



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
IFCE *CAMPUS* MARAGUAPE
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E FORMAÇÃO
DOCENTE (PPGEF UNILAB-IFCE)
MESTRADO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE
MODALIDADE PROFISSIONAL

JOSÉ OLÍMPIO FERREIRA NETO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES/MESTRES DE CAPOEIRA: O PROJETO DE
EXTENSÃO “DEBATE COM GINGA” COMO ATIVIDADE EDUCATIVA
EMANCIPADORA

MARANGUAPE

2021

JOSÉ OLÍMPIO FERREIRA NETO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES/MESTRES DE CAPOEIRA: O PROJETO DE
EXTENSÃO “DEBATE COM GINGA” COMO ATIVIDADE EDUCATIVA
EMANCIPADORA

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente – Modalidade Profissional do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) - *Campus* Maranguape, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino e Formação Docente. Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Fabiano Geraldo Barbosa

MARANGUAPE

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal do Ceará - IFCE
Sistema de Bibliotecas - SIBI
Ficha catalográfica elaborada pelo SIBI/IFCE, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- F383f Ferreira Neto, José Olímpio.
 Formação de Professores/Mestres de Capoeira : O Projeto de Extensão "Debate com Ginga" como
 Atividade Educativa Emancipadora / José Olímpio Ferreira Neto. - 2021.
 283 f. : il. color.
- Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal do Ceará, Mestrado Profissional em Ensino e Formação
 Docente, Campus Maranguape, 2021.
 Orientação: Prof. Dr. Fabiano Geraldo Barbosa.
1. Capoeira. 2. Mestre. 3. Formação. 4. Ensino. 5. Trabalho. I. Título.
-

JOSÉ OLÍMPIO FERREIRA NETO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES/MESTRES DE CAPOEIRA: O PROJETO DE
EXTENSÃO “DEBATE COM GINGA” COMO ATIVIDADE EDUCATIVA
EMANCIPADORA

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente – Modalidade Profissional do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) - *Campus Maranguape*, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino e Formação Docente. Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Fabiano Geraldo Barbosa

Aprovado (a) em: 24/05/2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Fabiano Geraldo Barbosa (Orientador)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – *Campus Maranguape*

Prof. Dr. Emanuel Rodrigues Almeida
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – *Campus Maranguape*

Prof. Dr. Robson Carlos da Silva
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)

Profa. Dra. Josefa Jackline Rabelo
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Daniele Kelly Lima de Oliveira
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA)

Prof. Dr. Solonildo Almeida da Silva
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – *Campus Maranguape*

Ao Princípio Inteligente do Universo.

À minha mãe e minha vó.

Aos mestres.

Aos meus professores e minhas professoras.

AGRADECIMENTOS

Ao Princípio Inteligente do Universo, por me permitir ser.

À minha família, pelo apoio.

Aos amigos, que sempre têm uma palavra de fortalecimento para que eu continue construindo minha história de vida.

Aos colegas de estudo, que me acompanharam durante o Curso de Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente.

Aos professores, membros da banca, que aceitaram o convite para avaliar nossa dissertação.

Aos professores, que muito contribuíram com minha base acadêmica e ofereceram oportunidade de crescimento intelectual.

Aos integrantes do Projeto de Extensão Debate com Ginga: as multifaces da Capoeira, pela oportunidade de aprendizado.

Aos meus discípulos da Capoeira, pela convívio ao longo dos anos de prática.

Aos mestres de Capoeira, que inspiram a existência de outra forma de sociabilidade para além do capital.

“Viver é melhor que sonhar.”

Belchior

RESUMO

A Capoeira surgiu no Brasil como uma forma de resistência ao domínio do colonizador. O seu desenvolvimento como manifestação cultural permeia a história do Brasil. Ao longo desse processo, vários projetos políticos foram perpetrados em relação a essa cultura. Foi criminalizada, folclorizada, esportivizada e, mais recentemente, patrimonializada. Então, em 2008, a Roda de Capoeira e o Ofício dos Mestres foram reconhecidos como Patrimônio Cultural do Brasil. Em 2014, a roda foi reconhecida como Patrimônio Cultural da Humanidade. Sua gênese está ligada a uma forma de trabalho que tinha como base a exploração da população negra escravizada. Durante sua história, a classe trabalhadora compõe o seu contingente, apresentando uma possível forma de sociabilidade para além do capital. A Capoeira, por meio dos mestres, ocupa diversos espaços educacionais, formais ou não, colaborando com a formação humana de seus praticantes. Nessa pesquisa, foi realizada uma imersão em um projeto de extensão universitária, o Debate com Ginga: As Multifaces da Capoeira, que ocorre em dois espaços públicos, com palestras e vivências. Assim, foi iniciada uma investigação, de orientação qualitativa, na qual a abordagem, o objeto, o método e o pesquisador se cruzam e muitas vezes se confundem. Esse caminho foi percorrido a partir da seguinte problematização: De que forma o projeto de extensão Debate com Ginga: as multifaces da Capoeira intervém na formação de professores/mestres de Capoeira? Gerando o objetivo geral de averiguar a interferência do projeto Debate com Ginga: as multifaces da Capoeira na formação de professores/mestres de Capoeira. Para alcançar o objetivo proposto, partiu-se para uma imersão no projeto de extensão, utilizando a técnica da observação participante, buscando realizar uma análise a partir de um estudo com base no materialismo histórico dialético numa perspectiva ontológica. Como resultado, é notório a relação da Capoeira com a categoria trabalho, ao longo de seu desenvolvimento. Também foi possível observar que as vivências e as palestras dialogam colaborando com a formação dos participantes. Essa pesquisa gerou como fruto um produto educacional que se constituiu em uma proposta pedagógica para subsidiar a formação dos professores/mestres, apresentando uma sequência didática organizada a partir da experiência do projeto.

Palavras-chave: Capoeira. Mestre. Formação. Ensino. Trabalho.

