

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FERNANDO CAMPIOL PLACEDINO

**CAPOEIRA ESCOLAR: A ARTE POPULAR PARA UMA EDUCAÇÃO
ÉTICO-ESTÉTICA**

Porto Alegre

2014

FERNANDO CAMPIOL PLACEDINO

**CAPOEIRA ESCOLAR: A ARTE POPULAR PARA UMA EDUCAÇÃO
ÉTICO-ESTÉTICA**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Dr.^a Nadja Hermann

Porto Alegre

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P697c Placedino, Fernando Campiol
Capoeira escolar: a arte popular para uma educação
ético-estética. / Fernando Campiol Placedino. — Porto Alegre,
2014.
100 f.

Diss. (Mestrado) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, PUCRS, 2014.

Orientadora: Profa. Dra. Nadja Hermann.

1. Educação. 2. Capoeira – Ensino Fundamental. 3. Estética
(Educação). 4. Ética (Educação). 5. Corpo. I. Hermann, Nadja. II.
Título.

CDD: 372.86

Alessandra Pinto Fagundes
Bibliotecária
CRB10/1244

FERNANDO CAMPIOL PLACEDINO

**CAPOEIRA ESCOLAR: A ARTE POPULAR PARA UMA EDUCAÇÃO
ÉTICO-ESTÉTICA**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em: 28 de fevereiro de 2014.

BANCA EXAMINADORA:

Orientadora Profa. Dra. Nadja Hermann – PUCRS

Profa. Dra. Isabel Cristina de Moura Carvalho – PUCRS

Prof. Dr. Raimundo José Barros Cruz – UFRGS

Porto Alegre

2014

Aos professores que provocam em sua
trajetória educacional ações transformadoras
para um outro mundo possível.
Juntos, somos mais!

AGRADECIMENTOS

A Deus, a quem me faz bem, ilumina e abençoa o meu caminhar pelas rodas da vida. A quem está sempre comigo sejam nas horas de alegria sejam nas horas de dor.

Aos meus pais, irmão, esposa, demais familiares e amigos, que hoje sorriem orgulhosos ou choram emocionados, que se doaram inteiros e renunciaram aos seus sonhos para que, muitas vezes, pudesse realizar o meu com muito gingado. Por compartilhar os meus ideais e os alimentarem, a minha eterna gratidão!

Aos meus irmãos capoeiristas, agradeço pelos conhecimentos compartilhados e saberes ensinados. Com tantas experiências, fui além das aprendizagens das tradições da nossa Capoeira, mas, ao encorajamento para enfrentar os inevitáveis do porvir na Luta-Arte Brasileira. Ao lado de vocês, humildemente, compreendo que sou permanente ser aprendiz.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), obrigado pelos ensinamentos mediante provocações realizadas, reflexões compartilhadas e experiências proporcionadas. Com vocês, refinei minha postura como pesquisador, reafirmei o significado de ser professor transformador e, principalmente, elevei a minha formação como ser humano.

A Professora Dra. Nadja Hermann, estimada orientadora. Muito obrigado pelos momentos de orientação, escuta, assim como olhar compreensivo perante minhas dúvidas e dificuldades. Agradeço às importantes contribuições no decorrer deste processo de construção da pesquisa. Sou muito grato por acreditar em mim, exigir o meu melhor e confiar na possibilidade deste trabalho. Obrigado pelo exemplo de afeto, compromisso e luta! Muito carinho e admiração por você!

A CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, obrigado pelas bolsas concedidas, viabilizando esta pesquisa.

Capoeira é luta de bailarinos. É dança de gladiadores. É duelo de camaradas. É jôgo, é bailado, é disputa -- simbiose perfeita de fôrça e ritmo, poesia e agilidade. Única em que os movimentos são comandados pela música e pelo canto. A submissão da fôrça 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 (1963)

RESUMO

A pesquisa busca numa abordagem pedagógico-filosófica a compreensão do(s) sentido(s) da Capoeira Escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, verificando possibilidades de contribuições para uma educação ético-estética. Desse modo, a Capoeira é entendida como arte popular brasileira, que possui a sua historicidade e culturalidade, além da sua potencialidade como experiência estética. Constituída de múltiplas estratégias, a Luta-Arte encontra no corpo perceptivo, aquele que religa em complementaridade não apenas singularidades do universo da Capoeira, mas sensações que podem provocar a compreensão e a manifestação no que diz respeito a concepções e posturas pertinentes à efetivação de princípios éticos universais, como o reconhecimento à pluralidade e a alteridade. Esse caminhar investigativo foi amparado a partir da perspectiva fenomenológica religada a Educação por Antonio Muniz de Rezende. Aliado a isso, utilizou-se a técnica de bricolagem, considerando e conciliando diversos instrumentos disponíveis de investigação, como observações participativas em campo, registros de relatos, entrevistas semiestruturadas e interpretação dos discursos, bem como aprofundamentos de subsídios teóricos a partir de Friedrich Schiller, Hans-Georg Gadamer, Jürgen Habermas, Merleau-Ponty, Muleka Mwewa, Nadja Hermann, Richard Shusterman, Zygmunt Bauman, entre outros. Portanto, tais entrelaçamentos entre saberes, percepções estéticas e aspectos da moralidade colaboram para acentuar a importante relação entre educação, estética e ética, que ainda permanece bastante deslocada das discussões pedagógicas nas escolas.

Palavras-chave: Capoeira Escolar. Experiência estética. Corpo. Educação ético-estética.

ABSTRACT

The research aims to, at a pedagogical and philosophical approach, understand the meaning(s) of Capoeira School Lessons in the first years of elementary school, understanding the possibilities for its contributions to an ethic-aesthetic education. In this way, Capoeira is understood as a Brazilian folk art, which has its historicity and cultural qualities, besides its potential as an aesthetic experience. Consisting of multiple strategies, the Fighting-Art finds in the perceptual body, that which reconnects in a complementing way, not only the singularities of the universe of Capoeira, but sensations that can incite the understanding and manifestations related to relevant concepts and postures pertaining to the execution of universal ethical attitudes, such as the recognition of plurality and otherness. This investigative path was supported from a phenomenological perspective reconnected to Education by Antonio Muniz de Rezende. Allied to this, the technique of bricolage was used, considering and reconciling various available research tools, such as participatory field observations, records of accounts, semi-structured interviews, and interpretation of discourses, as well as insights into theoretical support from Friedrich Schiller, Hans-Georg Gadamer, Jürgen Habermas, Merleau-Ponty, Muleka Mwewa, Nadja Hermann, Richard Shusterman, Zygmunt Bauman, and others. Therefore, such entanglements between knowledge, aesthetic perceptions and aspects of morality collaborate to enhance the important relations between education, aesthetics, and ethics, which still remain displaced in the pedagogical discussions in schools.

Keywords: Capoeira School Lessons. Aesthetic experience. Body. Ethic-aesthetic education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa dos Campos de Pesquisa	26
----------------------------------------------	----

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

RS – Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1 “É HORA DE VADIÁ!”: INTRODUÇÃO AO ESTUDO	11
2 “ABRE A RODA MALUNGO!”	16
3 “VENHA PRA CÁ, VENHA VER DENDÊ!”: TRAJETÓRIA INVESTIGATIVA EM BUSCA DO(S) SENTIDO(S)	21
4 “EU NÃO SOU DAQUI, MARINHEIRO SÓ!”: COMPREENDENDO O FENÔMENO NO CENÁRIO ESCOLAR AMBIVALENTE E OUTRAS POSSIBILIDADES RESSIGNIFICANTES	30
5 DA SENZALA À ESCOLA, UM GINGADO TRANSFORMADOR: ASPECTOS HISTÓRICOS E CULTURAIS	44
6 CAPOEIRA ESCOLAR: A ARTE POPULAR E O SEU SENTIDO ESTÉTICO	59
7 CAPOEIRA ESCOLAR E O CORPO	73
8 CAPOEIRA ESCOLAR PARA UMA EDUCAÇÃO ÉTICO-ESTÉTICA	82
9 “ADEUS, ADEUS, BOA VIAGEM!”: CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	92
APÊNDICES	97
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS EDUCADORES DE CAPOEIRA	98
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	99
APÊNDICE C – CARTA DE ENCAMINHAMENTO DA PESQUISA À ESCOLA A SER INVESTIGADA	101

1 “É HORA DE VADIÁ!”¹: INTRODUÇÃO AO ESTUDO

Ao longo da minha trajetória de vida, a Capoeira foi e é expressiva parte integrante dessa história. Inclusive, a oportunidade de realizar esta dissertação de mestrado, refletindo a respeito da Luta-Arte² Brasileira, comprova a sua importância no meu cotidiano. Intensamente, a Capoeira representa muito daquilo que sou e a cada convite de suas propostas ela me ensina a agir com muito gingado no mundo vivido.

Perante o relevante vínculo construído com a Capoeira, e que será descrito no segundo capítulo deste estudo, o anseio que me movimentou para esta pesquisa foi a compreensão do(s) sentido(s) da Capoeira numa dimensão educacional, enquanto proposta nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, verificando suas possíveis contribuições para uma educação ético-estética. Para isso, a investigação amparou-se na concepção fenomenológica da Educação, buscando descrever e compreender o cenário escolar que se inseriu o fenômeno desvelado, assim como interpretar e, por fim, discutir numa proposta ressignificante a Capoeira Escolar. Maiores detalhes pertencentes à trajetória investigativa poderão ser acompanhados a partir do terceiro capítulo deste trabalho.

Seguindo por essa estruturação, o quarto capítulo evidencia a ambivalência encontrada na escola provocada pelo convívio simultâneo entre rígidas ordens e fugazes desordens que, muitas vezes, acaba ignorando propostas educativas possíveis de religar dimensões estéticas³ ao agir moral. Por isso, com esta pesquisa, acredita-se trazer colaborações para reflexões que possam desencadear revisões de conceitos, concepções e atitudes nas escolas. Entretanto, destaca-se que não se pretende arrogantemente indicar respostas definitivas para solucionar as problemáticas da educação escolar brasileira. A ideia ao apresentar esta contribuição científica é de ampliar horizontes com outra proposta educativa possível de mobilizar os

¹A expressão é utilizado pelos capoeiristas para indicar o momento de iniciar as atividades relacionadas a Capoeira.

²Será utilizado como sinônimo de Capoeira o termo “Luta-Arte”, visto que se vincula coerentemente com a sua intencionalidade originária de forma de defesa, bem como não deixa de considerar os seus demais elementos artísticos que a constitui, como jogo, dança, música, desporto. Essa ideia de conceber a Capoeira numa relação híbrida, usando, inclusive, um binômio para ressaltar essa concepção, vai ao encontro dos argumentos do Mestre Nestor Capoeira (CAPOEIRA, 1981, p. 13), ao afirmar que a Capoeira nasceu de uma síntese, “[...] da mistura de danças, lutas e instrumentos musicais de diferentes culturas, de diferentes nações africanas. Síntese realizada em solo brasileiro, provavelmente nos arredores de Salvador e do Recôncavo Baiano, sob o regime de escravidão”.

³O termo “estética”, utilizado ao longo do estudo, vai de encontro à concepção de beleza, mas vincula-se ao significado oriundo do grego *aisthesis*, que se refere às dimensões da sensibilidade.

sujeitos para efetivas transformações, demonstrando que o pertinente entrelaçamento entre educação, ética e estética mediante a Capoeira Escolar tem capacidade de sensibilizar e ressignificar a atitude humana.

No entanto, para entender o movimento de inserção da Capoeira nas instituições educacionais formais de ensino e chegar nessa discussão referente à educação ético-estética, aspectos da historicidade e culturalidade da Luta-Arte necessitaram ser desvelados no que diz respeito a tradições e inovações, enquanto relações simbólicas interdependentes, conforme serão apresentados no quinto capítulo. Assim, para alcançar a compreensão trazida neste estudo, percebeu-se que houve muitas histórias de sofrimento, luta e resistência durante séculos, que desencadearam uma dinâmica comunicativa de simbolizações convencionais compartilhadas às inventivas num constante processo de reversibilidade (WAGNER, 1975/2010). Se hoje a Capoeira tem espaço com o seu gingado ritmado nas escolas, deve-se a muitos antepassados que, inicialmente, tendo utilizado o seu corpo como arma, defenderam-se da opressão, combateram o desrespeito e buscaram libertar-se das mazelas da exploração ao longo da História do Brasil. Sendo assim, o tráfico negreiro, a criação da luta disfarçada de dança, a resistência dos quilombos, a Lei Áurea, a proibição constitucional da Capoeira no início do Período Republicano Brasileiro, as reorganizações e sistematizações de ensino da Luta-Arte através de renomados mestres, o seu reconhecimento progressivo na sociedade, entre outros episódios, auxiliam na elucidação da trajetória árdua e repleta de desafios que foi percorrida para que a Capoeira na atualidade esteja inserida nas escolas, podendo contribuir no desenvolvimento dos educandos.

Nessa perspectiva, a Capoeira Escolar, profundamente amparada na sua história e cultura popular, apresenta-se como possibilidade de experiência estética capaz de provocar o educando a um sentido formativo possível de ressignificações, o desenvolvimento do sujeito ético. As vivências na Luta-Arte, em múltiplas estratégias religadas, demonstram sua potência para ampliar a sensibilidade, ou seja, desveladas na luta, dança, música, jogo, espiritualidade, esporte, a Capoeira pode provocar o ser humano a percepções que vão além de contribuições para autocriação, mas a reaproximações efetivas de elementos da moralidade no senso coletivo. Ao desenvolver um trabalho pedagógico com a Capoeira, nesse sentido, reafirma-se a importância do entrelaçamento das suas distintas linguagens em complementaridade, tendo cada elemento relevância no acontecer dessa arte popular brasileira, a fim de criar momentos

estéticos que possam abrir os canais sensíveis dos sujeitos para colaborar tanto na formação de si quanto no olhar cuidadoso para com o outro (sexto capítulo).

Também, frente à discussão a respeito da Capoeira Escolar, destinam-se no sétimo capítulo pertinentes considerações sobre a concepção de corpo. Compreender possíveis contribuições da Luta-Arte para a realização de uma educação ético-estética perpassa por reflexões referentes ao corpo, que precisa perceber o mundo vivido e nele manifestar-se, interagir com o outro e tecer teias de significados. Trazendo essa importância assumida para uma linguagem capoeirística, ao sentir o axé⁴ emanado na Roda de Capoeira, mandinga-se⁵ de tal maneira que se passa a fazer um diálogo entre corpos, realizando uma conversação de perguntas e respostas com o companheiro que se está jogando, em um ritual circular musicado. No entanto é preciso ressaltar que o corpo necessita educar-se para esse movimento de sensibilidade, a fim de potencializar a experiência estética para a efetivação de princípios éticos. Caso contrário, ele pode tornar-se um sensor estético superficial, incapaz de dialogar com os outros respeitosamente e apenas discursar de modo autoritário, seja na vivência específica dessa arte popular seja na postura assumida de modo geral no dia a dia.

No oitavo capítulo, seguindo a perspectiva de análise do fenômeno da Capoeira Escolar vinculada às categorias anteriormente explanadas, apresenta-se a sua potencialidade de relações entre ideias complementares na qual cada parte faz-se indispensável para a compreensão do todo. E essas interconexões não compõem um sistema fechado em si mesmo, mas dentro de uma concepção complexa que estende o horizonte a cada movimento, buscando dimensões macro sem deixar no esquecimento as especificidades de cada trajetória. Em outras palavras, ressalta-se que a Capoeira não se limita às singularidades de natureza capoeirística, mas pode provocar sensações que desencadeiam através delas a manifestação no que diz respeito a concepções e posturas pertinentes para uma educação ético-estética, como a pluralidade e a alteridade.

⁴Segundo Ferreira (2010, p. 84), o termo “axé” significa a “energia sagrada dos orixás”. Conforme a crença dos capoeiristas, a percepção dessa energia na Roda de Capoeira faz com que o corpo manifeste de maneira mais harmoniosa as movimentações da Luta-Arte Brasileira.

⁵Como afirma Castro (2008, p. 13), “os capoeiras antigos sempre estiveram cercados de uma mística sobrenatural. Usavam patuás – amuletos que continham orações e os protegiam dos perigos – e eram reconhecidos como mandingueiros. Os mandingas, ou malinquês, que habitavam o reino do Mali, embora convertidos ao islamismo no século XIII, permaneceram conhecidos como detentores de crenças e tradições fetichistas associadas à feitiçaria”. No vocabulário habitual dos capoeiristas, o termo é destinado àquele que apresenta na Capoeira uma grande habilidade com malícia.

Além disso, ao pensar em experiências sensibilizatórias para possíveis compreensões de aspectos formativos, evidenciadas em pequenas ações diárias dos educandos, é preciso considerar o desafio educativo da construção de uma postura flexível e acolhedora frente às contingências e particularidades que permeiam o mundo vivido. Sendo assim, com o gingado da Capoeira, as esquivas, os golpes e os contragolpes, como respostas positivas frente às adversidades, pode-se colocar o ser humano em aprendizagem do reconhecimento das diferenças. Através da Luta-Arte Brasileira provoca-se à percepção de que o mundo é bem maior que o seu próprio mundo. Com isso, o olhar educado à pluralidade de versões passa a não perpetuar com desconforto frente aos contrapontos, mas auxilia no desenvolvimento da concepção de interdependência entre as diversas partes, religando-se enquanto complementaridade.

Cabe enfatizar que esse pensamento complexo vai além das relações com objetos e conteúdos, prolongando-se para vínculos intersubjetivos nos quais os alunos passam a relacionar-se mediante a concepção de alteridade. Pois na Roda de Capoeira, pode-se aprender a perceber que não se está sozinho, tampouco em exclusiva relação com os instrumentos musicais que afinam o ritmo do corpo na ginga. É no encontro com os capoeiristas que se constitui o próprio modo de ser e se colabora para a formação dos demais, compondo em uma estrutura circular de pessoas a autossuperação e o senso coletivo respeitoso.

Desse modo, verifica-se que trazer a colaboração de estudos aprofundados sobre Capoeira numa dimensão pedagógico-filosófica se faz de extrema relevância. Apesar de recentemente surgirem significativas publicações, ainda permanece pequena a quantidade delas. Destacam-se as obras de Muleka Mwewa (2009), “Cenários da indústria cultural: corpo negro, cultura e capoeira”; Ernesto Jacob Keim e Carlos José Silva (2012), “Capoeira e educação pós-colonial: ancestralidade, cosmovisão e pedagogia freiriana”; João Carlos Neves de Souza e Nunes Dias (2012), “Corpo e gestualidade: o jogo da capoeira e os jogos de conhecimento”; Jorge Felipe Columá (2012), “Arte, magia e malandragem: o imaginário cantado nas rodas de capoeira”. Ainda, a realização de pesquisas referentes a Capoeira, geralmente, vem sendo dedicadas com enfoque histórico, sociológico, antropológico e/ou referente ao desenvolvimento psicomotor. Como alguns significativos exemplos de trabalhos nessas abordagens, respectivamente, podem-se mencionar as produções de Carlos Eugênio Líbano Soares (1998), “A capoeira escrava no Rio de Janeiro: 1808-1850”; Ana Lucia de

Castro (2001), “Culto ao corpo e sociedade: mídia, cultura de consumo e estilos de vida”; Heloisa Corrêa Gravina (2010), “Por cima do mar eu vim, por cima do mar eu vou voltar: políticas angoleiras em performance na circulação Brasil-França”; Gladson de Oliveira Silva (2008), “Capoeira – um instrumento psicomotor para a cidadania”. Por isso, percebe-se que outros olhares se fazem necessários, a fim de ampliar e religar os conhecimentos sobre a Luta-Arte Brasileira, legitimar a sua inserção nas escolas, bem como ressaltar as suas pertinentes contribuições para a educação mediante o seu acento ético-estético.

Portanto, o convite a essa discussão aparentemente de abordagem específica da Capoeira demonstra que o movimento reflexivo a ser realizado vai além de um caminhar unidirecional. A proposta que será apresentada visa percorrer trajetórias de idas e vindas em conexões pelas particularidades, bem como em dimensões universais. Sendo assim, a pesquisa orienta-se pelos seguintes questionamentos:

Qual(is) o(s) sentido(s) da Capoeira Escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? E, de que maneira ela pode contribuir para uma educação ético-estética?

Ao buscar compreensões a respeito dessas perguntas se procura analisar a Capoeira Escolar além da sua contribuição como atividade física de contexto afro-brasileiro, verificando suas possibilidades como experiência estética provocadora da concretização de princípios éticos. Aliado a esse olhar em complexidade da Luta-Arte, também se está trazendo a pertinente reflexão sobre a relação entre ética e estética na educação, que ainda permanece bastante deslocada das discussões pedagógicas na escola.

2 “ABRE A RODA MALUNGO!”⁶

Antes de abrir aos maiores aprofundamentos contidos neste estudo, peço licença para apresentar a breve história que explica como o entrelaçamento entre educação e Capoeira se deram em minha vida, visto que acredito ser importante conhecer os tempos de outrora para compreender o hoje e construir possibilidades de ressignificar o porvir. Sendo assim, faço o convite para que se acompanhe essa ladainha⁷ que contarei. Iê camará!⁸

Desde o início da minha trajetória escolar, pude vivenciar experiências educacionais significativas que vieram a contribuir para além de um desenvolvimento técnico, voltado restritamente para o aperfeiçoamento de habilidades e competências a serviço de um mercado de trabalho. Apesar de muitos momentos terem sido conduzidos como treinamentos rigidamente regrados, também tive a oportunidade de desfrutar na escola um tempo de educação completamente diferenciado dessa especialização determinante, ou seja, provei de uma formação com olhar mais humano, preocupada em oferecer a mim possibilidades para autocriação sem deixar de acolher o outro de maneira respeitosa.

Ainda nessa caminhada educacional, aprendi com educadores que deixaram recordações pedagógicas destacáveis na minha vida, afinal, quem você é deixa marcas. Com eles, fui capaz de construir conhecimentos religados e saborear alguns saberes da vida, por vezes doces outras vezes salgados, azedos e até mesmo amargos, porém, bastante significativos para a transformação do meu mundo vivido. Também, dentro dessa trajetória escolar, conheci professores reportados a “gentis coveiros” (STEINER, 2010, p. 31), os quais colaboraram para inúmeros sepultamentos no que se refere à sensibilidade, deixando por

⁶A expressão é utilizada entre os capoeiristas e significa um convite para eles afastarem-se, a fim de obterem o espaço físico desejado para a formação da Roda de Capoeira e dar início ao cerimonial do Jogo. Especificadamente o termo “malungo”, conforme os estudos de Robert Slenes (1992), é oriundo do dialeto bantu, língua falada pelos povos que habitavam a região da África Centro-Occidental, hoje território de países como Angola, Congo, Guiné, entre outros. A palavra significa “companheiro de travessia” e foi utilizada entre os cativos africanos que se conheceram e foram transportados no mesmo navio negreiro para o Brasil. Além disso, a expressão ficou registrada e se popularizou no Brasil através da voz da intérprete Alcione, ao gravar a música “Olerê Camará”, dos compositores Paulo Debétio e Joel Menezes, no disco “E vamos à luta”, pela gravadora Polygram, em 1980.

⁷Waldeloir Rego (1968, p. 47-48) explicou que todos “[...] escutam atentamente o hino da Capoeira ou ladainha, como chamam outros, que é a louvação dos feitos ou qualidades de capoeiristas famosos ou um herói qualquer [...]”. Além disso, busco em Eusébio Lôbo da Silva (2008d, p. 47) o argumento de que “[...] o momento da ladainha simboliza o ritual de origem da arte da capoeiragem. Capoeira é fluidez. Tudo o que flui tem origem, portanto, se não tiver origem não terá continuidade”. Nesse sentido, apesar de não ser considerado uma cantiga, acredito que o texto que escrevo segue a mesma importância simbólica da ladainha, servindo como um ritual introdutório para transitar pelos estudos que serão apresentados.

⁸Grito de saudação utilizado para atentar ao início do cerimonial da Roda de Capoeira.

vezes o brilho no olhar ser ofuscado. Com isso, outras experiências e convivências ressignificantes foram necessárias para reacender a chama da aprendizagem e encorajar a continuidade da minha caminhada escolar.

Entre sabores e dissabores vividos na escola, aproveitava os momentos fora dela para realizar atividades esportivas que contribuíssem com um modo de vida saudável. Mediante experimentações de inúmeras modalidades, acabei conhecendo em uma academia de ginástica uma luta disfarçada de dança criada por escravos no Brasil, chamada de Capoeira. Daquele momento em diante, no ano de 1998, o convite para embalar o corpo através do gingado ritmado pelo berimbau foi realizado e vem sendo reafirmado constantemente até os dias de hoje. Mais do que isso, fui encontrando na Luta-Arte Brasileira uma experiência provocadora das minhas percepções como sujeito que se transforma mediante relações intersubjetivas em mundo vivido.

Após cinco anos de comprometimento para com a Capoeira, passei a ministrar aulas em uma associação beneficente, localizada em uma comunidade com altos índices de violência, no município de Porto Alegre/RS. Tal desafio proposto serviu como estímulo para vincular intimamente educação e Capoeira, fazendo com que eu resgatasse os sentimentos sobre aqueles educadores que deixaram marcas positivas na minha trajetória escolar, lembrando que “Um Mestre invade, força a abertura, é capaz de devastar a fim de purificar e reconstruir” (STEINER, 2010, p. 31). Sendo assim, também passava a vivenciar a responsabilidade como educador, comprometido em propiciar experiências que provocassem os educandos tanto ao desenvolvimento físico e intelectual quanto à sensibilidade e a hábitos do agir de maneira respeitosa consigo mesmos e para com os outros.

Já inserido na instituição, verifiquei que a transformação daqueles participantes da Luta-Arte foi tornando-se cada vez mais latente a cada encontro, reforçando a Capoeira como colaboradora significativa na formação dos educandos. Não se tratavam apenas de contribuições relacionadas ao desempenho físico e técnico, mas, ao desenvolvimento cognitivo, ético e estético. Assim, juntos, fomos percebendo que havíamos encontrado outra possível proposta para auxiliar na nossa educação, ocorrendo naquele contexto o reacender de almas aprendentes para autossuperação, sem ignorar o senso coletivo.

Mediante essa relação estabelecida entre a Capoeira e a educação, percebi que era preciso continuar refinando os meus conhecimentos, assim como ampliá-los enquanto suas conexões de significados. Logo, resolvi buscar amparos e subsídios na universidade, ingressando na Faculdade de Pedagogia, com ênfase em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Senti a necessidade de religar a história, a cultura e a sua ressaltada prática corporal da Capoeira com conceitos e concepções pedagógicos, aprimorando metodologias de ensino e aprendizagem, executando melhor os processos avaliativos e, principalmente, compreendendo e efetivando possibilidades colaborativas para a formação humana dos educandos. Nesse sentido, não almejei apenas destinar a Luta-Arte para um desenvolver dos alunos, fazendo com que os conhecimentos se limitassem ao progresso e à beleza performática corporal dessa luta disfarçada de dança, oriunda dos escravos no Período Colonial Brasileiro. Desejei um envolver para com a Capoeira, no qual transgredisse os conteúdos curriculares, rompesse as fronteiras da escola e fosse percebido em pequenas ações diárias dos educandos, a fim de que pudessem realizar transformações significativas nas suas realidades.

Dentro da universidade, tive a oportunidade de ampliar argumentações, expandir referenciais e conhecimentos, revisar concepções e conceitos distorcidos e/ou equivocados sobre educação. Aliado a isso, aprendi a investigar com maior criticidade, analisar de maneira cuidadosa os dados, buscando compreender os sentidos dos fenômenos, contudo, tendo consciência de que a única certeza nas andanças como pesquisador é o caminhar por incertezas. Sendo assim, aproveitando todas essas experiências e religando os conhecimentos construídos ao longo da trajetória de estudos, realizei o meu trabalho de conclusão na graduação acadêmica, dissertando a respeito da Capoeira na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como uma proposta educativa que informa, forma e transforma.

Porém para convencer é preciso aprofundar o mergulho dos sonhos (BACHELARD, 1942/1998). Por isso, o meu caminhar investigativo havia apenas dado início, servindo como inspiração para próximas peregrinações, a fim de melhor compreender o fenômeno da Capoeira, dando ênfase na sua relação em âmbito escolar.

