifasia cognitiva contempla vários ângulos, vários saberes sobre um mesmo objeto.

Neste caso, Jovchelovitch (2008, p. 125) afirma que o uso que os sujeitos fazem de uma forma de saber ou de outra, esta condicionado às “circunstâncias particulares em que eles se encontram e dos interesses particulares que possuem em determinado tempo e lugar”.

Os sujeitos participantes deste estudo apresentam entre si, diferentes graus de estudo, assim como também diferem as relações e os interesses particulares de cada sujeito em relação a Capoeira. Nas falas que seguem, podemos verificar o emprego de sentidos diversos em referencia a Capoeira, em alguns casos mais de um sentido é utilizado na mesma fala.

- Ah, capoeira pra mim é um **esporte** assim, e que pra mim eu aprendi que... Disciplina tem que ter bastante disciplina eu aprendi também que é muito importante pra... Nosso desenvolvimento (CÑP1).

- Tiveram golpes, daí a gente montou tipo uma... **Dança** (CÑP1).

- [...] aceitaram super bem **dançaram** super bem (CÑP2).

- [...] é muito legal mesmo, **uma dança um esporte uma luta** (CÑP3).

- [...] uma coisa que já veio desde os escravos né? Que eles usava mais como **lutas** né? Que eles usavam como **lutas** também faziam rodas meio como se fosse um esporte assim, mas no... Tempo deles (CÑP4).

Uma vez que os sujeitos responsáveis pela abordagem da Capoeira no contexto escolar apresentam o estado de polifasia cognitiva quanto à representação do objeto a ser exposto nos parece natural que ao apreenderem algum conceito acerca da Capoeira, as crianças também não sejam capazes de representá-la, ou de enquadrá-la em uma única definição.

Entre as crianças praticantes a representação de Capoeira também apresenta o estado de polifasia cognitiva, isto é, estes sujeitos utilizam-se de diversos sentidos ao objetivarem a representação de Capoeira. No entanto a representação mais objetivada pelo grupo de crianças praticantes ou ex-praticantes em relação a manifestação foi a representação da Capoeira enquanto jogo.

O que é certo quanto à representação da Capoeira é que esse estado de polifasia cognitiva não é recente, tampouco está restrita ao ambiente escolar formal.

Os autores que nos deram suporte na construção dessa pesquisa demonstram-nos o caráter ambíguo que assume a Capoeira.

Nos últimos cem anos o interesse pelo tema da capoeira tem crescido vertiginosamente. O leque de abordagens diferentes, produzidas em um século de indagações, dentro ou fora da academia, embora tornasse a bibliografia sobre o tema uma das mais privilegiadas no tocante aos estudos sociais, também contribuiu para criar uma “Babel” de significados e interpretações que dificultam certo consenso [...] (SOARES, 1999, p. 7).

Para Rego (1968, p. 35) a Capoeira surge inicialmente como divertimento, “mas na realidade funcionava como uma faca de dois gumes. Ao lado do normal e do cotidiano, que era divertir, era luta também no momento oportuno”.

Não obstante, Araújo (1997, p. 106) defende que “a utilização da *Capoeira* como instrumento de guerra, logo arte marcial, foi a primeira expressão desta prática plural” e devido a estrutura sócio-cultural agregou o caráter lúdico.

Também Carneiro (1957, p. 199) atribui à Capoeira um caráter lúdico afirmado que “os capoeiras da Bahia denominam o seu jogo de vadiação – e não passa disto a capoeira, [...] Nem sempre terá sido assim”, isto é, apesar de seus praticantes definirem-na como uma forma de divertimento o autor sugere que outro sentido tenha predominado no universo da Capoeira.

Cascudo (1967) se refere à prática como jogo, mas trata a Capoeira enquanto manifestação como luta, sendo que para o autor a manifestação é proveniente de matrizes de lutas africanas.

As falas destacadas referem-se somente a dois aspectos, o bélico e o lúdico. A ambivalência se acentua se considerarmos a dança ou ainda o esporte, aspectos também atribuídos à Capoeira.

Comentamos sobre uma das características fundamentais do jogo de Capoeira, a liberdade. Consideramos que essa liberdade extrapola o jogo, uma vez que o jogo de Capoeira é uma expressão pessoal, esta expressão passa a definir o tipo de jogo, a “personalidade” do jogo. É esse tipo do jogo que define o que é a Capoeira naquele momento. Destarte acreditamos que a Capoeira em sua essência não pode ser enquadrada em uma única definição, mas são todas em uma convivendo sem conflito, sustentando-se mutuamente.

Reis (2000, p. 177) enaltece a ambiguidade como característica de todos os elementos do sistema cultural da Capoeira, o que impossibilita seu enquadramento, permitindo que ela “deslize entre as categorias: não é um esporte mas é, não é uma dança mas é e não é uma luta mas é”.

No mesmo sentido Barbieri (2003, p.173) esclarece que “não é possível definir rigidamente os limites do fenômeno Capoeira em suas perspectivas de esporte popular ou institucionalizado; de dança ou luta; de luta ou esporte; de defesa pessoal ou briga; de arte-marcial ou atividade criminosa”.

Columá (2012) identifica em seus estudos esta característica de multiplicidade da Capoeira, a qual “passa a não ser apenas um jogo, uma luta ou uma dança, mas uma fusão desses sentidos em uma atividade só, ficando eles não restritos a cada uma delas, mas a um todo chamado capoeira” (p. 84).

O estado de polifasia cognitiva verificado na representação da Capoeira, objetivada pelos sujeitos participantes dessa pesquisa, bem como as indicações de Carneiro (1957), Cascudo (1967), Rego (1968), Reis (2000), Barbieri (2003), Columá (2012) dentre outros autores, alinham a Capoeira à ideia do estranho, apresentada por Bauman (1999). Sob essa perspectiva a Capoeira torna-se indefinível, inclassificável, nem uma representação nem outra, mas com a possibilidade de ser todas esquivando-se assim, da estratégia ordenadora da modernidade ocidental.

Parece-nos então que a atitude mais coerente em relação à representação da Capoeira, seja reconhecer sua polissemia, como forma de resistência e adaptação a cada um dos contextos históricos a que foi submetida, “hoje é possível assegurar que se trata de uma manifestação cultura afro-brasileira que se expressa pela combinação de jogo, luta e dança” (FALCÃO, 2008, p. 56).

Se o estado de polifasia cognitiva dificulta em certa medida o trabalho de classificação do que venha a ser a Capoeira, um (a) dos (as) professores (as) percebe e reconhece tal característica como um fator favorável à sua abordagem no ambiente escolar formal.

- Ah, a capoeira ela **envolve luta, dança, jogos, eu acho que é uma manifestação corporal que ela traz diversos tipos de manifestação**. Vamos supor o esporte, ele vai tratar só sobre o esporte. **Eu acho que a capoeira ela é tão abrangente que você consegue jogar pra ela concepção de dança, uma concepção de jogo, uma concepção histórica de luta dos afrodescendentes no Brasil. Então acho que ela é riquíssima por isso (P5).**

Assim, reconhecendo o sentido polissêmico da Capoeira, consideramos prudente que à abordagem da manifestação não se dê a partir do Conteúdo Estruturante Lutas, visto que esta não é representada exclusivamente como uma luta, tratá-la como tal, seria no mínimo limitá-la. Assumimos a perspectiva de abordagem da Capoeira como um conteúdo, nos termos das DCE (PARANÁ, 2008), como um conteúdo estruturante Capoeira.

Esta possibilidade é também defendida por Impolcetto et. al. (2007) para quem a Capoeira não é definida como luta, como esporte ou como outro conteúdo. No mesmo sentido Soares et. al. (1992) já propunha a abordagem e divisão dos conteúdos da Educação Física escolar “numa ordem arbitrária: Jogo; Esporte; Capoeira; Ginástica e Dança” (p.64). Nesta proposta a Capoeira possui características próprias, que a difere de outros conteúdos. Consta a advertência dos autores quanto à necessidade de que se entenda a “riqueza de movimento e de ritmo que a sustentam, e a necessidade de não separá-la de sua história, transformando-a simplesmente em mais uma “modalidade esportiva”” (SOARES et. al., 1992, p).

5.2 Representação do cotidiano; o fazer pedagógico da Capoeira

Neste capítulo apresentamos as representações dos sujeitos participantes sobre o seu cotidiano escolar em relação à Capoeira. Isso porque a representação envolve as ações dos sujeitos (MOSCOVICI, 2003; 2012). Fizemos, para tanto um recorte de momentos específicos desse cotidiano, qual seja, as aula de Educação Física em que se abordou a Capoeira.

A partir dos depoimentos desses sujeitos, os quais ocupam diferentes espaços nesse cotidiano, buscamos traçar um quadro geral do andamento das aulas, o qual nos possibilitasse verificar quais aspectos da Capoeira são abordados, quais fatores dificultam o trato da manifestação no ambiente escolar.

Um ponto de fundamental importância é a função social que cada sujeito ocupe nesse contexto. Apesar de ambos os sujeitos compartilharem o mesmo ambiente, a escola, cada um deles tem uma perspectiva desse ambiente. Contudo,

foi importante, a relação de cada um desses sujeitos com o objeto de estudo. Isto é, o (a) professor (a) é o responsável oficial pelo do conteúdo nesse ambiente, ele, portanto é a autoridade enquanto representante do saber formal, desempenha um tipo de relação com a Capoeira. Já os estudantes, subordinados ao saber formal, têm outro tipo de relação com a manifestação. Mas, também ocupam diferentes posições entre si, já que alguns estudantes, os praticantes ou ex-praticantes têm conhecimento da manifestação, portanto podem posicionar-se diferentemente dos estudantes não praticantes, que não possuem tal conhecimento.

5.2.1 Abordagem oficial

O andamento das aulas de Educação Física nas escolas consultadas, depende da proposta metodológica adotada pelo professor, no entanto essa posição é estimulada pelas Diretrizes Curriculares (PARANÁ, 2008). Neste caso, o encaminhamento metodológico proposto pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica para Educação Física, visa o trato do conhecimento da cultura corporal de modo que o aluno seja capaz de compreender sua relação com o momento histórico, político e social em que se insere, isto é, se faz necessária a contextualização de toda e qualquer prática abordada pela Educação Física.

Nas Diretrizes do Paraná (2008) encontra-se uma ressalva quanto à forma de abordar o conhecimento nas aulas de Educação Física. Tratar o conhecimento não deve ser entendido exclusivamente em seu caráter teórico, mas, sobretudo buscar;

[...] desenvolver uma metodologia que tenha como eixo central a construção do conhecimento pela práxis, isto é, proporcionar, ao mesmo tempo, a expressão corporal, o aprendizado das técnicas próprias dos conteúdos propostos e a reflexão sobre o movimento corporal, tudo isso segundo o princípio da complexidade crescente, em que um mesmo conteúdo pode ser discutido tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio (PARANÁ, 2008, p. 72).

Com referência à Capoeira as Diretrizes operam com um entendimento de prática ou vivência como possibilidade de “pensar nossa historia também sob o olhar dos afrodescendentes” (PARANÁ, 2008, p. 74), e exemplificam uma aula onde se

aborda tal prática corporal, cujo tema será “jogando capoeira”. A proposta apresentada destaca como objetivo a compreensão por parte dos educandos de que a Capoeira “que outrora foi uma manifestação cultural de libertação, tornou-se, em alguns casos, elitizada, competitiva, sem preocupação com a singularidade de cada participante” (PARANÁ, 2008, p.74). Esse objetivo pode ser alcançado por meio de exposições teóricas, vídeos, os quais possibilitem a visualização das mudanças nos gestos próprios da manifestação.

O referido documento propõe além de uma exposição teórica, uma abordagem prática, com vista à possibilidade de que os estudantes possam vivenciar a Capoeira, não no sentido de primazia, de exacerbação da técnica, mas como forma de experiência corporal. Nesse sentido, a sistematização do conhecimento referente à Capoeira contido na proposta, prevê o “acesso ao conhecimento de alguns gestos técnicos que identificam as práticas da capoeira” (PARANÁ, 2008, p.74). Ainda de acordo com a proposta, este momento de vivência prática, pode ser coordenado tanto pelo (a) professor (a) de Educação Física, ao demonstrar tais movimentos, quanto por um estudante que possua o conhecimento de tais gestos, assim como por um praticante, por um capoeira convidado pelo (a) professor (a).

Outros aspectos característicos da Capoeira são evidenciados nas Diretrizes, é o caso dos instrumentos, cuja menção é feita como forma de “contribuir ainda mais com a aula”, contudo, no texto “**sugere-se** [grifo nosso] que sejam usados instrumentos que identifiquem musicalmente a capoeira, tais como: berimbau, caxixi e pandeiro” (PARANÁ, 2008, p.75). Parece-nos inevitável, após leitura deste fragmento a elaboração da seguinte questão: Se os instrumentos representam é uma das características fundamentais da Capoeira, sua ausência não implica na descaracterização da referida prática corporal? Desse modo, não parece fazer sentido que a exposição dos instrumentos seja apenas uma sugestão. Ademais, outros momentos no universo da Capoeira dependem da presença dos instrumentos, a roda é um desses momentos.

A roda de Capoeira aparece nas Diretrizes como forma de avaliação. Um momento “imprescindível, pois constitui o reconhecimento da capacidade de síntese e recriação dos alunos” (Paraná, 2008, p.75) . A síntese neste sentido é a realização e a execução do jogo da Capoeira.

Os aspectos constitutivos da capoeira, segundo as Diretrizes compõem-se de: abordagem teórica, abordagem prática dos gestos técnicos característicos da manifestação, instrumentos musicais e por fim, da roda. Nas Diretrizes não é mencionado especificamente às músicas de Capoeira, contudo, consideramos neste estudo a música como um dos aspectos constitutivos da Capoeira. Ou seja, concordamos com REIS (2000, p. 165) que “a roda, os toques musicais do berimbau, as músicas, a ginga e os movimentos corporais” configuram a organização interna da Capoeira .Portanto a ausência de qualquer um deles descaracteriza em algum nível a Capoeira. Assim é que Consideramos aspectos constitutivos, aqueles elementos que caracterizam a Capoeira, sem os quais não poderíamos vivenciar a Capoeira em sua plenitude.

5.2.2 As aulas; quando ocorrem

Apresentamos a seguir as representações dos sujeitos participantes sobre as aulas nas quais se abordou a Capoeira, a questão deflagrada enfoca os aspectos constitutivos da Capoeira, tais como os aspectos teóricos de toda ordem, e aspectos técnicos, musicais, instrumentais e ritualísticos. Inicialmente, um dado antes invisível, de grande relevância para a pesquisa, agora trazido à luz, é que a Capoeira não tem sido abordada em muitas escolas. É o que concluímos através da consulta aos PPP dos colégios, visto que dos trinta e quatro (34) consultados, apenas em quatorze (14) constava a Capoeira como conteúdo a ser abordado.

Mesmo os (as) professores (as) participantes, selecionados justamente por abordarem a Capoeira, reconhecem a ausência da manifestação nas aulas de Educação Física, fato que podemos verificar nas expressões verbais desses sujeitos. A primeira fala destacada é de P1, que relatou fazer parte do quadro de professores (as) da rede estadual de ensino há sete anos e meio, no entanto sua experiência com a Capoeira é recente.

- [...] eu comecei na verdade a prática no ano passado [2012].
Nunca havia trabalhado Capoeira na escola (P1).

- [...] então quando você vai inserir a Capoeira, você busca trabalhar uma questão sobre o conhecimento da Capoeira e transmitir alguma coisa né! Apesar de que com muita dificuldade a gente consegue transmitir. **Faz tempo, assim que eu não passo a situação da Capoeira**, mas, é nesse sentido... (P2).