ABSTRACT

Capoeira emerged in Brazil as a form of resistance to the colonizer's dominance. Its development as a cultural manifestation permeates the history of Brazil. Throughout this process, several political projects have been perpetrated in relation to this culture. It was criminalized, folkloric, sporty and, more recently, patrimonialized. Then, in 2008, the *Roda de Capoeira* and the *Ofício de Mestres* were recognized as Brazilian Cultural Heritage. In 2014, the *Roda de Capoeira* was recognized as a Cultural Heritage of Humanity. Its genesis is linked to a form of work that was based on the exploitation of the African slaves. During its history, the working class makes up its contingent, presenting a possible form of sociability beyond capital. Capoeira, through masters, occupies several educational spaces, formal or not, collaborating with the human formation of its practitioners. In this research, an immersion was carried out in a university extension project, Debate com Ginga: As Multifaces da Capoeira, which takes place in two public spaces, with lectures and experiences. Thus, an investigation was initiated, of qualitative orientation, in which the approach, the object, the method and the researcher intersect and often get confused. This path was followed from the following problematization: How does the extension project Debate com Ginga: As Multifaces da Capoeira intervene in the formation of Capoeira teachers/*mestres*? Generating the general objective of verifying the interference of the project Debate com Ginga: As Multifaces da Capoeira in the training of Capoeira teachers/*mestres*. To achieve the proposed objective, we went for an immersion in the extension project, using the technique of participant observation, seeking to perform an analysis based on materialistic ontology. As a result, Capoeira's relationship with the work category is notorious throughout its development. It was also possible to observe that the experiences and lectures dialogue collaborating with the formation of the participants. This research generated as a result an educational product that constituted a booklet to support the training of teachers/*mestres*, presenting a didactic sequence organized from the experience of the project.

Keywords: Capoeira. Mestre. Formation. Teaching. Work.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	— <i>Jogar capoêra, ou, Danse de la guerre</i>	91
Imagem 2	— <i>Desenho de Dança dos N'golo</i>	94
Imagem 3	— <i>Debate com Ginga de janeiro de 2020</i>	157
Imagem 4	— <i>Debate com Ginga de fevereiro de 2020</i>	158
Imagem 5	— <i>Debate com Ginga de março de 2020</i>	159
Imagem 6	— <i>Final do encontro de março</i>	161
Imagem 7	— <i>Debate com Ginga de maio de 2020</i>	163
Imagem 8	— <i>Pesquisadores do Manginga</i>	164
Imagem 9	— <i>Pesquisadores do Manginga em ação</i>	165
Imagem 10	— <i>Capoeira na Rua Protestando</i>	166
Imagem 11	— <i>Debate com Ginga de junho de 2020</i>	167
Imagem 12	— <i>Debate com Ginga de julho de 2020</i>	168
Imagem 13	— <i>Final do Encontro de julho</i>	170
Imagem 14	— <i>Debate com Ginga de agosto de 2020</i>	171
Imagem 15	— <i>Debate com Ginga de setembro de 2020</i>	172
Imagem 16	— <i>Um Debate com Ginga de 2014</i>	176
Imagem 17	— <i>Debate com Ginga de dezembro de 2017</i>	177
Imagem 18	— <i>Divulgação do Debate com Ginga</i>	178
Imagem 19	— <i>O espaço das vivências: Sala de Lutas</i>	179
Imagem 20	— <i>Apresentação de Trabalho Acadêmico</i>	182
Imagem 21	— <i>Roda de Conversa</i>	186
Imagem 22	— <i>Vivência Temática: Musicalidade</i>	187
Imagem 23	— <i>Vivência Temática: Musicalidade</i>	188
Imagem 24	— <i>Vivência Temática: Musicalidade</i>	189
Imagem 25	— <i>Vivência Temática: Musicalidade</i>	190
Imagem 26	— <i>Ginga</i>	191
Imagem 27	— <i>Vivência Temática: Capoeira Regional</i>	194
Imagem 28	— <i>Vivência Temática: Capoeira Regional</i>	194
Imagem 29	— <i>Vivência Temática: Capoeira Contemporânea (Jogo de Benguela)</i>	196
Imagem 30	— <i>Vivência Temática: Capoeira Contemporânea (Jogo de Benguela)</i>	196
Imagem 31	— <i>Roda de Capoeira</i>	197
Imagem 32	— <i>Momento final da vivência temática</i>	200
Imagem 33	— <i>Momento final da vivência temática</i>	200
Imagem 34	— <i>Momento final da vivência temática</i>	201
Imagem 35	— <i>Turma das vivências no IEFES/UFC</i>	201
Imagem 36	— <i>Vivências na disciplina de Artes Marciais e Capoeira</i>	202
Imagem 37	— <i>Vivências na disciplina de Artes Marciais e Capoeira</i>	203

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — Modelo de Sequência Didática	231
---	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 —Elementos da Observação Participante	151
--	-----

LISTA DE SIGLAS

ASCVCV	Associação Sócio-cultural Viva Capoeira Viva
CDMAC	Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura
CDO	Grupo Cordão de Ouro
GCB	Grupo Capoeira Brasil
GNC	Grupo Negaça Capoeira
IDJ	Instituto Dom José
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IEFES	Instituto de Educação Física e Esportes da Universidade Federal do Ceará
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
ONU	Organização das Nações Unidas
PPGEF	Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino e Formação Docente
REDECE	Rede de Desenvolvimento Econômico e Social da Capoeira no Ceará
SEDUC/CE	Secretaria de Educação do Ceará
UEVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú
UFC	Universidade Federal do Ceará
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	TRABALHO, EDUCAÇÃO E CIDADANIA PARA EMANCIPAÇÃO HUMANA	30
2.1	Trabalho: gênese e desenvolvimento	30
2.1.1	<i>O trabalho como fundamento do ser social</i>	30
2.1.2	<i>A construção do ser social</i>	36
2.1.3	<i>O Capitalismo</i>	40
2.2	Educação e emancipação humana: da crítica à cidadania à autoconstrução humana	47
2.2.1	<i>Crítica à ideia de cidadania</i>	47
2.2.2	<i>Cidadania, emancipação humana e educação como categorias do processo de autoconstrução humana</i>	54
2.3	Sobre a Educação	67
2.3.1	<i>A base ontológica da educação</i>	67
2.3.2	<i>Educação para formação humana</i>	74
2.3.3	<i>Atividades Educativa Emancipadoras</i>	79
3	O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DA CAPOEIRA	88
3.1	A gênese da Capoeira	88
3.2	O período da criminalização da Capoeiragem Carioca	97
3.3	Sobre a Capoeira Regional	104
3.4	Sobre a Capoeira Angola	116
3.5	Sobre a Capoeira Contemporânea	127
3.5.1	<i>A imigração dos mestres baianos e a formação dos Grupos de Capoeira</i>	127
3.5.2	<i>A Patrimonialização da Capoeira</i>	139
3.5.3	<i>A Educação Física e a ação do CREF/CONFED</i>	143
4	O PROJETO DE EXTENSÃO DEBATE COM GINGA: AS MULTIFACES DA CAPOEIRA	149
4.1	Sobre a Observação Participante	149
4.2	O Projeto de Extensão Debate com Ginga.....	153
4.3	Registro das palestras	156
4.4	As vivências teóricas prático-reflexivas	176