Nesse intento, trago no presente estudo a aventura de desvelar o(s) sentido(s) da Capoeira Escolar, verificando contribuições para uma educação ético-estética. Com isso, amplio os laços da Luta-Arte para uma dimensão pedagógico-filosófica, abrindo discussões a

respeito da educação escolar e seus cenários, bem como de concepções do conceito de formação. Além disso, apresento aspectos históricos e culturais da Luta-Arte Brasileira, mostrando o processo dialético entre tradição e ressignificação, assim como a força da arte popular como experiência estética provocadora da percepção, compreensão e manifestação de princípios referentes à moralidade, tendo o corpo como atuante de modo intuitivo, reflexivo e expressivo. Esses entrelaçamentos interpretativos sobre o Fenômeno, também trazem contribuições no que se refere às relações intersubjetivas, colocando o convívio com o outro em evidência enquanto pluralidade e alteridade.

Desde já é importante destacar que os meus quinze anos como capoeirista, tendo deles dez anos destinados ao ensino em escolas formais, não-formais e informais, não podem ser ignorados ou acreditar ingenuamente na possibilidade de que eu desconsidere tais experiências vividas dentro das minhas investigações relacionadas a Luta-Arte Brasileira, permanecendo totalmente imparcial. Pelo contrário, acredito que, nesse caso, a neutralidade não contribuiria para o conhecimento mais preciso dos campos pesquisados, o entendimento dos símbolos, dos contextos e dos sujeitos que constituem a teia de significados da Capoeira Escolar, dificultando a realização de costuras interpretativas mais aprofundadas para a compreensão do(s) sentido(s) do Fenômeno. Sendo assim, assumo que a cultura pesquisada faz parte da minha própria cultura. E, frente a isso, busquei cuidadosamente não ingressar nas investigações de modo preconceituoso, mas coloquei-me aberto para reafirmar, abdicar e repensar conceitos e concepções quando fosse preciso, ampliar os conhecimentos interligados entre educação e Capoeira, além de confrontar ideias para verificar encontros e desencontros entre os dados coletados e as minhas experiências enquanto mundo vivido.

Portanto, observo que o fenômeno da Capoeira Escolar nesta pesquisa terá uma de suas facetas interpretadas, ficando em aberta muitas outras possibilidades virem a ser investigadas. Pois, assim como o pescador de Rubem Alves (1996), não devo ser arrogante ao ter um peixe na mão, acreditando ter desvendado um mar de realidades. O Fenômeno é inesgotável quanto a sua existência, coube contribuir com a minha parcela de mundo vivido aspectos até então não ressignificados.

Por fim, após essa ladainha, reforço o chamamento para capoeirar ao longo deste estudo entre fundamentações teóricas e relatos de experiências em mundo vivido. A academia

científica e a arte popular são convidadas a dialogar sobre a Capoeira Escolar sem perder o gingado. Com isso, cabe novamente fazer a solicitação: Abre a roda malungo!

3 “VENHA PRA CÁ, VENHA VER DENDÊ!”⁹: TRAJETÓRIA INVESTIGATIVA EM BUSCA DO(S) SENTIDO(S)

A trajetória investigativa para ir ao encontro de compreensões do(s) sentido(s) da Capoeira Escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, buscando, posteriormente, possíveis contribuições para uma educação ético-estética, foi sendo construída a partir da perspectiva fenomenológica¹⁰ religada a Educação, embasada nos estudos do Professor Antonio Muniz de Rezende (1990). Sendo assim, desde o início da pesquisa, partiu-se com a consciência de que o fenômeno é inesgotável e constituído de interpretações pluridimensionais, logo, assumindo-se a impossibilidade de atingir o seu sentido pleno.

Também, ao seguir a proposição da diversidade de leituras e releituras do fenômeno em questão, observou-se a ocorrência de permanentes conexões e desconexões entre ideias e práticas a seu respeito. Entretanto, foi preciso atentar-se para que esses movimentos de idas e vindas não fossem direcionados ao isolamento e fragmentação, acabando por conservar o Fenômeno numa dimensão abstrata e meramente conceitual ou exclusivamente concreta e sem conteúdo. Nesse intento, buscou-se ao longo da trajetória investigativa manter a coerência do diálogo, promovendo encontros significativos entre as partes que serviram para a construção de justificativas plausíveis na pesquisa. Aliado a isso, apresentaram-se os desencontros revelados ao longo da investigação, a fim de ressaltar a existência de circunstâncias singulares que não poderiam ser desconsideradas para a melhor compreensão do fenômeno da Capoeira

⁹A expressão foi retirada da música “Venha ver”, composta por Jailson F. Silva, conhecido no universo capoeirístico como Professor Berimbau. A composição faz parte do Álbum nº 22 do Grupo Muzenza de Capoeira, “Você não sabe o valor que a Capoeira tem!”, gravado no ano de 2011, pela gravadora Stúdios Companhia Instrumental do Rio de Janeiro. A frase remete a um convite para ingressar pelas dimensões da Capoeira, a fim de perceber a sua capacidade sensibilizatória que provoca nos sujeitos. Para isso, o autor utilizou uma metáfora peculiar da linguagem dos capoeiristas, vinculando essa força mobilizadora da Luta-Arte com o fruto dendê, que produz um azeite popular da culinária brasileira e angolana de forte sabor, coloração e aroma. Sendo assim, utilizo dessa ideia de intensidade para me reportar neste capítulo ao caminhar significativo de desvelamentos realizado durante a investigação do fenômeno da Capoeira Escolar, enfatizando aspectos metodológicos da pesquisa.

¹⁰Desde já, ao remeter-se sobre a corrente fenomenológica, é importante destacar que o uso do termo foi realizado primeiramente pelo filósofo alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), em sua obra de 1807, “Fenomenologia do espírito”. Apesar disso, a consideração como o fundador da Fenomenologia Moderna é designada a Edmund Husserl (1859-1938), devido o seu pioneirismo tanto em atitude filosófica quanto em procedimento metodológico. Após Husserl, outras personalidades se destacaram nesse cenário, como Heidegger (1889-1976), Sartre (1905-1980), Merleau-Ponty (1908-1961), entre outros. Porém, observa-se que nenhum dos grandes autores da Fenomenologia escreveu com aprofundamentos sobre educação. Com isso, verifica-se que o amparo nos estudos de Rezende (1990) torna-se uma escolha pertinente e coerente com a temática desta pesquisa, visto que ele próprio colocou-se disposto a aceitar o convite e lançar-se no desafio de fazer uma filosofia da educação em moldes fenomenológicos, buscando, principalmente uma íntima relação com o contexto brasileiro.

Escolar, entendendo que as contrariedades não se colocam como limitantes, mas como possibilidades de reflexões e reajustes.

Com isso, enquanto atitude fenomenológica assumida na pesquisa tornou-se indispensável partir para a percepção de experiências em mundo vivido, pois, segundo Rezende (1990, p. 62), “É nos acontecimentos que emerge o sentido da existência [...]”. Por isso, buscou-se dialogar a partir da minha trajetória de vida na Capoeira e no magistério junto com as percepções que tive perante as significativas caminhadas na Capoeira dos sujeitos pesquisados, bem como suas turmas e seus respectivos espaços escolares os quais desenvolvem a Luta-Arte. Assim, acreditou-se estar compartilhando da mesma significação de mundo vivido criada por Husserl¹¹, denominado pelo filósofo com o termo *Lebenswelt*¹², o qual se remete a um universo subjetivo de espaço originário da experiência (STEIN, 2004).

Além disso, foi-se ao encontro de aprofundamentos teóricos para o enriquecimento dessa conversação. Logo, convidou-se para amparar a investigação Eusébio Lôbo da Silva, Friedrich Schiller, Hans-Georg Gadamer, Jürgen Habermas, Merleau-Ponty, Nadja Hermann, Richard Shusterman, Zygmunt Bauman, entre outros. Tais estudiosos vieram a contribuir para melhores compreensões e ampliar as discussões pertinentes a relações entre Capoeira, educação, ética e estética.

Nessa perspectiva de reafirmação da polissemia do Fenômeno e do seu caráter complexo entre o visível e o invisível, coloca-se que o estudo transcorreu dentro de uma abordagem qualitativa na qual se realizaram interpretações hermenêuticas filosóficas,

¹¹Edmund Gustav Albrecht Husserl (1859-1938) foi um filósofo e matemático alemão, pertencente ao movimento existencialista e considerado o fundador da Fenomenologia Moderna. Mediante a sua postura assumida, ele buscou romper com a ordem positivista da ciência e da filosofia de sua época, não se limitando ao empirismo que vigorava, mas acreditando que o conhecimento do mundo é dado através da experiência. Mais do que isso, Husserl ampliou essa concepção ao afirmar que através de um complexo esforço de pensamento é possível conhecer a essência de um fenômeno, ou seja, conforme o filósofo denominou de “redução eidética”, é possível colocar “entre parênteses” aquilo que é inessencial do fenômeno, purificando-o, a fim de desvelar aquilo que possui uma significação que supera aspectos temporais e espaciais, o essencial. Nessa perspectiva, os objetos não seriam “como uma realidade, como um fato, mas como uma *pura possibilidade*” (DARTIGUES, 2005, p. 20).

¹²Na construção do discurso de comemoração do bicentenário de nascimento de Kant, em 1924, o termo *Lebenswelt* (mundo vivido) foi criado por Husserl, diferenciando-se do sentido da palavra *Weltanschauung* (intuição do mundo), utilizada por Kant. Assim, como explica Stein (2004, p. 21-22), enquanto “Kant queria falar de uma espécie de campo inalcançável, inatingível da nossa experiência com a palavra *Weltanschauung*, [...] Husserl, com *Lebenswelt*, queria significar um universo totalmente subjetivo, excluído pelas investigações das ciências naturais”.

embasadas nos estudos de Gadamer¹³ (2012), possibilitando significativos desvelamentos a respeito da Capoeira Escolar. Entendendo que o Fenômeno possui dimensões simbólicas, tornou-se indispensável considerá-lo no mundo vivido mediante experiências para compreender o(s) sentido(s), ou seja, o interpretar hermenêutico significou perceber e viver o Fenômeno em busca da verdade. Desse modo, o caminhar ao longo da pesquisa foi além da estruturação teórica, das observações distantes e objetivas, mas se fez investigação com participação ativa, envolvimento, algo experienciado.

Contudo, procurou-se não apenas considerar os “preconceitos”¹⁴ para a hermenêutica filosófica. Essa arte, formulada originalmente a partir de interpretações textuais e que se estende para todos os aspectos do entendimento humano, também leva em consideração a totalidade do fenômeno construída ao longo do tempo e espaço. Conforme Gadamer (2012, p. 358):

Aquele que quer compreender não pode se entregar de antemão ao arbítrio de suas próprias opiniões prévias, ignorando a opinião do texto [...]. Em princípio, quem quer compreender um texto deve estar disposto a deixar que este lhe diga alguma coisa. Por isso, uma consciência formada hermenêuticamente deve, desde o princípio, mostrar-se receptiva à alteridade do texto. Mas essa receptividade não pressupõe nem uma “neutralidade” com relação à coisa nem tampouco um anulamento de si mesma; implica antes uma destacada apropriação das opiniões prévias e preconceitos pessoais. O que importa é dar-se conta dos próprios pressupostos, a fim de que o próprio texto possa apresentar-se em sua alteridade, podendo assim confrontar sua verdade com as opiniões prévias pessoais.

Essa dimensão preexistente dialoga e interage com o nosso entendimento sobre o fenômeno, estabelecendo o que se conhece como círculo hermenêutico (GADAMER, 2012). Tal ideia implica que o todo deve ser entendido em relação as suas partes, assim como a relação das partes possibilita a compreensão do todo.

¹³Hans-Georg Gadamer (1900-2002) foi um importante filósofo alemão da contemporaneidade, tendo como obra mais conhecida, *Verdade e método – traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Apesar de iniciar os seus exercícios filosóficos junto de seu professor Heidegger, não se pode denominá-lo um fenomenologista, pois a sua hermenêutica filosófica é considerada diferente. Para ele, a verdade não pode ser estabelecida por um rígido percurso determinado pelo método, logo, não sendo possível realizar alegações objetivas sobre o mundo. Segundo Gadamer, o entendimento é alcançado através da hermenêutica, profundas interpretações que dialogam constantemente com as tradições enquanto “círculo hermenêutico” (GADAMER, 2012), ou seja, um movimento interpretativo das partes ao todo, bem como do todo às partes. Portanto, principalmente por essa contribuição singular, Gadamer tornou-se um dos maiores expoentes da hermenêutica filosófica.

¹⁴De acordo com Gadamer (2012, p. 360), “‘Preconceito’ não significa pois, de modo algum, falso juízo, uma vez que seu conceito permite que ele possa ser valorizado positiva ou negativamente”. Sendo assim, ao reportar-se a essa palavra se vai de encontro ao imediatismo do julgamento não-reflexivo, mas considera-se que o homem sempre já parte de uma precedente situação concreta experimentada e de compreensão prévia, revelando as pertenças da sua tradição que o ampara.

Porém, a cada momento que se imergia com mais profundidade à procura do(s) sentido(s) da Capoeira Escolar, compreendeu-se que também estava se aproximando do “conflito de interpretações” existente no Fenômeno enquanto simbólico, estrutural, histórico, cultural, social, pessoal (REZENDE, 1990). Ao contrário de estar diante de uma condição confusa, foi nessa situação intensa que se revelou o momento oportuno para refinar a percepção ao encontro da originalidade, significância, pertinência, relevância, referência, provocação e suficiência do Fenômeno. Dessa maneira, a discussão sobre Capoeira ganhou força dentro de uma dimensão pedagógico-filosófica, com enfoque ao âmbito escolar de educandos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Revelaram-se categorias e subcategorias nos aspectos históricos e culturais da Luta-Arte Brasileira, o sentido estético da arte popular e a concepção de corpo, além de ir ao encontro de perspectivas educacionais, como os cenários escolares, a concepção de formação e a relação entre sensibilização e a efetivação do agir moral mediante experiências estéticas. Com isso, a investigação superou uma existência fragmentada do Fenômeno, mas realizou a dialética entre o ser humano e o mundo. A dicotomia entre sujeito e objeto foi ressignificada enquanto ser-no-mundo, trazendo a ideia, conforme Rezende (1990, p. 35), de que “O homem não é o mundo, o mundo não é o homem, mas um não se concebe sem o outro”.

Ainda, cabe destacar que para esta pesquisa em educação ser de fato uma aprendizagem humana significativa, segundo a Fenomenologia, realizaram-se três momentos ao longo do percurso investigativo (REZENDE, 1990). O primeiro foi a constatação da realidade, descrevendo a situação do mundo que contextualiza o fenômeno da pesquisa. O segundo momento diz respeito à compreensão dessa realidade, porém, não apenas explicando-a, mas interpretando-a com criticidade mediante interpretações hermenêuticas filosóficas. E, por fim, o último aspecto refere-se à possibilidade de apresentar proposta(s) ressignificante(s) para autossuperação, porque, segundo Rezende (1990, p. 25), “Uma descrição propriamente fenomenológica não se contentará em dizer de que maneira estão sendo dadas as respostas, mas de que outras maneiras elas poderiam ou deveriam ser dadas”. Frente a isso, a Capoeira Escolar foi encontrada em mundo vivido, percebida, interpretada e apresentada como temática para discussões.

Entretanto, a Luta-Arte originária de escravos no Período Escravocrata do Brasil Colônia foi problematizada cuidadosamente para que não fosse direcionada a um reducionismo tampouco mantida numa esfera de fenomenismo (REZENDE, 1990). O desafio

esteve durante essa caminhada investigativa refinar a sensibilidade do pesquisador para que aspectos não fossem descompromissadamente descartados ou, ao contrário, demasiadamente acumulados, tornando-se apenas um emaranhado de informações. Foi importante perceber nuances a cada experiência vivida, religando-as para compreender o Fenômeno de maneira significativa em um contexto educacional, por conseguinte, apresentando a Capoeira Escolar como proposta possível e pertinente a abrir horizontes para uma educação ético-estética.

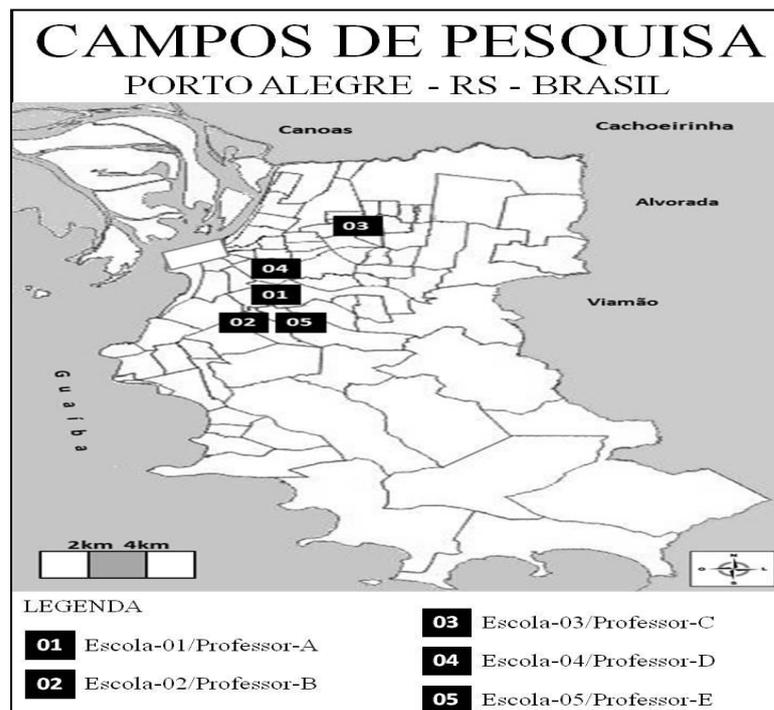
Seguindo por coerência a composição que se fez desse cenário de interconexões na Capoeira Escolar, bem como a reafirmação do crescimento da sensibilidade interpretativa e a reflexão inventiva do pesquisador, destaca-se que se utilizou nesta investigação a técnica da *bricolagem*¹⁵ (KINCHELOE; BERRY, 2007). Assim, consideraram-se e conciliaram-se diversos instrumentos disponíveis para investigação, a fim de melhor chegar ao acesso do(s) sentido(s) do Fenômeno. Foram realizadas observações participativas nos campos, além de efetuarem-se registros de relatos, entrevistas semiestruturadas e interpretações dos discursos, aliando-se, permanentemente, aos aprofundamentos de subsídios teóricos. Consequentemente, esse tecer entre os recursos investigativos contribuiu no desvelamento de categorias e subcategorias que auxiliaram na maior clareza de compreensão do fenômeno da Capoeira Escolar.

Portanto, ao fazer a escolha pelo caminho da *bricolagem*, buscou-se uma concepção dialógica, flexível, porém, sem abdicar da criticidade. O trabalho interpretativo e religado das partes que compuseram os dados da pesquisa abriram possibilidades e expandiram horizontes, demonstrando que a *bricolagem* “leva a interpretação na pesquisa a novos patamares, indo além do que é visível ao olho etnográfico, à exposição das razões ocultas que movem os eventos e moldam a vida cotidiana” (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 102).

¹⁵O termo *bricolagem* origina-se do francês *bricolage*, que está relacionado à ideia de “circunstância acidental”. Na atualidade, com frequência, utiliza-se a palavra para remeter-se a um método bastante difundido nos Estados Unidos de reforma e decoração artesanal, o “faça você mesmo” (“*do it yourself*”). No entanto, foi atribuída para esta investigação a abordagem que se destina a questões de metodologia de pesquisa. Sendo assim, a *bricolagem* reporta-se a noções de criação e recriação de conexões entre instrumentos de pesquisa distintos e/ou costuras interdisciplinares. Em consequência disso, o pesquisador passa a ser considerado um *bricoleur*, visto que tem a capacidade de reunir e interagir com diversas ferramentas de modo bem articulado. Trazendo ao contexto capoeirístico da pesquisa, pode-se dizer que o pesquisador *bricoleur* parece um exímio capoeirista que balança na ginga com astúcia sem perder o equilíbrio e sem descompassar do ritmo entoado pelo berimbau, deixando-se fluir harmoniosamente no Jogo da Capoeira.

Aliado a essas considerações metodológicas, destaca-se que a pesquisa contou com a participação de cinco educadores de Capoeira como sujeitos pesquisados. Eles, prontamente se dispuseram a colaborar com a investigação, expondo diversos olhares da realidade dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e realizando aproximações e afastamentos entre os significados que tecem a Capoeira Escolar. Também, através desses capoeiristas, possibilitou-se ao longo de quatro encontros de aproximadamente uma hora de duração, com cada um deles, o ingresso e coleta de dados em cinco instituições educacionais na qual os mesmos desenvolvem os seus trabalhos com a Luta-Arte Brasileira, em turmas de 1º Ano até o 5º Ano do Ensino Fundamental. Desde já, é importante enfatizar que as escolas que participaram como campos de pesquisa estão todas localizadas no município de Porto Alegre/RS, no entanto, situadas em bairros distintos (Figura – 1).

Figura 1 – Mapa dos Campos de Pesquisa



Fonte: Placedino (2013).

Ainda, referindo-se à seleção das instituições educacionais e os seus educadores capoeiristas, observa-se que durante a apresentação deste estudo eles receberam nomes fictícios, a fim de preservar respeitosamente o anonimato desses colaboradores. Sendo assim, os campos de pesquisa serão identificados por numeração, citando-os como Escola-01, Escola-02, Escola-03, Escola-04 e Escola-05. Seguindo por essa coerência, os sujeitos

pesquisados, respectivamente das escolas mencionadas, passaram a ser denominados como Professor-A, Professor-B, Professor-C, Professor-D e Professor-E.

A Escola-01 é uma instituição educacional privada, que oferece a modalidade de Capoeira como proposta extracurricular. As aulas ocorrem em uma sala exclusiva para o exercício da Luta-Arte Brasileira, sendo um espaço amplo, iluminado, com o piso revestido de tatames. As turmas são compostas, em média, por quinze educandos, distribuídos entre meninos e meninas do mesmo nível/série escolar. O respectivo educador da escola, o Professor-A, é licenciado em Educação Física, com pós-graduação em Psicomotricidade Escolar. Ele é capoeirista há quatorze anos e ministra aulas, em escolas, há oito anos.

A Escola-02, também é de caráter privado e disponibiliza a Capoeira aos educandos como proposta extracurricular. As aulas ocorrem em um salão amplo, iluminado, com piso de parquet e que é destinado à realização de múltiplas atividades durante a semana, como aulas de Educação Física, Teatro e Balé. As turmas são mistas e de aproximadamente dezenove alunos, compostas por meninos e meninas de diferentes níveis/séries escolares. O Professor-B, responsável pelas aulas de Capoeira na escola, é licenciado em Educação Física. Ele é capoeirista há dezenove anos e ministra aulas há dezesseis anos.

A Escola-03 é um estabelecimento privado de ensino, que oferta a Capoeira aos seus educandos de maneira extracurricular. O local para a realização das aulas ocorre em uma sala de piso revestido de tatames e específica para modalidades de lutas, compartilhando com o Judô e o Taekwondo. As turmas são compostas, em média, por dezoito alunos, distribuídos entre meninos e meninas de diferentes níveis/séries escolares. Quanto ao educador capoeirista, o Professor-C, possui a escolaridade de ensino médio incompleto. Ele tem dezessete anos de Capoeira, sendo sete anos ministrando aulas.

A Escola-04 é uma instituição pública da rede estadual de ensino, que possui a Capoeira como modalidade integrada mediante um projeto educacional mantido pelo Governo Federal Brasileiro. As aulas não possuem um espaço predeterminado para acontecerem, dependendo da disposição de lugar indicado pela coordenadora geral do projeto e/ou situação climática do dia. Com isso, as aulas podem ocorrer tanto no pátio, na quadra esportiva ou numa sala de aula quanto na biblioteca ou saguão de entrada da escola. As turmas são reduzidas, em média de cinco alunos, com meninos e meninas de níveis/séries distintas. O

educador responsável, o Professor-D, possui o ensino médio completo como escolaridade, vinte e quatro anos destinados a Capoeira e doze anos ministrando aulas de Luta-Arte Brasileira.

Por fim, a Escola-05 é uma instituição privada de ensino, que oferece aos seus alunos a modalidade de Capoeira tanto como proposta curricular quanto extracurricular. As aulas, geralmente, ocorrem em um salão para atividades múltiplas (apresentação de teatros e vídeos, reuniões de pais/responsáveis, seminários internos). Mas, conforme a necessidade do professor para realizar as suas atividades, pode-se utilizar diferentes espaços da escola, como o pátio, a quadra esportiva, o ginásio, a sala de psicomotricidade. As turmas contêm cerca de dezoito alunos e são divididas por níveis/séries específicos. O Professor-E é o responsável pelas aulas, tendo como escolaridade o ensino superior incompleto em Educação Física. Ele é capoeirista há vinte e dois anos e há dezesseis anos ministra aulas de Capoeira.

Importante registrar que a escolha por esses campos de pesquisa, bem como pelos educadores capoeiristas, foi devida à relação próxima de convívio na Capoeira entre o pesquisador e os mesmos. Além disso, tanto o pesquisador quanto os pesquisados fazem parte do mesmo Grupo de Capoeira¹⁶. Porém, surpreendentemente, verificaram-se ao longo da trajetória investigativa que não foram apenas estreitas semelhanças entre os educadores no que se referem ao processo de ensino da Luta-Arte, didática, critérios de avaliação, concepções de formação na escola e compreensão sobre a Capoeira, mas, inúmeras diferenças e contrariedades também foram percebidas. Destaca-se que, anteriormente a essa seleção, foram convidados para participar da pesquisa outros professores pertencentes a diferentes Grupos de Capoeira. Entretanto, os convites não foram aceitos, tendo os educadores capoeiristas exibido certa relutância em expor seus pensamentos, suas concepções e práticas relacionadas às aulas de Capoeira, em suas respectivas escolas, para uma pesquisa acadêmica.

¹⁶Atualmente, a Capoeira é organizada dentro de diversos grupos, os quais possuem e determinam aos seus membros pertencentes as suas diretrizes específicas comportamentais e técnicas, em relação a Luta-Arte Brasileira. Também denominadas como Escolas de Capoeira, geralmente, elas dispõem de um espaço propício para treinamentos, estabelecem suas nomenclaturas para os movimentos, formas de graduações, padronização de uniformes, entre outros aspectos. Além disso, o que essas comunidades de capoeiristas têm em comum é a procura por seguir as tradições em relação à hierarquia, tendo na figura do Mestre de Capoeira a referência maior de sabedoria. Por fim, é importante destacar que essa concepção de Grupo de Capoeira é uma ressignificação procedente da existência das antigas maltas de capoeiras encontradas nos centros urbanos de Recife, Salvador e Rio de Janeiro da segunda metade do século XIX. Por vezes, reuniam-se para jogar Capoeira nas ruas, mas não abdicavam de brigas e confusões, muitas vezes armados com facas e navalhas. Ainda, quando fosse de conveniência das maltas, serviam aos interesses políticos, fazendo o serviço de segurança de muitas personalidades, bem como coagindo opositores.

Além dessa riqueza de campos e sujeitos envolvidos na pesquisa a respeito da Capoeira Escolar, cabe ressaltar que a busca pelo enfoque do nível dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental foi uma escolha cuidadosa. A opção pelo período de escolarização, que abarca o 1º Ano até o 5º Ano do Ensino Fundamental no Brasil para provocar discussões, foi devida à percepção de que a partir do momento que as crianças são promovidas da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ocorre de modo geral uma brutal ruptura com o sensível. Mediante a minha experiência de vida, como educador, e os significativos anos de observações em escolas, como pesquisador, ainda se verifica na maioria das vezes o intenso adestramento das crianças para um rígido pensamento racional relacionado à alfabetização e conhecimentos lógico-matemáticos, amparados numa concepção de formação voltada para o mercado de trabalho. Cada vez mais cedo acontece o abandono da educação voltada para o aprender a ser, a sentir, a conviver, a fim de reforçar exclusivamente o aprendizado enquanto ter, fazer e consumir. Sendo assim, preocupado em discutir a respeito dessa situação, assim como apresentar contribuições que acredito serem pertinentes para o repensar dessas concepções nas escolas é que optei por esse enfoque.