- [...] ele [conteúdo Capoeira] tá dentro de um conteúdo estruturante que se chama luta. Dentro desse conteúdo, se abre um leque pra todas as lutas. Então eu tenho priorizado a Capoeira por acreditar que ela é nossa, **mas nem todos acreditam nisso...** (P3).

A última fala, refere-se a possibilidade de que cada professor (a) aborde a luta que acredita ser conveniente para o desenvolvimento de seu trabalho. A Capoeira é, nesse sentido uma dentre muitas possibilidades a ser abordada.

Quando a Capoeira é abordada, comumente depende de alguns aspectos, tais como uma data comemorativa, é o caso do dia vinte (20) de novembro, que parece impulsionar seu trato:

- Então, como eu te disse eu comecei o ano passado e assim a gente conseguiu com o dia da **Consciência Negra**. A gente desenvolveu o projeto sobre **Consciência Negra**, então já pegamos a Capoeira porque ta ali né! Na cultura afro-brasileira, né? Vamos dizer. Aí começamos com o histórico da Capoeira (P1).

- Então eu acho assim, a capoeira dentro da escola ela ajuda muito nessa questão do racismo. Que é o que a gente tá trabalhando já é conteúdo... Histórico pra nós trabalharmos a **Consciência Negra todo mês de novembro** tá lá. A gente já tá participando de uma equipe multidisciplinar e a gente tá tentando bolar essas atividades parece que uma dessas atividades é a capoeira (P2).

- [...] Então quando eu faço meu planejamento, vamos supor, a Capoeira ta lá pro último trimestre, até pra casar com a parte da... **Semana da Consciência Negra, dia vinte de novembro, tal, geralmente pega o mês de novembro inteiro pra fazer isso**. Às vezes eu pego antes dependendo da turma, começo do ano, depende do meu planejamento, mas eu foco muito porque é uma época que a gente trabalha muito essa questão da data (P5).

A representação da Capoeira é objetivada pelos (as) professores (as) nessas circunstâncias como uma atividade, um atrativo abordado excepcionalmente em data específica como forma de apresentação, entretenimento.

Na fala das crianças não praticantes podemos perceber o mês de novembro como o momento em que a Capoeira aparece como uma necessidade. Quando

questionado sobre o andamento das aulas, uma dessas crianças referindo-se as aulas práticas, afirma que estas acontecem exclusivamente nesse período.

- Era mais quando... Teve **novembro, tinha** que fazer um teatro, **daí precisava** no teatro **representar lutadores de Capoeira**, daí ela [professora de Educação Física] foi trabalhar isso daí (CÑP3).

No depoimento dessa criança não praticante está evidente o motivo que levou a abordagem da Capoeira é que “precisava no teatro representar lutadores de Capoeira”. Parece-nos que, não fosse a necessidade de componentes com algum domínio gestual da Capoeira, esta prática não seria aborda.

Um dos sujeitos praticantes refere-se, além da questão de uma data específica para a abordagem da Capoeira, à presença de profissionais da Capoeira, mas essa última questão abordaremos adiante.

- O povo [os estudantes] também queria mais. Mais aula, mais tempo, mas daí só foi aquele ano também (CP2).

Pesquisador – E não teve mais depois?

- Depois não teve. Só, só na **semana cultural** que de vez em quando vinham os professores [de Capoeira] aqui (CP2).

Outra ocasião que parece ter forçado a abordagem da Capoeira foi o Processo de Avaliação Seriada - P.A.S³⁶, conforme relato que segue.

- Por exemplo, eu... na verdade a gente vai ter agora o **P.A.S.** no terceiro ano, tá lá, Capoeira, tá tudo. Eu já fui atrás de algumas leituras, montar pra eles a historia da Capoeira, existe uma historia. E aí, você trabalha a historia da Capoeira [...] (P2).

Outro sujeito praticante ao relatar as primeiras experiências com a Capoeira nas aulas de Educação Física, relembra o discurso do (a) professor (a) para justificar a abordagem do conteúdo naquele momento.

- Ah... É... Bom a professora pediu pra gente mostrar o movimento, ela falou um pouco também da Capoeira, explicou **que tava no**

³⁶ O Processo de Avaliação Seriada é destinado aos alunos (as) matriculados (as) exclusivamente em escolas de Ensino Médio, públicas ou privadas. O P.A.S. visa ampliar as possibilidades de acesso às universidades públicas, por meio de uma relação mais intensa entre as Universidades e as escolas (<http://www.scs.uem.br/2011/cep/003cep2011.htm>).

conteúdo da escola, pedido, que ela tinha que passar mesmo que os alunos não quisessem e tudo. Até ela deu uma boa explicada boa assim, na Capoeira (CP3).

Os (as) professores (as) reconhecem a necessidade de se abordar a Capoeira seja como forma de cumprir o conteúdo das Diretrizes, como forma de preparar apresentações para datas específicas, ou mesmo como forma de preparo dos alunos para processos seletivos. E os alunos confirmam o pouco acesso ao conteúdo nessas situações. O fato da Capoeira somente ser abordada em datas de caráter comemorativo, nos remete a ideia de uma relação de verticalidade com os demais conteúdos, com as demais práticas corporais, o que a coloca na condição de não existente (SANTOS, 2010). Apesar de constar nos textos oficiais a Capoeira, como exposto nas verbalizações dos sujeitos participantes, pouco tem sido exposta como conteúdo.

Em condição de relação horizontal a Capoeira seria abordada em sua plenitude, como qualquer outra prática corporal, sem que houvesse a necessidade de uma apresentação.

5.2.3 Teoria; a prática da manifestação

A exposição dos aspectos teóricos da Capoeira é considerada o início do trabalho docente por parte dos professores (as) investigado (as). As aulas principiam com a exposição de aspectos relacionados a história da manifestação, quando são abordadas características, peculiaridades e personagens importantes. Posteriormente os estudantes têm acesso à técnica. Em linhas gerais, todos os (as) professores (as) entrevistados (as) relataram proceder dessa forma, como podemos ilustrar na fala que segue.

- Porque tá ali né? Na cultura afro-brasileira, né vamos dizer, aí começamos com o **histórico da Capoeira** (P1).

Pesquisador – Em sala de aula?

- Em sala de aula. Aí foi passado um trabalho de pesquisa, eles pesquisaram sobre a história da capoeira quem foi mestre Bimba, o que era Capoeira de Angola, os instrumentos usados na Capoeira, e

para que ela era usada né! Quando ela surgiu com os escravos. Depois disso a gente foi pra prática, aí começou no básico, aí ginga. Dei aulas assim acho que foram duas ou três aulas de ginga e depois começavam os movimentos básicos e não consegui fazer uma roda de Capoeira, mas eles conseguiram fazer uma sequência. Eu colocava assim uma sequência assim... Vamos dizer ataque e o outro se esquivando como defesa foi o básico do básico, mas, foi legal (P1).

Essas objetivações mostram que os (as) professores (as) ancoram a Capoeira como um conteúdo formal e que sua abordagem deva ocorrer no âmbito teórico e prático. No entanto, depoimentos confirmam que é na esfera teórica que repousa a ênfase da abordagem da Capoeira no ambiente escolar. A abordagem prática dos aspectos constitutivos figura como um dos grandes entraves na exposição da Capoeira na escola. Esta dificuldade prática parece ser de toda ordem. Os (as) professores (as) não dominam a prática dos gestos técnicos, a percussão dos instrumentos, as músicas ou a ritualística da roda. Seus depoimentos quanto as suas dificuldades, são confirmados pelos demais sujeitos participantes, os estudantes. O quadro que segue apresenta uma síntese das dificuldades especificamente relacionadas à Capoeira.

| DIFICULDADES ESPECÍFICAS | |
|--------------------------|-----------------|
| Domínio prático | GESTOS TÉCNICOS |
| | INSTRUMENTOS |
| | MÚSICA |
| | RODA |

Quadro 20 – Dificuldades especificamente ligadas ao domínio prático dos elementos constitutivos da Capoeira.

A vivência prática de execução dos gestos, a exposição dos instrumentos, da musicalidade e a própria roda, representam, nas falas dos (as) professores (as) entrevistados (as) um fator de maior dificuldade.

- [...] **mas, hoje a capoeira comigo, enquanto profissional** [de Educação Física] **ela é estritamente teórica** (P2).

- Ah, **eu enfatizo mais a parte histórica** (P3).

Pesquisador – Mais a parte histórica?

- **Mais a parte histórica.** Na questão do movimento eu... É algo que eu tenho até... Em algumas escolas que eu passei que tinham professores que estavam à frente na questão da capoeira principalmente relacionado da dança, como o Maculelê... Com projetos de capoeira angola. **Então assim eu tentei me aproximar pra tentar, conseguir algo mais na parte prática mesmo, mas confesso que é difícil** (risos). **Confesso que pra mim é muito difícil** (P3).

Entre as crianças não praticantes apenas uma mencionou a ênfase teórica em detrimento da prática. As demais se referiram às aulas como uma sequência, isto é, primeiro a teoria e depois a prática e não mencionaram a falta desta. O sujeito que levantou essa questão da escassez das aulas práticas, afirma que as ocasiões em que foram realizadas as práticas foram pela necessidade da montagem de um teatro para a Semana da Consciência Negra.

- Foi só nesse negócio [teatro para semana da Consciência Negra], no resto do ano foi **aula mais... Teórica que era... Pesquisava, dava um trabalho cê pesquisava sobre Capoeira, mas nada de prática não...** Na aula de Educação Física (CNP3).

Entre as crianças praticantes não houve nenhum relato da ausência da prática dos movimentos característicos da Capoeira. Contudo, identificam tais práticas como precárias. A postura de enfatizar a teoria, os aspectos históricos, é identificada pelos sujeitos praticantes como desconhecimento do conteúdo prático por parte dos (as) professores (as). Estes por sua vez reconhecem a defasagem de seu conteúdo prático, quando se trata da exposição dos gestos técnicos.

- [...] a gente [na escola] passa mais o científico, o cultural do que a prática, porque nós [professores (as)], **infelizmente não somos capacitados** né! Não somos mestres nem nada para trabalhar a Capoeira (P1).

Os (as) professores (as) indicaram como uma das principais dificuldades na abordagem da Capoeira, o despreparo no que diz respeito principalmente aos aspectos práticos, técnicos da manifestação. Mesmo aqueles (as) sujeitos cuja formação acadêmica contemplou a Capoeira, se referiram ao domínio da prática ou a falta dele, como um fator de dificuldade. Decorrente da falta de domínio do

conteúdo surge à insegurança, o medo de abordar determinadas práticas, é o que fica evidente nas falas dos (as) professores (as).

- Por exemplo, já tentei, não nessa escola, mas numa outra escola, na parte de lutas, trabalhar o jiu-jitsu. Só que não na parte corporal, na parte teórica, até pra é... Balancear com a Capoeira, porque o jiu-jitsu também ele é uma forma de luta. Né! Dos samurais, dos camponeses lá, então assim pra fazer um... Mas, a parte prática eu não sabia nada, nada, nada, então não fiz. **Acho que é por isso que muita gente não trabalha a Capoeira.** Porque não tem, não teve essa vivência. De repente na faculdade teve essa vivência assim bem restrita, e tem medo também, entendeu. Assim como eu não me senti preparada pra trabalhar o jiu-jitsu, trabalhei na parte teórica? Trabalhei. Assim como eu acredito que muitos trabalhem na parte teórica, nem que for um pouquinho ali, um... Textinho desse tamanho, mas, trabalha, né (P5).

Ao refletir acerca dos motivos que desestimulam os (as) professores (as) de Educação Física na abordagem da Capoeira em suas aulas, esse (a) professor (a) P5, supõe que a falta de domínio dos elementos práticos representa a principal dificuldade. Essa ideia está de acordo com as conclusões de Rosário e Darido (2005, p.177) que constataram em um estudo que visou verificar a sistematização dos conteúdos das aulas de Educação Física, que “muitos conteúdos não são ministrados porque os professores não os dominam, se sentem inseguros, ou se julgam despreparados”. A Capoeira foi um dos conteúdos citados no estudo, como sendo de pouca expressão nas aulas de Educação Física.

Se a falta do domínio técnico impede algumas iniciativas, os sujeitos que enfrentam tal dificuldade reconhecem o prejuízo ao se trabalho.

- **Infelizmente não consegue trabalhar tão profundamente a capoeira. Primeiro pelo domínio que a gente não tem,** apesar de... Como eu falei, eu tive um excelente professor [na graduação]. Mas a gente não consegue dominar tudo né! Na própria formação [acadêmica] é... Até chegar aqui a gente vai assim esquecendo muitas coisas que a gente aprendeu lá. E a gente não tem o que? Essas capacitações pra gente ir aprimorando melhorando. Algumas coisas até da parte do contexto teórico e histórico a gente esquece, então tem que ir buscar nas fontes (P5).

As crianças não praticantes, no entanto não parecem visualizar a defasagem do conteúdo exposto, ao contrário uma dessas crianças exalta as qualidades técnicas do (a) professor (a) de Educação Física.

- E pelo que eu sei é... Ela... **Ela sabe lutar muito bem a Capoeira**, me ensinou bastante. Assim, eu tinha muita dificuldade era até engraçado (Risos) (CÑP5).

Supomos que tal fato ocorra em virtude do desconhecimento dessas crianças dos critérios técnicos, ou seja, o único modelo, parâmetro que as crianças não praticantes têm dos gestos e demais elementos da Capoeira, é aquele que lhe fora apresentado pelos (as) seus (suas) professores (as) de Educação Física. Tal hipótese nos parece coerente na medida em que os (as) próprios (as) professores (as) expressaram o não domínio do conteúdo. Mas principalmente com base na fala dos sujeitos praticantes, os quais de posse dos códigos gestuais da Capoeira, não identificam em seus (suas) professores (as) um conhecimento suficientemente necessário para a abordagem da manifestação em nível técnico.

- Porque a professora por mais que ela sabe. Sabe da historia. **Ela num sabe assim... Muito movimento, as músicas ela não sabe** passar pra nós (CP2).

- [...] como **a professora ela num... Num... Num sabia os movimentos práticos e tudo**. Foi acho que a maior diferença pra mim nesse sentido porque **como a professora ela num... Num tinha prática, da Capoeira desses movimentos** então dava uma diferença muito grande (CP3).

- Aqui [na escola] a professora passa mais a teórica né! **Por causa que ela não sabe executar muito a prática** né! (CP5).

Apesar de relatado o despreparo técnico dos (as) professores (as) tanto por parte dos próprios, quanto dos demais sujeitos participantes, as aulas não deixaram de ocorrer. Os (as) professores (as) lançaram mão dos recursos que tinham à sua disposição. Estudantes, praticantes ou ex-praticantes, auxiliaram nas aulas, principalmente na parte prática.

- E a partir daí geralmente tem... **Não encontrei ainda turmas que tivessem alunos que... Que não tivesse nenhum aluno que não participasse, sempre tem um aluno que participa de algum grupo**. E aí a gente parte do que eles têm. Aí a gente coloca os movimentos. Os movimentos mais complexos que na escola até parece oferecer risco, eles ficam ah... Ficam fora, se tem alguém que consegue fazer, faz. Senão fica a simbologia, um vídeo, uma figura (P3).

Não fica claro se este (a) professor (a) tem em suas aulas, o auxílio dos alunos que menciona. Outros (as) professores (as), no entanto, relataram que mediante a dificuldade técnica de algumas especificidades, contaram com o auxílio dos estudantes como forma de enriquecer a vivência prática.