4.5	Capoeira: uma atividade educativa emancipadora	205
5	APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL: PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA SUBSIDIAR CURSO DE FORMAÇÃO PARA O ENSINO DE CAPOEIRA	212
5.1	Sobre Sequência Didática	213
5.2	Pensando na elaboração e aplicação de uma sequência didática	216
5.3	O Ensino da Capoeira e seus conteúdos	219
5.4	Uma Proposta de Sequência Didática para o projeto “Debate com Ginga”	230
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	238
	REFERÊNCIAS.....	243
	APÊNDICE A — PROPOSTA PEDAGÓGICA COM SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA SUBSIDIAR CURSO DE FORMAÇÃO PARA O ENSINO DE CAPOEIRA	254

1 INTRODUÇÃO

Em 2008, após 118 anos de criminalização, a Roda de Capoeira e o Ofício dos Mestres de Capoeira foram registrados pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN¹, respectivamente, no Livro de Registro das Formas de Expressão e no Livro de Registro dos Saberes. Consequentemente, esses bens culturais são reconhecidos como Patrimônio Cultural do Brasil (FERREIRA NETO; CUNHA FILHO, 2011). Em 2014, a Capoeira recebe o reconhecimento a nível mundial, quando a Roda de Capoeira é elevada a Patrimônio Cultural da Humanidade pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, uma agência especializada da Organização das Nações Unidas – ONU. Então, esse bem cultural também passou a ter o *status* de patrimônio mundial sendo inscrito na Lista Representativa do Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade da UNESCO (FERREIRA NETO, 2018).

O reconhecimento desses bens culturais, a nível nacional e mundial, representam a valorização de uma manifestação cultural que nasceu como forma de resistência à colonização e a toda forma de opressão. Vieira (2012) afirma que esse registro representa o ápice do desenvolvimento dessa manifestação cultural perante a sociedade. Assim, mesmo que se possa observar traços de oportunismo na ação governamental, deve-se reconhecer que nunca houve um número tão expressivo de ações do poder público no sentido de valorização da Capoeira e outras manifestações da cultura popular. Entretanto, Oliveira e Leal (2009) alertam que é preciso levar em consideração os projetos anteriores de políticas públicas do governo voltados para a Capoeira, tais como criminalização, folclorização e esportivização, perpetrados ao longo do seu processo de desenvolvimento histórico. Diante desse cenário, cabe dizer, que é preciso ficar atento às consequências políticas do reconhecimento dessa manifestação cultural como patrimônio da cultura brasileira. Assim, a participação política dos capoeiristas é indispensável para alinhar as políticas culturais aos interesses de seus articuladores.

É fato notório que a Capoeira se desenvolveu no Brasil como uma forma de resistência à opressão causada pelo branco-europeu-colonizador ao negro-africano-escravizado. É fruto de um processo dialético onde os elementos das culturas que compõem a formação do povo

¹ No período, o IPHAN era órgão do Ministério da Cultura – MinC. No Governo do Presidente Temer, após o impeachment da Presidente Dilma, o MinC sofreu ameaça de extinção, o que não aconteceu por apelo público dos artistas. Com o Governo do Presidente Bolsonaro, esse órgão foi extinto e o IPHAN passou a ser órgão do Ministério da Cidadania e, logo após, passou a compor o Ministério do Turismo.

brasileiro estabelecem uma relação de negação recíproca, dentro do desenvolvimento histórico do país (FERREIRA NETO, 2011). O desenvolvimento da Capoeira como uma manifestação cultural permeia a história do Brasil, os capoeiristas estiveram presentes em vários momentos figurando como escravos, fugitivos, capangas, desordeiros, valentões, libertos, soldados, cidadãos, educadores, guardiões da cultura. Essa participação sempre foi política, fugindo do cativeiro, lutando pela liberdade, fazendo serviços de capangagem para políticos, participando de levantes, realizando serviços escusos para sobrevivência, formando cidadão ou guardando as tradições da Capoeira. Os capoeiristas são, em grande maioria, oriundos dos povos oprimidos que, vindos da África, ajudaram a construir o Brasil; são os trabalhadores subalternizados que, após a escravidão, se acumularam nas favelas, os novos quilombos.

Essa ação de reconhecimento dos bens culturais que compõem a Capoeira foi fruto de lutas constantes, é uma oportunidade de apropriação dos mecanismos do Estado para beneficiar as manifestações culturais oriundas da expressão do povo. Dessa forma, a participação dos mestres e capoeiristas é imprescindível, no intuito de manter um diálogo próximo com os representantes do Estado fortalecendo e enfatizando ideais democráticos. Para Vieira (2012), é indicado o aperfeiçoamento de mecanismos de acompanhamento das ações do Poder Público no setor cultural. A ampliação do entendimento de direitos pode ser desenvolvida nos Grupos de Capoeira, pois são os maiores interessados no desenvolvimento de políticas culturais. Esses momentos de formação tendem a fortalecer o diálogo entre os seus articuladores e ampliação de argumentos para a cobrança das demandas da comunidade.

Nesse contexto, é necessário a ampliação de uma ação formativa para compreensão dos mecanismos da Capoeira e compreensão do papel do capoeirista em meio ao processo de desenvolvimento histórico no Brasil. A Educação, dentro da ótica dessa pesquisa, não se limita ao ambiente formal de ensino, ultrapassa, pois acredita-se que haja uma retro-alimentação entre o saber popular e o conhecimento científico-acadêmico. De acordo com Silva (2015), a Capoeira é uma cultura popular, processando-se, assim, fora de estruturas fechadas, formalizadas ou cercadas de métodos mecanicistas. Manifesta-se com um rico leque de possibilidades, adapta-se aos ambientes e aos diversos objetivos pessoais e/ou sociais, sendo assim, uma prática educativa.

A partir de seus estudos, Silva (2015) afirma que a Educação não se limita e nem inicia no ambiente escolar, antecede-o, trata-se de uma ideia mais ampla. Nessa perspectiva, a educação não formal é produzida pelas classes populares, ou para elas, centradas em seus interesses imediatos e possuem características diferentes da educação formal. Dessa forma, afasta-se da ideia de repasse de saberes exclusivo do professor ao aluno e muda o foco para o fluxo dos saberes, onde o mestre ou o professor é um articulador desses saberes.