Finalizando quanto ao desenvolvimento da trajetória investigativa deste estudo, observa-se que a pesquisa transcorreu dentro de sete módulos, sendo o primeiro a revisão literária a respeito da Capoeira, educação, ética e estética, além dos primeiros contatos com as instituições educacionais e educadores participantes da pesquisa. O segundo momento diz respeito às observações participativas em campo, bem como os registros de relatos coletados. O terceiro módulo foi a realização das entrevistas semiestruturadas com os educadores de Capoeira (Apêndice A), a fim de coletar dados para interpretar a relação entre as suas práticas pedagógicas e os discursos proferidos. Já no quarto módulo, efetuou-se a interpretação aprofundada dos discursos, a imersão conceitual para estabelecer categorias e subcategorias que auxiliaram na elucidação do(s) significado(s) do Fenômeno e a organização dos textos. No quinto módulo foi finalizada a sistematização dos dados interpretados em textos, sendo apresentados em eventos científicos e outros voltados ao público especificamente da Capoeira. O sexto módulo, destinou-se para revisões finais do estudo e, por fim, o último módulo, referiu-se à apresentação dos resultados contidos dentro desta pesquisa mediante a defesa da dissertação.

4 “EU NÃO SOU DAQUI, MARINHEIRO SÓ!”¹⁷: COMPREENDENDO O FENÔMENO NO CENÁRIO ESCOLAR AMBIVALENTE E OUTRAS POSSIBILIDADES RESSIGNIFICANTES

Após a significativa coleta de dados nas escolas pesquisadas e o contato com os seus respectivos educadores capoeiristas, busca-se aqui descrever e interpretar com criticidade o cenário encontrado que contextualiza o fenômeno da Capoeira Escolar. Aliado a isso, apresentam-se provocações para que se possa refletir a respeito da educação escolar e o seu sentido enquanto formação, possibilitando aberturas para discussões mais amplas sobre a situação educacional na atualidade. Assim, acredita-se que seja possível dialogar entre particularidades e questionamentos de maiores perspectivas, contribuindo para a verificação de pontos e contrapontos que exibam a carência e a pertinência de entrelaçamentos entre educação, ética e estética.

Ao realizar imersões nas escolas investigadas e estabelecer uma relação mais próxima com os professores e as suas trajetórias na educação escolar, fazendo, posteriormente, a leitura interpretativa desses campos e sujeitos pesquisados, verificou-se panoramas muito similares. Apesar de localizarem-se em regiões distintas do município de Porto Alegre/RS, serem compostas por comunidades escolares específicas, possuem aspectos administrativos distintos, bem como diferentes tipos de inserção das aulas de Capoeira como proposta pedagógica (curricular, extracurricular ou integrada a projetos mantidos pelo setor público), foi possível encontrar comum a todas as escolas pesquisadas um cenário ambivalente. Por um lado, uma educação considerada conservadora, preocupada no adestramento para a homogeneização dos alunos. Por outro lado, uma educação idealizada para a liberdade e autonomia dos educandos, porém, que vem apresentando-se volátil e confusa no que se refere à efetivação do seu sentido de formação.

Destaca-se que ao trazer esta concepção de ambivalência, reporta-se à condição cambiante na qual se encontra a humanidade, retratada nos estudos sobre “modernidade líquida” do sociólogo polonês, Zygmunt Bauman¹⁸ (2001). Nessa perspectiva, observa-se que

¹⁷Trecho de uma canção de domínio público, muito utilizada nas Rodas de Capoeira e gravada por diversos intérpretes brasileiros, como Caetano Veloso, Clementina de Jesus, Maria Bethânia e Marisa Monte.

¹⁸Um dos sociólogos mais respeitados da atualidade e considerado um dos pensadores mais clarividentes do nosso tempo, o polonês Zygmunt Bauman, hoje com 88 anos de idade, tem a sua vida marcada pelo período agitado da Segunda Guerra Mundial. Como a sua ascendência é judia teve que sair do seu país e formar-se na Rússia, somente retornando a sua nação após o término da Guerra. Com o passar dos anos emigrou da Polônia para o Canadá, Estados Unidos, Austrália e por fim, Inglaterra. Sem dúvida, esses momentos históricos de

a situação já não é mais suportável, porque aquilo que era considerado duradouro, confiável, administrável para manter o mundo previsível, atualmente, encontra-se em processo de “derretimento” (BAUMAN, 2001), dissolvendo o que persistia no tempo. As ações do homem destinam-se ao desvencilhar das “lealdades tradicionais, os direitos costumeiros e as obrigações” que “impediam os movimentos e restringiam as iniciativas” (BAUMAN 2001, p. 10). Entretanto, percebe-se que o maior problema dessa busca desenfreada por livrar-se das amarras pode ser o seu transcorrer de modo radicalmente desregulamentado, desconsiderando até mesmo as mínimas normativas de convivência, a fim de apenas satisfazer superficialmente desejos de estetas arrogantes.

Além disso, essa situação de despreendimento das referências, as perdas das orientações, a desintegração das estruturas tidas como sólidas encontradas, agora, em volatibilidade e descartabilidade são aspectos que também vem transparecendo nas escolas brasileiras, sendo espaços que exemplificam as condições confusas e distorcidas da educação cultivadas na atualidade. Após concepções de ensino autoritário, mecânico e de meras reproduções de informações em fragmentos desconexos abriram-se para ideias de liberalização exacerbada, desorientadas e acrílicas, fazendo com que os conhecimentos passassem a ser instantaneamente descartáveis devido as suas superficialidades, assim como se abdicassem, inclusive, das mínimas regulamentações morais que existiam. Os professores e alunos, por sua vez, que antes se estabeleciam submissos a um contexto rígido e uniforme, agora se desenvolvem em fugacidade e indiferentes tanto com os outros quanto consigo mesmos. Afinal, também são membros de uma sociedade que vem tendo o “nexo dinheiro” (BAUMAN, 2001) como o principal motivador (e muitas vezes o único) para uma vida consumista, fazendo com que a preocupação não esteja na arte de viver¹⁹, mas meramente em sobreviver. Ainda que se saiba da finitude da vida humana é extremamente reducionista conceber ao homem a limitada ideia de um “ser-para-a-morte”, conforme mencionado por

grandes turbulências, mudanças constantes, incertezas e angústias vividas podem revelar o motivo pelo qual Bauman encontra-se inquieto frente às transformações que ocorrem na sociedade e busca compreender por onde transita a humanidade. Possui uma extensa e premiada produção intelectual e atualmente é professor emérito das universidades de Leeds e de Varsóvia.

¹⁹O entendimento a respeito da arte de viver embasa-se nos estudos de Hermann (2008, p. 19), afirmando “que a arte de viver tem uma dimensão estética em que a própria obra da vida deve ter a arte como modelo, por meio da criação de diferentes estratégias (desde as interativas até as literárias), articuladas com princípios universais, que refletem nossas lealdades irrenunciáveis com o mundo. [...] Portanto, que a arte de viver, com seu apelo às condições concretas da vida e aos sentimentos, não exclui o reconhecimento de uma normatividade que ultrapassa as regras criadas pelo próprio sujeito, ou seja, universalidade e particularidade não se excluem”.

Sartre²⁰ (1943/2005). Mediante isso, é pertinente ampliar o horizonte, fazendo com que se compreenda como um ser humano capaz de fazer escolhas e responsável pelas suas decisões, buscando tecer sentidos de maneira coerente para construir sua trajetória de vida com significância.

É frente a esse cenário de mudanças distorcidas que se percebe que conceitos e concepções necessitam ser revisitados. Logo, torna-se importante atentar para a análise crítica desse tempo e espaço, compreender o movimento volátil que vem ocorrendo e propor alternativas ressignificantes no âmbito aqui em discussão, as escolas brasileiras. Afinal, como afirmou Sócrates (PLATÃO, 399 a.C./1980, p. 22), “uma vida sem exame não é uma vida realmente vivida”.

Nesse sentido, o panorama ambíguo encontrado na educação escolar passou a ser convidativo para debruçar-se com mais atenção sobre reflexões a respeito da formação que as escolas vêm provocando aos seus alunos. Ainda, dentro desse contexto de duas situações desveladas, na qual a ordem tem o sujeito como reproduzidor em conformidade, seguidor de normativas rigidamente reguladoras para padronização, e a desordem, por sua vez, tem o consumidor hábil, que não segue regras, buscando apenas seus “quereres voláteis” (BAUMAN, 2001), é interessante observar como as propostas pedagógicas estão colaborando para a manutenção do cenário ambivalente e quais delas poderiam contribuir para uma concepção além dessa constatada, voltando-se para possibilidades efetivas de autocriação do sujeito sem que o mesmo ignore o olhar respeitoso para com o outro.

Compartilhando da preocupação de Gadamer (2007, p. 11) de “não empreender nada sem uma prestação de contas histórico-conceitual”, a fim de apresentar a “nossa pré-conceptualidade para o nosso filosofar”, inicia-se essa discussão a partir do esclarecimento da trajetória do conceito de formação, trazendo-o até o seu ressurgimento vinculado ao termo alemão *Bildung*. Apesar de saber da complexidade em traduzi-lo, acredita-se que conhecer os seus movimentos ocorridos ao longo do tempo contribui para a compreensão da importância,

²⁰Jean-Paul Charles Aymard Sartre (1905-1980) foi um filósofo francês, representante do existencialismo. A sua postura para explicar todos os aspectos da vida humana é oriunda, principalmente, de três formas de pensamento: o materialismo dialético de Marx, a fenomenologia de Husserl e o existencialismo de Heidegger. Frente a essas influências, defendeu a ideia de que a existência do homem precede a essência, visto que ele primeiro existe para depois se definir. Aliado a isso, acreditava que o pensamento filosófico deveria destinar-se a seguir a intencionalidade ao invés da realidade humana. Com isso, reafirmava que o homem é aquilo que se projeta ser, não existindo antes desse projeto cujo sujeito escolhe para realizar sobre si próprio. A sistematização das ideias de Sartre pode ser encontrada, sobretudo, em duas obras: “O ser e o nada” e “Crítica da razão dialética”.

da profundidade e da revisão que se precisa destinar a ele. Com isso, observa-se que o conceito de *Bildung* (formação) trazido para esse diálogo com a educação escolar afasta-se, primeiramente, da concepção relacionada a uma aparência externa determinada, uma “formação natural” (GADAMER, 2012), mas vai ao forte encontro da palavra grega *paideia* e da expressão latina *humanitas*, designadas à preocupação para com um refinamento interior do sujeito mediante as suas próprias tomadas de decisões.

Além disso, considerando a formação remetida ao conceito clássico de *Bildung*, verifica-se que o seu significado sofreu consideráveis transformações entre os séculos XVII e XIX devido à instalação de um contexto neo-humanista e romântico que foi resgatado. Durante essa trajetória, ampliou-se a concepção de formação, considerando uma dimensão tanto subjetiva quanto objetiva no que diz respeito ao desenvolver do ser humano. Sendo assim, buscou-se elevar o homem do imediatismo, perseguiu-se o aperfeiçoamento de suas capacidades intelectuais, estéticas e éticas, porém, sem dissociá-las da cultura. Nessa perspectiva, consideráveis pensadores como Herder, Humboldt, Schiller, Hölderlin, Novalis, Goethe, Kant contribuíram para a discussão a respeito da *Bildung*, no entanto, destaca-se que Hegel²¹ foi o filósofo que trouxe com mais nitidez e ousadia a definição de formação, integrando a elevação espiritual do sujeito ao atendimento de um sentido universal. A partir dos pensares de Hegel, resgatou-se um sentido próprio para o ser humano enquanto autossuperação. Passou-se a compreender a formação também como um trabalho de si mesmo, na qual o homem poderia ser considerado inculto (*ungebildet*) caso não conseguisse transgredir as barreiras da particularidade em favor do universal, pois estaria também abdicando da sua própria formação. O entendimento do conceito de formação na concepção hegeliana passou a exigir, conforme explicou Gadamer (2012, p. 48) uma “consciência

²¹Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) foi o filósofo estimado como o representante do auge do idealismo alemão do século XIX. Ele adquiriu conhecimentos da filologia clássica quando estudou no seminário de Tübingen e foi admirador, principalmente, das obras de Spinoza, Kant e Rousseau, bem como da Revolução Francesa. Todas essas influências o fizeram escrever diversas obras, porém, dentre elas, destaca-se a “Fenomenologia do Espírito”, de 1806, que precedeu a criação do seu sistema filosófico, o hegelianismo. Considerado como o último dos grandes sistemas filosóficos do Ocidente, o hegelianismo voltou-se como uma homenagem à filosofia grega, ao racionalismo cartesiano e ao idealismo alemão. No que se refere à contribuição adquirida pelo primeiro homenageado, Hegel herdou a ideia da dialética por Heráclito de Éfeso. Do segundo, ele aceitou a ideia da racionalidade do real. Por fim, do terceiro, o filósofo alemão trouxe, principalmente, a diferença entre o entendimento e a razão, além da ideia de uma lógica transcendental. Com isso, o hegelianismo destacou-se de modo geral por pretender apreender o real em sua totalidade. Contudo, após a morte de Hegel, seus seguidores dividiram-se em duas vertentes. De um lado, aqueles que eram oriundos da Universidade de Berlim, defendendo o conservadorismo e a concepção religiosa do filósofo alemão, e do outro lado, aqueles que se apropriaram da sua concepção revolucionária, seguindo pelo ateísmo na religião e pelo socialismo na política, tendo sido o mais famoso deles, Karl Marx.

laboriosa”, que busca o “distanciamento da imediatez da cobiça, das necessidades pessoais e do interesse privado e a exigência de um sentido universal”. A formação passou a considerar a autocriação do sujeito e o cuidado para com o outro como processos íntimos e religados na qual se complementam. De acordo com a explicação de Gadamer (2012, p. 50):

Com isso fica claro que o que perfaz a essência da formação não é o alheamento como tal, mas o retorno a si, que pressupõe naturalmente o alheamento. Nesse caso, a formação não deve ser entendida apenas como o processo que realiza a elevação histórica do espírito ao sentido universal, mas é também o elemento onde se move aquele que se formou.

Nesse sentido, reforçou-se a ideia de que a formação não é decorrente de determinações naturais ou mediante rígidas fundamentações doutrinárias, mas é exigida pelo próprio esforço e movimento de si aberto a experiências no mundo. Assim, a *Bildung* passou a considerar duas condições para acontecer: a liberdade do sujeito enquanto autonomia de escolhas e a possibilidade de experimentar múltiplas situações (HUMBOLDT, 1852/2004). Afinal, conforme afirmou Humboldt²² (1852/2004, p. 143), “Até mesmo o mais livre e independente dos homens será obstruído em sua formação se colocado numa situação monótona”.

No entanto, aquilo que serviria como segurança para a realização da *Bildung* passou a ser problematizado na atualidade e considerado como incompatível e muito ambicioso devido a sua promessa de plena autodeterminação do sujeito religada ao reencontro com a universalidade. O mundo encontra-se tão pluralizado enquanto aspectos normativos que as críticas recaíram na descrença de mobilizações da humanidade que possam convergir para consensos universais. Sendo assim, essa concepção contemporânea que supervaloriza a particularidade e pressupõe a garantia de uma inabalável autonomia do sujeito fez com que o conceito de *Bildung* perdesse a sua força normativa e fosse utilizado de maneira reduzida, limitando-se a uma formação individualista, atrelada ao desenvolvimento de competências e habilidades para servir, principalmente, o competitivo mercado de trabalho vigente.

²²Wilhelm von Humboldt (1767-1835) foi um filósofo alemão, amigo de Goethe e Schiller, além de fundador da Universidade de Berlim. Também, ficou conhecido devido as suas importantes contribuições ao desenvolvimento da filologia comparativa, assim como à filosofia da linguagem, principalmente, por ter identificado que a linguagem humana não era apenas um conglomerado de palavras e frases carregadas de significados, mas um sistema bastante regrado. Aliado a isso, Humboldt mediante suas colaborações à teoria e prática pedagógicas, passou a ser reconhecido como a principal referência do sistema educacional alemão e acabou servindo como modelo em outros países, como os Estados Unidos e o Japão.

No que se refere ao âmbito escolar, o uso da *Bildung*, apesar de estar constantemente inserido nos discursos, também vem se revelando de modo limitado. Mesmo proferindo a respeito da formação vinculada à autocriação, as escolas nem sempre compreendem a profundidade da sua concepção e acabam destinando, contrariamente à autonomia, práticas voltadas à exclusiva reprodução de informações culturais e ao adestrando do agir comportamental. Em outras palavras, a escola acaba muitas vezes não permitindo que o aluno construa a sua identidade, mas impõe uma ou até mesmo se posta de maneira negligente a possibilidades provocativas para a formação, não mais trazendo referências minimamente seguras e colocando o educando em frequente desalinho. Essa imposição ou desconsideração acaba abolindo as possibilidades de autoeducação, bem como distancia ainda mais o repensar de aspectos que provoquem o reencontro com consensos universais.

Por diversas vezes foi possível observar, ao longo da pesquisa, que o cenário escolar das instituições apresentava justamente essa oscilação entre duas ideias bastante divergentes, sendo uma caracterizada pelo rigor da ordem e outra pelo exacerbado desprendimento de mínimas referências. Tais posturas também foram encontradas nas aulas de Capoeira, reforçando a presença do cenário ambivalente, que contribui para a legitimação dessa formação variante entre a rigidez da ordem e o desapego da desordem.

Em situações relacionadas ao caráter de ordem, a ideia de muitas propostas baseava-se num modo imperativo de “fazer, porque deve ser feito”. Com isso, percebeu-se um estado de passividade dos sujeitos pertencentes às escolas. Tanto gestores, professores e demais funcionários quanto os próprios alunos, apenas recebiam autoritariamente incumbências, executavam as tarefas sem maiores questionamentos e, o mais preocupante, sem compreender o motivo por estarem obedecendo. A afirmação durante entrevista realizada pelo Professor-D, pertencente ao quadro docente da Escola-04, legitimou esse panorama de rigorosa ordenação e subordinação encontrado nos campos investigados, ao relatar que “A escola é bastante silenciosa. Quase não se escutam barulhos. É porque a escola adota uma ‘postura militar’, sem ter conversas nos corredores”.

Outro exemplo prático dentro das observações da rotina escolar e bastante ressaltado nas aulas de Capoeira, em todas as turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental investigadas, foi o permanente e intenso controle das questões comportamentais dos alunos. Frequentemente se buscou, conforme o Professor-C proferiu em um momento de conversa e

combinações com a turma do 1º Ano do Ensino Fundamental da Escola-03, verificar qual seria “[...] a turma mais comportada, a mais bonita” ao longo do dia letivo. As dificuldades no que diz respeito à postura comportamental dos educandos eram constantemente resolvidas com repreensões verbais por parte dos educadores e a retirada dos educandos envolvidos das participações das aulas, sem maiores explicações dadas pelos professores às crianças. Quando perguntados aos alunos a causa de serem afastados naquele momento da aula, eles não sabiam explicar o motivo, apenas relatavam conformados que estavam obedecendo àquilo que o professor de Capoeira havia mandado. Nesse sentido, percebeu-se que tais atitudes demonstraram preocupações em reforçar a repreensão do mal, no entanto, pouco convidativas a reflexões para a compreensão do que seria o bem.

Seguindo nessa discussão, outro episódio bastante corriqueiro nas aulas de Capoeira, observado nas cinco instituições pesquisadas, aconteceu nos momentos envolvendo propostas musicais, cantando cantigas específicas do universo da Luta-Arte Brasileira. Os professores capoeiristas buscaram constantemente direcionar a atividade como um exclusivo exercício de memorização, exibindo preocupações para que os educandos apenas decorassem as canções, desconsiderando, por exemplo, se havia ocorrido a compreensão dos conteúdos que foram cantados, bem como a oportunidade de discutir os valores históricos e culturais contidos nas letras das músicas ou alguma outra provocação sensibilizatória vir a ser efetivada. Exemplo disso foi uma proposta de roda cantada realizada na Escola-05, cuja turma do 1º Ano do Ensino Fundamental, dentre muitas músicas cantadas, deteve-se numa que dizia, “Eu vi o sol, vi a lua clarear. Eu vi meu bem dentro do canavial”. Ao terminar de cantar, um momento de silêncio configurou-se na sala, até que um aluno ousou a perguntar “o que era canavial”? O Professor-E, surpreso com o questionamento realizado, explicou de maneira simples e direta que o canavial “[...] era o local onde tinha cana-de-açúcar e aonde os escravos jogavam Capoeira”. O aluno apresentou um semblante de insatisfação e de quem não havia compreendido a explicação, assim como foi possível verificar o mesmo na expressão do rosto dos demais colegas. Porém, o educando baixando os olhos em direção ao chão não ousou realizar uma segunda indagação, assim como o Professor-E não fez questão de aprofundar as explicações. Mediante esse episódio ocorrido é pertinente levar em consideração, por exemplo, se os educandos já tinham o conhecimento prévio do que significava cana-de-açúcar? E para que servia? E eles sabiam por que os escravos jogavam Capoeira no canavial?

Esses questionamentos, entre muitos outros possíveis, poderiam ser suscitados pelo professor de Capoeira, ampliando significativamente aquela experiência musical. Não se trata de querer utilizar a música para exclusivamente ensinar conteúdos, mas superar de maneira flexível a realização de uma atividade que, apesar de todo o envolvimento provocado pelo ritmo entoado do berimbau, das palmas e do canto, sobressaiu-se como um mero ato mecânico de repetição. Ainda no final da aula, acompanhou-se a preocupação de um aluno para informar o Professor-E de que havia memorizado as cantigas ensinadas na aula, afirmando que tinha conseguido “guardar as três músicas dentro da cachola”.

Contudo, em outros momentos, percebeu-se nas escolas e nas ações dos educadores de Capoeira um contexto bastante distinto daquele que se caracterizava pelo estado de autoritarismo e passividade, movimentos mecânicos, conhecimentos reproduzidos em fragmentação, conduzindo o ser humano a uma formação homogeneizadora. Por vezes, também se verificou uma condição de desordem, na qual a ideia das propostas reportou-se a uma concepção de “fazer por fazer”, tendo como preocupação maior o intenso preenchimento do tempo e do espaço dos educandos durante as aulas de Capoeira Escolar. Os planejamentos de aula enquanto registros escritos eram praticamente inexistentes, com exceção da Escola-04 cujo Professor-D realizava o preenchimento de uma planilha de atividades aplicadas nas aulas de Capoeira a cada final de mês letivo, a fim de apresentar descritivamente o trabalho desenvolvido na escola ao órgão público que financia o projeto. Mesmo assim, o que se pode perceber, de modo geral, foram carências de estruturas organizacionais, fazendo com que na maioria das vezes as propostas ficassem apenas confiadas e guardadas na memória do professor de Capoeira. Também, cabe destacar que ao conversar com os professores, todos eles relataram que ministravam aulas em muitas outras instituições educacionais durante a semana e facilmente as atividades eram descartadas, substituídas, improvisadas e/ou reformuladas no decorrer dos dias, pois os educadores costumavam atender uma concepção de que “o capoeira na hora vê o que faz”.

Além disso, essa ocupação com tarefas nos períodos de aula aconteceu através de uma excessiva quantidade de atividades lançadas pelos professores, sendo que os alunos acabavam experimentando rapidamente os exercícios, sem muitas vezes conseguirem apreciar, sentir, compreender, apropriar-se dos movimentos corporais executados durante as aulas. Frente a isso, percebeu-se que as propostas realizadas nas aulas de Capoeira seguiram movimentos fugazes e randômicos, sem apresentarem preocupações em estabelecer alguma coerência

organizacional para religar conhecimentos. Pelo contrário, essa carga de tarefas pouco planejadas e despejadas para os alunos executarem rapidamente vieram justamente ao encontro desse estado caótico de desintegração apressada no qual se vive, fazendo com que as experiências em mundo vivido, conforme descreve Bauman (2001, p. 21), ocorram em “[...] velocidade atordoante da circulação, da reciclagem, do envelhecimento, do entulho e da substituição [...]”.

Nesse cenário desordenado, que se busca desesperadamente “dar conta” das pendências na vida, as informações passam a ter cada vez mais o seu prazo de validade restrito, sendo muitas vezes aproveitadas apenas para manter o sujeito por um tempo atuante nessa sociedade de competição atordoante. Todavia, isso acaba tornando na realidade um transitar desorientado pelo mundo, consumindo exacerbadamente informações superficiais e, logo adiante, descartando-as, seguindo dentro de um ciclo viciante na qual se permanece em um perambular pela vida sem compreender o sentido das suas ações enquanto existência. Portanto, verifica-se que na contemporaneidade ser moderno vem significando, de acordo com a crítica de Bauman (2001, p. 37), “[...] ser incapaz de parar e ainda menos capaz de ficar parado”.

Ainda, vinculando-se a essa concepção descrita anteriormente, pode-se perceber durante as aulas de Capoeira realizadas dentro da Escola-02, que o Professor-B fez uso frequente de propostas que colocavam os alunos como competidores entre si, incentivando as relações entre colegas numa ideia de “estar contra o outro” e não de “estar com o outro”. O exercício frequente de atividades competitivas provocava os educandos a deslocarem as suas atenções e preocupações para uma execução rápida das tarefas, com a finalidade única de vencer e não dando importância à maneira qualitativa como as propostas poderiam ser feitas. Esse estímulo competitivo ganhava mais força quando as tarefas, como exercícios de aquecimento corporal e alongamento, bem como o Jogo da Capoeira enfatizavam a divisão de gêneros, fazendo com que meninos e meninas se confrontassem fomentados pelo objetivo exclusivo de sobressaírem-se perante o(a) adversário(a).

Frente a esse estímulo para uma postura concorrente, percebe-se a perda do olhar zeloso tanto para com o outro quanto para consigo mesmo, passando-se a inclinar de maneira indiferente, intolerante frente à pluralidade existente, bem como de modo descartável e descompromissado a situações significativas para a sua autossuperação. As diferenças passam

a não serem percebidas como possibilidades para complementaridade formativa dos sujeitos, mas, como ameaças possíveis de ofuscar, limitar e desalojar as singularidades próprias. Além disso, passa-se a desconsiderar as possibilidades de fazer das experiências vividas situações provocativas para a sua plena formação como sujeito, mas, apenas colocam-se como ações monótonas da sua rotina. Com isso, verifica-se que cada vez mais vem se promovendo o abandono de si e estimulando a solidão dos indivíduos que tratam o outro como estrangeiro não bem vindo entre nós, ou, como se refere Bauman (2001, p. 77), “[...] ‘nós’ não é mais do que um agregado de ‘eus’”.

Entretanto, todas as discussões teóricas vinculadas aos episódios observados durante a pesquisa nas escolas e envolvendo os professores de Capoeira não se limitaram às funções de interpretar e compreender o cenário escolar ambivalente, que contextualiza o fenômeno da Capoeira Escolar. Além de revelarem as condições reportadas a dimensões de rígida ordem e de fugaz desordem, ressaltando carências de entrelaçamentos entre educação, ética e estética, demonstrou-se que toda essa subversão a respeito da *Bildung* na escola se faz preciso ressignificá-la, assim como é descrito por Hermann (2012, p. 28):

[...] estamos circunscritos ao imediatismo, ao consumismo e ao interesse do agir limitado pelos nossos desejos. Encontramo-nos disponíveis para diferentes tipos de sedução, especialmente aqueles que estimulam uma vida sem esforço, e também expostos aos ataques de poderes econômicos e do consumismo que favorecem o egoísmo, a frivolidade e a indiferença, gerando um sujeito alienado em relação ao outro. Percebe-se uma alteração no contexto histórico que fragilizou o vínculo do homem com um projeto de mundo e que força a repensar a *Bildung* num novo contexto.

Nesse sentido, através da investigação a partir das propostas da Capoeira Escolar foi possível perceber que a Luta-Arte Brasileira nas escolas também possui aspectos que podem provocar reaproximações com canais da sensibilidade e moralidade, a fim de contribuir na formação dos educandos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de modo ressignificado. Com isso, ao invés de permanecer cultivando a concepção de formação, vinculada à busca da “segurança das certezas e dos absolutos, trazendo expectativas inatingíveis, sem conseguir enfrentar nossos próprios medos” (HERMANN, 2012, p. 29) ou, por outro lado, perseguir de maneira alienada uma emancipação que liberte o homem das “velhas gaiolas” (BAUMAN, 2001), no entanto, sem saber para onde voar, torna-se pertinente a revisão do conceito de formação e a sua proposição como experiência.