- **A angola eu praticamente não vivenciei com os alunos porque eu tenho um maior grau de dificuldade** e eu assim... A gente tem até uma... Quando a gente tem um maior grau de dificuldade, a gente fica mais assim... Tímido, a se apresentar pro aluno, a mostrar alguns movimentos, que de repente você não domine. Então assim, na verdade trabalho mais a Capoeira Regional. Né! Daí, ensino os movimentos básicos um... É... A ginga, o aú é... Martelo, assim os básicos dos básicos. Movimentos acrobáticos eu não consigo fazer, **mas se tem algum aluno que já praticou a capoeira fora**, aqui nessa parte que praticou fora tem o lado positivo né? Eu não posso só falar da parte negativa. Mas esse domínio corporal mais aprofundado de acrobacias eles dominam, **então geralmente assim, eu peço pra eles demonstrarem na aula e se tiver algum aluno que consiga fazer é... Eu até deixo, mas eu deixo com medo**. Porque não sei se de repente pode machucar sabe, mas assim não exijo nada de ninguém (P5).

Com relação ao auxílio prestado aos professores pelos estudantes, uma das crianças não praticantes indica nominalmente um dos sujeitos responsável por tal auxílio em uma das ocasiões em que ocorreu.

- Tipo, tinha o “CP2” que jogava né! Então, **ele praticamente que ensinou**. Tinha mais um que coisava... Praticamente eles que chamavam os outros pra fazer os movimentos... Cantar, bater palma né (CÑP2).

Com exceção de uma das crianças praticantes, todas afirmaram terem auxiliado os (as) professores (as) nas aulas em que a Capoeira foi abordada. Este auxílio se deu principalmente aos aspectos práticos.

- Na verdade foi só alguns golpes que a gente aprendeu, mas eu já sabia, então era mais fácil pra mim. **Eu até ajudava a professora em alguns golpes que eu sabia** (CP1).

- [...] Porque a professora ela num... Ela num tinha muito bem a graduação (da capoeira) assim ela num... **Ela até pediu pra gente ajuda pra... Pra mostrar os movimentos pros outros alunos. Tudo. Mostrar os movimentos certos**. Só que num dava muito certo, porque os alunos na capoeira eles brincavam muito né!

Nessas aulas de Educação Física, eles num levava muito a sério. Ai num... Num... Mas, até que foi assim também... A gente mostrou os movimentos pra eles certinho. Não chegaram a se envolver realmente com capoeira os alunos, mas deu pra mostrar (CP3).

Pesquisador – Quantas aulas de Educação Física vocês fizeram envolvendo a capoeira?

- Acho que foi só uma. **A professora pediu pra gente mostrar e tudo**, só que como não tava dando muito certo a professora não deu continuidade (CP3).

As Diretrizes Curriculares (PARANÁ, 2008) expõe que a abordagem metodológica de qualquer conteúdo deva partir do conhecimento que o estudante traz para a escola acerca de tal conteúdo, valorizando assim a bagagem cultural de cada estudante. Se prevê o auxílio, a demonstração por parte dos estudantes que dominem o conhecimento específico das mais distintas práticas corporais. Contudo, em relação à Capoeira parece existir certa **dependência** desse procedimento.

- Aí eu vou trabalhar a Capoeira, venho trabalhar a teoria tal. Terminou a teoria, se eu tiver condição de fazer uma abordagem prática, como já aconteceu né! **De alunos que faziam a Capoeira, eles até me ajudavam fazer nesse sentido. Por exemplo, o ano passado e esse ano eu não tive aluno nenhum de Capoeira e não foi trabalhado Capoeira ainda esse ano.** Né! Então é... Existe isso daí (P2).

Ao que indica a fala desse (a) professor (a), o fato da Capoeira não ter sido abordada, se deu em virtude da não presença de um aluno praticante, ou seja, a abordagem da Capoeira, neste caso, está subordinada à presença do estudante. Existe, nesse sentido, uma inversão das funções sociais, isto é, cabe ao professor (a) o domínio do conteúdo e sua exposição aos estudantes. No entanto o que se evidencia é que os (as) professores (as) pela falta de domínio do conteúdo dependem de um estudante para que ocorra a exposição de determinados conteúdos. Em outras palavras, quando não há um praticante de Capoeira na turma, a Capoeira não é abordada.

As Diretrizes prevêem em seu texto que, no momento da exposição de aspectos práticos, com relação aos gestos técnicos característicos da manifestação, a demonstração possa ser feita não exclusivamente pelo professor, mas igualmente por “algum aluno que possua o conhecimento prévio da atividade ou até mesmo por

um praticante profissional de capoeira convidado pelo professor” (PARANÁ, 2008, p. 74).

verificamos que os estudantes auxiliam seus (suas) professores (as) nesse processo. Mas também que tal procedimento, levou em alguns casos, a um estado de dependência por parte do docente com relação à presença de estudantes conhecedores da manifestação para que esta fosse abordada. Este cenário é decorrente da falta de domínio prático do conteúdo, o que leva os docentes à próxima opção destacada pelas Diretrizes, qual seja, a busca pelo **auxílio externo**. Os professores destacaram a presença de capoeiras “profissionais” no ambiente escolar.

Dentre os (as) professores (as) entrevistados (as) três (03) afirmaram se valer da possibilidade do convite a agentes externos como forma de superação da dificuldade com relação principalmente aos aspectos práticos da Capoeira. Desses, dois (duas) se referiram especificamente aos grupos de Capoeira enquanto que um (a) dos (as) professores (as) relatou a solicitação de auxílio a um conhecedor, mas que segundo informado, não é praticante ou integrante de algum grupo de Capoeira.

- [...] Então eu... Assim, eu vejo ela assim... É... Apesar de ser antiga, mas é um conteúdo que muitos professores já trabalham há muito tempo, mas **que nem no meu caso por eu não ter tido a capoeira na faculdade eu tenho certa dificuldade pra trabalhar a prática**. E quando isso acontece, **a gente sempre busca um grupo de fora pra apresentar e falar** (P2).

- [...] E assim... **Já teve um caso, numa outra escola, que eu convidei uma pessoa de um grupo, pra vir... Fazer uma apresentação na escola**, diante das partes acrobáticas da capoeira que a gente não domina (P5).

Essas falas objetivam uma representação de Capoeira como uma atividade pouco relevante, indigna de compor a formação acadêmica desse (a) professor (a).

O discurso das crianças não praticantes confirma a intervenção externa de integrantes dos grupos de Capoeira durante as aulas de Educação Física.

- [...] Que eles [outros estudantes] fazia aula num... Não lemb... Tipo, uma creche que tinha lá em cima lá. **Daí eles chamaram o professor deles tudo** (CÑP2).

Pesquisador - Veio um professor de capoeira de fora?

- Umas duas vezes eu acho (CÑP2).

Pesquisador – Como foi à visita desse professor?

- Primeiro foi... Procuraram ensinar nós um pouco né! Daí depois teve uma **apresentação pra escola** (CÑP2).

Pesquisador – Ensinaram o que?

- Jogar. Primeiro eles jogavam né! Cê fazia os movimentos daí o que não tivesse correto assim, eles te ensinava direito (CÑP2).

Um dos sujeitos praticantes, ao relatar o andamento das aulas de Educação Física em que se abordou a Capoeira, destacou a atuação constante do grupo de Capoeira nessa aulas.

- Ah... Todo mundo na quadra, **vinha um grupo de capoeira, sempre vinha um grupo de capoeira mostrar** (CP2).

A presença dos grupos de Capoeira parece destacada neste contexto. Ainda assim, percebemos na fala dos (as) professores (as) certa reserva quanto à atuação dos integrantes dos grupos. Ao relatar a ocasião em que convidou integrantes de um grupo de Capoeira para uma apresentação, um (a) dos (as) professores (as) entrevistados (as) P5, constatou a questão mercadológica como o interesse do grupo em conquistar e manter novos integrantes.

- Até pra ser mais uma apresentação, uma... Não era pra ser um conteúdo. Um trabalho ali a parte. É... Eu percebo assim que eles é... Tem a parte pedagógica deles, e tudo lá, mas eles têm **outros interesses**. De repente de ter mais alunos, porque tem a questão do trabalho ali, **questão mercadológica** de ter alunos. Então eu nunca vivenciei a capoeira fora da escola, fora da faculdade né. Mas eu acredito que existam entre esses grupos uma certa... É... **Rivalidade** pra conseguir um aluno ali, pra conseguir manter esse aluno. Talvez eu esteja falando até besteira, mas é da forma que eu enxergo. Pelo que eu já vi, entre essa pessoa que veio fazer uma apresentação na escola e por alguns alunos (P5).

Outro (a) professor (a) apresentou alguns aspectos que lhe parecem negativos na atuação dos grupos de Capoeira, uma vez que a ação desses grupos, como foi presenciada pelo (a) professor (a) destoa dos propósitos educacionais.

- Então, acredito que seja um trabalho a longo prazo. Só que tinha que existir o “pai da capoeira”, assim, dentro de Maringá. Conhecer todos os grupos pra você **saber o que os grupos fazem, né! Porque eu já vi uma roda de capoeira eu saí horrorizada, pra mim ali ia sair morte.** É um ponto negativo, quando você fala em termos de escola de educação, porque nós não estamos aqui pra brigar ou ver quem faça melhor nada capoeira. Nós estamos aqui para vivenciar a capoeira né! Então quer dizer que já não... Não encaixa as peças nesse sentido então eu vejo dessa forma (P2).

A fala desse (a) professor (a) P2, é convergente com a afirmação de Silva (2005, p. 72) de que a Capoeira está, assim “como tantas outras modalidades esportivas, exposta ao fenômeno da violência” e que em muitos momentos os jogadores assemelham-se a “gladiadores” em combates de vida e morte. Para o autor, os responsáveis, os dirigentes, sejam professores, técnicos ou mestres de Capoeira devem assumir uma postura de educadores, no intuito de que promovam hábitos sadios, de lealdade, honra, respeito e união.

5.2.4 Instrumentos e cantigas

Outra dificuldade de ordem prática constatada no contexto pesquisado se dá na exposição dos **instrumentos** característicos da Capoeira. Este aspecto é representado principalmente pelo berimbau, mas acompanhado por outros tais como o pandeiro e o atabaque. Algumas especificidades são decorrentes do estilo de Capoeira que se aborda. Na Capoeira Angola a bateria é composta atualmente por três berimbaus, cada um com som, e função específica. Ainda dois pandeiros, um atabaque, um agogô e um reco-reco. Já a Capoeira Regional, originalmente tem sua bateria composta por um berimbau e dois pandeiros. É de se destacar a ausência do atabaque na Capoeira Regional (BRITO, 1997). O ritmo proveniente da bateria, ou seja, do conjunto dos instrumentos, é responsável pelo andamento do próprio jogo dos capoeiras. Nesse sentido, são os instrumentos, mais especificamente o berimbau gunga, que ditam o tipo de jogo através de toque particulares.

Menezes (1987, p. 14) afirma que “os diversos toques dos instrumentos – existem muitos – servem para, além de “ditar o jogo”, avisar aos capoeiras a hora de entrar [e sair da] na roda, as mudanças de ritmo”. Os instrumentos são, juntamente

com a música que abordaremos adiante, um meio de linguagem próprio do universo da Capoeira.

As Diretrizes Curriculares (PARANÁ, 2008) “sugerem” a utilização dos instrumentos que caracterizam a Capoeira. No entanto, o mesmo texto, sugere a utilização de instrumentos confeccionados a partir de outros materiais que não os originais, estes “podem ser construídos com materiais alternativos, de modo que um utensílio pode virar um pandeiro; ou um cano, arame e o fundo de uma garrafa plástica podem virar um berimbau” (PARANÁ, 2008, p. 75).

Um (a) dos (as) professores (as) registrou que a aquisição de materiais específicos da Capoeira por parte da instituição escolar, depende da iniciativa dos docentes, que de maneira geral os (as) professores (as) não têm material a sua disposição, portanto via de regra, não trabalham os instrumentos em suas aulas. A exposição deste aspecto da Capoeira fica restrita à abordagem teórica. O (a) único (a) professor (a) que afirmou expor os instrumentos de forma prática, informou que para tanto precisou adquirir o instrumento com recursos próprios.

- Algumas escolas já têm o berimbau, tem atabaque que é fruto da iniciativa de algum professor ou outro. Mas assim isso não é todos. Não é prática de todas as escolas, então fica restrito a prática do professor, a escola ter aquele material. Então eu tenho alguns materiais, eu tenho o berimbau que eu levo, que eu consigo ilustrar eu tenho os vídeos (P3).

Pesquisador – Esses materiais são particulares?

- É. O berimbau é meu, eu que adquiri. E aí através dos alunos eu consigo que tragam berimbau. Atabaque eu não consegui ainda, mas da escola é difícil. Até porque é... Nós funcionamos como lotação. Eu não tenho lotação. Então se eu conseguir material pra essa escola, o ano que vem eu não tenho garantias que eu vou trabalhar aqui. Então o professor que vem, ele pode usar ou não. Então vai ficando. Não é um material que na hora de fazer a lista os diretores vão priorizar, eles vão questionar aos professores que estão “ah, que tipo de material você precisa?” então fica muito atrelado a pessoa (P3).

Os (as) demais professores (as) afirmaram não trabalharem os instrumentos e o principal motivo é a indisponibilidade material, ou seja, é a falta de tais instrumentos. E mesmo que fossem disponibilizados tais instrumentos aos professores, novamente aí, aparece à dificuldade quanto ao domínio prático.

- [...] **minha dificuldade é fazer o movimento, é o berimbau**, que mais que a gente usa? (P2)

Pesquisador – Os demais instrumentos?

- Isso (P2).

Pesquisador – Pandeiro, atabaque.

- E outro, **se eu pegar um berimbau na mão eu não sei tocar** (P2).

Contudo, verificamos nas Diretrizes a sugestão da confecção dos instrumentos na ausência dos originais. Com relação a esta estratégia, da confecção dos instrumentos um (a) dos (as) professores (as) posicionou-se da seguinte forma:

- **Só os instrumentos que eu não trabalho, não confecciono** até... poderia confeccionar? Poderia, mas ah... eu não... não me sinto assim... como se diz... confortável, ta!. Eu acho assim se essa coisa de confeccionar material eu sou... eu sou contra. Porque eu acho assim o legal **é você ter os materiais decentes pra você trabalhar bacana**. De repente vai emitir um som parecido? Vai. Mas não vai ser o som verdadeiro. Entendeu. Então não me... eu não me atrevo a fazer isso e também não busco outros instrumentos. Até poderia usar a mesma técnica, porque vamos supor, aquele movimento que eu não consigo fazer que **eu pego um aluno pra fazer por mim, eu poderia fazer isso com a percussão** (P5).

Entre os sujeitos não praticantes, apenas um (01) mencionou o contato com ao menos um instrumento característico da Capoeira. No entanto, ao que parece, os instrumentos foram trazidos por ocasião da visita de agentes externos, integrantes de um grupo de Capoeira convidado.

Pesquisador – Vocês tiveram contato com os instrumentos?

- Que eu me lembre foi **só com o berimbau só. Que... que eles trouxe** (CÑP2).

Pesquisador – Foram os meninos que trouxeram o berimbau?

- Foi, foi. Que eles fazia aula num... Não lemb... Tipo, uma creche que tinha lá em cima lá. **Daí eles chamaram o professor deles tudo** (CÑP2).

Novamente constatamos a dependência do (a) professor (a), na fala supracitada, uma dependência externa, mas que igualmente pode ser interna,

relacionada à intervenção dos estudantes. Esta dependência se dá tanto para empréstimo do material, quanto para a percussão do instrumento.

- [...] o pandeiro que ela trouxe uma vez também pra gente. **Um aluno emprestou pra ela** (CP4).

- A professora [de Educação Física] ela trouxe um **pen drive**, colocou no rádio pra nós. **Porque daí também não tem gente que toca**. Que nem eu assim... Quando eu ia, [treinava] tocava berimbau né! **Só que daí tanto tempo que eu não toco. Nem da mais pra tocar** (CP5).

Entre os sujeitos praticantes, os instrumentos aparecem como diferencial. Quando questionados acerca do que vivenciaram da Capoeira extraescolar que não haviam vivenciado no ambiente escolar, a questão dos instrumentos é pontuada.