Silva (2015) afirma, ainda, que o saber envolvido na Capoeira é aquele no qual o indivíduo observa, pega, faz e aprende, e cita como exemplo o aprendizado dos toques de berimbau, instrumento fundamental para a roda de Capoeira, que o aluno aprende a tocar, assistindo o mestre executar os toques, ouvindo, pegando o instrumento e acompanhando, ou seja, tocando o próprio instrumento. Conforme o Mestre Nestor Capoeira (2009), nos bons tempos, a Capoeira era aprendida de forma intuitiva, a partir da observação dos movimentos dos jogadores na roda e da tentativa de imitá-los, sozinho ou com algum companheiro fora da roda, ou seja, o aprendizado era realizado de maneira não formal, não havia método que abrangesse uma grande quantidade de praticantes. O mestre, ou outro capoeirista mais experiente, conduzia o novo praticante, oferecendo dicas ou ensinando algo.

A Capoeira não nasceu nos bancos escolares. É uma manifestação da cultura popular, luta de resistência que pode, por meio de seu rico conteúdo, trazer elementos para uma formação humana e cidadã, proporcionando um diálogo entre saberes formais e não formais em oposição aos engessamentos institucionalizados.

A roda de Capoeira é o espaço no qual a oralidade e a corporeidade mantêm uma relação de reciprocidade, de simbiose. A roda de Capoeira é, conforme Castro Júnior (2004), o momento no qual os participantes ficam atentos ao canto, ouvindo a mensagem dos mais experientes, revigorando e praticando a gestualidade e oralidade ancestral. O canto, como elemento oral, tem um forte papel, geralmente é executado por um capoeirista mais velho, e os mais novos ouvem com respeito e atenção aquela mensagem que carregam conteúdos de diversas naturezas. Conforme Vieira (1998), as cantigas possuem três funções: ritual, mantenedor das tradições e crítico-reflexivo dessas mesmas tradições. No momento das cantigas, o mestre proporciona o fluxo dos saberes, das lendas e dos mitos, dos fatos, da memória, das recordações, das regras consuetudinárias e dos valores espirituais e ancestrais adquiridos no decorrer do tempo.

Candau e Russo (2010) indicam que a Educação pode aparecer configurada como um processo de homogeneização cultural, no qual a educação escolar exerce um papel fundamental, pois tem, muitas vezes, como função difundir e consolidar uma cultura comum de base ocidental e eurocêntrica, silenciando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades. Os autores indicam, ainda, que podem surgir propostas questionadoras dessa forma de educação, tais como a Capoeira. Com fundamento em Freire (1996) e na esteira de Keim e Silva (2012), entende-se que Capoeira é uma cultura libertária, uma arte de resistência, criação do povo, que se materializa em uma luta para emancipação humana, geradora de autonomia e cidadania participativa que tem a possibilidade de se realizar para além do capital, encampa uma luta contra a intolerância, ao mesmo tempo em que resiste às opressões impostas, fortalece-se como uma cultura de tolerância, implicando, assim, aos seus articuladores, o compromisso com a construção de uma outra sociedade. Podendo ser pensada, sob a ótica de Tonet (2014), como uma atividade educativa emancipadora que colabora para a formação dos indivíduos, sejam eles professores ou alunos, pois carrega, em si, saberes, conhecimentos e conteúdos, de natureza antielitista, que pode ser ensinado a todo e qualquer ser que aprende.

Tonet (2006) indica que uma atividade educativa que tenha o objetivo de contribuir para uma formação integral terá que proporcionar aos indivíduos o engajamento na luta pela construção de uma forma de sociabilidade para além do que é imposto socialmente. Assim, a educação pode ser entendida como um poderoso instrumento para a formação dos indivíduos, porém é preciso ressaltar que nas sociedades de classes, ela é organizada de modo a servir à reprodução dos interesses das classes dominantes, sobretudo pela forma que é apresentada na escola. Práticas como a Capoeira, inseridas no ambiente escolar, podem figurar como propostas questionadoras, assim como atividades educativas emancipadoras, devido sua origem libertária. Nessa esteira, pode-se dizer que a Capoeira, como uma espécie de educação que transcende o espaço formal de ensino, também colabora para a formação dos indivíduos, entendendo, conforme Freire (1996), que formar é muito mais do que simplesmente treinar o educando para que tenha um bom desempenho. Está em contraposição ao modelo capitalista de formação, permanecendo sempre em um movimento de negação, arte revolucionária em busca da liberdade.

O projeto de extensão Debate com Ginga: as multifaces da Capoeira, idealizado pelo Luciano Hebert Silva, Mestre Hebert, fundador da Associação Sócio-cultural Viva Capoeira Viva – ASCVCV, pode ser entendido como um espaço de fluxo de saberes, vistos de forma crítica, que podem colaborar para uma formação humana ampla, capaz de transformar a realidade. Essa iniciativa acontece no Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura – CDMAC, uma vez ao mês, com palestras que apresentam temas relacionados à Capoeira e temas afins. O projeto também oferece vivências/aulas no Instituto de Educação Física e Esportes da Universidade Federal do Ceará – IEFES/UFC. Em 2018, recebi o convite para fazer parte do projeto de extensão Debate com Ginga: as multifaces da Capoeira pela Professora Mestra Luciana Maria Fernandes. Meu papel seria de orientar as vivências/aulas no IEFES/UFC.

As atividades aconteciam a partir de um planejamento informal e dentro das possibilidades, pois precisei encaixar na minha rotina pessoal. Além disso, o público se apresentou de forma bastante imprevisível, provavelmente, por conta do horário da atividade, que ocorria ao meio dia, e da precária divulgação, que se tentou amenizar com o uso das redes sociais. Essa imprevisibilidade de frequência do público foi um fator que, inicialmente, dificultou o desenvolvimento de sequências de atividades conectadas, fragmentando e prejudicando o processo, além de dificultar um planejamento adequado. Observando esses problemas, em 2019, resolvemos imprimir um pouco mais de formalidade ao projeto, atentando para um planejamento mais formal e realizando uma divulgação mais ampla. Isso foi muito motivado por uma breve participação no grupo de pesquisa coordenado pela Professora Doutora Luciana Venâncio e pelo Professor Doutor Luiz Sanches, professores do IEFES/UFC. Durante o breve contato com o grupo, deparei-me com a possibilidade de pesquisar o próprio saber, ou melhor, a própria prática. Dessa forma, partimos para a sistematização de nossa prática de forma consciente e orientada, fazendo registros de dados para posterior produção científica.