Essa concepção passa a considerar importante não o resultado da experiência, mas leva em consideração o processo experimentado. Ainda, esse movimento do porvir acontece numa estrutura de negatividade, pois acaba sempre desconstruindo aquilo que estava aparentemente conformado no ser humano, traumatizando-o, provocando-o a mobilizações e transformando-o, ou seja, “as coisas tidas por típicas são destipificadas” (GADAMER, 2012, p. 462). A experiência não se torna uma simples situação vivenciada no cotidiano, mas amplia horizontes para o aprendizado de si e outros olhares interpretativos em diferentes perspectivas do mundo. De acordo com Gadamer (2012, p. 462):

“Quando fazemos uma experiência com um objeto significa que até então não havíamos visto corretamente as coisas e que só agora nos damos conta de como realmente são. Assim, a negatividade da experiência possui um sentido marcadamente produtivo. Não é simplesmente um engano que é visto e corrigido, mas representa a aquisição de um saber mais amplo.

Mediante a proposição dessa concepção de experiência formativa aos educandos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, verifica-se que a Capoeira Escolar não é um fenômeno escolhido e/ou investigado aleatoriamente. Pode-se considerar uma proposta que possibilitou transformação pessoal, fazendo-se percebida ao longo da minha trajetória de vida e, mais recentemente nesta própria pesquisa, como provocadora de mudanças significativas em muitas crianças no que se refere à sensibilidade e intelecto dos educandos. Desse modo, Gadamer (2012, p. 462), atentou para que “o objeto com o qual se faz uma experiência não pode ser um objeto escolhido ao acaso. Antes, deve proporcionar-nos um saber melhor, não somente sobre si mesmo mas também sobre aquilo que antes se acreditava saber, isto é, sobre o universal”.

Sendo assim, conforme observações realizadas durante a investigação sobre Capoeira Escolar também se percebeu que a Luta-Arte Brasileira possui força mobilizadora para sensibilizar os educandos à percepção, compreensão e manifestação efetiva de suas individualidades, bem como para provocá-los a abstraírem-se das suas próprias particularidades e considerarem o agir moral para além de si. Para isso, a experiência formativa da Capoeira Escolar foi vivenciada mediante múltiplas estratégias religadas, como a luta, o jogo, a dança, a música, saindo do habitual de atividades rotineiras da escola e conseguindo afetar intimamente os alunos.

Foi interessante observar o envolvimento dos educandos ao iniciar o toque do berimbau na Escola-04, realizando um movimento de auto-organização. Eles, aos poucos, aproximaram-se do instrumento musical, destinaram atenção ao ritmo que era entoado e acompanharam com palmas e cantigas, dedicando grande concentração para com aquela experiência. Inclusive, alguns alunos fecharam os olhos para melhor escutar e sentir a música que estava sendo cantada pelo Professor-D e, logo em seguida, respondida pelos educandos em coro. A força sensibilizatória da Capoeira Escolar foi tão significativa em um dos dias observados na Escola-04 que, ao ecoar o som do berimbau e do pandeiro, começaram a surgir dezenas de crianças e demais moradores da vizinhança da escola, subindo em cima dos muros e olhando pelas grades, constituindo uma considerável plateia, a fim de acompanhar a aula de Capoeira que estava sendo desenvolvida na quadra esportiva.

Além disso, outro motivo que se pode atribuir ao grande apreço e envolvimento dos educandos nas aulas, de modo geral, deveu-se ao incentivo de propostas relacionadas ao corpo em movimento de maneira ampla, algo, infelizmente, cada vez mais desconsiderado no processo formativo das escolas atuais. Na Capoeira Escolar, promoveu-se em muitas atividades a oportunidade do educando explorar e conhecer seus limites e potencialidades corporalmente, assim como levar em consideração os espaços e gestos do outro, em lugares educativos diversificados (quadra esportiva, ginásio, sala com tatames, pátio), diferenciando-se das padronizadas salas de aula. Com isso, verificou-se que a experiência da Capoeira Escolar se opôs à concepção de “engessamento” dos alunos em cadeiras, com os braços postados em cima das mesas e copiando os conteúdos no caderno, enxergando limitadamente apenas a lousa e a nuca do colega disposto na sua frente.

Entretanto, destaca-se que nos momentos em que a Capoeira Escolar apresentou condições para os entrelaçamentos entre educação, ética e estética não se tratou de abdicar de normativas, fazendo dos momentos de aula situações de “fazer o que quiser”, tampouco se realizou a imposição autoritária de regras. O que se buscou, frente ao cenário ambivalente, foi outra possibilidade mais refinada e complexa, sem desconsiderar o paradoxo encontrado na educação escolar. Nesse intento, assim como afirma Ramos (2013, p. 227) “[...] sin duda alguna, la educación sigue siendo eminentemente conservadora [...]. Pero ya no como opresión de lo individual, sino como possibilitación del desarrollo de la individualidad dentro de un mundo duradero que sirve de referencia y orientación”.

Conforme verificado nas propostas feitas pelo Professor-C, por exemplo, a postura disciplinada não foi percebida com medo ou estranheza pelos educandos, mas compreendida como importante aspecto constituinte para que pudessem se auto-organizar, a fim de realizarem as movimentações específicas da Capoeira com maior proveito, assim como estabelecerem um ambiente de convivência respeitoso entre eles. Ainda, no que se refere à atenção aos conflitos de condutas comportamentais, verificou-se tanto com o Professor-A quanto com o Professor-C que, muitas vezes, a resolução das dificuldades destinou-se a conversas com os educandos, escutando as versões dos envolvidos sobre os episódios ocorridos e apresentando alternativas para solucionar as problemáticas, incentivando no desfecho dessas situações o exercício de gestos afetivos, como abraços e pedidos de desculpas.

A concepção de respeito na Capoeira Escolar também transpareceu nas atividades em duplas, cujos alunos exercitaram gestualidades ofensivas, defensivas e de floreios peculiares da linguagem da Luta-Arte Brasileira. Assim, por exemplo, nas práticas observadas na Escola-01, percebeu-se nos educandos o cuidado para a execução dos exercícios, levando em consideração tanto o seu limite espacial quanto o do colega e das demais duplas dispostas pela sala. Pois, de acordo com o que disse o Professor-A frequentemente aos seus educandos, “a Capoeira não se joga sozinho. Capoeira se joga com os colegas”.

Quanto ao momento da Roda de Capoeira, muitos outros aspectos contribuintes para uma educação ético-estética também puderam ser percebidos. A começar pela distribuição dos educandos em círculo, que demonstrou o incentivo para que todos se colocassem em posição de igualdade, enxergando-se, conhecendo e interagindo com os demais mediante “olho no olho”. Aliado a isso, o ensinamento do ato de cumprimentar o colega capoeirista para iniciar e finalizar o Jogo demonstrou um gesto de profundo vínculo para com o outro, a importância em compartilhar daquele momento que, segundo Dias (2012, p. 47), “É o reconhecimento do outro, que não se restringe a uma breve parceria para o acontecimento do jogo, mas uma relação de produção e afirmação de sentidos sociais e culturais, em uma passagem do signo ao significado”. Durante a Roda, o olhar dos educandos que jogavam Capoeira comunicava-se intensamente para que os gestos manifestados não machucassem o colega, mas possibilitasse o outro também se desenvolver, num trabalho de interdependência

enquanto complementaridade. Afinal, conforme afirmou Merleau-Ponty²³ (1952/2002, p. 168-169), “Eu e o outro somos como dois círculos concêntricos, e que se distinguem apenas por uma leve e misteriosa diferença [...]. É no mais íntimo de mim que se produz a estranha articulação com o outro; o mistério de um outro não é senão o mistério de mim mesmo”.

Como se pode perceber, o fenômeno da Capoeira Escolar transita por um cenário ambivalente, no entanto, com aberturas para outros possíveis horizontes. Para isso, faz-se necessário que os agentes envolvidos com a Capoeira Escolar, em especial, os professores capoeiristas tenham compreensão da intencionalidade da Luta-Arte Brasileira que desenvolvem e desejam com os seus alunos nas suas respectivas instituições educacionais. Vinculado a esse entendimento é preciso que os educadores construam um sentido coerente no que se refere aos seus discursos proferidos e as práticas efetivadas no cotidiano escolar, caso contrário estará apenas se reforçando as ideias de rígido controle e/ou exacerbado descontrole do agir humano.

²³O francês Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) é considerado um dos principais filósofos do século XX. Influenciado, sobretudo, pela filosofia de Husserl, ele acabou voltando os seus pensamentos, principalmente, à teoria da fenomenologia da percepção. Com isso, Merleau-Ponty afirmou que o conhecimento provém da imersão do ser humano no mundo mediante a abertura dos seus canais sensíveis, tendo a linguagem de maneira abrangente como a expressão dessa experiência. Portanto, o filósofo acreditou que através da corporeidade percebe-se o mundo não mais constituído como simples aparência, mas passa-se a inscrever-se nele, além de tê-lo como um fenômeno que se inscreve na consciência humana.

5 DA SENZALA À ESCOLA, UM GINGADO TRANSFORMADOR: ASPECTOS HISTÓRICOS E CULTURAIS

Ao trazer à discussão a Capoeira Escolar, torna-se indispensável destacar aspectos referentes às suas dimensões histórica e cultural, apresentando a trajetória construída de conceitos e concepções que contribuíram para estruturar o entendimento do(s) sentido(s) desse fenômeno. Também é pertinente registrar que, mediante a diversidade de definições existentes sobre história e cultura, busca-se nesta pesquisa reportá-los enquanto resistência e conservação religada à inovação e transformação. Com isso, parte-se da ideia de que para compreender uma cultura é preciso ir ao encontro do seu conhecimento histórico e tê-lo não como elemento preexistente estanque, mas, como algo que está em movimento constante de construção, desconstrução e reconstrução ao longo do tempo e espaço. Assim, história e cultura realizam um processo dialético, sendo que um acaba provocando o outro (WAGNER, 1975/2010).

Entretanto, percebe-se que existe uma dificuldade para estabelecer entrelaçamentos entre tradições e ressignificações devido ao arraigamento de cada uma das suas próprias posições. Muitas vezes, reforça-se uma situação incomunicável entre as partes, encontrando pessoas na defesa da rígida permanência das referências de outrora e o repúdio pelas novidades, assim como sujeitos incentivadores do imediatismo e da descartabilidade. Esse conflito entre fortes apegos e frágeis desprendimentos históricos e culturais acaba não colaborando para a compreensão do homem no que diz respeito a ser e estar no mundo, mas, apenas suscita o seu perambular alienado e sem encontrar sentido pelos caminhos da vida.

Frente a esse cenário discordante, as artes colocam-se como possibilidades de elos sensibilizatórios capazes de reaproximar a tradição e a inovação para o diálogo. Segundo Gadamer (1985, p. 70):

A questão, diante da qual a arte nos coloca hoje, contém desde logo a tarefa de reunir fatos dispersos e oposições em tensão: de um lado a iluminação histórica e do outro a iluminação progressista. A iluminação histórica deixa-se caracterizar como a cegueira da cultura, em conseqüência da qual apenas o que era familiar seguindo a tradição é significativo. A iluminação progressista vive, ao contrário, numa espécie de cegueira crítico-ideológica, acreditando o crítico que o tempo deveria recomençar com o hoje e o amanhã, e com isso pretendendo conhecer completamente a tradição, na qual se vive, e deixá-la atrás de si. O único enigma que o tema da arte nos propõe é justamente a contemporaneidade do fato passado e do fato presente. Nada é mero degrau inicial e nada é mera degeneração [...].

Nessa perspectiva, verifica-se que a Capoeira, sendo considerada luta-arte, vai ao encontro dessa possibilidade de contemplar a religação entre a “iluminação histórica” e a “iluminação progressista”, conforme proferiu Gadamer (1985). Através das suas diferentes estratégias, como luta, dança, jogo, música, espiritualidade, desporto, a Capoeira tem a capacidade de mobilizar os sujeitos além da sua expressão corporal, proporcionando também confluências entre “aquilo que foi” e “aquilo que é”. Sendo assim, o capoeirista pode fazer da Luta-Arte uma experiência que colabore na sua constituição de ser e no entendimento de seu estar no mundo, sem abdicar do resgate de conhecimentos já construídos por ancestrais ao longo da trajetória da Capoeira. O toque do berimbau e o canto do capoeirista, por exemplo, não são considerados apenas expressões musicais, mas a lembrança de um tempo em que ecoavam os lamentos dos negros açoitados. O gingado dissimulado na Roda de Capoeira não significa um simples movimento do corpo, mas carrega consigo o aprendizado do disfarce incorporado pelo escravo para escapar da repressão do senhor de engenho e buscar a liberdade ou do andar malandreado dos capoeiras²⁴ da década de trinta, que se esquivavam das brigas e confusões ocorridas pelas ruas. Portanto, observa-se que a cultura, conforme Wagner (1975/2010, p. 46), “opera por meio das nossas formas, cria em nossos termos, toma emprestados nossas palavras e conceitos para elaborar significados e nos recria mediante nossos esforços”.

Ao longo da pesquisa, destinaram-se momentos para entender a maneira que se articulavam essas ancestralidades e os processos ressignificados da Luta-Arte Brasileira dentro das escolas, especificamente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Vinculado a isso, observou-se como essa dialética manifestou-se em propostas pedagógicas na Capoeira e de que modo ela colaborou para a sensibilização dos educandos, a fim de que efetivassem princípios éticos em seus cotidianos. Dessa forma, tais reflexões demonstraram a dinamicidade do desenvolvimento que esse fenômeno realiza em um mundo contínuo. A compreensão da Capoeira não podendo ser estruturada rigidamente numa espécie de estagnação no tempo e em isolamento absoluto de recorte histórico, mas estabelecida em relações com diferentes experiências desveladas, em distintas épocas e contextos. Com isso, foram se constituindo teias de significados, símbolos que precisaram ser interpretados, emergindo seus sentidos, pois, segundo Rezende (1990, pg. 42), “o universo do homem não é

²⁴O termo “capoeiras” serviu para designar todo sujeito praticante da Luta-Arte Brasileira pela imprensa e nos registros policiais até o início do século XX. Posterior a isso, passou-se a utilizar a palavra “capoeirista” (SILVA, 2008b).

apenas um mundo dado, mas um mundo possível, fruto do trabalho, da liberdade, e da busca da verdade”.

Realizada essas primeiras reflexões, também se percebeu que para melhor aproximação da história e cultura da Capoeira é importante entender que a etimologia do termo “capoeira” permanece com diversas proposições, porém, estudos destacam algumas possibilidades mais coerentes. A primeira seria proveniente do vocabulário tupi *caá-puêra*, que, segundo Rego (1968, p. 21), “[...] são quase unânimes os tupinólogos em aceitarem o étimo caá, mato, floresta virgem, mais puêra, pretérito nominal que quer dizer o que foi, o que não existe mais, étimo este proposto em 1880 por Macedo Soares”. Essa definição é defendida e vai ao encontro dos pensares da maioria dos capoeiristas, visto que se relaciona com o ambiente característico onde os escravizados do Período Colonial Brasileiro perpassavam para realizar as fugas das fazendas, enfrentavam os seus perseguidores e usufruíam para o exercício da Luta-Arte. Conforme Silva (2008b, p. 40):

Esses espaços, no ambiente rural ou na periferia das grandes cidades – Rio de Janeiro, Recife ou Salvador –, serviam de locais de prática da capoeira e de esconderijos no momento de fugas, assim como aplicar emboscadas, ou como saída para os bandos de capoeiras a fim de subverterem a ordem do sistema vigente. Esses espaços foram valorizados pelos capoeiristas, que os transportaram para as “estórias” da capoeira, que foram sendo passadas de mestres para discípulos, por serem locais de aglutinação de núcleos de resistência à escravidão e de afirmação de um grupo étnico.

Já a próxima versão, teria como origem a relação entre a Luta-Arte e a luta travada no universo de uma ave, chamada uru (de nome científico *Odontophorus capueira*, Spix). De acordo com Rego (1968, p. 22), “[...] uma espécie de perdiz pequena, anda sempre em bandos e no chão. [...] o macho da capoeira é muito ciumento e por isso trava lutas tremendas com o rival, que ousa entrar em seus domínios”. Nesse sentido, verifica-se que a similaridade entre os gestos manifestados na Capoeira e aqueles realizados pela ave uru (ou capoeira) sofreram comparações, podendo até mesmo apontar como indícios de um possível processo de mimetização.

Por fim, a outra possível argumentação, vincula-se ao vocábulo português (de Portugal) capoeira, que significa “cesto de guardar capões”. Os escravos equilibravam os cestos em cima da cabeça e aproveitavam para se divertir mediante o Jogo da Capoeira, enquanto aguardavam para comercializar as suas galinhas nas feiras dos centros urbanos.

Sendo assim, observa-se que a apropriação do termo, neste caso, parece ter sido ocasionada mediante uma metonímia, fazendo com que a parte (o cesto, chamado de capoeira) designasse o todo. Essa versão também foi reforçada pelos estudos de Waldeloir Rego (1968, p. 24) ao mencionar que:

[...] Brasil Gerson, o historiador das ruas do Rio de Janeiro, fazendo a história da rua da Praia de D. Manoel, mais tarde simplesmente rua D. Manoel, informa que lá ficava o nosso grande mercado de aves e que nele nasceu o jogo da capoeira, em virtude das brincadeiras dos escravos que povoavam toda a rua, transportando nas cabeças as suas capoeiras cheias de galinhas.

Após esse resgate etimológico, segue-se em avanço às compreensões do universo capoeirístico, no entanto, sem deixar de continuar exibindo controvérsias da sua trajetória. Nesse intento, verifica-se que a discussão a respeito da sua origem também é interminável, oscilando entre narrativas que defendem a descendência oriunda da África, com fortes influências de Angola, e outra proveniente do Brasil. Essa dificuldade em realizar afirmações pontuais sobre a procedência da Capoeira deve-se principalmente à escassez de registros, relatos e documentações do período da escravidão no Brasil. Esses raros materiais que existiam, infelizmente, acabaram queimados em praça pública pelo então Ministro da Fazenda, Rui Barbosa, durante o governo republicano de Marechal Deodoro da Fonseca, eliminando importantes informações sobre esse período da História Brasileira. Todavia, compartilha-se e reafirma-se nesta pesquisa, a partir dos estudos de Waldeloir Rego, a origem da Capoeira ocorrida em território brasileiro. Segundo Rego (1968, p. 31-35):

No caso da capoeira, tudo leva a crer seja uma invenção dos africanos no Brasil, desenvolvida por seus descendentes afro-brasileiros [...]. Portanto, a minha tese é de que a capoeira foi inventada no Brasil, com uma série de golpes e toques comuns a todos os que a praticam, e que os seus próprios inventores e descendentes, preocupados com o seu aperfeiçoamento, a modificaram com a introdução de novos toques e golpes, transformando uns, extinguindo outros, associando-se a isso o fator tempo que se incumbiu de arquivar no esquecimento muitos deles e também o desenvolvimento social e econômico da comunidade onde se pratica a capoeira [...].

Frente a isso, o que se pode afirmar é que o surgimento da Capoeira apresentou-se dentro de um cenário marcado, principalmente, pela opressão dos fazendeiros, seus feitores e demais membros da classe dominante da época, bem como pelo anseio por liberdade através dos escravos. Destaca-se, embasado nos estudos de Maestri (2004) sobre a “pedagogia do medo” instalada durante o sistema de escravidão brasileira, que em todo o processo de transformação de um aldeão africano em cativo vendido e embarcado para o Brasil, a

subordinação através da violência foi a ordem imposta. Marcados desde o embarque aos navios tumbeiros a ferro quente, os africanos tornaram-se meros objetos manipuláveis dos escravizadores. Eles os castigavam com penas físicas devido à rebeldia ou até mesmo como “tundas preventivas” (MAESTRI, 2004), além de concederem eventuais recompensas mediante a obediência plena, como roupas e comidas, a fim de reforçar a orientação e o controle do trabalho.

Outro aspecto destacável foi a opressão linguística. Como os escravos eram oriundos de diferentes tribos africanas e dialetos distintos, a socialização acabava reduzida ao gestual e/ou imitação para serem compreendidos. Não havia preocupação para que os cativos desenvolvessem o domínio da língua portuguesa como unificadora, já que se acreditava que poderiam estruturar comunicações para a criação de revoltas²⁵. Como se pode analisar, o trabalho e o castigo foram ideias indissociáveis nesse período histórico brasileiro, tendo na repressão violenta a manifestação para intimidar a comunidade escravizada e garantir os interesses da classe dominante.

Frente ao contexto exacerbado de intolerância e estratégias de destruição da História e Cultura Afro-Brasileira, a Capoeira acabou tornando-se praticamente um dos poucos elos unificadores. Ela foi o exercício de comunhão entre os cativos frente às ações segregativas que eram incentivadas, principalmente pelos senhores de engenhos, possibilitando desprenderem-se das amarras do desrespeito e irem ao reencontro da dignidade.

A toda essa exploração desumana a que foram submetidos, deu-se como resposta a resistência mediante a criação de uma luta disfarçada de dança. O corpo em gingado, inspirado em movimentar-se pelo ritmo de instrumentos musicais e cantigas, resgatava as lembranças dos antepassados, acalentava os sofrimentos e humilhações vividos, bem como contribuía na preparação do condicionamento físico dos escravos. O refinamento da agilidade, da força, do equilíbrio, assim como de aspectos mentais e espirituais foram necessários para que, posteriormente, eles fugissem das fazendas pelas matas e resistissem às perseguições, ou

²⁵O autor Mário Maestri realizou estudos sobre “A pedagogia do medo: disciplina, aprendizado e trabalho na escravidão brasileira” (MAESTRI, 2004), apresentando a História da Educação no Brasil durante o Período Colonial e Imperial dentro de uma dimensão que contempla a sociedade escravista. No que se refere às questões linguísticas da época, o historiador destacou que no momento em que o diálogo fosse preciso para a melhoria dos trabalhos, os ensinamentos eram destinados aos crioulos nascidos no Brasil, mais especificamente aos mulatos, devido à miscigenação com a raça branca que possuíam, compreendendo como superioridade a aproximação à “branquitude”.

seja, o próprio corpo tornou-se arma de defesa frente à violência conferida pelo regime escravocrata.

A Capoeira, ao longo do tempo, foi ganhando força e reestruturando-se para a realização de medidas ressignificantes, no entanto, as suas marcas características foram realmente as das permanentes ações de resistência. Mesmo com a assinatura da Lei Áurea, em 13 de maio de 1888, abolindo oficialmente a escravidão no Brasil, a Luta-Arte passou a ser ainda mais praticada, assim como perseguida. Inclusive, em seguida, passou a ser considerada ilegal pelo Decreto nº 487, de 11 de Outubro de 1890, inserido no Código Penal do mesmo ano. Dentro de um sistema dito republicano, os praticantes de Capoeira foram categorizados nos níveis de “vadios” e “arruaceiros”, sendo penalizados com encarceramento ou deportação àqueles que estivessem exercendo “nas ruas e praças públicas exercícios de agilidade e destreza corporal, conhecidos pela denominação de capoeiragem” (BRASIL, 1890). Todavia, ironicamente, as personalidades da classe dominante exigiam ter como seguranças homens com conhecimentos da Luta-Arte Brasileira, bem como procuravam capoeiras para se tornarem seus cabos eleitorais, tendo em vista a construção de uma estrutura forte dentro dos interesses políticos.

Mesmo marginalizada, a Capoeira continuou tornando-se fértil de histórias e episódios, além de criar verdadeiros mitos no mundo da capoeiragem. No entanto, as mudanças ocorridas ao longo dos anos fizeram com que a Luta-Arte se readaptasse e reorganizasse a distintos contextos, logo, ampliando seus campos e públicos de atuação. Assim, verifica-se que prosseguiu o processo de ressignificação da Capoeira, porém, a caminhada passou a voltar-se para a criação de diferentes estratégias em busca da sua desmarginalização.

Em 1907, no Rio de Janeiro, foi publicado “O Guia do Capoeira ou Gymnástica Nacional”, cujo autor colocou apenas como identificação “O.D.C. à distinta mocidade (Ofereço, Dedico e Consagro)”. Ele preferiu manter o seu anonimato, a fim de não sofrer preconceitos pela escolha da capoeiragem como assunto, pois se tratava de um oficial do exército e não poderia vincular seu nome a uma manifestação ainda considerada pela sociedade da época como “vadiagem”.

Também no Rio de Janeiro, em 1928, Annibal Burlamaqui escreveu o livro “Gymnástica Nacional (capoeiragem) Methodizada e Regrada”. Nessa publicação, ele apresentou uma proposta de metodologia e um código de regras para o desenvolvimento do Jogo da Capoeira, baseado em características do pugilismo. Com isso, o autor passou a ressaltar aspectos desportivos e a desconsiderar as potencialidades artísticas da Capoeira, como a música e a dança. Reforçando essa mesma concepção, nas décadas de 30, 40 e 50, Agenor Moreira Sampaio, conhecido popularmente como Mestre Sinhozinho (1891-1962), destacou-se no Rio de Janeiro por difundir a Capoeira enquanto modalidade esportiva e formar muitos capoeiristas, dentre eles, uma conhecida personalidade da música popular brasileira, Tom Jobim.

Durante esse mesmo período, na cidade de Salvador, surgia uma das mais importantes referências da Capoeira, Manoel dos Reis Machado, o Mestre Bimba (1900-1974). Por volta de 1920, buscando meios de praticar a Capoeira sem infringir a Legislação Brasileira (ela continuava proibida pelo Código Penal), Mestre Bimba a mesclou com uma luta popular, conhecida como Batuque, resultando naquilo que ele denominou como Luta Regional Baiana.

Na década de 30, dentro de um contexto histórico de grande crise econômica e a necessidade política de amenizar as reivindicações e revoltas populares, o governo de Getúlio Vargas acabou cedendo para não perder o controle, criando sindicatos e liberando uma série de manifestações populares. Dentre essas se encontrava a Capoeira, enquadrada com normas e regras para a sua prática, sendo reconhecida como esporte autenticamente nacional. Aproveitando-se dessa situação, em 1932, Mestre Bimba inaugurou o Centro de Cultura Física Regional, a fim de ensinar a sua luta dentro de recintos fechados, com uma metodologia padronizada em sequências de treinamento e rígidas regras de conduta. Em 1937, Mestre Bimba recebeu da Secretaria da Educação, Saúde e Assistência Pública, o registro do seu espaço como escola de educação física, passando a se chamar Centro de Cultura Física Regional e Capoeira Regional. Inegavelmente, todas essas ações realizadas por Mestre Bimba colocaram a Capoeira em outro patamar perante a sociedade, contribuindo para a sua valorização, conforme aponta Castilha (2012, p. 32), ao afirmar que “[...] mestre Bimba popularizou a prática da capoeira junto a diversas classes da sociedade, levando-a a um reconhecimento além da sua realidade na época”.

Outro importante expoente, oriundo da Bahia, chama-se Vicente Joaquim Ferreira Pastinha, conhecido como Mestre Pastinha (1889-1981). Ele foi um dos maiores divulgadores da Capoeira e grande incentivador da sua desmarginalização, porém, colocou-se como não simpatizante às transformações inovadoras que os capoeiristas realizavam na Luta-Arte. Desse modo, Mestre Pastinha buscou preservar sempre as características e fundamentos mais próximos daqueles difundidos pelos seus ancestrais. Inclusive, para diferenciar-se dos estilos de Capoeira que estavam surgindo e reafirmar a sua prática como a mais primitiva, Mestre Pastinha defendeu o uso do nome “Capoeira Angola”. Ainda, em 1941, ele criou no Largo do Pelourinho, em Salvador, o Centro Esportivo de Capoeira Angola, a fim de manter vivas as tradições da Luta-Arte.

Como pode se perceber, a Capoeira mediante comprometidos personagens desenvolveu-se tecnicamente, ganhou novas características e metodologias de ensino, dividiu-se em estilos, assim como ampliou seus espaços de inserção e atingiu diferentes classes sociais. Os ensinamentos da Luta-Arte que eram transmitidos, preponderantemente, pelas vivências nos mais diversos espaços alternativos foram sendo formalizados, pois de acordo com Castro (2008, p. 20):

Antes de ser ensinada nas academias, a capoeira era aprendida nas rodas que aconteciam no cotidiano do trabalho, de festas e disputas. Como não havia espaços institucionais específicos para o treino, os mestres transmitiam seus ensinamentos em terreiros abertos em frente a quitandas, botequins, largos e até mesmo em quintais de residências.