- A questão de... Como é que eu vou falar? É... **Instrumentos**, porque aqui [na escolar] **não tinha nenhum instrumento** (CP2).

- **Talvez nos instrumentos**. Instrumentos da Capoeira que o professor [do projeto] tava até com o projeto de pedir mais instrumentos que a gente tava estudando. Pensou em pedir mais instrumentos. A gente fez até uma vaquinha uma vez pra comprar um pandeiro pra tocar. Ele ensinou alguns alunos (CP3).

- Ah... **o que eu vi lá de novo lá mesmo, foi os instrumentos que eles tinha** (CP4).

Talvez como forma de superar a falta, tanto do material quanto do domínio sobre ele, práticas como a exposição teórica são utilizadas como podemos verificar na fala que segue de uma das crianças praticantes em relação ao seu contato com os instrumentos na escolar.

- Na escola não. Só os movimentos mesmo... Ah! Aí teve uma aula que **a professora mandou trazer figuras. Berimbau, pandeiro, atabaque, essas coisas. Pra colar num cartaz e colar na parede da escola**, mas só. Não falou sobre os instrumentos não (CP1).

Pesquisador – E vocês experimentaram esses instrumentos na escola?

- **Não, só por fotografias mesmo** (CP1).

Colige-se, a partir do exposto que, a abordagem aos instrumentos característicos à Capoeira raramente ocorre, visto que dentre os (as) professores

(as) entrevistados (as) somente um afirmou expor um dos instrumentos aos seus estudantes. Os (as) outros (as) quatro professores (as) afirmaram não trabalharem com a exposição dos instrumentos. Os motivos apontados foram, primeiramente a indisponibilidade material. Verificamos que o (a) único (a) professor (a) que apresentou um instrumento aos estudantes teve de adquiri-lo com recursos próprios. Sem o material os (as) professores (as) recorrem ao empréstimo por parte de algum estudante que possua tal instrumento, ou a exposição virtual, por meio de imagens. O segundo motivo para não exposição é a falta de domínio técnico. Alguns professores afirmaram, que mesmo que tivessem o instrumento a sua disposição não saberiam percuti-lo. Ambos os fatores levam a um estado de dependência, como aquele verificado quando no trato prático dos gestos técnicos. Dependência tanto para o acesso ao instrumento quanto para a manipulação deste. O que confirma nossa hipótese de que a representação dos (as) professores (as) sobre Capoeira é de que a Capoeira é uma atividade de pouca relevância, para qual não há necessidade de aquisição de materiais específicos tampouco de preparo técnico dos profissionais responsáveis pela manipulação de tais materiais.

Os instrumentos são apontados pelos sujeitos praticantes como o diferencial da Capoeira praticada fora do contexto escolar e aquela vivenciada nas aulas de Educação Física. Confirmam, dessa forma, o discurso dos (as) professores (as), quando registram que não tiveram acesso aos instrumentos característicos da Capoeira.

É importante destacarmos para os estudiosos da Capoeira que os instrumentos, um dos aspectos constitutivos da Capoeira, não deveriam estar ausentes quando da abordagem da manifestação. Mesmo porque os instrumentos são fundamentais para a abordagem de outro aspecto da Capoeira, a música.

A **musicalidade** representa um elemento de grande riqueza no universo da capoeira, pois através deste elemento são transmitidos detalhes sócio-culturais referentes à manifestação. A música desempenha um papel que ultrapassa em muito a esfera do embalo dos jogos. Adentrar o “universo musical da Capoeira é descobrir um maravilhoso caminho cultural” (SANTOS, 2010), é cantar a história da Capoeira. A música, então, exerce função primordial no que se refere ao processo de perpetuação, de transmissão dos saberes próprios da Capoeira. De acordo com Abib (2005) é através das músicas de Capoeira;

- [...] que se cultuam os antepassados, seus feitos heróicos, seus exemplos de conduta, fatos históricos e lugares importantes para o imaginário dos capoeiras, o passado de dor e sofrimento dos tempos da escravidão, as estratégias e astúcias presentes nesse universo, assim como também as mensagens cifradas, que exigem uma certa “iniciação” para poderem se compreendidas (p. 98).

O termo “iniciação” refere-se à compreensão das mensagens, ao acesso do significado destas. Isto é, para um sujeito alheio ao universo da Capoeira uma cantiga no máximo embala, empolga, mas, não lhe toca intimamente, não lhe diz nada, não lhe transmite nenhuma mensagem, já que não foi “iniciado”, ao conjunto de signos que compõe esse sistema de linguagem, de comunicação.

Apesar de a música estar atualmente condicionada aos instrumentos (SANTOS, 2010; TAVARES, 2006; MENEZES, 1987), ao que nos indica Salvadori (1990) o canto já se fazia presente nas maltas de capoeira, como forma de reforçar os laços e a interação social. As antigas maltas do Rio de Janeiro utilizavam-se de seus cantos de guerra como forma de influenciar as ações corporais de seus integrantes. Para Salvadori (1990) essa regulação corporal só era possível, porque “tanto quanto a gestualidade do corpo, a música é uma forma de comunicação mais intensa que, aliás, permite e induz o corpo ao movimento” (p.115).

Para Mattos e Mattos (1995, p. 12) a música representa um ponto de distinção para a Capoeira, já que esta, enquanto luta, é a única “que é praticada ao som de instrumentos e cantos”. Canta-se durante toda a roda, e cada momento desta exige um tipo específico de cantiga, as quais podem ser ladainhas, quadras e corridos. Estes últimos, porém, são também chamados de chulas, no Rio de Janeiro (LOPES, 1992).

Tomando a música como elemento de tanto significado para a Capoeira, verificamos que este aspecto constitutivo da Capoeira tem sido pouco explorado nas escolas investigadas nesta pesquisa.

Entre os (as) professores (as) dois (02) afirmaram não trabalharem a música quando da abordagem da Capoeira.

- **Não. Não consegui trazer a música.** Que nem eu te disse, eu queria ter feito mais aulas práticas mas, era muito corrido né! Foi atropelado, foi uma coisa assim pra cumprir um projeto na verdade, mas assim... **Fiquei devendo a música, não trouxe nem pra eles terem uma noção (P1).**

Os demais professores que mencionaram a abordagem da música o fizeram por ocasião da roda. Ao que indica suas falas, a música nesse contexto limita-se ao embalo do jogo.

- [...] Mas, enfim. Eu **coloco a música, uso o pen drive**, a gente tem a TV pen drive, tiro as carteiras da sala, ou coloco num cantinho da sala (P5).

- **A parte musical eu tenho trabalhado com som mecânico.** [...] então assim, eu ainda não consegui fazer o som só na roda né! Eu tenho que levar um instrumento mecânico (P3).

Apesar dos (as) professores (as) não descreverem em detalhes a abordagem aos aspectos musicais, não nos parece que tenham servido para nenhum tipo de discussão, acerca do conteúdo das mesmas.

Entretanto, três (03) das crianças não praticantes mencionaram a música em algum momento. Na fala de um desses sujeitos não praticantes constatamos o procedimento de análise do conteúdo das músicas de Capoeira.

Pesquisador – Vocês vivenciaram a musicalidade da capoeira?

- A gente viu. Ela trazia por CD, é tinha... Menino de rua [título de uma ladainha]... Que ela passava vídeo é... Ela passava vídeo na televisão né! Ai ela trazia no CD pra gente fazer a gente brincava a gente escutava. A gente teve até uma **música que a gente estudou**, mas eu num vou saber qual que foi (CÑP4).

Pesquisador – Como foi o estudo dessa musica?

- É tipo assim, **o significado** entendeu? Porque assim, **é diferente a gente chegar colocar no CD e ouvir do que entender.** Se você ouvir ela, para pra ver entender, porque ela já passou as letras, entendeu? Pra gente cantar a música da pra gente bater as palmas né, na roda, ela ensinou tudo isso, cantar (CÑP4).

Neste caso, existiu uma tentativa de “iniciação” ao significado da cantiga. A música foi analisada para decodificação da mensagem nela contida. Talvez, servido de ponto de partida para discussões de problemáticas que vão além do universo da Capoeira. Este tipo de abordagem atende à proposta contida nas Diretrizes de através do conteúdo exposto, contextualizar a realidade dos estudantes. Outros sujeitos não praticantes também mencionaram o contato com a música, mas sem maiores detalhes.

- **A gente cantou, a gente seguiu o ritmo.** Tudo dentro da roda assim (CÑP5).

Entre os praticantes apenas dois (02) mencionaram a música, embora apenas um destes referindo-se ao ambiente escolar, onde considerou mínima a presença da música de Capoeira.

- Olha bem pouca. Agora lá pra muitos... Muitos é questão assim, **a música faz você jogar né! Dá inspiração. Aí cê joga!** (CP2).

O segundo sujeito praticante ao ser questionado acerca de suas experiências com as músicas de Capoeira descreveu os aspectos que mais lhe marcaram. Podemos verificar na fala que segue a música agindo como instrumento de intervenção a serviço do professor, o qual orienta seus alunos direcionando-lhes uma cantiga com uma mensagem específica.

- Ah... **A letra das músicas principalmente, elas mostravam que elas realmente tava contando a historia** da... Da... Da colonial e tudo. Teve várias músicas também legais que professor cantava pra gente, que contavam historia de... Como eles escapavam de quilombos e tudo é... E tinha outras também que... **Quando o professor (de Capoeira) via que tava o jogo saindo meio que perigoso** ele... **Tinha uma música que ele sempre cantava** que era é... Ela dizia mais ou menos que “ia se machucar” é sabe, quando ele via que tava pegando a coisa ele cantava essa música pra gente ficar mais esperto e tudo (CP3).

A música como um aspecto constitutivo da Capoeira, parece ser abordada de forma limitada no ambiente escolar. Uma vez que apenas um sujeito citou a análise do conteúdo de uma cantiga de Capoeira. Para os demais participantes, aqueles que afirmaram abordarem-na, a música desempenhou uma função de pano de fundo de uma aula.

A música poderia desempenhar uma função mais significativa para os estudantes. Dissemos que as cantigas carregam a historia da Capoeira, assim os estudantes poderiam acessar a historia inicialmente através das cantigas. Contudo, os elementos históricos das cantigas representam uma perspectiva informal, ou seja, é uma versão muitas vezes diferente, ou questionadora da oficial. Nesse sentido as cantigas representam uma oportunidade de discussão. Há ainda, a

possibilidade de que o estudante conte e cante sua versão dos fatos, uma vez que são os próprios capoeiras os autores das composições entoadas nas rodas.

5.2.5 A roda; o espaço de criação e encontro

O último aspecto de abordagem da Capoeira nas aulas de Educação Física foi a realização da roda. As Diretrizes sinalizam a formação de uma roda de Capoeira como forma de “avaliar a apreensão dos conhecimentos por parte dos alunos” (PARANÁ, 2008, p. 75).

A roda é descrita fisicamente por Reis (2000, p. 166) como “círculo de 2,5 metros de raio, circundado por outro. Entre ambos há uma distância de 0,10 centímetros de largura”. Conquanto, a perspectiva da roda como um universo simbólico da Capoeira nos parece mais apropriada. A delimitação precisa da roda está mais associada à “recintos fechados ou academias” (COLUMÁ, 2012), o espaço condiciona-se mais ao momento e ao tipo de jogo. Rodas realizadas nas ruas, têm seu espaço delimitado pelos capoeiras que assistem e aguardam para jogar. Nessas ocasiões a circunferência varia bastante em uma mesma roda. Também não são raras as vezes que os responsáveis pelas rodas diminuem expressivamente espaço físico destinado ao jogo, para demonstrar o domínio corporal dos jogadores.

Superando a descrição física da roda prossegue Reis (2000, p. 166), a roda “é o palco privilegiado de expressão dos jogadores, pois é o lugar onde eles podem mostrar tudo o que sabem”, é o lugar onde tudo acontece para o capoeira. Enfim, a roda é, pensando no contexto escolar, onde os estudantes realizam o jogo de Capoeira, por meio dos movimentos característicos, tocam os instrumentos para o andamento do jogo, assim como cantam as cantigas. E principalmente para combinarem todos esses aspectos constitutivos, têm acesso **ritualística**, isto é, às regras de funcionamento de uma roda de Capoeira.

Para tanto, tais estudantes precisam conhecer os gestos técnicos, isto é os movimentos corporais necessário para o desenvolvimento do jogo. Tocariam os instrumentos para ditar o andamento dos jogos, bem como cantariam as músicas características de cada momento da roda. Seria necessário ainda o acesso aos rituais de uma roda.

Se, no entanto, por algum motivo, os estudantes não acessaram, por exemplo, os gestos técnicos, então, não há roda. Da mesma forma que se lhes faltarem outros elementos característicos da Capoeira, também não haverá a roda.

Entre os (as) professores (as) três (03) mencionaram a realização da roda. No entanto um desses sujeitos se referia não à realização efetiva, mas a demonstração virtual da roda, ou seja, os estudantes nesse caso não vivenciaram a roda, mas visualizaram-na.

- [...] capoeira mesmo, fazendo a **roda de capoeira** né! Por que o livro didático não mostra a roda de capoeira, mas se você **for lá no you tube pegar lá no pendrive você mostra o que é uma roda de capoeira** cê entendeu? Mas eu acho assim o meu conteúdo prático é muito pobre, porque eu acho que tudo que você vivencia cê sabe transmitir. o que você não vivencia você as vezes poda certos... Certos conhecimentos práticos. Porque você se limita daquilo que você conseguiu fazer. E pra você poder ensinar capoeira você tem que fazer, cê entendeu, cê tem que fazer (P2).

A fala anterior é de um (a) professor (a), cuja formação acadêmica não contemplou a Capoeira, e é por esse motivo, que o sujeito justifica a limitação de seu trabalho. Os demais professores (as) que afirmaram realizarem a roda tiveram formação acadêmica referente à Capoeira. Na fala que segue é possível verificar o uso que o sujeito faz do conhecimento acadêmico relacionado à Capoeira. Percebe-se o conhecimento da linguagem, da estrutura da roda, sendo exposto aos estudantes e a necessidade de acesso aos demais aspectos constitutivos da Capoeira antes que seja realizada uma roda.

- Depois que eles assimilarem a **técnica**, a gente vai pra... Fazer uma roda. A vivência da roda. Daí na roda é... eu não trabalho com os instrumentos musicais, eu geralmente trago no pen drive as músicas. Primeiro que eu não sei tocar um berimbau, nem pandeiro eu tenho essa parte... de ritmo bem comprometida tá. Tanto é que na dança e nos outros elementos que envolvia movimento eu me dava super mal [na universidade]. Mas enfim eu coloco a **música**, uso o pen drive, a gente tem a TV pen drive tiro as carteiras da sala, ou coloco num cantinho da sala. Então depois que a gente fez as vivências durante umas duas semanas, uma semana a gente faz a roda. Daí na roda eu ensino as **palmas** né! Até lembro quando eu aprendi as palmas é café com pão, café com pão [batendo palmas] a musiquinha pra aprender a fazer as palmas. Daí a gente aprende as palmas. Daí, vamos supor **eu coloco um aluno ali ó esse aqui é o mestre**. Então geralmente quando tem uma roda de capoeira tem

um mestre, tem o **peçoal das percussões**, enfim. **É daqui que se sai**, daí dois alunos entram, daí outros entram também (P5).

O (a) segundo (a) professor (a) que efetivamente realizou a roda de capoeira, condiciona, não a realização da roda, mas a própria abordagem da Capoeira, a condições pré-determinadas, como o tipo de público que ocupa a instituição escolar, isto é, onde os estudantes já conheçam a Capoeira.

- Mas **nas escolas que eu tenho... Periféricas que eu trabalho é muito mais fácil**. Que daí quando você puxa uma palma, **eles já conhecem o ritmo a roda já se forma, eles já se lançam na roda já tentam os movimentos**. Em algumas escolas que tinham um pré requisito eles já conseguem fazer o jogo, com algumas limitações, mas... Fazem as trocas com tranqüilidade (P3).