No semestre de 2019.1, tive a oportunidade de participar da seleção de mestrado do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino e Formação Docente – PPGEF, na qual fui aprovado. Dessa forma, fortaleci o desejo para a realização da presente pesquisa, ampliando mais ainda o olhar crítico para a própria prática. Assim, a partir dos encontros para a orientação, chegamos à conclusão de que tínhamos um material humano prático-teórico passível de ser articulado e compartilhado para inspirar práticas que possam colaborar na

formação de capoeiristas críticos, cientes de seus direitos e capazes de encampar uma luta por mudanças sociais a partir do conhecimento de sua própria cultura, memórias e identidade. Então, com a pesquisa em andamento, decidimos realizar um recorte com base nos registros, realizados no ano de 2019, das aulas, chamadas de vivências temáticas prático-reflexivas.

Durante o percurso, foi sugerido o estudo da Sequência Didática para perceber a possibilidade de adequação sistemática a esse modelo. Dessa forma, partiu-se para a análise da prática a partir dos dados coletados na observação participante e, em seguida, procedeu-se a sistematização dos conteúdos de forma a estruturar uma sequência mínima de conhecimentos necessários aos capoeiristas e aos professores no intuito de despertar um pensamento crítico na formação e consequentemente proporcionar a transformação social.

Esse trabalho se propôs a observar o projeto de extensão Debate com Ginga: as multífaces da Capoeira, no ano de 2019. Apesar do ingresso no PPGEF UNILAB/IFCE ter ocorrido apenas em 2019.2, eu já realizava o acompanhamento e registro de dados referentes às atividades do projeto. Além disso, já havia o registro as aulas e sugestões dos participantes, estabelecida como uma forma de avaliação de minha própria prática e no desejo de contribuir para a produção de material sobre Capoeira. O projeto Debate com Ginga: as multífaces da Capoeira vai para além da extensão universitária, possui uma função social que se amplia para o universo escolar, no qual os participantes do projeto atuam, seja como professores de Educação Física, como professores de Capoeira ou em ambos papéis. Da mesma forma, também envolve alunos da escola que participam de oficinas, inclusive como colaboradores, na universidade. Percebeu-se, então, a necessidade de se aprofundar sobre a formação desses professores. A partir da imersão pessoal, por meio das experiências, encontros, debates, leitura de anais e diversos trabalhos acadêmicos, despertou-me a curiosidade para entender se a Capoeira influencia ou age na formação dos indivíduos. Assim, estabelece-se como problematização, mediante ao que foi apresentado, o seguinte questionamento: De que forma o projeto de extensão Debate com Ginga: as multífaces da Capoeira intervém na formação de professores/mestres de Capoeira?

Para responder essa questão que busca perceber a interferência do projeto de extensão Debate com Ginga: as multífaces da Capoeira intervém na formação de professores/mestres de Capoeira, são realizados os seguintes questionamentos:

I. O que são e como se relacionam as categorias: trabalho, educação, cidadania e emancipação humana?

II. Numa perspectiva onto-histórica, seria possível indicar uma essência da Capoeira, a partir de sua historicidade?

III. Como se estrutura e se desenvolve o projeto de extensão Debate com Ginga: as multífaces da Capoeira?

IV. Como uma Sequência Didática pode trabalhar a Capoeira como uma atividade educativa emancipadora?

Assim, a presente pesquisa tem o seguinte objetivo geral:

Averiguar a interferência do projeto Debate com Ginga: as multífaces da Capoeira na formação de professores/mestres de Capoeira.

Para alcançar esse objetivo, estabeleceu-se os seguintes objetivos específicos:

I. Apresentar, a partir da perspectiva ontológica, as categorias trabalho, educação, cidadania e emancipação humana;

II. Analisar ontologicamente o processo histórico da Capoeira;

III. Descrever criticamente o projeto de extensão Debate com Ginga: as multífaces da Capoeira;

IV. Elaborar uma Sequência Didática que possibilite trabalhar a Capoeira como uma atividade educativa emancipadora.

As justificativas pessoal, pedagógica, acadêmica e política-social dessa pesquisa encontram fulcro na minha trajetória como capoeirista. A partir da minha história de vida, tento expor cada uma dessas justificativas. Inicialmente, ouvi falar de Capoeira quando criança, por volta do oito anos de idade, ouvia falar no nome do Mestre Paulão², Grupo Capoeira Brasil – GCB³, e via algumas imagens pela TV. Além disso, Fernando Braga, filho de uma amiga da minha mãe, a Tia Isa, participava de um grupo, mas só conheci a Capoeira no 1º Grau Menor, atual Ensino Fundamental I, estudava no Colégio Nossa Senhora do Sagrado Coração, conhecido como Colégio Dorotéias, no qual o Mestre João Baiano⁴ e seus alunos desenvolviam trabalho. No entanto, só quando sai do Bairro de Fátima para o Bairro

² O Mestre Paulão foi reconhecido, em 2018, como Tesouro Vivo da Cultura Cearense, uma política de registro dos Mestres da Cultura de iniciativa do Governo do Estado do Ceará.

³ O Grupo Capoeira Brasil foi fundado em 14 de janeiro de 1989 pelos mestres Boneco, Paulinho Sabiá e Paulão do Ceará.

⁴ O Mestre João Baiano foi discípulo do Mestre Zé Renato, um Tesouro Vivo da Cultura cearense.

Joaquim Távora, em 1992, que comecei a treinar. Morava no Residencial Guilhermina Reis, na Ildefonso Albano, próximo ao Ginásio Paulo Sarasate, quando o Biscuim, hoje mestre, do GCB, começou dar aulas no Colégio João XXIII. Aprendi um pouco com seus alunos JP, Vilar, Helton, Márcio Sobral, Duaran Farias, Erinaldo (Galalau), alguns deles moravam no mesmo condomínio que eu. Além deles, Paulo Roberto, outro amigo do condomínio, levou-me para treinar com o Carcará, hoje mestre, e seu parceiro Cogumelo, ambos do GCB na época, com quem aprendi a dar treinos, aperfeiçoar as técnicas e visitar rodas. Peguei treino e recebi orientações, embora breves, dos mestres Atabaque, Delano e Gamela. Frequentava as rodas na Ponte Metálica, organizada pelo Cibriba do GCB, hoje mestre. Também andava na roda no Mucuripe, organizada pelo Moleza, hoje também mestre, além das rodas do Cachorrão, no Cocó e do Envergado, nas academias da Aldeota. Treinava na praia com o Mestre Marcão, sempre atencioso. Admirava o jogo e tinha como modelo os *Ratto* e o Pano, ambos mestre atualmente. Esse pessoal era todo do GCB que desenvolviam trabalho em vários pontos da cidade, sobretudo próximo à orla de Fortaleza. Hoje, tenho o prazer de ainda estar próximo do GCB, em atividades promovidas pelos seus integrantes, entre elas, o Projeto de Extensão Debate com Ginga: as multifaces da Capoeira, objeto dessa pesquisa. É possível perceber que as histórias de vida na Capoeira se cruzam, mostrando caminhos de interlocução de seus articuladores, veiculando motivações pessoais para o fortalecimento da Capoeira como uma cultura de resistência e educacional, capaz de gerar autonomia nos sujeitos. Assim, por ser a Capoeira, elemento que compõe minha vida e por estar envolvido com um projeto que acredito contribuir para a formação de capoeiristas e outros profissionais, encontro a justificativa pessoal para encampar esforços na realização dessa pesquisa.