Frente a esse processo de mudanças, é importante destacar que a Capoeira passou a adentrar em âmbito escolar entre o final dos anos 50 e início dos anos 60, sendo os primeiros indícios de surgimento do fenômeno da Capoeira Escolar. Destina-se ao Mestre Senna e seus alunos, em Salvador, a introdução da Capoeira na escola, ministrando aulas no Colégio Joãozinho e Maria, em 1959 (CAMPOS, 2001). Além disso, em 1964, na mesma cidade, Mestre Aristides desenvolveu a Capoeira na Escola Tomaz de Aquino e posteriormente na Escola Parque. Sendo assim, conforme Campos (2001, p. 80), “Tudo indica que o Mestre Aristides seja realmente um dos precursores da Capoeira na Escola, e o principal responsável pela disseminação de seu ensino na pré-escola e no 1º grau, no Brasil”.

Entretanto, apesar de conquistar espaços nas instituições de ensino formal e utilizar técnicas metodológicas para o processo de ensino e aprendizagem da Capoeira, na maioria das

vezes, o desenvolvimento da Luta-Arte contava com limitados recursos. As aulas não tinham a presença de instrumentos musicais, como berimbau, pandeiro, atabaque ou diferentes materiais pedagógicos de apoio a serem explorados. A realização das aulas de Capoeira dava-se mediante improvisações, fazendo a distinção rítmica do Jogo através do cantar de músicas e das palmas, assim como usufruindo, principalmente, do corpo dos capoeiristas para o treinamento e auxílio no refinamento de técnicas.

Ainda dentro dessa expansão da Capoeira, o Ministério da Educação e Cultura, em 1972, acaba homologando ela como modalidade esportiva. A Luta-Arte, que teve seus feitos marcados especificamente na Bahia e no Rio de Janeiro, passava a legitimar-se em território nacional. Devido a esse significativo desenvolvimento e ganho de espaços, um estilo misto entre Capoeira Angola e Capoeira Regional surgiu na década de 70, denominado de Capoeira Contemporânea. O estilo de Capoeira Contemporânea, segundo Castilha (2012, p. 40):

[...] é visto por alguns mestres como a evolução natural da capoeira, e por outros como descaracterização, deturpação, ou até mesmo má-interpretação das tradições capoeirísticas. Entretanto, com a evolução dos tempos, toda prática de capoeira que não seguiu as linhas tradicionais da angola ou da regional, passou a denominar contemporânea.

Independentemente do estilo a ser seguido, o interessante é constatar que aquela prática que sofria preconceito, necessitando ser dissimulada em dança para evitar maiores perseguições, foi desempenhando um processo de mutabilidade e ganhou expressiva visibilidade e adeptos. A Capoeira sempre procurou brechas na sociedade para permanecer viva e legitimar-se, chegando à atualidade como significativa colaboração na educação escolar brasileira.

Aliado a essa reorganização e amparos mediante subsídios legais, atualmente, a Capoeira Escolar também busca justificar a sua importância e ampliar seus espaços de ação com a Lei nº 10.639/03, pertencente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabelece a obrigatoriedade no Ensino Fundamental e Médio dos estudos da História e Cultura Afro-Brasileira (BRASIL, 2003). Apesar de não ser uma normativa que se refere diretamente a Capoeira, observa-se que a Lei não restringe os conhecimentos a serem abordados, sendo convidativa ao uso da Luta-Arte Brasileira. Além disso, após séculos de História do Brasil, no dia 15 de julho de 2008, devido a mobilizações de mestres, professores e demais praticantes da Capoeira, ela foi reconhecida e tombada como Patrimônio Cultural

Imaterial Brasileiro pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Hoje, verifica-se que a Capoeira está num processo de globalização. Ela se encontra em mais de 150 países e é uma das propostas que mais divulga a Língua Portuguesa pelo mundo, fazendo com que os capoeiristas sejam considerados uma espécie de “embaixadores informais da cultura brasileira” (CASTRO, 2008, p. 18).

Dentro dessa árdua trajetória para reconhecimentos, os processos de ressignificação foram sendo realizados na Luta-Arte Brasileira, adaptando-se a diferentes intencionalidades. A Capoeira ampliou suas possibilidades, partindo da sua origem de luta, porém, não se limitando somente a essa perspectiva. Ela também acentuou o seu desenvolvimento como jogo, dança, música, esporte, espiritualidade, ou seja, arte popular com estratégias múltiplas. Entretanto, em todos os momentos da trajetória da Capoeira, a discussão a respeito da sua história e cultura sempre se fez participante. De acordo com Silva (2008b, p. 27) “Mesmo presente nos mais diversos contextos, o que faz com que, em cada um deles, se exalte um determinado aspecto da estrutura da capoeira, esta continua a exigir uma vivência prática e a compreensão, mesmo que tênue, dos seus princípios”.

Seguindo nessa perspectiva, também se percebeu em muitos momentos que o desenvolvimento de toda essa trajetória entrelaçada de conceitos e concepções na Capoeira apresentou-se em propostas observadas durante as investigações nas escolas e com os professores pesquisados. Tanto nas falas proferidas pelos educadores capoeiristas quanto nas suas atividades indicadas nas aulas aos educandos foi possível observar a preocupação em estabelecer articulações entre aspectos históricos e culturais da Luta-Arte Brasileira. Inclusive, esses conhecimentos transgrediram os limites do universo capoeirístico, também contribuindo para o ensino e aprendizagem da própria História do Brasil, porém, contada sob uma óptica popular. Assim, por exemplo, verificou-se que atividades de aquecimento corporal, sugeridas às turmas pelo Professor-A, foram além de uma preparação física através de uma tradicional brincadeira de “pega-pega”. Ele utilizou-se de episódios e personagens que convidavam as crianças a imaginarem e interagirem no espaço escolar como um cenário do Período Colonial Brasileiro, fazendo com que alguns educandos representassem escravos fugidos das fazendas, outros se apropriando das funções do capitão do mato e os demais se assumindo no papel libertador do Rei Zumbi, em seu Quilombo dos Palmares.

Também, em outros momentos, presenciaram-se na sala de Capoeira da Escola-01 situações que reportaram à década de 30 no Brasil, quando os capoeiras eram perseguidos pela polícia da cavalaria por praticarem a Luta-Arte. Ainda, o Professor-A disponibilizou materiais, como chapéus, e colchonetes (servindo para representar os cavalos), a fim de colaborar para a melhor caracterização da temática que amparava a atividade de aquecimento corporal dos educandos. No final, foi possível escutar as conversas entre os alunos sobre a experiência proposta, relatando suas impressões frente aquela situação vivida, assim como um educando do 3º Ano disse ao apresentar-se sensibilizado por perceber “como eles (capoeiras) sofriam. Não podiam fazer nada que a polícia já pegava e batia. Que vida mais triste”.

Outras exemplificações dessa busca pelo entrelaçamento entre a história e cultura da Capoeira também foram percebidas na Escola-02, onde a turma, em um dos seus encontros, realizou movimentações adaptadas de Capoeira, representando animais que provavelmente deram origem a gestos e nomenclaturas de golpes da Luta-Arte, como “rabo de arraia”, “voo do morcego”, “beija-flor”, “salto do macaco”, “coice de mula”. O Professor-B, após explicação para contextualizar a tarefa, proporcionou experiências de movimentos que receberam influências das posturas de animais em combatividade, demonstrando que desde a sua gênese, a Capoeira também incorporou, através de um possível processo mimético, aspectos vinculados a eles. Com isso, observou-se que as atividades contribuíram para que os educandos experimentassem e percebessem essa hibridação que constitui a Capoeira.

Ainda, em observações na Escola-02, foi possível verificar que o Professor-B também demonstrou dar atenção a explicações para os seus alunos sobre algumas simbologias referentes ao cerimonial da Roda de Capoeira. Por exemplo, a importância sobre a composição circular fechada da Roda, que se acredita ser indispensável para fazer a energia daquele ritual perpassar por todos os componentes. O cuidado para com os instrumentos musicais que embalam os capoeiristas, visto que são consideradas fontes mediadoras entre as energias externas e internas que circulam durante o Jogo de Capoeira. Aliado a isso, o ensinamento da relevância do cumprimento inicial e final a cada Jogo desenvolvido, ressaltando o agradecimento por estar compartilhando respeitosamente das suas movimentações com outro capoeirista. E, por fim, o procedimento de “comprar o jogo”²⁶, que

²⁶A expressão “comprar o jogo” significa o momento em que um capoeirista entra no lugar de outro colega, substituindo a participação de um dos companheiros que já estava jogando na Roda. Ainda, Silva (2008d, p. 63), atenta para a intencionalidade que possui esse ato, referindo que “Comprar o jogo é outro recurso permitido, que

designa uma atitude harmoniosa e dinâmica para que a Roda não seja interrompida, bem como o elo de energia que circula entre os capoeiristas não sofra ruptura.

Tais conhecimentos, além de terem sido explicados oralmente, também foram incentivados a serem experimentados, fazendo com que os educandos percebessem a diversidade de símbolos e significados que constituem o ato de jogar Capoeira. São aspectos que foram sendo cultivados desde os seus primórdios de criação e outros inseridos ao longo dos anos, demonstrando a complexidade na composição da Luta-Arte Brasileira, assim como reafirmou o Professor-B, em entrevista, ao dizer que “[...] é preciso conhecer a Arte (Capoeira). Não é apenas levantar a perna”.

Quanto à utilização de recursos pedagógicos auxiliares no desenvolvimento da Capoeira Escolar na atualidade, foi possível constatar que, ao contrário dos primeiros anos de inserção da Capoeira na escola, em meados da década de 60, as aulas em todas as escolas observadas apresentaram disponibilidade de materiais para a realização do processo de ensino e aprendizagem da Luta-Arte Brasileira. Para as aulas na Escola-03, por exemplo, o Professor-C utilizou frequentemente cones, bolas, balões, cordas, bambolês, bastões de madeira, cadeiras, colchões, escudos de espuma, entre outros recursos para propor movimentos que exercitassem as técnicas de golpes ofensivos, defensivos e floreios da Capoeira. No que se refere à parte musical, todos os professores capoeiristas sempre trouxeram instrumentos musicais para ministrar as aulas, principalmente berimbau e pandeiro, promovendo o ritmo que embalavam as propostas dos encontros. Ainda, caso os educadores não disponibilizassem de instrumentos musicais, era possível usufruir de rádios ofertados pelas escolas, podendo utilizar gravações de músicas de Capoeira contidas em mídias eletrônicas.

Também, o uso da oralidade para a transmissão de conhecimentos sobre a Luta-Arte foi algo que se apresentou constantemente durante as aulas observadas. Essa técnica utilizada nos encontros com as turmas lembrou os conhecidos contadores e cantadores de histórias africanos, chamados de *Griots* (denominação de origem francesa que significa “criado”). Eles

ocorre não pelo motivo que comumente imaginamos ao observar as rodas atuais de capoeira, que é aquele de comprar o jogo porque se deseja jogar, mas como uma atitude primeiramente de companheirismo; pois, ao ver um companheiro de jogo em dificuldade, o natural é ajudá-lo. Também pode ocorrer quando o jogo chegou ao seu tempo de resolução, por exemplo, com os jogadores cansados. Existe ainda aquela obrigação de o padrinho comprar o jogo do afilhado... Enfim, usa-se o bom senso ou, como dizem os mestres, “quando for conveniente”.

são considerados verdadeiras bibliotecas ambulantes por deterem tamanha sabedoria, sendo respeitados até pelos seus inimigos de guerra. Tem como principal função narrar as tradições e os acontecimentos de um povo através de lendas, feitos heroicos e lições de vida. Curiosamente, acredita-se que quando um *Griot* morre, o seu corpo deve ser colocado dentro de uma árvore, chamada Baobá, para que suas histórias e canções continuem brotando, informando e alegrando as pessoas.

Essa tradição vinculada à herança de ancestrais africanos de repassar ensinamentos das pessoas mais velhas e consideradas mais sábias aos mais novos esteve presente em muitos momentos verificados nas escolas. Destaca-se para exemplificar, a situação ocorrida na Escola-05 cujo Professor-E aproveitou a sua aula com a turma do 2º Ano, que coincidia com o dia referente à celebração da Abolição da Escravatura, para dispor a turma sentada em círculo e explicar o significado dessa data, as situações que desencadearam essa mobilização, contar os feitos de personagens envolvidos e a sua relação com a Capoeira, despertando a curiosidade e atenção dos educandos. No final, desejando realizar uma provocação reflexiva, o Professor-E questionou as crianças sobre o tratamento destinado aos negros e o respeito ao próximo naquela época, comparando com as atitudes atuais entre os colegas e demais pessoas que eles convivem.

Todas essas situações registradas anteriormente exemplificam a diversidade de movimentos sofridos na Capoeira ao longo do tempo e demonstram a trajetória percorrida até chegar ao atual olhar desta pesquisa. Dentre tantos outros existentes para esse fenômeno, desvela-se a Luta-Arte em âmbito escolar enquanto experiência mobilizadora à sensibilização dos sujeitos, podendo contribuir na compreensão e efetivação de princípios éticos. Além disso, é importante destacar que esse processo transformador que desencadeou diversas ramificações na Capoeira, sendo uma dessas vertentes direcionada à educação escolar, também é entendido pelos professores capoeiristas, assim como se verificou com o Professor-B, ao relatar que a “Capoeira é uma maneira de ver a vida diferente [...]. E no momento que passei a dar aula, comecei a ver a Capoeira como educação [...] não só a parte física, mas a parte histórica, a parte filosófica, a parte disciplinar”.

Inclusive, pode se perceber que para todos os educadores participantes da pesquisa, a força mobilizadora da Capoeira não se limita à sua manifestação em práticas pedagógicas nas escolas e para os seus alunos, mas é uma experiência que, ao longo do tempo, foi envolvendo

cada vez mais esses próprios professores. Para eles, essa arte popular foi/é/será capaz de transformar vidas, conforme afirmou o Professor-B, ao dizer que “ela (Capoeira) que me deu minha estrutura, minha forma de ser”, e o Professor-C, falando que “a Capoeira pra mim é tudo. Se eu não fizesse Capoeira, talvez, eu não seria a pessoa que eu sou hoje. Eu vi que poderia ser melhor com isso [...] a Capoeira me engrandeceu como homem, acima de tudo”. Nesse sentido, verifica-se que para esses professores capoeiristas a experiência com a Luta-Arte durante a vida reforçou a importância de se aprender a “demorar na arte”, conforme disse Gadamer (1985, p. 69), a fim de que “Quanto mais nos deixamos entrar na obra – demorando-nos – tanto mais expressiva, tanto mais múltipla, tanto mais rica ela nos parece”.

Contudo, apesar das intensas mudanças na Luta-Arte, bem como suas significativas provocações proporcionadas nos sujeitos, o que se pode constatar dentro dessa discussão de aspectos históricos e culturais relacionados com a Capoeira Escolar é de que no seu desenvolvimento ela não abdicou completamente dos princípios da Capoeira, tampouco se manteve rigorosamente fiel a esses costumes precedentes. Mesmo contendo discussões conflituosas ao longo da trajetória e muitas prosseguindo na atualidade, verificou-se que de modo geral a Capoeira Escolar busca desencadear diálogos entre tradições e ressignificações. Sendo assim, tais estudos realizados durante a pesquisa reforçam o potencial da Capoeira Escolar como arte capaz de promover a dialética entre a ideia “do ser sem esquecer daquilo que foi”, conforme ajudou a compreender Gadamer (1985, p. 75), ao mencionar que “O importante é portanto isso: deixar ser o que é. Mas deixar ser não quer dizer: repetir apenas o que já se sabe. Não na forma de uma vivência de repetição, mas determinado pelo próprio encontro, deixa-se ser o que foi para aquele que se é”.

A importância está em resgatar o passado, porém, não ficar preso a ele. Buscar aprender com as situações ocorridas, fazendo com que as experiências em mundo vivido possibilitem o sujeito superar-se. O exercício da dialética entre as tradições e ressignificações precisa colocar o homem a enfrentar um conflito produtivo, retirando-o da acomodação dos rígidos pensamentos estruturados para refletir e questionar frequentemente a respeito deles. Assim, possibilita-se reafirmar algumas concepções como referências e projetar o sujeito à criação e experimentação de outras vivências que o faça ampliar seus olhares, enxergar a pluralidade existente no mundo e provocá-lo a encontrar horizontes comuns que possam entrelaçar as diferenças.

Portanto, verificou-se que as dimensões histórica e cultural da Capoeira Escolar pode ampliar a compreensão dos alunos sobre as origens do povo brasileiro, por conseguinte sobre si mesmos, estabelecendo relações na construção de conhecimentos. Aliado a isso, o entrelaçamento entre tradições e ressignificações pode colaborar para a elucidação da intencionalidade que se deseja desenvolver através da Capoeira Escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, a preocupação não se reduz na apresentação da Luta-Arte Brasileira, em âmbito escolar, como uma simples atividade física a ser ofertada aos alunos, mas uma proposta carregada de significativa historicidade e culturalidade que se desenvolvem em uma arte popular enquanto experiência estética capaz de sensibilizar os educandos para a compreensão e efetivação de princípios éticos. Mais do que auxiliar racionalmente no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, a Capoeira Escolar pode se apresentar como provocação sensibilizatória, possibilitando transformações no agir moral dos sujeitos.

6 CAPOEIRA ESCOLAR: A ARTE POPULAR E O SEU SENTIDO ESTÉTICO

Como pode ser percebido no capítulo anterior, a Capoeira sofreu diversas mudanças ao longo do tempo, conquistando espaços e acolhendo diferentes públicos, a fim de resistir a perseguições que buscavam desvalorizá-la até a sua extinção. Após superar esses primeiros momentos conturbados, a Luta-Arte Brasileira passou a ressaltar a preocupação em transitar por caminhos de reafirmação, apresentando, dentre muitas possibilidades, suas importantes contribuições para a formação humana mediante a utilização de múltiplas estratégias, como a dança, o jogo, a musicalidade, a espiritualidade, o desporto.

Entretanto, observa-se que essas passagens conflituosas não pertenceram exclusivamente ao universo da Capoeira, estendendo-se a uma reflexão mais ampla que abrangeu as artes de um modo geral. Sendo assim, após perceber durante a pesquisa o desvelamento dessa condição, procura-se neste momento trazer ao estudo uma discussão a respeito de relações entre as dimensões da arte, da Capoeira e da educação. Dentro de um enfoque escolar, a Luta-Arte apresentou-se como possível experiência capaz de contribuir para a desconstrução da visão distorcida sobre as artes populares que ainda permanece, afirmando não possuírem a mesma complexidade das dimensões artísticas encontradas nas artes denominadas como eruditas. Ainda, através da Capoeira Escolar, reforçou-se a possibilidade de reconstruir o potencial estético contido nas artes populares, inclusive, podendo colaborar no agir moral dos sujeitos no que se refere à efetivação de princípios éticos. Desde já, também é importante enfatizar frente à exibição desse panorama, que dentre a diversidade de abordagens existentes em relação à arte, pretende-se destacar neste estudo os caminhos relacionados à sua capacidade de encontrar a verdade. Logo, busca-se demonstrar que a arte possui força enquanto experiência estética para acessar verdades que revelam aspectos fundamentais do mundo e do próprio ser humano (GADAMER, 2012).

Todavia, antes de partir para aprofundamentos desses aspectos mencionados, acredita-se que seja pertinente situar historicamente o conceito de arte, revelando as suas significativas mudanças ocasionadas durante o tempo. Com isso, contribui-se para o melhor entendimento do processo de classificação das artes, bem como a hierarquização que se determinou entre elas.

Sendo assim, verifica-se que na Antiguidade, os gregos compreendiam preponderantemente a arte como técnica (*téchne*), ou seja, um conhecimento prático, como por exemplo, a construção de uma casa, o cultivo na agricultura ou o esculpir de uma estátua. Na Idade Média essa concepção é ampliada, sendo apresentada dentro de uma divisão de técnica do conhecimento (*ratio, cogitatio*) e de técnica de produção (*faciendi, factibilium*), passando a reportar a arte não apenas em caráter técnico como também científico. Nas universidades, as artes encontravam-se divididas em artes liberais e artes vulgares ou artes mecânicas. As primeiras remetiam-se à gramática, a lógica, a aritmética, a geometria, a astronomia e a música. Já as segundas abarcavam a agricultura, a arquitetura, a navegação, a medicina, a faculdade de vestir e de alimentar, assim como o entretenimento teatral (KIRCHOF, 2003).

A partir da Renascença, através da revisita à filosofia de Aristóteles, iniciam-se os primeiros movimentos de reformulação, passando a levar em consideração a capacidade de mimetismo das artes, fazendo com que se colocasse a gramática, a lógica e a matemática em outra categoria distinta da pintura, da música, da escultura e da poesia. No entanto, é a partir do século XVIII, através da obra de Charles Batteux (1713-1780), *Les Beaux-Arts Reduits a um memê príncipe* (1746), que a separação entre as artes passa a ser aceita historicamente. O teórico utilizou em seus estudos o termo belas-artes (*beaux-arts*) para substituir a expressão anteriormente conhecida como artes liberais. Com isso, passou-se a seguir como critérios para a divisão a capacidade mimética de Aristóteles e o pensamento agostiniano do prazer (belas-artes) perante a incapacidade de imitação e a sua utilidade (artes vulgares/mecânicas). Assim, considerou-se como belas-artes a pintura, a escultura, a música, a poesia, a dança e, posteriormente, a arquitetura e a eloquência (KIRCHOF, 2003).

Importante ressaltar que até o século XVIII, as belas-artes não recebiam grande valor cultural, sendo consideradas como meros divertimentos, distrações de vida ou exaltações religiosas de poucos privilegiados. Somente a partir do século XVIII é que as artes passaram a receber outros impulsos estéticos. Frente a essas mudanças, no final do século XIX, os artistas começaram a ser aceitos como seres superiores e as artes ampliaram-se para pessoas de educação média. No entanto, junto dessa expansão, acentuou-se a hierarquização entre artes eruditas e artes populares, bem como se fortificou a concepção de arte restrita às belas-artes (HUIZINGA, 2010).

Trazendo esse contexto de transformações para o Brasil, verificou-se que ocorreram ao longo do tempo movimentos de aproximação e afastamento entre a cultura erudita e a popular. Inicialmente, esse tráfego cultural destacou-se por ser mediado frente a questões religiosas, marcado pela missão jesuítica de impor o catolicismo. Conforme Andrade (1959, p. 30), “Pelos interesses da catequese, os jesuítas permitiram desde logo que os selvagens trouxessem às cerimônias religiosas coloniais a colaboração própria deles. Nas nossas procissões, a colaboração religiosa-coreográfica dos indígenas foi logo permitida”. Posterior a essa aceitação interesseira de contribuições, as atitudes durante os próximos episódios históricos caracterizaram-se pela polarização entre a cultura popular e a erudita, ganhando relevância através da expansão da cultura letrada, do processo de mercantilização portuguesa e o ingresso expressivo de africanos trazidos para o Brasil, a fim de atender o sistema escravocrata vigente no Período Colonial. A cultura popular foi vista nessa época como obscura e atrasada, merecedora de marginalização e extermínio, devido considerações de aspectos étnicos e classistas de oposição entre senhores e escravos. Somente a partir do final do século XVIII foi que começaram a ocorrer algumas aberturas para manifestações populares, porém, com ressalvas. Segundo Monteiro (2011, p. 31):

Em fins do século XVIII, já se pode pensar em batuques permitidos, baile popular, lazer profano, que, sem serem inocentes, correspondem aos fandangos e fofas portuguesas, e são diferentes dos batuques de terreiro, voltados para os cultos fetichistas. As danças da “ralé” poderiam ser toleradas desde que profanas.

Apesar de constantemente ressaltarem o desprezo pela cultura e arte popular, além de procurarem limitar seus espaços de atuação, as classes dominantes compreenderam que possibilitar as mínimas condições para manutenção delas era indispensável para conservá-los no poder e legitimar a sua cultura e arte erudita. Por isso, frequentemente durante o processo histórico brasileiro verificou-se mobilizações para uma falsa reversão da imagem negativa da cultura e arte popular, fingindo valorizar as mesmas. Na realidade, buscava-se amansar os ânimos populares e consolidar uma identidade nacional, reforçar uma ideia de “mito fundador” (CHAUI, 2012), que conciliava aparentemente as diferentes culturas, a fim de enfatizar uma ideia de nação. De acordo com Chauí (2012, p. 9), “Um mito fundador é aquele que não cessa de encontrar novos meios para exprimir-se, novas linguagens, novos valores e idéias, de tal modo que, quanto mais parece ser outra coisa, tanto mais é a repetição de si mesmo”. Sendo assim, o *status quo* enquanto postura diretiva de mando-obediência foi a concepção que predominou de fato. A falsa crença de que existiu uma tolerância à diversidade

cultural e artística serviu para camuflar a real intenção de acentuar a hierarquização entre elas. Mas será que essa concepção de supervalorização da cultura e arte erudita perante a cultura e arte popular faz parte apenas do passado?

Em um dos dias de imersão a campo realizado na Escola-04, puderam-se encontrar situações que ajudaram a perceber a manutenção dessa ideia hierarquizada na atualidade. Dentre as propostas ofertadas aos alunos através de um projeto educacional, observou-se que a qualidade dos espaços e dos materiais destinados ao Judô era consideravelmente distinta às aulas de Capoeira. Mais do que isso, verificou-se que o próprio tratamento dos gestores da escola com cada modalidade era diferenciado, assim como as verbas repassadas pelo Governo Federal Brasileiro para financiar cada uma delas eram significativamente desproporcionais, chegando a serem designados valores três vezes maiores para o Judô.

Além disso, percebeu-se que haviam mobilizações mais empenhadas para estabelecer na escola uma sala específica para a prática do Judô, a fim de manter os tatames e outros recursos sempre limpos e organizados, enquanto que para as aulas de Capoeira era disposto qualquer lugar que estivesse no momento vazio e mais afastado do prédio no qual ficavam as salas de aula. Ainda, a solicitação dos materiais de apoio para as aulas de Judô, junto ao órgão financiador do projeto, foi realizada pela direção da escola e entregue pontualmente no início do ano letivo ao professor responsável pela modalidade, sendo que para a Capoeira preferiu-se adiar e analisar com mais cautela se realmente eram necessários novos recursos para o desenvolvimento das aulas, não tendo sido entregue até o presente momento da realização desta pesquisa qualquer material de apoio ao Professor-D, como instrumentos musicais e uniformes para os educandos capoeiristas. Toda essa dedicação para providenciar condições mais favoráveis ao Judô em relação a Capoeira e a supervalorização de uma modalidade perante a outra puderam ser ainda mais evidenciadas mediante a fala da coordenadora responsável pelo projeto na Escola-04, ao mencionar a sua concepção sobre cada uma das modalidades:

[...] o Judô e a Capoeira são muito diferentes. Eu percebo que o Judô traz daquela postura oriental mais controle, mais disciplina rígida, que os alunos aqui precisam muito. Exige mais concentração deles. A Capoeira não. Ela é mais solta, não tem tanta disciplina. Ela serve mais para os alunos extravasarem, brincarem, se divertirem.

Frente ao desconforto sentido por situações como a do exemplo descrito com a Capoeira Escolar e do histórico da concepção do conceito de arte anteriormente apresentado, demonstrando que cada vez mais vem se consolidando uma hierarquização entre as culturas, bem como as artes, é que se acredita ser pertinente destinar este momento para discutir em prol da desconstrução dessa ideia. Afinal, serão tão distantes entre si o popular e o erudito?