Pesquisador – Você consegue, por exemplo, realizar uma roda?

- Consigo. Consigo realizar uma roda. Só que ai, é... Com algumas limitações **dependendo da região que eu estou**, mas... Tranquilo. Que daí **trabalha os movimentos que eles têm uma memória...** Na memória mais claro que eles já viram na TV ou já tentaram praticar, é tranquilo (P3).

Ao afirmarem a realização da roda, ao que parece os (as) professores (as) estão se referindo ao ajuntamento de estudantes, e a execução de alguns jogos. No entanto vale lembrar que a roda reconhecida pelos mestres e pelos capoeiras, contempla outros elementos, sem os quais não pode ser caracterizada como roda de Capoeira. Este fato fica evidente na fala de um (a) dos (as) professores (as) que afirmaram não terem realizado uma roda.

Pesquisador – Você me disse “eu não consegui fazer a roda”. Você acha que isso prejudicou em algum momento sua aula?

- Acho que não, mas assim acho que poderia ter colaborado mais, podia ter enriquecido mais. Porque assim, **pra montar uma roda primeiro eu teria que ter os instrumentos, ter o domínio dos instrumentos, coisa que eu não tenho**. Pra daí sim dar uma roda de verdade pra eles. Porque fazer por fazer também não contribui em nada (P1).

A realização da roda de Capoeira no contexto escolar, apesar de reunir os aspectos aprendidos separadamente da Capoeira, não deve representar em nosso entendimento, uma forma de avaliação. Entendemos a roda de Capoeira como o momento onde o estudante tem a oportunidade de congregar todo conhecimento acessado acerca da Capoeira. Nesse momento o estudante utiliza-se de tudo que conhece, ele deve sentir-se livre para expor tal conhecimento. Mesmo que os demais aspectos tenham sido expostos aos estudantes, estes separadamente não representam a Capoeira. É preciso permitir que cada estudante faça uso de tudo aquilo que aprendeu referente à Capoeira. Seja por meio dos gestos técnicos, jogando com outro estudante. Seja cantando um corrido ou respondendo ao coro embalado pelas palmas. Seja, embalando, comandando a roda, enquanto toca um dos instrumentos da bateria. Concordamos com as conclusões de Falcão (1996, p.101) quando afirma que a roda representa o momento em que o capoeira “se completa, se sente mais importante. Ali ele brinca, joga, luta, exhibe-se para a platéia, torna-se um verdadeiro artista”.

Ao analisarmos a representação da Capoeira objetivada enquanto jogo constatamos que uma das principais queixas das crianças praticantes era o desconhecimento da lógica interna da roda por parte dos (as) professores (as) na escola. Alguns reclamaram da falta de liberdade para criação durante o jogo. Outros reclamaram que os presentes na roda a desrespeitavam, por não saberem entrar ou sair desta. Enfim, para que haja de fato uma roda, não basta reunir os estudantes em círculo, ligar o rádio com uma música de Capoeira e mandar que dois estudantes entrem façam alguns golpes e depois saiam. A vivência da roda, deve representar uma experiência única e individual.

Se as dificuldades específicas de ordem prática impedem em certos casos a abordagem dos aspectos constitutivos da Capoeira, outros fatores também dificultam o desenvolvimento do trabalho docente. Inclui-se aqui as representações dos (as) professores (as) investigados (as) sobre Capoeira, bem como dos documentos oficiais uma vez que parecem estabelecer uma relação ambivalente com a Capoeira. Parecem considerá-la um conteúdo escolar, mas ao mesmo tempo não a realizam como tal.

5.2.6 Outras dificuldades

Os sujeitos participantes sinalizaram alguns fatores que impedem ou dificultam o trato da Capoeira no ambiente escolar. Alguns desses fatores são especificamente ligados à Capoeira, outros, no entanto fazem parte de um quadro geral do próprio componente curricular Educação Física na escola.

| DIFICULDADES GERAIS | |
|--------------------------------|-------------|
| Escola - Educação Física | TEMPO |
| | ESPAÇO |
| | VIOLÊNCIA |
| | PRECONCEITO |

Quadro 21 – Dificuldades gerais na abordagem da Capoeira no contexto escolar.

Um desses fatores é o **tempo** disponível para abordagem dos conteúdos. Os (as) cinco (05) professores (as) apontaram o fator tempo, como uma das dificuldades na abordagem não só da Capoeira, mas, dos demais conteúdos. Os conteúdos de abordagem da Educação Física são todas as práticas corporais que compõem a cultura corporal. Na perspectiva dos (as) professores (as), são muitas possibilidades a serem abordadas.

- [...] Mas, como eu disse, a gente tem um... **Um espaço de tempo muito limitado na escola. E eu não tenho só a capoeira pra trabalhar** (P5).

- [...] E... O ensino médio eu o **ano passado eu não cheguei a trabalhar com o terceiro ano. Porque eram mais conteúdos era ano de vestibular**, eu tinha um terceiro ano, ano passado, então eles tinham o **vestibular** então eu acabei delimitando muito as práticas corporais. Não só a capoeira mas todas as práticas corporais. Então **eu tive que fazer uma escolha, ou a dança ou as lutas**. Daí eu conversei com eles expus, deixei-os decidirem comigo, no início do ano letivo. Daí eles optaram pela dança. Pela dança e pela ginástica, então acabei dando um pouquinho mais de destaque acabei **negligenciando a capoeira pra eles, mas era uma questão de tempo** mesmo (P5).

- Então, no ano passado eu tive assim... Eu enfoquei **um trimestre né! Só que não chegou a ser o trimestre todo**, porque a gente

tem que dar prioridade a outros temas que são muitos né! Os estruturantes. Então se a gente tem que é... Conciliar a Capoeira com basquete, depois com vôlei e tinha também os outros temas que a gente tinha que dar conta. Então nesse trimestre eu dei em média umas dez aulas só de capoeira e depois eles desenvolveram um trabalho teórico, painel (P1).

Entre as crianças não praticantes apenas uma se referiu a questão do limite de tempo como fator que dificulta a exposição da Capoeira.

- [...] ah... Foi bem legal, só que tipo, **duas aulas por semana de Educação Física num dava muito pra professora passar a capoeira pra nós** né! (CÑP2).

Nenhuma das crianças praticantes se referiu ao fator tempo como um dos aspectos que dificulta o desenvolvimento do trabalho com a Capoeira.

Outra dificuldade apontada pelos (as) professores (as) foi o **espaço** destinado às aulas que abordam a Capoeira. Dois professores se referiram à necessidade de um espaço apropriado para vivência da Capoeira. Com relação ao espaço apropriado ou a falta dele, ao que parece não é exclusividade da Capoeira, mas uma necessidade geral da Educação Física.

- Porque **a gente poderia render muito mais**, mas infelizmente é como eu te falei, a gente esbarra na **estrutura**. Na estrutura, às vezes na **falta de apoio** né! Vamos supor, se tivesse um lugar especial mais apropriado pra gente trabalhar a capoeira. “Ah, mas **pode trabalhar a capoeira em qualquer espaço** tal”. Mas vamos supor, num **início de uma parte mais pedagógica** você precisa de **um ambiente assim fechado, porque eles** [Os estudantes] **não querem se expor**. Então vamos supor eu vou numa quadra, ai de repente tem uma outra professora ali do lado com outros alunos, meus alunos vão ter vergonha né! Não só na capoeira, mas na dança, na ginástica então. Essa falta de estrutura. A gente não tem muita coisa. A gente até **tem um salinha de ginástica, mas vive suja sabe e a gente toda hora pedindo pra ser limpa, parece que ta mendigando uma coisa que tem direito então cansa** né! Então eu geralmente trabalho na sala de aula mesmo, **é muito pequeno o espaço**, reduzido, mas a gente consegue fazer milagres sabe. Não é o perfeito, mas a gente faz alguma coisa. **Não é o ideal, mas é o que tem e assim não pode ser desculpa pra eu falar assim “não vou fazer nada né”**. Então eu faço, mas não faço da forma que eu poderia fazer ou gostaria de fazer (P5).

- [...] a dificuldade de material e de espaço... **Você... Acaba até brigando com o outro professor, brigando no sentido de discutir, por espaço de trabalho. espaço físico...** Entendeu! (P4)

Em seu discurso esses (as) professores (as) evidenciam certa frustração, uma vez que indicam a possibilidade de se fazer mais em relação a sua prática pedagógica. Indicam ainda que o espaço apropriado se faz necessário para que se atenda às necessidades não somente de seu trabalho, mas às necessidades dos estudantes, os quais apresentam características específicas. Mesmo assim, diante da precariedade das condições de trabalho não negligência o acesso as prática corporais.

Quanto ao espaço destinado a pratica, um dos sujeitos não praticantes relembra as condições em que ocorreram as aulas.

- [...] todo dia ela passava os exercícios no quadro. **A gente arrastava as carteiras e fazia os exercícios do quadro** (CÑP5).

Pesquisador – Vocês treinavam dentro da sala?

Dentro da sala. Às vezes a gente vinha aqui [Apontando para o pátio] **porque o espaço é maior, mais generoso pra gente fazer, praticar, mas a maioria das vezes era dentro da sala.** E foi isso (CÑP5).

Novamente não registramos nenhuma criança praticante que tenha se referido ao fator espaço, como aspecto que dificultasse a abordagem da Capoeira.

Os (as) professores (as) apontaram como outro fator que dificulta o trato da Capoeira na escola a questão **violência**. Na fala que segue o (a) professor (a) P5, afirma que a Capoeira “nunca” foi exposta em determinada turma. O motivo apresentado pelo (a) professor (a) foi uma experiência com outra prática corporal em que os estudantes ameaçaram fisicamente este (a) professor (a).

- Eu acho que o maior problema da escola pública hoje é a **violência**. Vamos supor, eu sempre comento com os meus colegas eu sou uma professora de manhã eu sou outra professora a tarde e sou uma outra no noturno. Entendeu! Eu que tenho a experiência de trabalhar nesses três períodos **eu acho que até hoje eu nunca trabalhei a capoeira no noturno** (P5).

No entanto, outro (a) professor (a) entende a Capoeira como meio de discutir a questão da violência.

- [...] Então assim, **uma forma que eu tenho, porque eles vêm muito agressivos**, eles querem, a visão dos alunos, daqueles que tem um pouquinho mais de... Ou de trabalho de corpo ou de vivência de rua, é que a capoeira é uma forma de luta **mortal**. Tem o filme inclusive que eu te mostro... Falei né! [Esporte sangrento]. Mas só que não é esse o caminho. Ela é uma defesa pessoal. Eu tenho que cuidar de mim. Eu posso até me utilizar dela pra me defender, **mas eu não posso usar em termos de ética de querer matar o outro. Então essas coisas a gente conversa** (P4).

O **preconceito**, também foi verificado na fala dos (as) professores (as) como uma das dificuldades no trabalho de abordagem da Capoeira. Neste sentido, o preconceito que se apresenta como forma de resistência à abordagem da manifestação, parece ser de origem tanto interna quanto externa. Quando questionado sobre a aceitação dos estudantes, com relação ao conteúdo Capoeira, um (a) dos (as) professores (as) relatou o comportamento em diferentes instituições.

- Em relação à capoeira? Bom, nas escolas mais periféricas ela é uma aceitação assim, ela já.. já faz parte da vida deles. Nas escolas mais centrais é algo meio **marginalizado**. É assim **“ah, capoeira, ah”** tinha sempre um “ah”. Como é que eu posso dizer. Assim... Uma... **Um afastamento** “ah, não vou fazer” fica mais no plano teórico. Que a relação do corpo a ginga. Principalmente quando se ver “ah, a maioria é negro”. Então assim, **tem um estranhamento**. Nas escolas mais periféricas é tranquilo, falou capoeira eles já se agrupam dois a dois, já se forma roda é muito mais fácil (P3).

Todavia, parece ser do ambiente externo que emana maior resistência ao conteúdo.

- Olha, do ponto de vista prático dentro da escola, eu já tive muitos problemas na escola quando eu trabalhei a capoeira alguns anos atrás, **com os pais, eles não admitiam capoeira**. Então foi assim muito difícil... Não foi só comigo foi com outro professor que ele era professor mesmo de capoeira. **A gente enfrentou muitas barreiras em relação a isso**. Então essa é uma dificuldade dentro da escola [...] (P2).

- [...] Então, quando eu falo assim “a capoeira” eu me lembro na época **que os pais chegaram assim “não a minha filha não vai fazer a capoeira”**. Isso é coisa de... Tipo assim... É de **vândalo** né! A capoeira passou por essa... Por esse conceito né! Então eu acredito que esses pais ainda tinham esse conceito lá atrás de capoeira de quem faz capoeira é quem não presta ou capoeira de rua qualquer coisa assim. Eles não entenderam realmente o que de fato é a capoeira dentro da escola né! (P2).

A resistência e o preconceito com relação à manifestação estão, neste caso, ligados ao passado da Capoeira, a qual por muito tempo foi considerada contravenção pelo código penal. E mesmo não figurando mais as páginas do código penal, resquícios desse passado parecem ainda povoar o conceito social que se têm da Capoeira. Contudo, o preconceito pode ir além da manifestação e ser referente à cultura negra de maneira geral.

- Fiz o trabalho com o afro, do afro, foi o ano passado, que foi com o nono ano. **Eu levei o movimento africano, certo! Não especificamente a capoeira, mas o movimento africano, e foi muito preconceito (P4).**

O preconceito é considerado por Vieira (2012, p. 21) um “fenômeno que tem sua concretude manifestada em ações, pensamentos, sentimentos e comportamentos humanos”. Este fenômeno é resultado histórico das relações sociais tanto na vida presente da geração em que se apresenta o preconceito, quanto entre várias gerações. O preconceito, a discriminação das pessoas em relação à Capoeira advém para Santos (2002, p. 140) dos aspectos históricos da manifestação, mas principalmente “porque é uma manifestação cultural baseada em raízes africanas, quer dizer, que é uma prática de negros e portanto pouco importante para tais pessoas. Para estes, ser negro é ser pobre, vagabundo, marginal”. Dessa perspectiva, não há razão para o trato da Capoeira na escola esse preconceito parece estar presente na prática pedagógica dos professores entrevistados e das DCE's uma vez que a Capoeira é tratada como conteúdo escolar que pode ser trabalhado de forma incompleta.

Talvez por esse motivo tenhamos verificado a ausência da Capoeira em vinte (20), dos trinta e quatro (34) PPP analisados.

5.2.7 Capacitação; um meio de superação

Como justificativa para sua prática pedagógica os (as) professores (as) entrevistados indicam a falta de capacitação em Capoeira. Quando questionados sobre as ações necessárias para que haja melhor trato da Capoeira na escola, os

(as) professores (as) apontaram a “**capacitação**” como fator indispensável para realização do seu trabalho. Em primeiro lugar, esta capacitação é para muitos, a única abordagem pedagógica da Capoeira visto que não foram todos (as) os (as) professores (as) que tiveram a oportunidade de vivenciar a Capoeira em sua formação acadêmica.

- Eu acho que pra começar uma **capacitação** né! Porque acho que é o... O princípio né! Eu tendo uma capacitação eu consigo fazer um trabalho melhor e passar esse trabalho pro meu aluno né! Mas assim, **eu ainda tive a oportunidade de ter na faculdade muitos que vieram depois de mim já não tiveram essa capoeira na escol... Na... Na formação, na graduação.** Eu ainda tive esse contato. Gostei pena não ter continuado, mas eu acho que pra nós, assim eles querem que a gente trabalhe capoeira na escola, mas não nos dão assim a formação. Simplesmente joga (P1).

Na amostragem que compôs este trabalho, dos (as) cinco (05) professores (as) entrevistados (as), dois (02) não tiveram a Capoeira na grade curricular durante sua graduação. Um (a) desses (as) professores (as), cuja formação acadêmica não contemplou a Capoeira, expressou os reflexos de tal fato em seu trabalho.