Em 1996, mudei-me para o Bairro João XXIII, no qual tive a oportunidade de entrar para o Grupo Cordão de Ouro⁵ – CDO. Já admirava o estilo do grupo que jogava muito pelo chão com floreios que utilizavam bastante queda de rins, movimento de equilíbrio que eu gostava muito de fazer. Passei a integrar o CDO por meio do Mestre Chitãozinho, na época um professor, discípulo do Mestre Espirro Mirim que, por sua vez, foi para São Paulo se filiar ao Mestre Suassuna, na década de 1980. Ainda em 1996, aos 17 anos, indicado pelo Mestre Chitãozinho, comecei a ministrar treinos do Projeto ABC do João XXIII⁶, a coordenadora do

⁵ O Grupo Cordão de Ouro foi fundado pelo Mestre Suassuna e pelo Mestre Brasília, em São Paulo, na década de 1960.

⁶ O Projeto ABC – Aprender, Brincar e Crescer foi fundado em 1992 e atendia bairros da periferia de Fortaleza, era promovido pela Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social do Governo do Estado do

projeto, Aurileide, era uma Pedagoga que orientava o planejamento dos treinos, que naquele momento, passei a encarar como aulas que continham conteúdos práticos e teóricos bem definidos e que se relacionavam. A coordenadora orientava o seguinte roteiro: conversa informal, aquecimento, treino, roda e convívio social. Aquecimento, treino e roda eram práticas reiteradas nos ambientes da Capoeira, a sequência não apresentava nenhuma novidade em relação ao que já estava acostumado. A conversa informal era composta de conteúdo relacionado à Capoeira, algo relacionado à sua história, movimentos, toques entre outros assuntos. O período que comecei a dar aulas coincidiu com a chegada ao mercado das Revistas de Capoeira, entre elas, Revista Capoeira: Arte e Luta Brasileira e Praticando Capoeira que traziam matérias sobre os grandes mestres do passado, grandes Grupos de Capoeira e a História da Capoeira. O convívio social era uma conversa sobre a vida social, na qual poderia se falar sobre higiene pessoal, família, religiosidade, escola, entre outros temas. Essa base de aula, lembra uma estrutura de plano baseado nas três dimensões, a saber, Conceitual, Procedimental e Atitudinal, cujo o desenvolvimento Darido (2012) discorre dentro do campo da Educação Física. Mesmo sem compreensão de base acadêmica, passei a adotar esse modelo nos demais locais pelos quais passei como capoeirista, fosse em escolas, clubes ou projetos sociais, sempre trazendo um conteúdo relacionado à Capoeira em suas dimensões práticas e teóricas, além da constante preocupação com a conduta dentro e fora da roda dos capoeiristas que recebem minha orientação.

Conforme Silva (2015), a Capoeira se encontra inserida em diversos espaços institucionais, de natureza formal ou não, tais como clubes sociais, em atividades de lazer ou recreativas; em academias, como prática esportiva ou de manutenção da saúde; em quadras esportivas, centros sociais e salões de instituições religiosas, como atividade remunerada ou voluntária, de cunho social; em escolas públicas e particulares, como atividade esportivo-cultural ou atividade complementar dos currículos; assim como em espaços acadêmicos, seja no ensino, na pesquisa ou na extensão, corroborando com Campos (2001) e Santos e Palhares (2010). Sendo assim, observa-se que há uma justificativa pedagógica, pois a Capoeira, como foi visto, ocupa diversos espaços, trabalhando a educação em sua forma mais ampla, pois proporciona o diálogo entre os saberes populares e o conhecimento acadêmicos.

Ceará, atendia a população de crianças, adolescentes e jovens de 7 a 17 anos, estudantes de escolas públicas e de famílias em situação de vulnerabilidade e risco social com diversas atividades educativas, culturais, artísticas, esportivas, produtivas e de iniciação profissional, entre elas, a Capoeira (FERREIRA NETO; SILVA, 2019).

Fiquei no CDO até 2005, quando fundamos o Grupo Negaça Capoeira – GNC, sob a liderança do Mestre Chitãozinho, o qual acompanhei até 2012. Anos de convívio de muito aprendizado, comecei a ministrar treinos, estudar a Capoeira e a escrever algumas reflexões, inclusive de natureza acadêmica. Iniciei meu primeiro curso superior em 2003, na Universidade Estadual Vale do Acaraú – UEVA, por meio do Instituto Dom José – IDJ, em Fortaleza. Fiz Licenciatura Específica em Biologia, no qual tive o contato com as teorias pedagógicas. Em 2004, iniciei o curso de Direito, na Universidade de Fortaleza, o qual precisei parar em 2006. Em 2007, comecei a cursar uma especialização em Administração Escolar, do qual saiu meu primeiro trabalho sobre Capoeira, intitulado A importância da Capoeira como instrumento socioeducacional e, em seguida, um Curso de Metodologia do Ensino Fundamental e Médio, no qual elaborei um artigo intitulado Capoeira no contexto escolar: instrumento facilitador da aprendizagem, que posteriormente foram publicados como artigos em duas coletâneas de artigos, organizadas pela Secretaria de Educação do Ceará – SEDUC/CE, oriundas de um evento cujo o título era Abrindo Trilhas para os Saberes: Formação Humana Cultura e Diversidade. Em 2008, entrei para o Curso de Bacharelado em Filosofia da Universidade Estadual do Ceará, no qual eu produzi a monografia Capoeira, um olhar a partir da filosofia de Herbert Marcuse: a cultura e seu caráter negativo em busca da liberdade, orientada pelo Prof. Dr. Alberto Dias Gadanha. Em 2011, retomo meus estudos jurídicos e passo a fazer parte do Grupo de Estudos e Pesquisas em Direitos Culturais da UNIFOR, no qual desenvolvi diversos artigos e tive como produto final a monografia O princípio jurídico-político da participação popular no reconhecimento da Capoeira como patrimônio cultural do Brasil e da Humanidade, orientada pelo Prof. Dr. Francisco Humberto Cunha Filho. Em 2014, entrei no Curso de Licenciatura em Educação Física do IEFES/UFC, no qual fui o primeiro aluno a produzir um documentário no instituto como Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, orientado inicialmente pela Professora Mestra Luciana Maria Fernandes Silva e posteriormente pelo Prof. Dr. Leandro Masuda Cortonesi, cujo o título do trabalho escrito foi A Capoeira na escola: uma experiência registrada em documentário.