A arte popular necessita estar sob um olhar crítico, não preconceituoso, reconhecendo que existam aspectos com carências, mas, repudiando uma condenação absoluta das suas produções. Nesse sentido, concorda-se com Shusterman²⁷ (1998, p. 11), ao admitir que as artes populares tenham “[...] suas falhas estéticas e seus abusos políticos, assim como seu potencial estético e sua grande capacidade de comunicação para uma práxis progressista”. De tal modo, observa-se que essa concepção também se estende perfeitamente a Capoeira Escolar. A provocação proporcionada pelo Fenômeno desencadeou a percepção da importância em ressaltar a legitimidade dessa arte popular enquanto possibilidade de experiência estética, tendo a capacidade de sensibilizar o ser humano para a compreensão de si e um agir transformador em mundo vivido, sem desconsiderar o olhar para com o outro. Ao longo da pesquisa, a Luta-Arte comprovou que pode ir além de mero divertimento ou preenchimento de tempo escolar, revelando dimensões subjetivas e objetivas frente a estranhamentos reflexivos provocados através de suas experiências. A Capoeira constitui essa força transformadora pertencente às artes, ou seja, pode realizar esse confronto mobilizador no sujeito para a autocriação e para a aprendizagem de relacionamentos com o mundo, conforme afirma Perissé (2009, p. 28):

Há algo (ou muito) de imorredouro na arte. Muito mais do que uma diversão, um passatempo, a arte é função essencial do indivíduo humano e da sociedade, bem como sinal dos nossos inconformismos mais profundos. Não queremos morrer pura e simplesmente, não queremos ser um “cadáver adiado”, como diz Pessoa num poema. Na arte, queremos nos compreender e nos perpetuar de algum modo. Queremos compreender um pouco melhor o que nos rodeia, captar a respiração da realidade para não morreremos de asfixia espiritual.

²⁷Richard Shusterman é um filósofo pragmático nascido nos Estados Unidos, em 1949. Em seus trabalhos faz questão de deixar transparecer as suas influências oriundas do pragmatismo de John Dewey (1859-1952). Na atualidade, destaca-se devida suas contribuições relacionadas à filosofia estética e na área da Soma-Estética. Além disso, Shusterman tem se debruçado em questões filosóficas envolvendo a arte, principalmente defendendo-a como experiência. Ainda, o filósofo traz constantemente para suas discussões a ideia de hierarquização das artes no que se refere à potencialidade estética, buscando desconstruir cuidadosamente essa concepção que se estabelece entre as artes clássicas e as artes populares.

Sendo assim, inicialmente nesse processo ressignificante é relevante compreender que as práticas artísticas não se limitam às definições preestabelecidas historicamente das belas-artes. Tampouco o potencial sensibilizador encontra-se restritamente com elas. A possibilidade estética abrange múltiplas experiências contidas em uma pluralidade artística, inclusive nas artes populares. Mais do que isso, a experiência estética pode transgredir essa dimensão, rompendo com as amarras de exclusividade e hierarquização das artes, assim como Shusterman (1998, p. 38) reforça em seus pensares:

É evidente que a experiência estética não se limita ao domínio da prática artística historicamente estabelecida. Ela existe, em primeiro lugar, na apreciação da natureza, inclusive nesta parte da natureza que é o corpo humano. Mas nós também a encontramos em rituais e no esporte, nas paradas, nos fogos de artifícios, na mídia da cultura popular, na ornamentação doméstica e corporal, de tatuagens primitivas e pinturas rupestres a cosméticos contemporâneos e decoração de interiores e, com certeza, nas inumeráveis cenas cheias de cor que povoam nossas cidades e embelezam nossa vida cotidiana.

Mediante a perspectiva de não ser necessário deter-se somente à experiência estética promovida pelas artes clássicas, abre-se oportunidades para outras ações sensibilizatórias, formas e materiais diversificados a serem explorados, bem como propostas mais contextualizadas e de significativa aproximação com o mundo vivido dos sujeitos. Com isso, também se ampliam possibilidades de ser desenvolvida pela experiência estética a evidência do *ethos*²⁸, não permanecendo apenas como princípios universais abstratos. Contudo, atenta-se que para a experiência ser mobilizadora esteticamente não basta reunir sensações através dos órgãos de sentidos, ela precisa ir além, revelar transformações no ser humano. De acordo com Gadamer (1985, p. 46), “Perceber não é colecionar várias e diversas impressões sensoriais, mas quer dizer, como a palavra mesma diz em alemão, ‘tomar como verdadeira’. Isto significa, porém: o que se oferece aos sentidos é visto e tomado com algo”.

Também cabe destacar que, ao referir-se a respeito do termo “estética” neste estudo, seguiu-se o sentido oriundo do grego *aisthesis*, reportando o seu significado à sensibilidade. Com isso, não se está querendo trazer a restrita definição voltada para uma concepção de beleza cujo rigoroso racionalismo acaba por ditar uma relação limitada de vida com o mundo. Segundo Hermann (2010, p. 31), “A estética se relaciona com nossa capacidade de apreender

²⁸Ao mencionar o termo grego “*ethos*” encontra-se o significado vinculado a costumes, ideias que se reportam à discussão do bem e do mal, relacionando-se com aspectos de princípios morais. Sendo assim, compartilha-se do esclarecimento conceitual registrado por Hermann (2001, p. 15), ao afirmar que “De modo amplo, na tradição filosófica ocidental, a ética é a busca de uma compreensão racional dos princípios que orientam o agir humano”.

a realidade pelos canais da sensibilidade e põe em movimento uma disposição lúdica para a atividade criadora”. Desse modo, apresenta-se ao ser humano a possibilidade de perceber e manifestar de maneira mais ampla em mundo vivido, fazendo com que as vivências enquanto experiências estéticas não se esgotem num intelectualismo, mas seja superada essa restrição e caminhe-se ao encontro da transformação de “postulados morais em ‘praxis’ cotidiana” (SCHILLER, 1973/1963, p. 21)²⁹.

Nesse intento, a Capoeira Escolar desvelada enquanto experiência estética pode ressaltar a sua força sensibilizatória através de vivências religadas entre as suas múltiplas estratégias que a constitui, desencadeando possibilidades para promover ressignificações quanto a posturas éticas. Essa constatação também encontrou amparo no relato perceptivo do Professor-A, ao proferir que a Capoeira Escolar contribui para os educandos na tentativa “[...] de não impor esses princípios básicos para se ter, mas de trabalhar eles de maneira mais descontraída”. Afinal, realizar apenas discursos com listagens de direitos e deveres morais, seguindo protocolos rígidos da racionalização, não fará com que o ser humano seja sensível à vida, tampouco compreenda e manifeste princípios éticos universais. A estética, diz Hermann (2010, p. 43), “[...] opera naquele âmbito da estranheza que o pensamento conceitual não atinge, pois a reflexão tende a tudo objetificar, nivelando singularidades, absorvendo qualquer alteridade”. Com isso, verificou-se que através de elementos da luta, dança, música, jogo, espiritualidade, esporte ao serem desenvolvidos com os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a Luta-Arte Brasileira demonstrou possibilidade de colaborar para a educação de percepções que, posteriormente, acabem provocando mudanças normativas na postura dos sujeitos em mundo vivido. Portanto, como se observou numa aula de Capoeira na Escola-01 para alunos do 4º e 5º Ano do Ensino Fundamental, por exemplo, a realização de uma Roda de Capoeira representou mais do que um exercício prático para o refinamento de técnicas corporais e musicais da Luta-Arte Brasileira. Ao tocar berimbau e cantar em ritmos distintos, diferenciando o momento do professor cantador e a resposta do coro de alunos serem pronunciados, preocupar-se com a cadência das palmas, bem como incentivar ao Jogo da

²⁹O poeta e filósofo alemão Friedrich Schiller (1759-1805) foi um dos grandes pensadores da Alemanha do século XVIII, representando principalmente a vertente do Romantismo. Dentre as suas contribuições no teatro, prosa, poesia e história, destaca-se a obra “Cartas sobre a educação estética da humanidade”, nascida em 1793, devida uma série de cartas enviadas para homenagear o príncipe dinamarquês Frederico Cristiano de Augustenburg (1765-1814). Mais do que um tributo a um governante, as Cartas ressaltam reflexões referentes à potencialidade do estético, e à educação estética como caminhos para sensibilizar e elevar o estágio moral de uma nova humanidade, a fim de torná-la capaz de realizar transformações efetivas no cotidiano.

Capoeira entre diversas duplas na dinâmica de “comprar o jogo”, buscou-se religar possibilidades lúdicas com a realidade. Assim, percebeu-se que articulando diversas estratégias, o Professor-A provocou percepções ressignificantes para o agir moral dos alunos, proporcionando situações que envolveram a organização para uma escuta cuidadosa, a importância da colaboração individual num coletivo enquanto interdependência, a espera pela vez de cada um se manifestar, assim como o respeito pelo momento de manifestação do outro.

Também, cabe destacar que o contexto popular brasileiro característico da Capoeira foi outro aspecto utilizado nas propostas das aulas e que se percebeu como possibilidade de abrir-se à sensibilização por parte dos educandos. Através da Luta-Arte, promoveu-se o encontro de resgates históricos e culturais como contribuições para a compreensão da formação de si, fazendo com que pudessem conhecer o passado, entenderem-se na sociedade atual como sujeitos de seu tempo e espaço, bem como refletirem sobre os significados relevantes das suas vidas no porvir. Essa confirmação de legitimidade estética da arte popular brasileira também é realçada pelo filósofo pragmático, Richard Shusterman (1998, p. 13-14), que alerta para a valorização da nossa própria arte, história e cultura, fazendo o convite para a realização de investigações nesse campo:

É com grande prazer que eu convido os leitores brasileiros a aplicar esta reflexão a suas próprias formas de arte popular, cujas criações musicais admiro desde minha juventude. Suas raízes culturais mistas, suas dimensões experimentais e corporais, sua presença dentro da vida social e seu freqüente engajamento político constituem, sem dúvida alguma, um rico campo de estudo e reflexão, além de fornecer fortes argumentos para a sua legitimação estética. [...] Quantos ainda deveríamos citar para fazer jus a todos aqueles que, através de suas criações, aproximaram o estético de sua realidade cotidiana, refletindo uma práxis de vida. Quantos também, embora tenham ficado incógnitos na história da cultura popular brasileira, fizeram de sua arte, para muitos, uma experiência estética singular.

Dessa maneira, indo ao encontro da solicitação de Shusterman, destinou-se um olhar mais atento para a nossa arte popular brasileira, no caso desta pesquisa, a Capoeira ao ser desenvolvida nas escolas. E, tal atenção tornou-se ainda maior quando se colocou em discussão e buscou-se elucidar a força da Luta-Arte como uma experiência estética capaz de contribuir para a realização de uma educação ético-estética. Com isso, frente a essa situação de desvelamento(s) do(s) sentido(s) da Capoeira Escolar, também se verificou a necessidade de ressignificações no discurso e na postura do trabalho pedagógico nas escolas, a fim de promover encontros com outras possibilidades de experiências estéticas, contribuindo na ampliação de horizontes dos alunos.

Ao invés de permanecer com a postura de país que sempre necessita importar práticas educativas, sem a devida análise crítica das consequências dessas inserções na realidade educacional brasileira e atendendo na maioria das vezes apenas interesses políticos e econômicos, acredita-se ser adequado passar a investigar e experimentar propostas contextualizadas com a vida dos educandos brasileiros. Além de vivenciar e refletir a respeito de potencialidades sensibilizatórias para contribuições na constituição de si, junto estariam sendo realizadas reLigações entre saberes voltados ao atendimento não apenas de cunho político e econômico, mas também ético e social, comprometidos em provocar ações que envolvem princípios universais, como pluralidade, respeito, solidariedade. Essa visão ampliada e desprendida de imposições estereotipadas na educação escolar vai ao encontro da crítica de Rezende (1990, p. 90), que também desaprova esse movimento de determinações e/ou aceitações acríticas de elementos pedagógicos externos em nossa cultura escolar:

O reconhecimento da complexidade de nossa cultura não nos permite cair em qualquer forma de reducionismo: seja o reducionismo tópico, enfatizando um tópico (a economia, por exemplo) em detrimento dos outros; seja o reducionismo radical, atópico, negando a própria realidade de uma cultura brasileira. O problema geral é por vezes colocado de maneira a descaracterizar as culturas nacionais e favorecer soluções colonialistas, na submissão de nossa cultura a padrões “internacionais” dominantes.

Ressalta-se que não se trata de desconsiderar as demais propostas educativas e/ou de restringi-las em aplicações apenas regionalizadas, mas, em relação a este estudo, reconhecer a importância e riqueza de experiências criadas pelos afro-brasileiros, contribuições essas ainda escassas nos processos de ensino e aprendizagem das escolas, em destaque para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim, ao longo da pesquisa, percebeu-se que a valorização do contexto de vida dos educandos vinculados à arte popular mediante as propostas da Capoeira Escolar tornou-se um convite eficaz de aproximação com dimensões perceptivas e referência para estabelecer reLigações com questões éticas universais, realizando movimentos de idas e vindas entre as partes e o todo de maneira mais compreensível. Dessa maneira, por exemplo, conforme falou o Professor-C, é possível aprender na Capoeira que “[...] pode ser filho de um médico e outro filho de um pedreiro, mas, quando põem a roupa de Capoeira são todos iguais. Ninguém é diferente. Não da pra saber quem tem dinheiro e quem não tem. Todo mundo é doutor”.

Do mesmo modo, registra-se que não se busca hierarquizar as distintas maneiras de se fazer arte na escola, porém é oportuno refletir a respeito das suas intervenções para com os

educandos e apresentar outra proposta artística que também pode contribuir como relevante experiência estética, ampliando e efetivando visões de mundo. Inseridas em um cenário escolar ambivalente, conforme observado no capítulo quatro deste estudo, geralmente as atividades envolvendo artes acabam apresentando-se como meras colaborações nas instituições enquanto ornamentações de espaços ou passatempos, visando preencher os horários escolares ou, simplesmente, atender exigências burocráticas das diretrizes educacionais. Tal situação agonizante da arte é enfatizada por Shusterman (1998, p. 34), que, posteriormente, acaba sinalizando para uma definição ressignificante:

Na crise pós-moderna de hoje, em que a arte parece ter se perdido de tal ponto que não apenas seu fim, mas sua morte é visada, uma necessidade (ou uma oportunidade) se apresenta para a intervenção teórica: reorientá-la, revê-la, reconsiderá-la, ao invés de refletir passivamente a sua imagem. [...] definindo a arte como experiência.

Frente a esta colocação, observa-se que ao repensar a arte como experiência busca-se ir além de confeccionar enfeites e decorações ou de usufruí-la apenas como divertimento. O entretenimento também é uma forma de enriquecer a vida, porém, não traz maiores contribuições para o aprofundamento de compreensão de si e do mundo. De acordo com Lawn (2007, p. 118), “Nesta visão da arte como deleite, ela sucumbe às emoções e sentimentos e nunca consegue se erguer à altura do *insight* filosófico e da verdade científica”. Também, ao reconsiderar a concepção de arte, não se está restringindo a ver exposições de artes visuais, ouvir músicas, assistir um espetáculo de teatro ou dança. A revisão das propostas artísticas enquanto experiências ampliam as possibilidades de colocar os educandos densamente como protagonistas das ações, sujeitos que vivenciam, percebem, refletem, problematizam, compreendem as experiências estéticas e podem manifestar em mundo vivido atitudes transformadoras.

Entretanto, essa concepção de experiência que revela a verdade, como interpretou Gadamer em sua obra-prima “Verdade e método I – Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica”, não se destina a uma experiência imediatista. Ela vai de encontro à repetição enquanto estado de monotonia, a acontecimentos rotineiros que não possibilitam ampliar horizontes, uma experiência chamada em termos da língua alemã de *Erlebnis* (experiência vivida). Assim como o filósofo, acredita-se na chamada “experiência hermenêutica” (GADAMER, 2012), originária da palavra alemã *Erfahrung* (experiência), na

qual tem a capacidade de se apresentar como um acontecimento extraordinário, que provoca percepções no sujeito, mobiliza-o e transforma-o.

Servindo como exemplificação para essa concepção, verificou-se que durante a pesquisa na Escola-04, os educandos, de modo geral, chegavam com posturas muito violentas e erotizadas. Todavia, observou-se que o Professor-D buscava explorar em suas aulas essa potencialidade corporal dos alunos, porém, desafiando-os a se organizarem e direcionarem a sua concentração para a Capoeira. Com isso, percebeu-se que até mesmo os semblantes dos alunos modificavam-se nos momentos em que tinham que jogar, tocar e cantar na Luta-Arte. Demonstravam compreender a necessidade de convergir suas atenções para uma ideia de formação integrada na Capoeira, não mais entrando em conflitos com os colegas, mas colaborando para que tanto os seus movimentos quanto os do outro se desenvolvessem o mais harmonioso possível. Desse modo, aquelas atitudes que, inicialmente, eram distorcidas e desorganizadas percebeu-se que foram sofrendo alterações durante os momentos das experiências em aula, podendo ser constatado que o agir humano dos alunos capoeiristas a cada final de encontro era transformado. Logo, provocar os alunos a esse sentido estético, através das artes enquanto experiência faz com que se consiga ir além de vivências habituais, segundo Marin (2009, p. 49), “supera o juízo do belo e avança para uma imersão no mundo vivido”.

Mais do que ato descompromissado, a arte é um convite à *práxis*. Ela pode, conforme afirma Shusterman (1998, p. 88), “[...] ajudar-nos a criticar os males da vida e da sociedade simplesmente representando-as, e tal crítica é um passo necessário à melhoria ética e social. A educação estética só é possível se envolve uma crítica”. Assim, não se trata de apenas produzir, ditar e consumir a arte, mas de percebê-la, compreendê-la e fazê-la revelar-se em atitudes transformadoras nas ações diárias, tornando-se para o ser humano fonte de descobertas existenciais.

Nessa perspectiva, portanto, verificou-se que a Capoeira Escolar reafirmou a sua pertinência na formação dos educandos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A Luta-Arte Brasileira apresentou possibilidades de oposição à postura passiva e despersonalizada que, infelizmente, vem sendo cultivada em âmbito escolar, colocando o sujeito em distanciamento de si mesmo e com relação ao mundo. Ao contrário, a Capoeira Escolar apresentou-se como possível experiência estética que faz do ser humano o próprio autor das

suas histórias e transformador da sua existência. Preparado pelos diferentes momentos expressivos da Luta-Arte, envolvendo o eu e o outro, estabeleceu-se um novo ritmo, um novo arranjo. O educando foi provocado a relacionar-se profundamente com o mundo, a fim de perceber o seu caminhar e compreender-se não como fragmento isolado, mas como parte integrante e indispensável do todo. Tal concepção recebe fortalecimento mediante o pensamento de Merleau-Ponty (1971, p. 8-9):

A percepção não é uma ciência do mundo, não é nem mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada, é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela está pressuposta por eles. O mundo não é um objeto no qual possuo em meu íntimo a lei de constituição, ele é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas. A verdade não “habita” somente o “homem interior”, ou mais precisamente, não há homem interior, o homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece. Quando volto a mim a partir do dogmatismo do senso comum ou do dogmatismo da ciência, encontro não um foco de verdade intrínseca, mas um sujeito voltado para o mundo.

Na Capoeira Escolar, o educando é capaz de construir a sua própria caminhada, assim como contribuir na evidência da alteridade e pluralidade. E, esses movimentos que relacionam o eu, o outro e o mundo transcorrem entrelaçados em concomitância. Seja tocando berimbau, pandeiro, atabaque, agogô, batendo palmas, cantando lamentos ou exaltações reportando os acontecimentos e personagens históricos da negritude, seja no gingado e demais gestos expressados no diálogo de corpos na Roda de Capoeira, os alunos capoeiristas estão constantemente experimentando e compartilhando estéticas que vão provocando mudanças no ser. É principalmente nesse ritual circular musicado que vai se percebendo e manifestando condutas de convívio respeitoso, e que acabam transgredindo o próprio momento da Roda de Capoeira, dando continuidade no exercício de pequenas ações no cotidiano. As experiências estéticas na Luta-Arte colocam os seres humanos e o mundo em exercício compreensível de interdependência enquanto complementaridade, ressaltando a capacidade que essa arte popular possui de ressignificar concepções extremas de racionalização, assim como destacou Merleau-Ponty (2004, p. 2), ao afirmar que “[...] um dos méritos da arte e do pensamento moderno [...] é o de fazer-nos redescobrir esse mundo em que vivemos, mas que somos sempre tentados a esquecer”.

Todavia, cabe enfatizar que, conforme as observações realizadas a respeito da Capoeira Escolar, não existem garantias que ao mesmo tempo e num momento determinado/instantâneo obtenham-se resultados positivos a todos os educandos plenamente no que diz respeito à percepção e efetivação de princípios éticos. Apesar das possibilidades

em contribuir para a aquisição de uma compreensão de si, do outro e do mundo, desencadeada pela luta, dança, jogo, espiritualidade, esporte é importante entender que a experiência estética não estimula e/ou direciona de modo fechado os sujeitos, mas provoca os seres humanos a perceberem o mundo e manifestarem abertamente suas sensações (REZENDE, 1990). Desse modo, a Capoeira Escolar, sendo compreendida como possuidora da força estética contida nas artes, não traz certezas de um processo de reajustes tranquilos ao sujeito. Pelo contrário, na maioria das vezes coloca o ser humano em estranhamento perante as situações consideradas habituais. Segundo Mwewa (2009, p. 31):

Pensar com arte não significa sujeitar-se ou estar sempre apto a apaziguar os conflitos, quando não evitá-los. Não. A arte nos ensina a buscar por dentro dos labirintos do conflito, ou dos limites colocados pelas dificuldades de sair deste, os elementos que podem nos auxiliar no entendimento do seu por quê e a nos organizarmos de forma a superá-lo. Para então, vislumbrarmos uma produção do conhecimento gerado pelo conflito. Enfim, conviver nos interstícios do conflito demanda sapiência e perspicácia que possam fazer valer a crença no avanço do pensamento humano. E a arte, sem dúvida, nos oferece válidas alternativas para tanto.

Assim, não se podem assegurar com exatidão os caminhos que as provocações das artes levarão o sujeito, no entanto é possível afirmar que desses encontros não se sai indiferente. É no confronto com a arte que se supera, eleva-se do encantamento para uma compreensão mais aprofundada de si e do mundo, algo que estava velado pela aparência e vem à luz de maneira nova, incorporada como verdade. E, esse movimento pela veracidade não se esgota em um processo fechado. A arte como experiência estética promove diálogos com o ser humano, movimenta-o para transformações a cada confluência, ficando em aberto para ultrapassar nos próximos encontros àquilo que se tornar habitual. Por isso, ao contrário do que se possa pensar, a percepção da experiência estética para fins éticos é uma ação aprendida e reaprendida constantemente, sendo necessário educar os sentidos permanentemente ao longo do caminhar em mundo vivido.

Portanto, a Capoeira Escolar apresentou o seu sentido estético mediante uma teia de significados, que envolvem a historicidade, a culturalidade e os próprios momentos de balanceio do corpo em gingado dentro de distintas estratégias. Ainda, a sua estética vai ao encontro do desalojamento de crenças, convidando o ser humano a revisar suas convicções e colocando-o em reflexão e manifestação de ações transformadoras, que possam vir a influenciar diretamente na formação do sujeito. Com isso, observa-se que a estética da Luta-

Arte pode contribuir para outras possibilidades que ressignifiquem situações desafiadoras na atualidade, conforme acredita Marin (2009, p. 63):

Tal experiência estética, portanto, pode se oferecer à educação no enfrentamento de dois dos seus principais desafios na contemporaneidade: transpor a extrema racionalização imposta ao ser humano pela cultura ocidental, que o condiciona ao conhecimento fragmentado e ao enrijecimento da poética e do imaginário; despertar a ética gerada nas vivências concretas de abertura ao mundo e à alteridade, para superar o individualismo e os discursos reducionistas ancorados na moralidade condicionante.

Em vista desta reflexão e por todas as demais percepções apreendidas nesta pesquisa, verifica-se que o sentido estético da Capoeira Escolar busca reaproximar três conceitos que ainda permanecem com dificuldades de serem compreendidos em relação no âmbito escolar: educação, estética e ética. A Luta-Arte nas escolas vem propor possibilidades viáveis de efetivar princípios morais que geralmente estabelecem-se no abstrato, provocando os sujeitos a sensibilizações que possam evidenciar acordos respeitosos com o outro e o mundo, como a pluralidade e a alteridade.

7 CAPOEIRA ESCOLAR E O CORPO

Dentro dessa caminhada de ressignificações na Capoeira, percebeu-se que o corpo também se desvelou como relevante categoria para compreender os sentidos da Luta-Arte Brasileira, exibindo mudanças, adaptações e readaptações transcorridas na sua concepção ao longo do tempo. Assim, verificou-se que, em peculiares épocas e espaços, o corpo adotou posturas combatente, dançante, espiritualizada, dialética, desportista, demonstrando ir além de uma ideia de simples objeto a ser esculpido através de atividades físicas, mas, vinculando-se à percepção de aspectos históricos e culturais. Com isso, não se tratou de ignorar na Capoeira a importância em destinar-se um olhar atento para o corpo enquanto saúde física e mental, conforme o famoso adágio registrado pelo poeta romano Juvenal (Sátiras, X, 356), “*mens sana in corpore sano*”. Inclusive, essa apologia do corpo também se revelou ser cultivada no fenômeno da Capoeira nas escolas. Entretanto, verificou-se que na busca por evidências da Capoeira Escolar enquanto uma educação ético-estética fez-se necessário enxergar e propor a postura do corpo por uma perspectiva mais ampla, deixando de ser corpo-objeto para tornar-se corpo-sujeito, que percebe, reflete e manifesta, a fim de construir conhecimentos sobre si e o mundo tanto no sentido físico e mental quanto sensitivo e moral. Sendo assim, ao falar de corpo na Capoeira Escolar, entrelaçaram-se os seus movimentos enquanto experiências em mundo vivido, sensibilidade e agir ético.

Ao ter na sua origem a característica de luta, a Capoeira colocou o corpo como própria arma de defesa contra a opressão sofrida no Período Escravocrata Brasileiro, traduzindo em seus movimentos, segundo o Coletivo de Autores (1992, p. 53), “a ‘voz’ do oprimido na sua relação com o opressor”. Desse modo, foi necessário adquirir um bom condicionamento físico, buscando aprimorar a força, a flexibilidade e a agilidade corporal, a fim de preparar o corpo para combates vitais. Nesse sentido, o próprio trabalho árduo nas fazendas contribuiu para esse desenvolvimento. Aliado a isso, preocupou-se em apurar as técnicas de golpes ofensivos e defensivos da Luta-Arte nos raros momentos de descanso, principalmente nas proximidades das senzalas, a fim de resistir à violência imposta pelo senhor de engenho e responder através do gingado o desejo por liberdade a ser efetivado.

No entanto, o rigor da repetição dos movimentos, a fim de adquirir um aperfeiçoamento das valências físicas e técnicas para confrontos contra os inimigos, foi amenizado ao ganhar ares lúdicos mediante o disfarce da luta em dança, sendo inseridos

instrumentos musicais e cantigas entoadas que embalavam os capoeiristas com o seu gingado dissimulado. Com isso, aos olhos dos leigos, aquilo que estava sendo realizado era apenas um momento de descontração, lazer, brincadeira de escravos para atenuar o sofrimento vivido nas fazendas. Porém, a intenção daqueles que praticavam a Capoeira era integrar o refinamento das técnicas dessa luta e o condicionamento físico com o momento de “vadiação”, buscando contrapor às adversidades criadas pela problemática da escravidão, conforme Santos (2009, p. 129) reafirma em seus estudos:

Para além do caráter combativo que a prática constituía como possibilidade de confronto direto em relação ao opressor, a capoeira continha outras formas de resistência. A capoeira também possibilitava ao oprimido o desabafo contido e o gozo de uma situação lúdica em meio a um cotidiano de dor e sofrimento.

Frente a esse contexto, verificou-se que o sentido do corpo combatente fundiu-se com o corpo que se movimentava através da música, o corpo dançante. Todavia, esse corpo que dançava não seguia uma rigidez de passos pré-estruturados, mas desenvolvia gestualidades corporais estabelecidas numa expressão mais espontânea e harmonizada com a música. Essa conexão entre significados fazia com que o corpo do capoeirista manifestasse, em concomitância, o descontentamento com o regime escravocrata e a ânsia pela liberdade, sem abandonar a sua vivacidade. Conforme Mestre Caiçara falava sobre a Luta-Arte, “Capoeira é a luta do dançarino e a dança do lutador; ela se divide em três partes: alegria, ataque e defesa” (*apud* SILVA, 2008c, p. 108).