- Eu penso assim é, eu na verdade quando fiz faculdade ela [Capoeira] me fez falta. Porque na faculdade quando você faz qualquer conteúdo seja ali o basquete, o vôlei, o handebol, a dança. Você vivência a prática e você tem que fazer ela de uma forma que você vai apresentar mostrando seu conhecimento prático ta! Por exemplo, eu tive lá ginástica rítmica eu fiz toda aula teórico-prática depois eu tive que apresentar um grupo. Então eu tenho essa facilidade vou ter essa facilidade de passar porque eu vivenciei o movimento eu passei o movimento eu apresentei. E a capoeira é a mesma coisa **eu não vivenciei ela em nenhum momento da minha faculdade, eu só fui pegando assim de curso é de... De conteúdo que você tem no próprio livro didático de algum aluno que faz** (P2).

Não tendo tido a Capoeira em sua formação acadêmica esse (a) professor (a) parece depender de “cursos” e dos estudantes. A dependência do professor em relação à presença de um estudante que conheça a Capoeira para que esta seja abordada, ao menos em seus aspectos práticos já foi por nós discutida. Na fala desse (a) professor (a) está presente a seguinte questão; como expor corporalmente aos estudantes uma experiência à qual ele (a) mesmo (a) nunca teve acesso?

Capacitações são oferecidas pelo Núcleo Regional de Educação de Maringá. Em uma das visitas ao NRE, a responsável pelo departamento de Educação Física ao tomar conhecimento do tema da presente pesquisa, nos informou que no ano anterior [2011] a Capoeira fora tema de uma capacitação oferecida aos professores. Os (as) professores (as) participantes dessa pesquisa, ao comentarem tal capacitação, revelaram certa insatisfação com a mesma.

- Porque do jeito que foi abordado, eles trataram muito... o capitalismo sabe! Aquela relação da capoeira e o capitalismo, é... Do surgimento até os dias de hoje. E foi assim conteúdo muito voltado creio eu, pra ensino médio né! Eu mesmo trabalho com fundamental. Então pra mim trabalhar do jeito que eles abordaram o tema no fundamental, já não seria viável né! E acho que assim já que querem tanto que seja inserida a capoeira, **não só de forma teórica, mas de forma prática**, porque não adiante só o aluno ter o conhecimento teórico e não vivenciar nenhum pouco de prática, **mas eles terem oficinas práticas dar oportunidade do professor vivenciar um pouco mais a capoeira fora daqui da escola (P1).**

Chama-nos atenção a queixa do (a) professor (a) quanto à ausência da prática na capacitação. A mesma prática solicitada pelos estudantes durante as aulas de Educação Física em que se abordaram a Capoeira. A experimentação prática dos aspectos constitutivos da Capoeira, não somente dos gestos técnicos, também foi solicitada por outro (a) professor (a) quando reflete sobre o desenvolvimento da capacitação oferecida.

- Ó hoje pra ir além, eu precisaria de um suporte. Tipo, eu precisaria que o Núcleo de Educação tivesse é... Alguém, algum especialista na área pra me dar suporte. Só ir atrás? Então nós tivemos o ano passado uma oficina de capoeira, muito rica, eles deram muitos materiais pra gente, só que a **nível virtual**. Então assim, ah, vídeos, contextualização histórica, **agente até falou dos instrumentos, mas lá eles também não conseguiram levar os instrumentos**. Tinha capoeirista. Só que foi um evento de dois dias, então eu usei muito daquilo nas minhas aulas, só que ainda não foi suficiente pra... **Pra que eu consiga, por exemplo, usar os instrumentos (P3).**

Para esse (a) professor (a), o trato com os instrumentos não atendeu suas expectativas, ou seja, este (a) professor não teve acesso aos instrumentos da Capoeira a não em nível virtual, mesma situação vivenciada pela maior parte dos estudantes ao terem a Capoeira enquanto conteúdo das aulas de Educação Física.

Apesar de estarmos nos referindo às dificuldades enfrentadas pelos sujeitos envolvidos no trato da Capoeira no ambiente escolar, tais dificuldades não parecem ser exclusividade da Capoeira. O domínio das especificidades das práticas corporais parece ser uma dificuldade presente na Educação Física de forma geral.

- Eu acho que a capoeira na escola, não só a capoeira, mas todos os conteúdos. Eu acho que **a gente tinha que ter maior formação continuada nas partes específicas desses conteúdos** que a gente tem. Vamos supor, a gente tem formação continuada? A gente tem formação continuada. Só que **não é específica é uma coisa ampla** (P5).

Pesquisador – Você diz específica por...

- Vamos supor. Por conteúdo mesmo (P5).

Pesquisador – No caso, dirigida diretamente à capoeira?

- É capoeira. Entendeu? À dança, à ginástica entendeu? É... A gente não tem essa vivência. E muitas vezes quando a gente ia fazer um curso de **formação continuada são cursos teóricos**. Eu tenho alguma coisa contra curso teórico? Não, de forma alguma. Fiz muitos, acho válido, adoro fazer GTR. Mas assim a **parte prática pra gente que trabalha com o corpo, pra nós que somos da Educação Física, a maioria desses cursos que tem ai fora é tudo teórico**. Quando tem uma parte prática é uma coisa que a gente já viu. **Não na capoeira porque na capoeira nunca vai ninguém entendeu!** Mas na parte assim de... Ginástica por exemplo, artes circenses é sempre confecção de malabares vamos lá e tal, tal, tal (P5).

Apesar de todas as dificuldades evidenciadas pelos sujeitos participantes, estes mesmos, apontam os meios de superação de tais dificuldades. Para os (as) professores (as) será por meio da formação, seja ela na esfera acadêmica, ou de forma continuada que o seu trabalho, não só em referência à Capoeira, mas também para com os demais conteúdos, será mais bem desenvolvido.

Entre as crianças não praticantes apenas uma sugeriu que a abordagem prática dos elementos constitutivos da Capoeira ocorresse com a vivência prática. As demais crianças não praticantes, afirmaram terem gostado do conteúdo exposto. Asseveraram ainda que a aceitação geral dos demais estudantes foi favorável com relação a abordagem da Capoeira.

Para as crianças praticantes ou ex-praticantes a defasagem no domínio prático dos aspectos constitutivos da Capoeira é o principal fator de dificuldade do

trabalho docente. Estes sujeitos não se referiram às capacitações, no entanto sugerem a presença de alguém que domine tais aspectos constitutivos no ambiente escolar.

5.2.8 Uma visão geral

A figura que segue (Figura 5) nos possibilita uma visão geral das representações dos (as) professores (as) sobre a abordagem da Capoeira nas escolas investigadas.

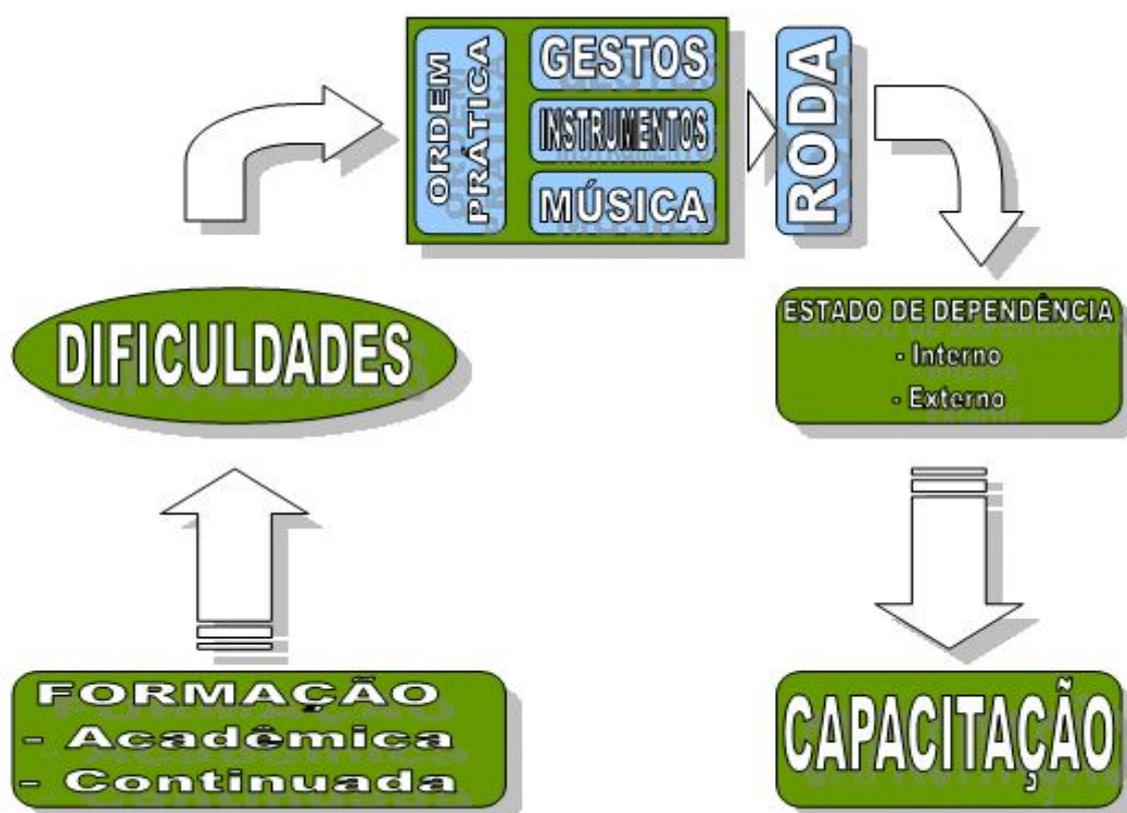


Figura 5 - Visão geral das representações dos (as) professores (as) pesquisados sobre a Capoeira nas escolas investigadas.

Percebemos a ênfase no aspecto teórico quando a Capoeira é abordada nas escolas. Em alguns casos tal abordagem chega a ser exclusivamente teórica, apesar das Diretrizes sinalizarem a necessidade da abordagem prática. A ausência prática dos gestos técnicos, é justificada pela falta de domínio de tais gestos. Esta falta de domínio é atribuída, pelos (as) professores (as), à ausência da Capoeira na sua

formação acadêmica. No entanto, mesmo aqueles que tiveram Capoeira na formação acadêmica, queixaram-se da falta de uma capacitação direcionada especificamente ao conteúdo Capoeira.

A falta de domínio prático não está restrita aos gestos técnicos, mas é de toda ordem, isto é, envolve os demais aspectos constitutivos da Capoeira. Não dominam a percussão dos instrumentos dela característicos. Os quais, aliás, os professores sequer têm à sua disposição. As músicas, pouco são expostas, e quando são, pouco são exploradas.

A falta de domínio com relação ao conteúdo prático parece impor aos professores um estado de dependência, tanto interna quanto externa, para abordarem a Capoeira. Referimo-nos à dependência interna, quando o (a) professor (a) depende do auxílio de um estudante que pratique ou que já tenha praticado a Capoeira para demonstrar seus aspectos práticos.

E quando não há um estudante com esse perfil na turma a abordagem da Capoeira não ocorre, ou restringe-se ao nível teórico. Na dependência externa, a situação é a mesma, o que difere é a fonte de auxílio, neste caso, são aos grupos de Capoeira a quem os (as) professores (as) recorrem para tratarem dos aspectos práticos. Este estado de dependência pode ser revertido através de capacitações. Formações específicas solicitam (as) professores (as), ao menos das questões de domínio prático da manifestação.

Os fatores presentes nas representações da Capoeira, sua prática pedagógica e sua formação, que dificultam a abordagem da Capoeira no ambiente escolar, e compõem o universo da Capoeira.

Não obstante, outros aspectos de ordem geral foram pontuados pelos sujeitos participantes deste estudo. Estes aspectos dizem respeito por um lado, ao universo escolar como um todo e por outro ao componente curricular de maneira mais específica.

Para os (as) professores (as), a abordagem da Capoeira fica comprometida pela limitação do cronograma, isto é, pelo tempo disponível e pela quantidade de outros conteúdos a serem igualmente abordados. A falta de estrutura, refletida na ausência tanto de material específico quanto de espaço apropriado para a realização de uma prática pedagógica mais condizente com as necessidades dos estudantes. O que finda por gerar conflitos internos dos colaboradores da instituição escolar. A violência foi apontada como uma constante em algumas turmas, nestas então, não

há, sequer minimamente, a exposição da Capoeira enquanto conteúdo das aulas de Educação. Mesmo assim, foi justamente por considerar violentas as atitudes de alguns estudantes, que um (a) dos (as) professores (as) justificou a importância da abordagem da Capoeira.

O preconceito foi outro fator apontado pelos (as) professores (as) como impedimento de abordagem da Capoeira. Atitudes preconceituosas não são exclusivamente direcionadas à Capoeira, outras práticas corporais também são alvo de resistência. Contudo com relação à Capoeira, tais atitudes são decorrentes, tanto da origem quanto do desenvolvimento histórico da manifestação.

6. CONCLUSÕES PROVISÓRIAS; REFLEXÕES PROPOSITIVAS

A presente investigação ocupou-se em compreender a presença da Capoeira no contexto escolar, sobretudo a forma pela qual os envolvidos no fenômeno representam-na, ou seja, investigamos quais as representações sociais que os (as) professores (as) de Educação Física e os estudantes do ensino fundamental e médio apresentam sobre Capoeira. Partimos do seguinte questionamento: qual a representação da Capoeira no contexto escolar institucionalizado? Para elucidar tal questão contamos com a participação de quinze (15) sujeitos sendo cinco (05) professores (as), cinco (05) crianças não praticantes e cinco (05) crianças praticantes ou ex-praticantes de Capoeira. Nossa hipótese era de que inserida no ambiente escolar formal, abordada pelo componente curricular Educação Física como conteúdo Estruturante Luta, a Capoeira poderia ter seus códigos simbólicos alterados, modificando assim a forma como é representada.

Inicialmente nos dedicamos à verificação da manifestação nos documentos oficiais que norteiam o trabalho docente os “Projetos Político Pedagógico”. Constatamos através da consulta aos PPP que a presença da Capoeira no ambiente formal ainda é restrita, chegamos a esta conclusão ao verificarmos que dentre os trinta e quatro (34) PPP analisados em apenas quatorze (14), o que representa 41,17% dos Colégios Estaduais da Cidade de Maringá, constavam a Capoeira como conteúdo a ser abordado.

As experiências analisadas evidenciaram alguns motivos para a abordagem da manifestação no ambiente escolar, dentre eles destacamos; imposição oficial via planejamento curricular; datas comemorativas especificamente relacionadas à cultura negra; quando se faz necessária a preparação dos estudantes para algum processo avaliativo que a envolva de alguma forma.

Nossa hipótese não foi confirmada, pois as representações de Capoeira objetivadas pelos sujeitos participantes dessa pesquisa apresentam polifasia cognitiva. A manifestação em questão na perspectiva dos (as) professores (as) é objetivada predominantemente enquanto luta, na perspectiva das crianças não praticantes a objetivação que predomina é da representação da Capoeira enquanto de esporte, enquanto que as crianças praticantes objetivam-na como um jogo. O que constatamos na fala dos participantes foi o emprego de diversas representações

concomitantemente na tentativa de definir a Capoeira caracterizando-se num estado de polifasia cognitiva.

A análise das representações do cotidiano das aulas por parte dos participantes permitiu verificar que a abordagem da Capoeira ocorre com ênfase teórica em seus aspectos históricos, sobremaneira ao período da escravatura. Existe uma defasagem quanto à abordagem prática do fenômeno que se reflete tanto nos gestos técnicos, quanto nos demais elementos constitutivos.