Nesse percurso acadêmico, pude observar a relação da Capoeira com diversas áreas do conhecimento humano, podendo ser objeto de pesquisa em diversos cursos como pude fazer. Observou-se, a partir da imersão pessoal nessa manifestação cultural e no meio acadêmico, que a Capoeira se inseriu em diversos espaços sociais. Em relação à universidade, passou a

ser tema de trabalhos acadêmicos em nível de graduação e pós-graduação, faz parte do curso de Educação Física em universidades do Brasil, como disciplina obrigatória ou optativa, e, ainda, em projetos de extensão, como observou Campos (2001). Conforme Santos e Palhares (2010), a Capoeira passou a ser estudada por docentes, compondo o acervo de conhecimentos pertinentes à cultura corporal. Nesse contexto, a Universidade Federal do Ceará – UFC, por meio no Instituto de Educação Física e Esportes – IEFES, passou a adotar em sua grade curricular do curso de Educação Física, a disciplina de Artes Marciais e Capoeira, como disciplina obrigatória, e a disciplina optativa de Ensino da Capoeira, o que também estimulou mais estudantes a elaborarem seus TCCs versando sobre a temática. No ano de 2018, surge um projeto de extensão intitulado Debate com Ginga: as multifaces da Capoeira, que é fruto de uma parceria entre o IEFES/UFC e a ASCVCV.

Continuo na seara acadêmica, em nível de pós-graduação, com a presente pesquisa, direcionado para o PPGEF – UNILAB/IFCE. Esse programa tem o objetivo de proporcionar uma formação qualificada para que profissionais possam exercer a docência de forma crítica e ampla, gerando conhecimento no campo educacional em consonância com o debate contemporâneo da formação docente, no intuito de propor a transformação da realidade social. Esse objetivo coaduna com a proposta questionadora da realidade que se apresenta nessa pesquisa. A linha de pesquisa, Ensino e Formação Docente do PPGEF – UNILAB/IFCE, busca compreender os processos que embasam a formação e o trabalho docente como práxis, sem dissociação entre teoria e prática. Assim, percebe-se a necessidade de integrar diferentes modalidades de registros de práticas interdisciplinares e interculturais para gerar novas possibilidades de ações metodológicas de intervenção na realidade. Por meio de uma postura direcionada ao diálogo, observa-se que uma prática profissional que envolve o ensino da Capoeira, seja por meio de capoeiristas ou professores de Educação Física, proporciona a interlocução entre o saber popular e o conhecimento científico. Sendo assim, uma pesquisa alinhada com os princípios do universo cultural da Capoeira revela as contradições sociais formando profissionais críticos e reflexivos capazes de gerar um processo educativo que transborda os limites escolares e universitários oferecendo o conhecimento da realidade e sua consequente transformação. Por tudo exposto, penso que seja uma justificativa acadêmica que ganha guarida no programa, pois tem o objetivo de analisar um projeto que

colabora para a formação dos capoeiristas para ampliarem sua capacidade de luta que também se direciona para além das rodas.

Aliado à trajetória acadêmica, passei a compor movimentos que articulam de forma política a Capoeira no estado, tais como a Rede de Desenvolvimento Econômico e Social da Capoeira no Ceará – REDECE. Essa iniciativa surgiu da necessidade de gerar uma economia para os Grupos de Capoeira para que possam se autossustentar, pautados em princípios da solidariedade e produção comunitária. Além disso, a REDECE tentava articular um diálogo com o Poder Público no intuito de gerar políticas públicas para a Capoeira cearense. Observando esse movimento que albergava mais de dez grupos do estado, o IPHAN, em 2012, buscou uma aproximação para estabelecer as primeiras discussões sobre o fomento e apoio. Então, o IPHAN, com apoio da REDECE, promoveu os primeiros encontros que logo foi assumido pela comunidade da Capoeira cearense. Logo, outras questões surgiram, inclusive de ressonância local, ativando assim o Fórum da Capoeira do Ceará, que também passei a participar, para discussão de questões que envolvem os direitos culturais. Nessa perspectiva, os capoeiristas cearenses passam a participar ativamente das decisões sobre as políticas culturais encetadas para o setor. Portanto, a pesquisa que se apresenta também encontra fulcro político e função social, pois será capaz de proporcionar reflexão que intervém no campo de atuação dos sujeitos históricos do projeto de extensão em estudo.

Segundo Campos (2001), o capoeirista, hoje, é um jogador-estudioso, pois além de desenvolver o jogo e os rituais pertinentes a essa prática cultural, precisa se aprofundar e produzir conhecimento que contribuem para a formação dos indivíduos e fluxo dos saberes. Com inspiração nesse propósito, a partir de uma vivência de aproximadamente três décadas de imersão nessa cultura, treinando, jogando, cantando, estudando, coletando material, ministrando aulas, oficinas e palestras agregadas aos estudos acadêmicos e produções textuais em diversos campos dos saberes, despertou-me, o interesse em aprofundar-me mais sobre a relação entre educação e formação de professores/mestres de Capoeira. A Capoeira é uma manifestação cultural popular, de origem afro-brasileira, que tem a roda reconhecida como espaço de fluxo de saberes, onde o mestre é um articulador, podendo assim, contribuir na formação humana dos indivíduos envolvidos, despertando, conforme Freire (1996), uma educação da libertação e da autonomia, com o rompimento das imposições de origem colonial e opressora.

Diante do exposto, pensa-se que esta pesquisa pode trazer uma contribuição relevante para ampliar as discussões sobre a formação do profissional que atua com a Capoeira, seja ele professor/mestre ou professores licenciados, como os professores de Educação Física, formadores de indivíduos capazes de gerar a autonomia e libertação em relação ao sistema, levando a africanidade presente na cultura brasileira como uma lição de resistência cultural, de paz, de respeito a diversidade cultural e de tolerância às diferenças.

A análise das categorias propostas na pesquisa e do processo histórico da Capoeira, além da elaboração da proposta de atividade educativa emancipadora e questionadora da realidade, por meio do projeto de extensão Debate com Ginga: as multifaces da Capoeira, serão tarefas realizadas com fundamento no materialismo histórico dialético numa perspectiva ontológica, inspirado pela leitura de Tonet (2013) e fundamentado no pensamento do filósofo Lukács. Segundo Lessa (2007), Lukács se propõe a demonstrar os homens como únicos responsáveis por sua história. Em suma, deixou o entendimento de que o homem é demiurgo de sua própria História, mesmo diante de situações que não escolheram.