Também é importante destacar no que se refere ao vínculo com a musicalidade, que a Capoeira coloca-se em proximidade com aspectos relacionados ao misticismo. Muitas das suas cantigas remetem-se às lembranças e crenças de antepassados, bem como às heranças religiosas cultivadas de matriz africana e vocabulários oriundos da doutrina católica, catequizada em solo brasileiro. Apesar de não ser considerada uma religião para muitos capoeiristas, pode-se dizer que a Capoeira desenvolve em seus rituais uma íntima relação com o sagrado, assim como explica Castro Júnior (2004, p. 149-150):

A ancestralidade, de maneira geral, é considerada relativa aos antepassados, aos antecessores, aos que passaram e aos que se encontram presentes. Na roda de capoeira, como fora dela, a relação do capoeirista com seus antepassados é íntima. O morto, o ancestral, está presente tanto no passado como na contemporaneidade. A essência da ancestralidade é uma relação híbrida do ‘velho’ com o ‘novo’, do passado com o presente, do visível com o invisível e do imanente com o presente.

Tais referências recordadas e palavras cantadas numa espécie de louvores possuem tamanha significância que, em muitos momentos, ao entoarem e escutarem as canções, os capoeiristas se movimentam na Roda de Capoeira como se estivessem em um estado de transe. Inspirados por energias sagradas e aparentando terem sido incorporados por entidades sobrenaturais, pode-se afirmar que as manifestações dos seus gestos vinculam-se numa concepção de corpo enquanto espiritualizado. No momento da prática da Capoeira, o tempo cotidiano para os capoeiristas parece ser suspenso, abrindo possibilidades para uma viagem momentânea a outros tempos e espaços, reencontros com fatos e personalidades que contribuíram na composição do “mundo da capoeira”. De acordo com Dias (2012, p. 91), “Mantendo uma relação ambígua entre o profano e o sagrado, no ar e no chão, o capoeira joga fazendo ‘diabrura do cão, rezando uma oração’”. Nessa perspectiva, pode-se verificar que o corpo espiritualizado acompanha essa compreensão de importante elo nas relações estabelecidas com o invisível na Capoeira, ou seja, através da música e da dança não é apenas um corpo que se movimenta com gingado, mas aquele que percebe, compreende e manifesta significados.

Vinculado a isso, durante as observações na Escola-03, algumas situações contribuíram para demonstrar o envolvimento que os aspectos musicais podem despertar nos corpos dançantes dos alunos capoeiristas. Por exemplo, percebeu-se que nos momentos os quais o Professor-C tocava o berimbau nas aulas, os educandos mobilizavam-se para auto-organização, fazendo silêncio na sala, escutando atentamente o ritmo que estava sendo entoado e, em seguida, executando as movimentações específicas da Capoeira com empenho, conforme a intensidade da cadência que a música era desenvolvida. Além disso, quando a cantiga fazia parte do repertório conhecido pelos alunos, eles aproveitavam para cantar junto com o professor, assim como muitas crianças fechavam os olhos, dando a entender que essa ação auxiliava-os a sentir a música de tal maneira que era incorporada e expressada nos movimentos. Ainda, dentro dessa integração entre corpo, música, dança e movimentos técnicos, o Professor-C buscava enfatizar frequentemente nas suas propostas a importância de diferenciar os atos de cantar e gritar, a fim de que os alunos conseguissem melhor perceber a música e compreender aquilo que representava o seu enredo. Por fim, percebeu-se que o envolvimento com questões musicais era tão forte na Escola-03 que, inclusive, alguns alunos traziam os seus próprios berimbaus e aguardavam nos finais de cada aula para aprender a tocar e a cantar junto com o professor capoeirista.

Continuando com as interpretações referentes ao corpo, observou-se que ele também assume uma postura vinculada intimamente com o outro que se está jogando, a fim de dialogar corporalmente. Desenvolve-se uma espécie de jogo dialético não-verbal na qual se vence quando o parceiro não tem mais respostas ou perguntas a fazer, isto é, um dos capoeiristas movimenta-se ofensivamente enquanto o outro busca esquivar-se e, em seguida, responder com um contragolpe e assim por diante, desencadeando, em dinamicidade, uma conversação entre corpos. Segundo Dias (2012, p. 67):

No jogo da capoeira, o saberes do corpo não são transmitidos de maneira explícita, mas comunicados no jogo de corpo, no silêncio do gesto, que nos dizem do ethos da capoeira. Relação encarnada que revela e esconde saberes, procede a passagem do signo à expressão.

Ainda que se tenha um caráter aparentemente competitivo, prevalece um sentido lúdico no jogo³⁰, provocando diálogos que manifestam distintas ideias, interesses, desejos, dúvidas, capazes de preencher os espaços vazios deixados pelo outro. Afinal, conforme o Professor-C destacou em um momento da Roda de Capoeira para os seus alunos, “Capoeira é um jogo que não se joga sozinho. Eu dependo do outro pra trabalhar as minhas movimentações”. Sendo assim, não se vivencia a Luta-Arte contra o capoeirista, mas com o capoeirista. Verifica-se que o encontro entre os sujeitos revela-se em interdependência enquanto complementaridade, conforme reflete Moreno (2003, p. 59), ao dizer que “[...] precisam ser diferentes para ‘encaixar-se’, são um metade do outro e sendo diferentes tornam-se um só corpo”.

Entretanto, cabe ressaltar que esses movimentos desenvolvidos com maiores desenvolturas entre os capoeiristas, geralmente, não ocorrem de imediato ao experimentar os primeiros gingados. É necessário o aprendizado sensível dos códigos da Capoeira ao longo do tempo, a fim de que o corpo expresse com coerência algo que possa ser entendido pelo outro,

³⁰Ao referir-se sobre o jogo nesta pesquisa, embasado por Gadamer (2012), busca-se contextualizá-lo em relação à experiência da arte, aquela que se coloca não em austeridade, mas com estratégia lúdica, provocando transformações no sujeito que a experimenta. Assim, segundo Gadamer (2012, p. 155), “O modo de ser do jogo não permite que quem joga se comporte em relação ao jogo como se fosse um objeto. Aquele que joga sabe muito bem o que é o jogo e que o que está fazendo é ‘apenas um jogo’, mas não sabe o que ele ‘sabe’ nisso”. Ainda, esse movimento lúdico do jogo, mesmo contendo regras, não se desenvolve mecanicamente determinado, mas vai acontecendo no seu desenrolar, ou seja, o jogo se faz jogando. Continuando por Gadamer (2012, p. 156), “O movimento que é jogo não possui nenhum alvo em que termine, mas renova-se em constante repetição. O movimento de vaivém é obviamente tão central para a determinação de essência do jogo que chega a ser indiferente quem ou o que executa esse movimento”.

posturas ofensivas, defensivas e de floreios, bem como os aspectos ritualísticos que compõem a Luta-Arte Brasileira, ensinados por um Mestre ou Professor de Capoeira e exercitados principalmente nos momentos de Roda.

Ainda, esse diálogo na linguagem corporal da Capoeira não se desenvolve de maneira linear e previsível. Pelo contrário, o corpo ao aprender os significados dos símbolos da Luta-Arte vai compreendendo que na Capoeira condicionar-se a gestos rigidamente estruturados, reduzi-los a dados mecânicos e de repertório limitado restringe os movimentos do capoeirista, aprisionando o corpo em formatações padronizadas. O corpo dialético necessita ampliar suas relações, diversificar suas experiências para construir conhecimentos e expandir suas condições de conversação com o outro, enfrentando com uma postura mais flexível os enigmas da Capoeira. Essa ideia também é reforçada a partir da reflexão de Dias (2012, p. 53):

Onde se inicia o ataque e começa a defesa? No jogo da capoeira podemos perceber certa descontinuidade dessa previsão, pois um movimento de ataque transforma-se em defesa e vice-versa. Não há um limite ao considerarmos a reversibilidade do gesto. Aqui permanece o elemento do mistério e da imprevisibilidade. Um movimento giratório pode conter potencialmente as duas possibilidades ao mesmo tempo. Ataque ou defesa? Encantamento: mandinga! O mistério é permanente no jogo da capoeira.

Seguindo nessa perspectiva de significações e sentidos do corpo, também foi possível encontrar na Capoeira uma ênfase pela sua postura desportista, aquela que se submete a unificações de métodos e regras para os treinamentos e refinamentos dos gestos, desejando o bem-estar físico e, principalmente, a participação em eventos competitivos. Essa concepção vem ocupando um lugar de destaque para os capoeiristas, inclusive, incentivada nas escolas desde as primeiras etapas do Ensino Fundamental, conforme pode ser observado durante a pesquisa. O corpo fica condicionado a aplicações de técnicas que almejam o ganho de pontuações em competições desportivas, por conseguinte, visando tornar-se um atleta de capoeira reconhecido. Em outras palavras, segundo Nunes (2004, p. 4), toda essa dedicação nos treinamentos para constituir a postura de um corpo desportista deve alcançar os seguintes objetivos:

[...] o refinamento da força bruta, eliminando esforços físicos desnecessários e o gasto energético correspondente, resultando em técnicas mais apuradas e eficazes, e também acostumar o “instrumento de trabalho” a suportar golpes e investidas, por vezes bastante traumáticas, do opositor.

Apesar de não ser mais necessário confrontar-se com fazendeiros ou capitães do mato, o capoeirista na contemporaneidade faz ressurgir na Capoeira a concepção de corpo com o sentido de luta, porém, readequando ao seu tempo. Hoje, ele passa a direcionar seus treinamentos em busca de ser o melhor perante os outros e superá-los em competições desportivas, correndo o risco de cultivar individualismos excludentes, ao invés do convívio em cooperação para uma vida em senso coletivo. Além disso, a preocupação exacerbada em atingir eficiência dos gestos para tal finalidade acaba colocando num segundo plano o tratamento de elementos pertencentes ao ritual, à relação entre o sagrado e o profano, à ludicidade. Conforme Silva (2008d, p. 51-52):

No caso das competições esportivas ou de academias que somente concentram seu ensino no aspecto da competição, modifica-se ou adapta-se a capoeira para esse determinado fim, resultando em uma capoeira que tem sentido completamente diferente do de luta nas artes marciais ou do jogo originalmente proposto. Com isso, encurta-se a ladainha em demasia ou, muitas vezes, não a tocam, o berimbau começa em um ritmo acelerado em relação ao que a capoeira propõe em seus princípios e conceitos básicos, resultando no que muitos acreditam ser a criação de um “novo estilo” ou estilo próprio, ou, ainda, uma “capoeira mais eficaz” etc.; o que não deixa de ser uma leitura (posso até dizer histórica) de capoeiristas que procuram uma identificação com o seu tempo.

No entanto, é importante destacar que essas mudanças, dentre tantas outras referidas ao longo deste estudo, não ocorreram linearmente num sequencial regrado e unidirecional ao longo da história, sendo posteriormente abandonadas ou esquecidas conforme o decorrer do tempo. A concepção da postura de corpo na Capoeira surgiu e ressurgiu, por vezes oscilou e em outras até mesmo mesclou significados, ou seja, foram ressaltados em momentos vividos alguns sentidos mais do que outros, como também se religaram intencionalidades. Essa riqueza de releituras não faz parte exclusiva de um tempo passado, mas realiza movimentos de idas e vindas até os dias de hoje. Em cada período, a concepção de corpo transcorre de maneira ressignificada, pois, como já dizia Heráclito de Éfeso (Diels, XII), “tu não podes descer duas vezes no mesmo rio, porque novas águas correm sempre sobre ti”. Sendo assim, é possível perceber que em distintos momentos históricos se visitaram e ainda se revisitam os conceitos de corpo combatente, dançante, espiritualizado, dialético, desportista de maneira acentuada ou mesclada, porém, readequadas conforme a época.

Apesar de se ter uma interminável discussão na Capoeira entre os que buscam manter as tradições e aqueles que são a favor da sua modernização, o fato é que essa mistura ressignificante de sentidos não faz com que a Capoeira perca o seu valor. O problema ocorre

quando se busca definir umas dessas particularidades como a representante absoluta do fenômeno da Luta-Arte ou no momento em que se colocam elas em competição para verificar qual é a mais eficiente ou a melhor (SILVA, 2008d). Ao contrário disso, a Capoeira reforça-se como um fenômeno interessante e diferenciado das outras lutas, tornando complexa a determinação de um conceito reduzido para a Capoeira, bem como a ação do capoeirista na Roda, não podendo afirmar com precisão se o seu corpo luta, dança, joga, brinca ou realiza tudo isso ao mesmo tempo.

Ao observar essa diversidade de movimentos referentes ao sentido do corpo na Capoeira, verificou-se que a sua compreensão vai além de uma relação fragmentada e isolada de corpo, alma e mundo, conforme é apresentada na concepção cartesiana. O ser humano não se reduz a um “espírito que dirige uma máquina corporal” (MACIEL, 1997, p. 30), limitado aos seus conceitos físicos e aprisionando o seu espírito, a fim de conhecer a verdade. Não é apenas a parte material do corpo que está em jogo na Capoeira, aquela que funciona como “máquina de informação” (MERLEAU-PONTY, 2004b, p. 86), respondendo mecanicamente aos acontecimentos. Mas é quando se integra corpo e alma em profunda relação com o mundo vivido que a Capoeira desvela o seu sentido.

Mais do que a busca fragmentada pela consciência corporal mediante o pensamento, a Capoeira necessita partir do corpo perceptivo que estabelece relações, experimentando e manifestando ações em mundo vivido. Afinal, segundo Merleau-Ponty (1971, p. 209), “[...] não tenho outro meio de conhecer o corpo humano senão vivê-lo”. Portanto, verifica-se que não basta apenas gingar e soltar pernadas para desenvolver a Capoeira, também é necessário perceber através de uma educação dos sentidos a música, a dança, o sagrado e o profano, a relação com o outro no jogo dialético, o contexto que se está vivenciando, provocando uma consciência de integração entre as partes. Assim, busca-se superar determinada compreensão racionalista, aquela que coloca o corpo numa relação de oposição com a alma. De acordo com Merleau-Ponty (2004a, p. 16-17):

Tal corpo não é aquele separado definitivamente da mente, característico do pensamento clássico: “o homem não é um espírito *e* um corpo, mas um espírito *com* um corpo, que só alcança a verdade das coisas porque seu corpo está como que cravado nelas”.

Nessa concepção, supera-se a disputa hierárquica entre corpo e espírito, sendo revelado como maior importância o vínculo entre eles. A sua interioridade reportando-se à tomada de consciência e a exterioridade no que diz respeito às sensações. Ambas, em complementaridade, para colocar o ser humano em abertura ao mundo, reforçando a existência do enigma de Merleau-Ponty (2004b, p. 88): “meu corpo é simultaneamente vidente e visível”.

Trazendo essa discussão para o âmbito escolar, o *locus* de pesquisa deste estudo, verificou-se que o desenvolvimento pedagógico da Capoeira pode superar o desempenho performático corporal, proporcionando ao educando, através de experiência estética, uma educação dos sentidos, a fim de que seja provocado a percepções e manifestações transformadoras em mundo vivido. O corpo não sendo tratado como um mero objeto a ser trabalhado fisicamente, esculpido através de exercícios físicos sob as ordens de um professor, mas, como modo de ser e de se manifestar no mundo, aquele que vai percebendo e tornando consciente a sua corporeidade (MERLEAU-PONTY, 1971).

Nessa perspectiva, pode-se dizer que a Capoeira Escolar vai ao encontro de uma educação ético-estética. A Luta-Arte Brasileira servindo como provocação ao educando para perceber conexões e desconexões através de seus campos sensoriais, o desenvolvimento de formas mais esclarecidas a respeito da relevância do outro na realização do ato de jogar Capoeira. Assim, as concepções e posturas podem transcender apenas os conteúdos e as movimentações práticas da Capoeira, contribuindo para uma formação no agir moral do educando enquanto apropriação e efetivação da alteridade e da pluralidade. Ainda, quanto à postura ética na Capoeira, Sodré (1998, p. 27) diz:

Eu acho que é isso que assistimos no jogo da capoeira: se joga, não se está na roda se defendendo de inimigo nenhum, se está com um companheiro, um amigo, você joga com malícia, você mostra que pode bater e não bate, que pode levar e não leva, dança, e quem já jogou sabe da alegria que isso dá, de assistir um bom mestre jogando capoeira, de jogar. Eu diria que essa movimentação é ética [...].

Nas propostas da Capoeira Escolar, o educando pode ser convidado a escutar os ritmos das cantigas, fazendo o corpo sentir e manifestar através do gingado, bem como ficar atento para a realização dos seus trabalhos individuais e coletivos na Luta-Arte, a fim de que se desencadeiem movimentos em complementaridade. Os alunos tem a possibilidade de aprender a religar movimentos de ataque, defesa e floreio, constituindo sequências que embasarão o seu

agir na Roda de Capoeira, assim como serem incentivados a jogar olhando no olho do colega para que consigam aprender a dialogar de outras maneiras que não-verbais. Com isso, a aprendizagem da atenção das suas percepções e atos, o olhar cuidadoso para com o outro, bem como o respeito mediante diferenças que se experimenta durante as vivências de Capoeira é que podem fazer o corpo perceptivo assumir a importância na realização de uma educação ético-estética. Assim, o educando na Capoeira age, movimenta e transforma o seu mundo vivido, ou seja, ele segue a ideia de Merleau-Ponty (2004b, p. 88) ao dizer que é “emprestando seu corpo ao mundo é que o pintor transforma o mundo em pintura”.

Portanto, acredita-se que a preocupação em buscar a efetivação da consciência dessa concepção de corpo perceptivo na educação escolar seja relevante, visto que muitas vezes a corporeidade acaba limitando-se ao desempenho físico idealizado. As aprendizagens se voltam para a competitividade e o direcionamento para a formação e valorização de imagens estereotipadas de corpo. E, o mais alarmante é que na maioria das vezes nem mesmo essas concepções distorcidas se tem consciência de estarem sendo cultivadas. A perda de sentido da amplitude da corporeidade nas escolas vem acarretando e contribuindo para problemáticas cada vez mais acentuadas nas instituições, como inúmeros casos de violência escolar que se vem acompanhando pelos veículos de comunicação. Sendo assim, verifica-se que um dos desafios da escola na atualidade está em redescobrir esse sentido mais amplo de corpo, desenvolvendo propostas de experiências estéticas aos educandos, a fim de que percebam, compreendam, efetivem e disseminem princípios éticos em mundo vivido.

8 CAPOEIRA ESCOLAR PARA UMA EDUCAÇÃO ÉTICO-ESTÉTICA

Desde muito tempo, as questões relacionadas à ética são pertencentes à discussão da humanidade, buscando-se responder às angústias do homem no que se refere às maneiras de viver. Ao longo da complexa caminhada pela vida, procura-se construir normativas que favoreçam a autocriação de si, satisfazendo-se esteticamente, e aquelas que se ajustam a interesses comuns, atendendo à universalidade. Porém, cada vez mais, o agir humano perante os regramentos vem desconsiderando movimentos de colaboração para com o outro no que diz respeito à responsabilidade moral em senso coletivo, ressaltando através de uma estetização superficial a existência radical de particularidades como referências de todos os domínios da vida. Além disso, princípios éticos universais, como igualdade, respeito, solidariedade, entre outros, vem sendo interpretados em um rigoroso campo abstrato, demonstrando-se distantes para serem apropriados pelos sujeitos, logo, impotentes para a efetivação em mundo vivido.

No que se refere à educação escolar, também se percebe que essa concepção incomunicável entre ética e estética vem calcando seus discursos e práticas. Muitas escolas têm dificuldades para atender às diferenças. Quando muito, procuram impor a elas uma postura educacional que visa padronizá-las em todos os aspectos. Com isso, verifica-se que essas atitudes somente reforçam o isolamento e a intolerância das particularidades, tornando a visão sobre o diferente como algo completamente estranho, invasivo e pernicioso para a vida do ser humano, por conseguinte, dificultando o reconhecimento da pluralidade existente, bem como o relacionamento intersubjetivo enquanto alteridade.

Ao seguir desse modo, as escolas também acabam desperdiçando as potencialidades contidas nas suas propostas educativas no que se refere ao entrelaçamento entre educação, ética e estética. Muitas delas poderiam estar colaborando para a autossuperação dos educandos em diversas dimensões, além de provocá-los à sensibilização, a fim de perceberem, apropriarem e efetivarem princípios universais. Sendo assim, as propostas passariam a ser entendidas e desenvolvidas como possibilidades de experiências estéticas capazes de mobilizar os educandos a descobrirem-se, porém, sem fecharem-se numa posição egoísta e abrindo-se também para olhares ao outro. Ainda, os conceitos abstratos no que diz respeito à moralidade, quando efetivados no cotidiano escolar, não estariam presentes como atos mecânicos que acabam por vulgarizar o entendimento da moral, mas poderiam ser

compreendidos e evidenciados enquanto consciência de convívio respeitoso entre as diferenças. Essa importância da provocação do reencontro relacional entre ética e estética através de ações educativas, também se apresenta reforçada pelas reflexões de Hermann (2005, p. 101-102):

[...] mostrar que a relação entre ética e estética não é de oposição, tampouco a estética levaria a uma deposição de princípios éticos que constituem a herança do pensamento educativo, mas evidenciar uma relação em que os elementos estéticos são decisivos para o julgamento moral. Em outras palavras, [...] a pluralidade radicalizada decorrente dos processos de estetização do mundo da vida não deve significar o abandono das reivindicações éticas na educação, mas expor a força do estético para determinação de uma vida moral.

Com isso, observa-se que a estética mantém uma relação de complementaridade com a ética. A força perceptiva contribui para que fundamentações teóricas da moral sejam concretizadas no agir humano, assim como princípios normativos abstratos colocam-se como afirmações para o sujeito compreender que as suas ideias e atuações encontrarão limites a partir da revelação dos pontos de vista e ações do outro. Assim, tanto é importante na educação sensibilizar-se diante do reconhecimento da pluralidade de versões, demonstrando que as concepções do outro também são tidas como possibilidades, quanto à busca por consensos éticos universais a serem concretizados, religando em alteridade essas diferenças. Afinal, como afirma Habermas³¹ (2002, p. 153), a “unidade não pode ser percebida a não ser na multiplicidade das vozes”.

Seguindo nessa perspectiva, a Capoeira Escolar, como uma das representantes da arte popular brasileira, desvelou-se durante muitos momentos desta pesquisa como possibilidade de ser uma linguagem alternativa no processo de ensino e aprendizagem nas escolas, podendo contribuir para uma educação ético-estética. A Luta-Arte, mediante suas vivências com expressivas gestualidades, convidou os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por diversas vezes, a experiências estéticas que mobilizaram múltiplas estratégias, como a luta, o jogo, a dança, a musicalidade, a espiritualidade, o desporto, criando condições relacionais que

³¹Jürgen Habermas é o filósofo alemão de 84 anos de idade, estimado como um dos últimos representantes da Escola de Frankfurt e de grande expressão na atualidade. Estudou com Theodor W. Adorno (1903-1969) e foi seu assistente na Escola de Frankfurt entre 1956 e 1959. Em seguida, Habermas foi nomeado professor extraordinário de Filosofia da Universidade de Heidelberg, onde ensinou Hans-Georg Gadamer (1900-2002). No ano de 1981, o filósofo publicou a sua obra considerada como a mais importante: “Teoria da Ação Comunicativa”. Dentre muitas contribuições para o conhecimento, Habermas destaca-se pelos complexos pensamentos contidos na sua teoria crítica da sociedade e análise do discurso filosófico da Modernidade, trazendo importantes discussões e reflexões referentes a questões normativas na sociedade.

permitiram aos alunos se perceberem em suas potencialidades e fragilidades. Aliada a essas descobertas sobre eles mesmos, a Capoeira auxiliou os educandos a compreenderem que nas interações com o outro é que eles se formam, bem como colaboram para a formação dos demais sujeitos. Essa força da relação entre o eu e o outro também foi destacada por Merleau-Ponty (2012, p. 219-221), ao afirmar que:

Eu e o outro somos como dois círculos quase concêntricos, e que se distinguem apenas por uma leve e misteriosa diferença. [...] É no mais íntimo de mim que se produz a estranha articulação com o outro; o mistério de um outro não é senão o mistério de mim mesmo.

Dessa maneira, observa-se que o reconhecimento da pluralidade não se trata apenas de aceitar a existência das diferenças, tolerando à distância essa diversidade de perspectivas existentes no mundo. Mas, o sujeito passa a perceber a necessidade de realizar aproximações mais estreitas com o outro para edificar compreensões sobre si, bem como contribuir para a estruturação formativa dos demais, tornando-se uma indispensável e íntima convivência em interdependência enquanto complementariedade.

Dentro dessa ressignificação de pensamentos e posturas, a Capoeira Escolar, como se pode perceber ao longo do estudo, também foi ao encontro das redescrições nas relações com o outro. Em muitas situações da Luta-Arte Brasileira nas escolas, verificou-se que não mais se estabeleceu uma relação de exploração perante o colega capoeirista, buscando apenas extrair dele algo que pudesse trazer benefícios próprios. Proporcionaram-se interações que compartilharam conhecimentos e fizeram com que ambos não saíssem indiferentes da situação, retirando-os da conformidade com o habitual para alcançar um nível de superação. Assim, em diversos momentos que os educandos capoeiristas interagiram vinculados ao ritmo do berimbau, pandeiro, atabaque e agogô, além do canto, das palmas e da energia emanada dos seres humanos que constituíram as Rodas de Capoeira, isto é, a expressão dos corpos religados a um cerimonial musicado, eles foram provocados a perceber o outro de maneira mais intensa e responsável, configurando a mesma concepção apresentada pela reflexão de Silva (2012, p. 33):

Compreender que o outro é referência da vida moral e princípio orientador da existência incide profundamente sobre o entendimento da condição humana. Já não é a reflexão, no sentido do retorno do sujeito a si mesmo, que fornecerá os parâmetros fundamentais do conhecimento do homem. Trata-se, agora, de uma abertura àquele que não sou eu e, no limite, de uma renúncia ao Eu como polo irradiador de valores. Não é a consciência do outro que constitui o critério diretor da

existência de cada sujeito, que se forma em sua integridade não apenas em relação ao outro, mas em virtude de existência do outro.

Desse modo, a afinidade dos capoeiristas desenvolvida nessa arte popular superou a concepção de que a relação com o outro seria apenas de apropriação, trazendo à consciência o profundo vínculo de comunhão entre os sujeitos. Conforme observado em todas as escolas pesquisadas, os alunos, em muitos momentos, ajudaram-se na realização dos movimentos específicos da Capoeira. Em pares, explicaram e corrigiram posturas dos gestos entre si, buscaram ajustar entre eles uma organização ordenada para a execução dos golpes ofensivos e defensivos propostos em sequências pelos professores, ou seja, ao experienciarem a Capoeira Escolar os educandos puderam aprender uns com os outros as melhores maneiras para os seus corpos se auto-organizarem e acordarem entre eles para uma expressão respeitosa na Luta-Arte. Além disso, o incentivo dos professores capoeiristas nas propostas para exercitarem as movimentações com a maior diversidade possível de colegas, apresentando diferenças de idade, tamanho, gênero, tempo de prática de Capoeira, colaboraram para perceber a pluralidade existente de capoeiristas e o respeito pelo jeito de cada um deles. Assim, a noção da intersubjetividade enquanto colaboração recíproca foi sendo desvelada como imprescindível elemento na formação dos sujeitos, ampliando a percepção referente ao outro como também constituinte de si.

Frente a essa perspectiva, verifica-se que cada ser humano torna-se responsável e constrói uma capacidade intensa de zelo pelo próximo, fazendo do ato de conviver a possibilidade de efetivar a alteridade. Nesse sentido, o cuidado consigo também reverbera a demonstração de respeito para com os demais sujeitos, assim como a preocupação com o outro significa absoluta atenção e cuidado que se possui tanto por ele quanto por si mesmo. O homem ao dedicar-se com responsabilidade na relação intersubjetiva pode auxiliar na construção do seu sentido de vida, assim como ele colabora da mesma maneira para o mundo vivido dos demais sujeitos. De acordo com Wulf (2005, p. 162):

A complexidade da relação entre o eu e o outro se refere ao fato de que o eu e o outro não se encontram como duas entidades fechadas uma para a outra. Mas, pelo contrário, tem-se que o outro contribui sob diferentes formas na constituição do eu. O outro não está somente fora, mas também no interior do indivíduo que o aborda.