Estes elementos nem sempre são expostos, e quando o são, o são de forma limitada. A música, que no universo da manifestação representa uma forma de comunicação, transmitindo a história, os valores e as normas simbólicas da Capoeira, na escola quando é abordada é de forma limitada, visto que cumpre apenas a função de embalar o jogo. Além do que os estudantes não acessam propriamente dito as cantigas, pois seu contato é mediado por equipamentos eletrônicos.

A realização da roda de Capoeira é entendida pelos professores como a reunião dos alunos em círculo e a realização dos gestos técnicos por alguns deles. Não consideram a execução dos toques pelos através dos instrumentos característicos, tampouco o entoar das cantigas. Nesse sentido não há a realização da roda de Capoeira nas aulas de Educação Física.

Levando-se em conta o que foi observado, concluímos que a abordagem da Capoeira no contexto formal é inconsistente. Aspecto que se confirma no reconhecimento por parte dos sujeitos das dificuldades enfrentadas por esses agentes ao tratarem da Capoeira nas aulas de Educação Física.

Dentre as principais dificuldades destacamos àquela ligadas diretamente ao domínio da manifestação, o domínio das especificidades da Capoeira é de ordem prática para todos os elementos constitutivos. Os responsáveis pelas aulas não dominam os gestos técnicos próprios do fenômeno. Não dominam a manipulação dos objetos, neste caso, os instrumentos característicos. Não dominam a linguagem própria da Capoeira como o andamento dos jogos ou da própria roda.

É imprescindível que todos nos conscientizemos de que, por mais desmotivador que possa parecer o cenário descrito, há ainda as iniciativas de abordagem da Capoeira. Contudo os que se aventuram, se encontram num estado de dependência, tanto interna quanto externa.

O estudo nos revela que a abordagem dependeu em alguns casos da presença de um estudante que dominasse o conteúdo da Capoeira, visto a falta de domínio dos responsáveis pelas aulas. Na falta de um estudante com esse perfil na turma, o conteúdo não é abordado ou quando é, fica restrito às exposições teóricas.

O outro nível de dependência, a externa, é caracterizada pela ação de agentes externos ao ambiente escolar, neste caso os integrantes dos grupos de Capoeira. Estes assumem, por vezes, a responsabilidade de exposição do conteúdo, o que via de regra limita-se a uma apresentação. O que se evidenciou em relação a ambos os níveis de dependência foi um prejuízo no andamento das aulas. No caso da dependência interna não houve adesão dos estudantes. No caso da externa os docentes denunciam a disparidade dos interesses dos grupos com os interesses escolares.

Além das dificuldades relacionadas especificamente a Capoeira, outros entraves de ordem geral foram delimitados. A multiplicidade de práticas corporais que podem ser abordadas pela Educação Física revela a dificuldade relacionada ao tempo disponível para tais abordagens. A alternativa encontrada pelos (as) professores (as) tem sido atrelá-la a datas específicas que lhe garantam a exposição.

A estrutura física, mais precisamente a falta dela, tem dificultado o trabalho docente. Com relação a esse aspecto verificamos que não há um espaço apropriado para que as aulas Capoeira ocorram. A orientação é a de que está possam ocorrer em qualquer espaço. Esta dificuldade não se restringe a Capoeira como já mencionamos, logo é uma constante que tem gerado inclusive atritos entre os docentes pela disputa de espaço físico.

Ainda quanto à falta de material, não constatamos em nenhum dos depoimentos a propriedade de algum material relacionado à prática da Capoeira nas instituições escolares pesquisadas. Quando da necessidade de exposição dos instrumentos, foi necessária a iniciativa particular do (a) professor (a) em adquiri-lo com recursos próprios para que os estudantes tivessem contato.

A violência, evidenciada por experiências isoladas, foi apontada como motivo de preocupação no trato da Capoeira na escola. A violência tanto do cotidiano escolar presente, segundo os (as) professores (as), em turmas específicas, quanto àquela verificada onde ocorre a prática em forma de treinamento ou em apresentações de Capoeira.

Por fim, o preconceito como uma dificuldade geral, que é relacionado a muitas outras práticas, também se estende à Capoeira. O preconceito representa um entrave que emana tanto do ambiente interno, quando parte dos próprios estudantes, mas principalmente do ambiente externo, quando parte dos pais que rejeitam o contato dos (as) filhos (as) com a prática.

Levando em consideração que grande parte das dificuldades apresentadas estão diretamente ligadas ao fenômeno abordado, isto é a Capoeira, os próprios sujeitos demonstraram a necessidade e sobretudo o interesse em superá-las. Estes sugerem as capacitações especificamente relacionadas à abordagem da Capoeira nos diferentes níveis de ensino. O enfoque dessas capacitações deve recair sobre as áreas de maior defasagem dos docentes. Como verificado, as maiores dificuldades são de ordem prática; no domínio dos gestos técnicos; na manipulação dos instrumentos; no domínio da linguagem da manifestação, expressa tanto na música quanto na lógica ritual da roda.

Diante do exposto, percebemos que o modelo efetivado na escola é o modelo típico da modernidade caracterizada por Bauman (1998; 1999; 2001; 2010) e Santos (2002; 2010) um modelo ordenador cuja lógica almeja a totalidade.

A ordem da sociedade é branca. A ordem na escola é da cultura branca. A ordem na Educação Física escolar é branca, portanto privilegia conteúdos e práticas corporais da cultura branca. Em outras palavras, a totalidade é expressa por uma cultura branca.

Há uma naturalização dessa situação, na qual a totalidade não reflete as partes, nem poderia, visto que a totalidade é apenas uma parte elevada à condição de modelo para as demais partes. Logo, outros elementos, as outras partes não encontram espaço dentro desse modelo.

O “outro”, o que é da cultura negra, a Capoeira neste caso, fica relegada à condição de alternativa, à condição de inferioridade. Na grade formal cabe primeiro a abordagem das práticas corporais representantes da cultura branca e caso sobre algum tempo, aborda-se a Capoeira. Existe nesse sentido uma relação verticalizada, não somente entre as práticas corporais, mas, sobretudo entre as culturas de origem destas práticas.

As práticas modelo, representantes da cultura modelo, assumem o caráter de obrigatoriedade, uma vez que seus valores são reconhecidos como premissas para

a formação dos sujeitos, enquanto que os valores dos “outros” inexistem. E quando “quase existem”, servem apenas de atração.

O estranho, o outro é algo desconhecido e, portanto, ainda não dominado em seus detalhes. Se fosse totalmente classificado, receberia da cultura dominante status hierárquico de inferioridade, pois não se alinha ao modelo. É o que, via de regra, acontece à Capoeira, pois não existe ou existe de forma inadequada nas escolas.

Se usarmos a terminologia de Bauman (1998), a Capoeira na escola ficou entre a estratégia “antropofágica” quando componente oficial das Diretrizes e a ordem “antropoêmica”, que é o que de fato majoritariamente ocorre nas escolas públicas de Maringá.

A assimilação da Capoeira como conteúdo formal da Educação Física, talvez represente provento de uma estratégia “antropofágica” iniciada ainda nas primeiras décadas do século XX, quando a Capoeira passou por um processo de ressignificação em seus códigos simbólicos. Tal processo aproximou a Capoeira de um modelo de prática corporal condizente com os princípios modernos de “ordem e eficiência”. Uma aproximação que logrou o “reconhecimento e a legitimação” da Capoeira como esporte. É com uma nova roupagem, sob a égide da ordem, pois guiada por regras, uniformes e posições hierárquicas bem definidas, que a Capoeira é “admitida” no espaço escolar.

Provavelmente Bauman (1998) ao explicar que para além das estratégias “antropofágica e antropoêmica”, havia ainda a possibilidade de destruição física dos estranhos, se referia aos corpos físicos das pessoas, mas podemos assumir a terminologia “físico” para o espaço e materiais inexistentes para a capoeira escolar. Impossibilitando a construção da narrativa negra na escola, reservado ao branco.

Não se expõem os valores, os saberes do “outro”. Não há espaço para que a cultura negra construa sua narrativa. A Capoeira é “naturalmente” excluída, é reconhecidamente declarada inexistente. Não há um espaço físico destinado a sua prática, como há para as práticas modelo. Não há sequer espaço no planejamento para ela.

Não há material para essa prática. Em contrapartida para as práticas modelo, mesmo quando há pouco material, há empenho nas reivindicações para a aquisição dos mesmos. Os dados sugerem que não há a preocupação quanto à compreensão dos elementos característicos, do conjunto dos valores da manifestação Capoeira.

Dessa forma não há diálogo entre as culturas uma vez que os “topoi” não são apresentados uns aos outros. Então se evidencia o que Santos (2010) chama de exclusão “por meio da produção da não-existência”. A “razão indolente metonímica” apresenta uma Educação Física completa, progressista, multicultural em seu todo, e a parte, que é a Capoeira desaparece sem importância.

Paradoxalmente, a força da Capoeira é o que a modernidade consideraria uma fragilidade: não tem uma única definição. Mas justamente por sua vasta possibilidade de caracterização é que subverte o modelo moderno e torna-se força possível. A esperança está no que lhe resta de indefinível nos padrões modernos.

Nesse sentido, consideramos que o desafio atual para a existência da Capoeira na escola seja a “tradução” (SANTOS, 2010). Ao assumirmos a escola como uma zona de contato, onde a desigualdade na relação entre os saberes é evidente, o trabalho de tradução torna-se imprescindível. Não que o trabalho de tradução busque substituir os saberes existentes, as totalidades instauradas por outros saberes, por outras totalidades. O trabalho de tradução busca o que há de melhor em cada saber, com o intuito de que seja inteligível. Os responsáveis por este trabalho, pela transformação da escola em zona de contato cosmopolita, são os intelectuais, sujeitos com profunda compreensão dos saberes que expõem. O que constatamos, no entanto é que nossos intelectuais não se encaixam nesse perfil.

O trabalho de tradução no contexto exposto se faz ainda mais urgente. Não se limita ao acesso aos componentes técnicos de um saber, mas é antes de tudo tornar compreensível este saber ao outro, é trazer o entendimento antes da imposição. Do mesmo modo, vivenciar apenas alguns elementos técnicos tampouco levará a tal compreensão. Não se pode dizer que um sujeito conhece a Capoeira sem que tenha vivenciado o conjunto de seus fundamentos.

Não se pode dizer que se conhece a Capoeira sem que se promova ao aluno uma experiência corporal onde a gestualidade é incitada pelo ritmo da bateria, pelo sentimento de cumplicidade não somente entre os jogadores, mas entre todos os sujeitos que compõem o espaço da roda. Enfim, reforçamos a ideia de que não se pode dizer que se conhece a Capoeira sem a experiência da roda, momento maior dessa manifestação. É durante a roda que todos os fundamentos se articulam e se complementam, e a ausência de qualquer um deles descaracteriza a manifestação cultural que é a Capoeira.

Não cabe ao professor nem de Educação Física, nem ao de Capoeira dizer, explicar ou demonstrar o que se sente em uma roda de Capoeira, mas sim, possibilitar ao estudante que descubra novos saberes, novas formas de comunicação, e expressão.

Findada a investigação, concluímos que das poucas escolas que dizem trabalhar a Capoeira nenhuma delas efetivamente o faz enquanto prática corporal e cultural. Em termos gerais a Capoeira é “não-existente” tanto dentro como fora da escola.

Para que faça parte da existência da cotidianidade do maringaense esta prática cultural carece de um amplo espectro de investimentos. E o caminho para que essa cultura se desenvolva é implementação de políticas públicas nesse âmbito, aliadas aos movimentos que já mantêm essa cultura viva.

REFERÊNCIAS

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. **Capoeira Angola**; cultura popular e o jogo dos saberes na roda. Campinas. UNICAMP/CMU; Salvador. EDUFBA, 2005.

ABREU, Frederico José de. Breves comentários. In: PASTINHA, Vicente Ferreira. **Mestre Pastinha**; Como eu penso? Despeitados? (Organizado por Frederico José de Abreu/Greg Downey) Salvador. Instituto Jair Moura, 2013.

ABREU, Plácido de. **Os capoeiras**. Rio de Janeiro. Seraphin Alves de Brito, s/d.

ADORNO, Camille. **A arte da Capoeira**. Goiânia. Kelps, 1999

ALGRANTI, Leila Mezan. **O feitor ausente**; estudos sobre escravidão urbana no Rio de Janeiro – 1808-1822. Petrópolis. Vozes, 1988.

ALMEIDA, Felipe Quintão de; GOMES, Ivan Marcelo; BRACHT, Valter. **Bauman & a Educação**. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2009.

ALMEIDA, Raimundo Cesar Alves de. **Bimba**; o perfil do mestre. Salvador. UFBA, 1982.

_____. **Mestre “Atenilo”**; o “relâmpago da capoeira regional. 2 ed. Salvador. do autor, 1991.

ALVES FILHO, Ivan. **Memorial dos Palmares**. Rio de Janeiro. Xenon, 1988.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**; pesquisa quantitativa e qualitativa. 2.ed. São Paulo. Pioneira, 2004.

ARAÚJO, Alceu Maynard. **Folclore nacional**: danças, recreação, músicas. Vol. II, São Paulo. Melhoramentos, 1964.

ARAÚJO, Paulo Coelho de. **Abordagens sócio-antropológicas da luta/jogo da capoeira**. PUBLISMAI – Departamento de Publicações de Instituto Superior da Maia, Portugal, 1997.

AREIAS, Anande das. **O que é Capoeira**. 4 ed. São Paulo. Tribo, 1998.

ARRUDA, Fabiana Moura. **A cidade pensada pelas crianças: conceitos e ações políticas para a consolidação da participação infantil**. Maringá, 2011. 244 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá.

ASSUNÇÃO, Matthias Röhrig. Capoeira, arte crioula. **Cultures-Kairós [On-line], paru dans Capoeiras – sujets de la contemporanéité, mis à jour le**. 2012. Disponível em : <http://revues.mshparisnord.org/cultureskairos/index.php?id=541>. Acesso em: 27 de dezembro de 2013.

ASSUNÇÃO, Matthias Röhring ; PEÇANHA, Cinésio Feliciano (Mestre Cobra Mansa). A dança da zebra. **Revista de Historia da Biblioteca Nacional**. Rio de Janeiro. Ano 3. n. 30. p. 14-21. mar. 2008. Disponível em: <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/artigos-revista/elo-perdido> Acesso em: 27 de dezembro de 2013.

BARBIERI, César Augustus Santos. **Um jeito brasileiro de aprender a ser**. Brasília:DEFER, Centro de informação e Documentação sobre a Capoeira (CIDOCA-DF), 1993.

_____. (org.). **A capoeira nos JEB's**. Brasília. Centro de Informação e Documentação sobre a Capoeira (Cidoca / DF), 1995.

_____. **O que a escola faz com o que o povo cria: até a capoeira entrou na dança!** São Carlos, 2003. 311f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. rev. e ampl. São Paulo. Edições 70, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Tradução Mauro Gama, Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 1998.

_____. **Modernidade e ambivalência**. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 1999.

_____. **Modernidade líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 2001.

_____. **Legisladores e intérpretes**; sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro. Zahar, 2010.

BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade**. São Paulo. Movimento, 1991.

BOLA SETE, Mestre. **A Capoeira Angola na Bahia**. 2 ed. rev. e atualizada. Rio de Janeiro. Pallas, 1997.

BONI, Valdete; QUARESMA, Silvia Jurema. Aprendendo a entrevistar; como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-graduandos em Sociologia Política da UFSC**. Florianópolis, v. 2, n.1, p. 68-80, jan-jul, 2005.

BRACHT, Valter. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Revista movimento**. Porto Alegre. ESEF/UFRS. Ano VI, nº 12, p. 14-24, 2000.

_____. A educação Física no ensino fundamental. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7170&Itemid Acesso em: 02 de dez. de 2011.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Brasília. MEC, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Educação Física. Brasília. MEC/SEF, 1997.