A alteridade se desvelou possível de vincular a Capoeira Escolar, por exemplo, no cuidado com a integridade do companheiro na execução dos gestos da Luta-Arte, assim como

nas ações solidárias frente às situações-problema dos movimentos corporais desafiados pelos professores aos alunos, percebendo que os desafios foram melhores vencidos quando a relação com o outro se encontrou em cooperação. Com isso, verifica-se que o desenrolar respeitoso da Luta-Arte Brasileira pode acontecer no momento que se educa a percepção na ideia de “expressar-se e deixar o outro se expressar”, reconhecer e acolher o outro como parte integrante para os movimentos de si, bem como o seu desempenho nas Rodas de Capoeira também perpassam pelo senso de responsabilidade em propiciar o desenvolvimento do companheiro. Segundo o relato do Mestre Pavão (SILVA, 2008c, p. 42):

[...] passei a compreender que cada um tem a sua própria ginga, ou melhor, a sua própria capoeira, como uma impressão digital. Hoje tenho a clareza de que foi a capoeira o primeiro instrumento que me fez descobrir e respeitar a individualidade alheia, assim como perceber a individualidade e a coletividade como aspectos de uma mesma realidade.

Apesar de ser possível através da Capoeira Escolar efetivar a alteridade, conforme constatado durante a pesquisa, destaca-se que não se tem garantias predeterminadas de que o princípio ético será evidenciado e desenvolvido instantaneamente nos primeiros e breves encontros. Aliás, a pretensão de querer determinar roteiros para concretizar a alteridade em mundo vivido pode gerar conflitos violentos devido à imposição de trajetórias preestabelecidas e à desconsideração do tempo de assimilação de cada sujeito. É preciso aprender em um processo complexo a caminhar por uma trajetória sensível de reconhecimento. A construção da alteridade não significa uma natural familiaridade com o outro, pelo contrário, é o estranho que se busca compreender a cada encontro (SILVA, 2012). Porém, esse ser humano diferente não pode ser considerado um estrangeiro longínquo, visto que se arrisca, segundo Silva (2012, p. 41), a tornar-se “a contrapartida de outra possibilidade, a de conhecê-lo e amá-lo, compartilhar efetivamente o mundo em que vivemos”.

Cabe enfatizar que, em muitas situações, a Capoeira Escolar não desconsiderou as individualidades, mas buscou entendê-las como singularidades indispensáveis na formação do ser humano. Incentivou-se a criação delas como especificidades possíveis de aprofundamentos na vida, entretanto, sem deixá-las isoladas em fragmentação, estabelecendo conexões para que os alunos compreendessem a existência do mundo em interdependência enquanto complementaridade. “O encontro com a alteridade nos enriquece ao integrar o que nos falta, ao experienciar que nem sempre o que sabemos é suficiente para compreender a situação” (HERMANN, 2010, p. 117). Essa alteridade percebida mediante a Luta-Arte

Brasileira na escola possibilitou a ampliação do horizonte, um caminhar de aprendizagens na perspectiva de busca pelo outro e que pode levar ao entendimento do papel das regras na regulação da vida social.

Portanto, a Capoeira Escolar apresentou-se como uma proposta educativa transformadora, possível de ressignificar aspectos subjetivos e intersubjetivos. A Luta-Arte aproximou os educandos dos estudos, vivências, reflexões e entendimentos não exclusivamente da História e Cultura Afro-Brasileira, mas colaborou para aspectos de uma educação ético-estética. Sendo assim, contribuiu-se com a constituição de elementos importantes na formação dos seres humanos de maneira religada, a fim de provocá-los a assumir o protagonismo das mudanças, seja nas relações particulares seja no senso coletivo. Afinal, “Embora a razão peça unidade, a natureza quer multiplicidade, e o homem é solicitado por ambas as legislações” (SCHILLER, 1793/1963, p. 41). A Capoeira Escolar, em diversos momentos, colaborou no desenvolvimento cognitivo dos discentes e promoveu o envolvimento afetivo, o olhar sensível para as diferenças e a conduta respeitosa mediante a pluralidade. Com isso, a proposta da Luta-Arte Brasileira colocou-se como conhecimento que informa, forma e transforma o ser humano, provocando a efetivação de posturas éticas enquanto ser/ter em comunhão através da sua possibilidade como experiência estética, pois o homem “Deve sentir por ser consciente e ser consciente por sentir” (SCHILLER, 1793/1963, p. 77). Tal concepção, também pode ser compreendida mediante a exemplificação da narrativa abaixo sobre um episódio ocorrido em uma tribo africana, contada, em 2006, pela filósofa Lia Diskin, no Festival Mundial da Paz, em Florianópolis (Santa Catarina, Brasil):

Um antropólogo que estudava os usos e costumes de uma tribo africana propôs uma brincadeira inofensiva às crianças. Ele encheu um pote com doces e guloseimas, colocando-o debaixo de uma árvore. Depois chamou as crianças e combinou que daria o sinal para elas correrem em direção ao pote e aquela que chegasse primeiro ficaria com todos os doces.

As crianças posicionaram-se na linha de partida que ele havia desenhado no chão e esperaram pelo sinal combinado. Quando foi dado o sinal, todas as crianças deram as mãos e começaram a correr em direção à árvore onde estava o pote. Ao chegarem, distribuíram os doces entre si e começaram a comê-los.

O antropólogo foi até as crianças e perguntou por que tinham ido todos juntos quando o primeiro a chegar ficaria com tudo que havia no pote e, assim, comeria muito mais doces.

As crianças responderam: "Ubuntu, tio! Como poderia um de nós ficar feliz se todos os outros estivessem tristes?"

Ubuntu significa: "Eu sou quem sou, porque somos todos nós!"

9 “ADEUS, ADEUS, BOA VIAGEM!”³²: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Debater sobre educação é algo mais complexo do que se possa imaginar. Afinal, esse processo formador do sujeito não se constitui apenas de acúmulo de informações, construção de conhecimentos técnicos e a utilização deles para a sobrevivência na rotina mundana. A educação do ser humano vai além dos cuidados com dimensões cognitivas, também sendo preciso considerar aspectos estéticos e éticos, levando a contemplar abordagens de questões tanto subjetivas quanto intersubjetivas. Isso significa que o homem na sua trajetória de vida busca mediante interações com os outros elevar-se do imediato para autossuperação, além de ter que se ajustar para o encontro de horizontes comuns que possam sustentar uma convivência respeitosa com as particularidades existentes dos demais. Sendo assim, aquilo que poderia ser considerado uma obviedade, encontra em muitos discursos e práticas dificuldades de ser provocado, compreendido e efetivado com a sua merecida profundidade.

Desse modo, em âmbito escolar, verificou-se através da pesquisa que os conceitos e concepções referentes à educação encontraram-se confusos. Os alunos, inseridos num cenário ambivalente, em muitos momentos tornaram-se frente à rígida postura de ordem extensões de máquinas, enquanto que na desordem perderam a capacidade de concentração. Os professores, por sua vez, em diversas situações apresentaram-se treinados cada vez mais para indicar específicas direções ou abster-se completamente para sugerir algum rumo, desconsiderando a importância de apresentar o mundo aos educandos.

Nessa perspectiva, observou-se que a escola parece não conseguir suportar a sua pluralidade, demonstrando incapacidade para acolher as diferenças e provocá-las ao convívio respeitoso, por conseguinte, fomentando contextos violentos e perdendo a compreensão do seu sentido. Mais do que isso, perturbada com essa situação, ela acaba voltando-se para uma exacerbada valorização de algumas particularidades. Assim, por exemplo, percebeu-se que uma imposição da educação financeira vem sendo colocada aos alunos, racionalizando a materialidade como eficiente apenas para manter uma condição socioeconômica que se sobressaia perante o outro. Inclusive, os pais reafirmam esse pensamento ao procurar e incentivar ensinamentos destinados aos seus filhos que, principalmente, garantam a rentabilidade profissional.

³²Trecho de uma cantiga de domínio popular, geralmente, entoada nos momentos finais das Rodas de Capoeira, a fim de sinalizar o término do cerimonial da Luta-Arte.

Além disso, verificou-se muitas vezes que as escolas vêm utilizando a moralidade com severidade, o que acaba conduzindo ao sufocamento das singularidades e estruturando um processo de homogeneização incompreendido pelos sujeitos. É importante enfatizar que se reconhece que alguns princípios universais éticos são irrenunciáveis para tornar possível o convívio respeitoso entre os seres humanos. Porém, constatou-se em várias situações que eles vêm sendo dispostos numa dimensão tão rígida e abstrata que não são percebidos, compreendidos e manifestados pelos alunos em suas vivências.

Por tudo isso, percebeu-se que a escola vem se distanciando da formação humana que poderia contribuir para a própria compreensão do sujeito e decisão consciente das suas escolhas e necessidades da/na vida. Também, cada vez mais está se afastando da consideração pela existência do outro mediante um agir moral comprometido com a pluralidade e a alteridade.

Entretanto, acredita-se que simplesmente permanecer com a “cultura do queixume”, apontando as deficiências, dificuldades e desperdícios que acontecem na educação escolar, postando-se numa situação de plateia apática frente a um espetáculo caótico, em nada contribui para transformações nas escolas. Ainda, adotar uma atitude descompromissada de transferir a responsabilidade pelas problemáticas ocorridas, excluindo-se dessa situação, apenas reforça a postura conformista do *status quo*.

Sendo assim, não se tratou neste estudo de apresentar “fórmulas mágicas” para o pleno sucesso educacional ou exibir medidas que atinjam a sua perfeição. O convite desta pesquisa voltou-se para a compreensão e o reconhecimento das fragilidades contidas na educação escolar e, com isso, buscar parcerias, qualificações e propostas pedagógicas alternativas, a fim de assumir comprometerimentos perante os desafios de uma educação que contribua para a formação do ser humano em sua totalidade. Destaca-se que para isso também não é necessário criar projetos escolares mirabolantes, promover aulas exclusivamente performáticas, com diversos recursos tecnológicos, abandonando muitas vezes o ensino consistente dos conteúdos. Porém, que a comunidade escolar em cada pequena ação diária caminhe ao encontro de coerências, contextualizações, religações entre os conhecimentos, sem deixar de articular com eles elementos provocadores da sensibilidade humana e princípios éticos universais.

Com isso, colaborando para o encontro da concretização dessa concepção, acredita-se que seja preciso desvelar nas escolas possibilidades de experiências estéticas que contribuam para a formação de sujeitos éticos, alunos capazes de construir saberes transformadores em mundo vivido, considerando tanto suas individualidades quanto a coletividade. Pois, não adiantam altos investimentos e recursos de ponta se o “brilho no olhar” estiver ofuscado, tanto do educando quanto do educador. O “espanto”³³ pelo saber, afirmado por Aristóteles (s.a./1984), precisa ser resgatado pela sensibilidade do sujeito, caso contrário permanecerá sendo cultivada uma condição mecânica e descartável cujos professores simulam que ensinam, os alunos fingem que aprendem, as escolas proferindo discursos não condizentes com as práticas, e vice-versa, ocasionando nesses espaços escolares intensos conflitos pela imposição de regras autoritárias.

Buscando contribuir para esse processo ressignificante nas escolas, em muitas situações, percebeu-se a Capoeira Escolar como arte popular brasileira enquanto experiência estética. Carregada de significativos elementos históricos e culturais, a Luta-Arte exibiu com as suas múltiplas estratégias possibilidades para provocar os educandos a perceberem, compreenderem e manifestarem efetivamente posturas que colaborassem para a autocriação, também levando em consideração um agir moral respeitoso para com o outro.

Sendo assim, observou-se que a Capoeira Escolar possui capacidade de ajudar a desconstruir a ideia preconceituosa de hierarquização das artes, bem como a exclusividade da força estética contida apenas nas artes ditas clássicas. Além disso, com a Luta-Arte Brasileira foi possível perceber que o corpo acompanhou as mudanças culturais ao longo do tempo, demonstrando que ele se adequou conforme as situações de determinados contextos, sendo por vezes combatente, dançante, dialético, espiritualizado, desportista. Porém, mais do que essas apropriações, a Capoeira Escolar evidenciou que o corpo, numa concepção que vá ao encontro de uma educação ético-estética, precisa romper com a ideia fragmentada entre corpo e espírito, bem como a postura passiva de corpo-objeto, ajustando-se a uma compreensão de corpo perceptivo, que entrelaça todas as suas intencionalidades enquanto corpo-sujeito. Com isso, ele vai educando-se a perceber, compreender e expressar-se para autocriação, assim

³³Aristóteles afirmava que a filosofia origina-se no espanto, ou seja, através da estranheza e perplexidade que o homem sente perante a vida. É o espanto que provoca a elaboração de perguntas e a procura das respectivas soluções, tornando algo habitual em extraordinário.

como para o reconhecimento da pluralidade existente e o respeito pelo outro enquanto alteridade.

Portanto, verifica-se que esta pesquisa sobre Capoeira Escolar pode contribuir para discussões reflexivas, a fim de que as escolas repensem sobre muitos conceitos e concepções que se encontram engessados ou meramente ignorados. Também, apresenta-se a elas uma possibilidade pertinente de proposta educativa de maneira mais ampla nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, demonstrando que a Capoeira Escolar não é apenas uma atividade física para o divertimento e ocupação de tempos e espaços nas instituições de ensino, ganhando maior atenção somente em datas comemorativas referentes à negritude. A Luta-Arte Brasileira pode ser efetivada nos currículos escolares também como importante contribuição aos alunos nos campos cognitivo, sensível e moral de modo entrelaçado.

Para a comunidade da Capoeira, acredita-se que seja de grande relevância a realização deste estudo, pois nele reforçou-se que não se pode esquecer e nem considerar em vão a trajetória de perseguições, resistências e conquistas enfrentadas pelos ancestrais, assim como toda a dedicação de capoeiristas em prol da Luta-Arte. Ao mesmo tempo, demonstrou-se que é preciso abrir-se para as ressignificações, já que a Capoeira é um fenômeno multifacetado que se reformula ao longo do tempo e possui sentidos inesgotáveis a serem desvelados, logo, o que se buscou nesta pesquisa foi realizar a interpretação de outro possível olhar. De modo geral, neste trabalho vigorou a ideia de que o som da batucada, a cantoria, a luta, a dança, o jogo, o esporte, entre outras possibilidades, precisam receber o devido valor e reconhecimento que merecem. Mais do que “desprender a cintura no gingado”, “jogar as pernas para cima”, os gestos da Capoeira revelam intencionalidades de capoeiristas de tempos e espaços de outrora, bem como na atualidade.

Por fim, para o meio acadêmico, pensa-se que esta pesquisa possa trazer maiores aproximações entre o campo científico e o popular, mostrando que é preciso voltar-se para estudos de fenômenos que carregam importantes aspectos reveladores para a compreensão do ser humano e seus movimentos no mundo vivido. Além disso, demonstrou-se que não é preciso rebaixar os aspectos científicos e artísticos para conquistar o entendimento do público, mas torna-se importante a busca pela elevação do nível de formação dos sujeitos para que compreendam e participem das discussões, neste caso, uma concepção pedagógico-filosófica na/da/para Capoeira.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. *Filosofia da ciência*. São Paulo: ARS Poética, 1996.
- ANDRADE, Mário. Danças dramáticas do Brasil. In: *Obras completas*. São Paulo: Martins, 1959.
- ARISTÓTELES. *Metafísica*. Trad. Vicenzo Coceo. São Paulo: Victor Civita, 1984.
- BACHELARD, Gaston. *A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria*. Trad. Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1942/1998.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BRASIL. Artigo 402 do Decreto nº 487, de 11 de outubro de 1890. Promulga o Código Penal. *Diário Oficial dos Estados Unidos do Brazil*, Rio de Janeiro, RJ, 25 out. 1890. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=66049>> Acesso em: 20 nov. 2013.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www.dji.com.br/leis_ordinarias/l-010639-09-01-2003.htm> Acesso em: 20 nov. 2013.
- CAMPOS, Helio. *Capoeira na universidade: uma trajetória de resistência*. Salvador: SCT/EDUFBA, 2001.
- CAPOEIRA, Nestor. *O pequeno manual do jogador de capoeira*. São Paulo: Ground, 1981.
- CASTILHA, Fábio André. *Aspectos pedagógicos da capoeira*. Passo Fundo: Méritos, 2012.
- CASTRO, Ana Lucia de. *Culto ao corpo e sociedade: mídia, cultura de consumo e estilos de vida*. 2001. 183 p. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000220593>> Acesso em: 09 dez. 2013.
- CASTRO, Maurício Barros de. *Na roda de capoeira*. Rio de Janeiro: IPHAN/CNFCP, 2008.
- CASTRO JÚNIOR, Luís Vitor. Capoeira Angola: olhares e toques cruzados entre historicidade e ancestralidade. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, v.25, n.02, p.143-158, jan. 2004.
- CHAUÍ, Marilena. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2012.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

COLUMÁ, Jorge Filipe. *Arte, magia e malandragem: o imaginário cantado nas rodas de capoeira*. Niterói: Nitpress, 2012.

DARTIGUES, André. *O que é fenomenologia?* Trad. Maria José J.G. de Almeida. São Paulo: Centauro, 2005.

DIAS, João Carlos Neves de Souza e Nunes. *Corpo e gestualidade: o jogo da capoeira e os jogos do conhecimento*. São Paulo: Annablume, 2012.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa*. Coordenação de edição Marina Baird Ferreira. Curitiba: Positivo, 2010.

GADAMER, Hans-Georg. *A atualidade do belo: a arte como jogo, símbolo e festa*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

_____. *Hermenêutica em retrospectiva: a virada hermenêutica*. Trad. Marco Antonio Casanova. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Trad. Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 2012.

GOMES, Dias. Capoeira. In: TRAIRA, Mestre. *Capoeira da Bahia*. Rio de Janeiro: Xauã, 1963. 1LP.

GRAVINA, Heloisa Corrêa. *Por cima do mar eu vim, por cima do mar eu vou voltar: políticas angoleiras em performance na circulação Brasil-França*. 2010. 411 p. Tese (Doutorado em Antropologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/31733>> Acesso em: 09 dez. 2013.

HABERMAS, Jürgen. *Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

HERÁCLITO DE ÉFESO. *Os Pré-Socráticos*: Heráclito. São Paulo: Abril Cultural, 1996.

HERMANN, Nadja. *Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre educação ético-estética*. Ijuí: Unijuí, 2010.

_____. Ética: a aprendizagem da arte de viver. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 102, p. 15-32, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a0229102.pdf>> Acesso em: 01 de dez. 2013.

_____. *Ética e estética: a relação quase esquecida*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

_____. Formação em outra perspectiva. In: PAGNI, Pedro Angelo; BUENO, Sinésio Ferraz; GELAMO, Rodrigo Pelloso (org.). *Biopolítica, arte de viver e educação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 21-34.

_____. *Pluralidade e ética em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

HUMBOLDT, Wilhelm Von. *Os limites da ação do estado*. Trad. Jesualdo Correia. Rio de Janeiro: Topbooks, 1852/2004.

JUVENAL, Décimo Júnio. *Sátiras*. Trad. Francisco A. Martins. Rio de Janeiro: Ediouro, 1990.

KEIM, Ernesto Jacob; SILVA, Carlos José. *Capoeira e educação pós-colonial: ancestralidade, cosmovisão e pedagogia freiriana*. Jundiá: Paco Editorial, 2012.

KINCHELOE, J.; BERRY, K. *Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KIRCHOF, Edgar Roberto. *Estética e semiótica: de Baumgarten e Kant a Umberto Eco*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

LAWN, Chris. *Compreender Gadamer*. Trad. Hélio Magri Filho. Petrópolis: Vozes, 2007.

MACIEL, Sonia Maria. *Corpo invisível: uma nova leitura na filosofia de Merleau-Ponty*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.

MAESTRI, Mário. A pedagogia do medo: disciplina, aprendizado e trabalho na escravidão brasileira. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, M.H.C. (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. V. 1: séculos XVI a XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 192-209.

MARIN, Andreia Aparecida. A percepção no logos do mundo estético: contribuições do pensamento de Merleau-Ponty aos estudos de percepção e educação ambiental. *Interações Revista-Journal*, Portugal, 2009, Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/375>> Acesso em: 09 dez. 2013.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *A prosa do mundo*. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Cosac & Naif, 1952/2002.

_____. *Conversas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

_____. *Fenomenologia da percepção*. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1971.

_____. *O olho e o espírito*. São Paulo: Cosac Naify, 2004b.

MONTEIRO, Marianna Francisca Martins. *Dança popular: espetáculo e devoção*. São Paulo: Terceiro Nome, 2011.

MORENO, Andrea. O Rio de Janeiro e o corpo do homem fluminense: o “não-lugar” da ginástica sueca. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 25, n. 1, p. 55-68, set. 2003.

MWEWA, Muleka. *Cenários da indústria cultural: corpo negro, cultura e capoeira*. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2009.

NUNES, Claudio Ricardo Freitas. *Corpos na arena: um olhar etnográfico sobre a prática das artes marciais combinadas*. 2004, 251 p. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Faculdade de Educação Física, Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/7823>> Acesso em: 09 dez. 2013.

PERISSÉ, Gabriel. *Estética e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PLATÃO. Defesa de Sócrates. In: *Sócrates*. Seleção de textos. 2. ed. Trad. Jaime Bruna. São Paulo: Abril Cultural, 399 a.C./1980 (Col. Os Pensadores).

RAMOS, Antonio Gómez. Singularidad entre el mundo y el espacio público: paradojas y tareas de la educación. In: TREVISAN, Amarildo Luiz; ROSSATO, Noeli Dutra (org.). *Filosofia e educação: interatividade, singularidade e mundo comum*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 215-232.

REGO, Waldeloir. *Capoeira angola: ensaio sócio-etnográfico*. Salvador: Itapoan, 1968.

REZENDE, Antonio Muniz de. *Concepção fenomenológica da educação*. São Paulo: Cortez, 1990.

SANTOS, Gilbert de Oliveira. Alguns sentidos e significados da capoeira, da linguagem corporal, da educação física... *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 30, n. 2, p. 123-136, jan. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32892012000300010&script=sci_arttext> Acesso em: 09 dez. 2013.

SARTRE, Jean-Paul. *O ser e o nada*. Trad. Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1943/2005.

SCHILLER, Friedrich. *Cartas sobre a educação estética da humanidade*. São Paulo: Herder, 1793/1963.

SHUSTERMAN, Richard. *Vivendo a arte: o pensamento pragmatista e a estética popular*. São Paulo: Ed. 34, 1998.

SILVA, Eusébio Lôbo da. *O corpo na capoeira - breve panorama: estórias e história da capoeira*. Campinas: Unicamp, 2008b.

_____. *O corpo na capoeira: fundamentação operacional dos movimentos básicos da capoeira*. Campinas: Unicamp, 2008c.

_____. *O corpo na capoeira: o corpo em ação na capoeira*. Campinas: Unicamp, 2008d.

SILVA, Franklin Leopoldo e. *O outro*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

SILVA, Gladson de Oliveira. *Capoeira: um instrumento psicomotor para a cidadania*. São Paulo: Phorte, 2008.

SLENES, Robert W. “Malungu, ngoma vem!”: África coberta e descoberta no Brasil. *Revista USP*, São Paulo, n. 12, p. 48-67, dez. 1991; fev. 1992.

SOARES, Carlos Eugênio Líbano. *A capoeira escrava no Rio de Janeiro: 1808-1850*. 1998. 555 p. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000134157&fd=y>> Acesso em: 09 dez. 2013.

SODRÉ, Muniz. *Samba: o dono do corpo*. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

STEIN, Ernildo. *Mundo vivido: das vicissitudes e dos usos de um conceito da fenomenologia*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

STEINER, George. *Lições dos mestres*. Trad. Maria Alice Máximo. Rio de Janeiro: Record, 2010.

WAGNER, Roy. *A invenção da cultura*. Trad. Marcele Coelho de Souza e Alexandre Morales. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

WULF, Christoph. *Antropologia da educação*. São Paulo: Alínea, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS EDUCADORES DE CAPOEIRA

Nome do pesquisado:

Idade:

Formação escolar:

Profissão:

Tempo que pratica Capoeira:

Tempo que ministra aulas de Capoeira:

Data e local da entrevista:

1 - O que é Capoeira para você?

2 - Qual a contribuição que você acredita ser realizada pela Capoeira aos educandos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

3 - Quais estratégias você utiliza para o desenvolvimento da Capoeira na escola?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado Professor:

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “Capoeira Escolar: A arte popular para uma educação ético-estética”, proposta por *Fernando Campiol Placedino*, sob a orientação da Prof.^a *Dr.^a Nadja Hermann*, a ser desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da PUCRS.

A sua participação não é obrigatória, mas voluntária. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo ao pesquisador e a sua instituição.

O objetivo principal desse estudo é compreender o(s) sentido(s) da Capoeira Escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, verificando possibilidades de contribuições para uma educação ético-estética.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a uma entrevista realizada pelo pesquisador, devidamente gravada em áudio. Não existem riscos relacionados à sua participação e os benefícios gerados estão relacionados às possíveis contribuições para discussões a respeito do entrelaçamento entre educação, estética, ética e Capoeira.

O pesquisador responsável pelo estudo irá identificar as informações de cada participante através de um código ou nome fictício que substituirá o seu nome real. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os resultados serão divulgados em apresentações ou publicações com fins científicos ou educativos.

Serão assegurados procedimentos que garantem a não utilização das informações de modo que prejudiquem as pessoas, inclusive no que se refere à sua autoestima e a seu prestígio.

Você receberá cópia deste termo onde consta o telefone e endereço dos pesquisadores responsáveis, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

- A minha participação na pesquisa iniciará após a leitura, o esclarecimento de possíveis dúvidas e do meu consentimento livre e esclarecido por escrito. A assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido constará em duas vias, permanecendo uma delas comigo e a outra com o pesquisador;
- Esta pesquisa é de natureza qualitativa e responderei a uma entrevista com questões abertas, não sendo obrigado a responder todas as questões;
- A pesquisa também envolverá observações realizadas no espaço em que são promovidas as aulas de Capoeira;
- Estou ciente de que os dados da entrevista e das observações realizadas poderão ser divulgados através de publicações científicas ou educativas, como artigos e apresentações em eventos de Educação;

- Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre minha participação na referida pesquisa;
- Minha identidade será preservada, portanto, será considerado o sigilo e anonimato tanto da coleta de dados quanto na divulgação dos resultados;
- Minha participação nesta pesquisa não implicará lucros nem prejuízos de qualquer espécie, tanto para mim quanto para a escola onde atuo como professor. Estou ciente de que tenho total liberdade para desistir de participar da referida pesquisa a qualquer momento e que esta decisão não implicará em prejuízo ou desconforto pessoal.

Eu, _____ declaro que estou de acordo em participar voluntariamente desta pesquisa e fui devidamente esclarecido de todos os aspectos constantes do Termo.

Porto Alegre, _____ de _____ de 2013.

Professor/a participante

Fernando Campiol Placedino

Prof.^a Dr.^a Nadja Hermann

Pesquisador: Fernando Campiol Placedino – (51) 98093736 – tropecomuzeza@yahoo.com.br
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Nadja Hermann – nadja.hermann@pucls.br

Comitê de Ética em Pesquisa/ PUCRS – (51) 33203345 – cep@pucls.br

APÊNDICE C – CARTA DE ENCAMINHAMENTO DA PESQUISA À ESCOLA A SER
INVESTIGADA

PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Porto Alegre, 2013.

À escola

Ao saudá-los, apresentamos o Projeto de Pesquisa de Mestrado intitulado “Capoeira Escolar: A arte popular para uma educação ético-estética”, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Nadja Hermann.

Vimos por meio deste, solicitar a autorização para que a pesquisa possa ser realizada nessa escola. A proposta tem em vista realizar entrevista com o professor responsável pela Capoeira e observações durante as suas aulas.

No aguardo da autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos necessários.

Atenciosamente,

Fernando Campiol Placedino

Mestrando em Educação – PUCRS

Pesquisador: Fernando Campiol Placedino – (51) 98093736 – tropecomuzeza@yahoo.com.br

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Nadja Hermann – nadja.hermann@pucrs.br

Comitê de Ética em Pesquisa/ PUCRS – (51) 33203345 – cep@pucrs.br