_____. Lei ordinária n 9696, de, 1 de setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 02 set. 1998.

_____. Programa Nacional do Patrimônio Imaterial. **Dossiê Inventário para Registro e Salvaguarda da Capoeira como Patrimônio Cultural do Brasil**. Brasília: Departamento do Patrimônio Imaterial, 2007.

BRITO, Elton Pereira de. **Fundamentos da Capoeira**. Goiânia. Secretaria de Educação do Estado de Goiás, 1997.

BURLAMAQUI, Annibal. **Gymnastica Nacional (capoeiragem) Methodizada e Regrada**. Rio de Janeiro. 1928.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens; a máscara e a vertigem**. Lisboa: Cotovia, 2001.

COLUMÁ, Jorge Felipe. **Arte, magia e malandragem: o imaginário cantado nas rodas de capoeira**. Niterói. Nitpress, 2012.

CAMPOS, Hélio. **Capoeira na universidade: uma trajetória de resistência**. Salvador. SCT, EDUFBA, 2001

_____. **Capoeira na escola**. Salvador. EDUFBA, 2003.

_____. **Capoeira Regional; a escola de mestre bimba**. Salvador. EDUFBA, 2009.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. 2 ed. Edições de ouro, Rio de Janeiro. 1959.

_____. **Folclore do Brasil**: pesquisas e notas. Brasil-Portugal. Editora Fundo de Cultura, 1967.

CARNEIRO, Edison. **A sabedoria popular**. Ministério da Educação e Cultura/Instituto Nacional do Livro, Rio de Janeiro. 1957.

_____. **Cadernos de folclore**; n. 1. Capoeira. 2 ed. MEC/FUNARTE. Rio de Janeiro. 1977.

CHAVES, Antônio Marcos; SILVA, Priscila de Lima. Representações Sociais. In: CAMINO, Leôncio; TORRES, Ana Raquel Rosas; LIMA, Marcus Eugênio Oliveira; PEREIRA, Marcos Emanuel (orgs.). **Psicologia social**: temas e teorias. 2 ed. revista e ampliada, Brasília. 2013.

CHIZZOTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo. Cortez, 2006.

COELHO NETTO, Henrique Maximiano. O nosso jogo. In: **O BAZAR**. Porto. Livraria Chardron, 1928.

CONDURU, Guilherme Frazão. As metamorfoses da capoeira; contribuição para uma historia da capoeira. In: BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Revista Textos do Brasil** ; Capoeira. n. 14, 21-33 p. 2008.

COSTA, Lamartine Pereira da. **Capoeira sem mestre**. Rio de Janeiro. Tecnoprint, s/d.

COUTINHO, Daniel. **O ABC da Capoeira Angola**; os manuscritos de mestre Noronha. Brasília. CIDOCA/DF, 1993.

CRESWELL, John W.; ROCHA, Luciana de Oliveira da. **Projeto de pesquisa; métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre. Artmed, 2007.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e o conceito de Cultura**. Campinas. Autores Associados, 2004.

DUCKUR, Lusirene Costa Bezerra. **Em busca da formação de indivíduos autônomos nas aulas de educação física**. Campinas. Autores Associados, 2004.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da Escola Primária e da Educação Física no Brasil: Alguns apontamentos. In: Sousa, Eustáquia Salvadora de; Vago, Tarcísio Mauro (orgs). **Trilhas e Partilhas: Educação Física na Cultura Escolar e nas Práticas Sociais**. Belo Horizonte. UFMG, 1997.

FARR, Robert M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 6 ed. Petrópolis. Vozes, 2000. p.31-59.

FALCÃO, José Luiz Cirqueira. **A escolarização da capoeira**. Brasília. ASEFE-Royal Court, 1996.

_____. Unidade pedagógica 2: capoeira. In: KUNZ, Elenor (Org.) **Didática da Educação Física 1**. Ijuí. Unijuí, 2006. p. 55-94.

_____. Capoeira. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Orgs.). **Dicionário crítico de educação física**. 2 ed. rev. Ijuí. Unijuí, 2008. p. 56-59.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio – dicionário eletrônico**. Versão 3.0. séc. XXI, 2005.

FREIRE, Roberto (texto); ZINGG, David Drew (fotos). É luta, é dança, é Capoeira. **Revista realidade**. São Paulo, ano. I, n. 11, fev. 1967.

FRIGERIO, Alejandro. Capoeira; de arte negra a esporte branco. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, v. 4, n. 10, 1989.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Convenção sobre os Direitos da Criança**. 1989.

GALLARDO, Jorge Sergio Pérez (coord.). **Educação física: contribuições à formação profissional**. 3. ed. Ijuí. Unijuí, 2000.

_____. **Prática de ensino da educação física; a criança em movimento**. São Paulo. FTD, 2010.

GEHRES, Adriana de Farias. Dança. In: GONZÁLES, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Orgs.). **Dicionário crítico de educação física**. 2. ed. rev. Ijuí. Unijuí, 2010. p. 124-125.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. 7. reimpr. São Paulo. Atlas, 2006.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. 10. reimpr. São Paulo. Atlas, 2007.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação Física progressista: a pedagogia crítico social dos conteúdos e a Educação Física brasileira**. São Paulo. Loyola, 1988.

GHON, Maria da Glória Marcondes. A pesquisa na produção do conhecimento: questões metodológicas. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 253-274, 2005. Disponível em: http://www.uninove.br/PDFs/Publicacoes/eccos/eccos_v7n2/eccosv7n2_2a08.pdf
Acesso em 19 de junho de 2013.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar; como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro/São Paulo. Record, 1997.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Esportivização. In: GONZÁLES, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Orgs.) **Dicionário crítico de educação física**. 2. ed. rev. Ijuí. Unijuí, 2010. p. 170-174.

HOROCHOVSKI, Marisete Teresinha Hoffman. **Representações sociais: delineamentos de uma categoria analítica**. Em Tese, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 92-106, jan./jun., 2004. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/13629> Acesso em: 20 de junho de 2013.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens; o jogo como elemento da cultura**. (Tradução. João Paulo Monteiro). São Paulo. Perspectiva/editora da USP, 1971.

IMPOLCETTO, Fernanda Moreto et. al. Educação Física no ensino fundamental e médio; a sistematização dos conteúdos na perspectiva de docentes universitários. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. Campinas. V.6, n.1, 2007. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1285/990> Acesso em: 01 de novembro de 2013.

JARDIM, Mara Públio de Souza Veiga. **Capoeira**. São Paulo. Xerox, 1976.

JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. (Tradução. Lilian Ulup). Rio de Janeiro. EuUERJ, 2001.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Psicologia Social, saber, comunidade e cultura. **Psicologia & sociedade**. Porto Alegre, Vol.16 n. 02, p. 20-31, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822004000200004&script=sci_arttext Acesso em: 16/07/2012

_____. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura**. (Tradução. Pedrinho Guareschi). Petrópolis. Vozes, 2008.

_____. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 13 ed. Petrópolis. Vozes, 2012. p. 53-72.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf> Acesso em: 07/06/2013.

LIMA, Manoel Cordeiro. **Dicionário de Capoeira**. Brasília. Autor, 2005.

LIMA, Vivaldo da Costa. 1 Festival Mundial de Artes Negras. **Revista Afro - Ásia**. Salvador, v.

LISBOA, Carolina et al. Ética na pesquisa com temas delicados: estudos em psicologia com crianças e adolescentes e violência doméstica. In: ZICKER, Fabio et al. (Orgs.). **Ética nas pesquisas em ciências humanas e sociais na saúde**. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008, p. 176-192.

LISBOA, Luiz Carlos (Org.). **Rudolf Hermann**. Rio de Janeiro. Ediouro/ Rio, 2003.

LOPES, André Luiz Lacé. **A capoeiragem no Rio de Janeiro**: primeiro ensaio Sinhozinho e Rudolf Hermann. Rio de Janeiro. 2002.

LOPES, Nei. **O negro no Rio de Janeiro e sua tradição musical**; partido alto, calango, chula e outras cantorias. Rio de Janeiro. Pallas, 1992.

LYRA FILHO, João. **Introdução à Sociologia dos Desportos**. Rio de Janeiro. Bloch; Brasília. INL, 1973.

MARQUES, Isabel Azevedo. **Dançando na escola**. 5. ed. São Paulo. Cortez, 2010.

MATTOS, Haron Crisóstomo Castaños; MATTOS, Maria Carmem Altomar. **Coletânea musical de Capoeira**. Juiz de Fora. Autor, 1995.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre. Artmed, 2004.

MENEZES, Antonio Carlos de. **O estudo da Capoeira**. 5. ed. Curitiba. Autor, 1987.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 24. ed. Petrópolis. Vozes, 1994, p. 9-30.

_____. **O desafio do conhecimento; pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo. Hucitec, 2004.

MORAES FILHO, Alexandre José de Melo. **Festas e tradições populares no Brasil**. Belo Horizonte. Itatiaia, São Paulo. Ed. Universidade de São Paulo, 1979.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. (Tradução. Pedrinho Guareschi). Petrópolis. Vozes, 2003.

_____. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. (Tradução. Sonia Fuhrmann). Petrópolis. Vozes, 2012.

MOURA, Clóvis. **Os quilombos e a rebelião negra**. 5. ed. São Paulo. Brasiliense, 1986.

MOURA, Jair. **Mestre Bimba; a crônica da capoeiragem**. Salvador. Fundação Mestre Bimba, 1991.

_____. **A capoeiragem no Rio de Janeiro através dos séculos**. Salvador. JM gráfica editora, Ministério da Cultura/Capoeira viva, 2009.

MÜLLER, Verônica Regina. **Historia de crianças e infâncias: registros, narrativas e vida privada**. Petrópolis. Vozes, 2007.

O.D.C. **Guia do capoeira ou ginástica brasileira**. Rio de Janeiro. Livraria nacional, 1907.

OLIVEIRA, Sergio Roberto de Lara; SANTOS, Sergio Luiz Carlos dos. **Lutas aplicadas a Educação Física escolar**. Curitiba, PR. Prefeitura Municipal de Curitiba; Secretaria Municipal de Educação; Superintendência de Supervisão educacional; Departamento de Ensino Fundamental, 2006.

PARANÁ. Secretaria estadual de Educação. **Educação Física: livro didático público de Ensino médio**. Curitiba. SEED- PR, 2006.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares de Educação Física**. 2008.

PASOS NETO. Nestor Sezefredo dos. **O galo já cantou**. Rio de Janeiro. Record, 1999.

PASTINHA, Vicente Ferreira. **Capoeira Angola por mestre Pastinha**. 3. ed. Salvador. UFBA, 1988.

_____. **Mestre Pastinha; Como eu penso? Despeitados?'**. (Organizado por Frederico José de Abreu/Greg Downey) Salvador. Instituto Jair Moura, 2013.

PINSKY, Jaime. **Escravidão no Brasil**. 6. ed. São Paulo. Global, 1987.

PIRES, Antonio Liberac Cardoso Simões. **Bimba, Pastinha e Besouro de Mangangá: três personagens da capoeira baiana**. Tocantins. NEAB - Grafset, 2002.

_____. **Cultura circulares**. A formação histórica da Capoeira contemporânea no Rio de Janeiro. Curitiba. Progressiva. Salvador. Fundação Jair Moura, 2010.

REGO, Waldeloir. **Capoeira Angola**; ensaio sócio-etnográfico. Salvador. Itapuã, 1968.

REIS, Letícia Vidor de Sousa. **O mundo de pernas pro ar: a capoeira no Brasil**. São Paulo, Publisher Brasil, 2000.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo. Atlas, 1999.

ROSÁRIO, Fernando Luiz Rocha; DARIDO, Suraya Cristina. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Motriz**, Rio Claro, v.11, n.3, p.167-178, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/11n3/10LRF.pdf> Acesso em: 25 de fevereiro de 2014.

RUGENDAS, Johann Moritz. **Viagem pitoresca através do Brasil**. São Paulo. Círculo do livro, s/d.

SABBAG, Denise. Capoeira em crise? É o que dizem. Mestre Bimba abandona o Simpósio. **Diário Popular**, São Paulo, Folclorando, p.15, novembro 1969.

SAID, Edward Wadie. **Cultura e imperialismo**. Tradução Denise Bottmann. São Paulo. Companhia das letras, 2011.

SALVADORI, Maria Ângela Borges. **Capoeira e Malandros**; pedaços de uma sonora tradição popular (1890-1950). Campinas, 1990. 352 f. Dissertação (Mestrado em Historia) – Universidade Estadual de Campinas.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Tempo, código barroco e canonização. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Coímbra, n. 51, p. 3-20, jul. 1998.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Coímbra, n. 63, p. 237-280, out. 2002.

_____. **Fórum Social Mundial**; Manual de uso. São Paulo. Cortez, 2005.

_____. **A gramática do tempo**; para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo. Cortez, 2010.

SANTOS, Luiz Silva. **Educação**: educação física: capoeira. Maringá. Fundação Universidade Estadual de Maringá, 1990.

_____. **Capoeira**: uma expressão antropológica da cultura brasileira. Maringá. Programa de Pós-graduação em Geografia-UEM, 2002.

_____. Capoeira; expressão de identidade e educação. In: LARA, Larissa Michelle. (org.) **Abordagens socioculturais em educação física**. Maringá. Eduem, 2010.

SILVA, Gladson de Oliveira, **Capoeira**: do engenho à universidade. 4. ed. São Paulo. CEPEUSP, 2005.

SILVA, Gladson de Oliveira; HEINE, Vinicius. **Capoeira**: um instrumento psicomotor para a cidadania. São Paulo. Phorte, 2008.

SILVEIRA, Bruno Ribeiro da. Os JEBs de 1985: "A Capoeira entra na roda". In: BARBIERI, César Augustos Santos. **A capoeira nos JEB's**. Brasília. Centro de Informação e Documentação sobre a Capoeira (Cidoca / DF), 1995.

SOARES, Carlos Eugênio Líbano. **A negregada instituição**; os capoeiras na Corte imperial, 1850-1890. Rio de Janeiro. Access, 1999.

_____. **A capoeira escrava e outras tradições rebeldes no Rio de Janeiro (1808-1850)**. Campinas. Editora da Unicamp / Centro de Pesquisa em História Social da Cultura, 2001.

SOARES, Carmen Lucia. **Educação física**: raízes européias e Brasil. 3. ed. Campinas. Autores associados, 2004.

SOARES et. al. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo. Cortez, 1992.

SOARES, Natalia Fernandes. A investigação participativa no grupo social da infância. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/soares.pdf> Acesso em: 01 de junho de 2013.

SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil africano**. 2. ed. São Paulo. Ática, 2007.

SOUZA, Sérgio Augusto Rosa de; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. Capoeira. In: OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de; El al. (Orgs). **Ensinando e aprendendo esportes no Programa Segundo Tempo**. 2 v. Maringá. Eduem, 2011

SPINK, Mary Jane Paris. O Conceito de Representação Social na Abordagem Psicossocial. **Cadernos de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v. 9, n.3, p. 300-308, jul/set, 1993. Disponível em: <http://www.scielo.org/pdf/csp/v9n3/17.pdf> Acesso em: 01 de outubro de 2013.

_____. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 13. ed. Petrópolis. Vozes, 2012. p.95-118.

TAVARES, Luiz Carlos Vieira. **O corpo que ginga, joga e luta: a corporeidade na capoeira**. Salvador. Edição do autor, 2006.

TUBINO, Manuel. **Estudos brasileiros sobre o esporte: ênfase no esporte-educação**. Maringá. Eduem, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 16 ed. Campinas. Papirus, 2003.

VIEIRA, Luiz Renato. **O jogo da capoeira**; corpo e cultura popular no Brasil. 2 ed. Rio de Janeiro. Sprint, 1998.

VIEIRA, Renata de Almeida. **A produção social do preconceito**; subsídios para formação de professores. Maringá. Eduem, 2012.