A partir de uma análise crítica do livro de Tonet (2013), pode-se pensar em contribuições do materialismo histórico-dialético, para as pesquisas em Educação e, sobretudo, para o mestrado em Ensino e Formação Docente. Tonet (2013) aborda questões de ordem ontológica, ou seja, relacionadas ao que pode ser conhecido, assim como de ordem metodológica, refletindo sobre como se faz o conhecimento sobre as coisas. A partir do método apresentado, pode-se entender que o critério da verdade está no real, é objetivo, não está no sujeito, na subjetividade. O materialismo histórico dialético, numa perspectiva ontológica, pode oferecer a busca pelo real, escapando as subjetividades genéricas, pois se apresenta como uma forma de consciência do real.

Por se tratar de uma pesquisa de natureza qualitativa, há a possibilidade de inovar no método, esse caminho é traçado a partir do desenvolvimento peculiar ao universo da Capoeira. No entanto, realiza-se esta inovação com base em estudos ontológicos materialista, tentando compreender o real. Numa pesquisa qualitativa, muitas vezes o pesquisador, o objeto, a abordagem e o método se atravessam. Assim, vislumbra-se a Capoeira como uma possibilidade de abordagem por seu caráter complexo que envolve sua manifestação, o pesquisador entrelaça-se com a descrição do objeto, pois aparece como um colaborador e militante de uma prática cultural que pode se caracterizar como um artefato sócio-histórico-

político-cultural. Assim, as narrativas desenvolvidas trazem resquícios biográficos e autobiográficos que, sob um olhar ontológico, tentam descortinar a realidade, conhecer a essência e a função social de existir desta manifestação cultural. Os diálogos que tenho com o Mestre Bobby, que conheci em 2010, passando a fazer parte de sua escola no final de 2012, fortalecem esse entendimento. O mestre, além de ser fundador da Escola de Capoeira – Mestre Bobby, é professor da Universidade Estadual do Piauí, pesquisador com uma ampla produção que promove uma interlocução entre os saberes populares que permeiam a Capoeira e os conhecimentos acadêmicos.

A hipótese em que se ancora essa pesquisa é a de que a Capoeira tem uma essência de negação da aparência que se apresenta como realidade, trata-se de uma cultura de resistência que permeia o campo da educação, entendido em seu sentido mais amplo, que transborda a dicotomia formal e não formal, manifestação da cultura popular que proporciona a emancipação humana e a busca incessante pela liberdade.

Por fim, parte-se para a apresentação dos capítulos que compõem esse percurso de análise ontológica materialista. Foram desenvolvidos quatro capítulos, são eles: Trabalho, Educação e Cidadania para Emancipação Humana; O Processo de Desenvolvimento Histórico da Capoeira; O Projeto de Extensão Debate com Ginga: As Multifaces da Capoeira; e, por fim, Apresentação do Produto Educacional: Proposta Pedagógica com Sequência Didática para Subsidiar Curso de Formação para o Ensino de Capoeira.

No capítulo intitulado Trabalho, Educação e Cidadania para Emancipação Humana foi apresentada as principais categorias que serão articuladas nessa pesquisa que se pauta pelo materialismo histórico dialético, numa perspectiva ontológica. Então, partindo de uma pesquisa exploratória, em livros, artigos e vídeos, foi traçado um entendimento no intuito de desenvolver as ideias aqui defendidas. As categorias abordadas são as seguintes: trabalho, educação, emancipação humana e cidadania. O Processo de Desenvolvimento Histórico da Capoeira é o título do capítulo seguinte, o qual teve o objetivo de compreender, ontologicamente, a Capoeira, em seus significados, por meio de sua história e seus sujeitos. O capítulo intitulado O Projeto de Extensão Debate com Ginga: As Multifaces da Capoeira descreve esse projeto de extensão universitária, no qual a Capoeira é a atividade desenvolvida com o objetivo de colaborar com a formação de seus praticantes.

Por fim, no capítulo final, intitulado Apresentação do Produto Educacional: Proposta Pedagógica com Sequência Didática para Subsidiar Curso de Formação para o Ensino de Capoeira, foi apresentado o produto educacional gerado para a intervenção que pode ser trabalhado em diversos ambientes educacionais e formativos no fito de ampliar o espectro de entendimento sobre a Capoeira e sua essência. O produto educacional se constituiu em uma proposta pedagógica para subsidiar um Curso de Formação em Ensino de Capoeira, com uma proposta de elaboração de Sequência Didática – SD, para ser aplicada na formação inicial dos praticantes, no intuito de promover uma atividade educativa emancipadora e questionadora da realidade.

2 TRABALHO, EDUCAÇÃO E CIDADANIA PARA EMANCIPAÇÃO HUMANA

Neste capítulo, buscou-se apresentar as principais categorias articuladas no desenvolvimento desta escrita, a saber: trabalho, educação, emancipação humana e cidadania. Na primeira seção, foi discutido sobre a constituição da categoria trabalho; a segunda seção trata da categoria educação; e, por fim, a terceira seção, a categoria cidadania. A categoria da emancipação humana foi apresentada em interlocução com as três categorias citadas.

2.1 Trabalho: gênese e desenvolvimento

Para discutir a categoria trabalho, apresentam-se as seguintes subseções, intituladas respectivamente: O trabalho como fundamento do ser social; A construção do ser social; e, por fim, O Capitalismo.

Toda investigação que se pretende ontológica deve estar ancorada no Ser Social, mormente em sua gênese a partir do complexo fundante do Trabalho. Porém, ainda que seja o Trabalho o fundamento do ser social, não se esgota com isso o desenvolvimento do Ser Social na medida em que outros complexos, fundados igualmente pelo Trabalho, são chamados à constituição do gênero efetivamente humano. A totalidade se apresenta como um complexo de complexos que se relacionam entre si, guardando uma relação de dependência ontológica, autonomia relativa e determinação recíproca com o Trabalho.

2.1.1 O trabalho como fundamento do ser social

A partir de Lukács, devidamente interpretado por Lessa (2007), pode-se dizer que a história, com todos os problemas, conflitos, sacrifícios, dificuldades e também com vitórias, é uma criação humana, ocorrendo apenas no mundo dos homens. Assim, a história se constitui em uma sequência de acontecimentos permeada por escolhas que pertencem ao humano, sendo construída na incessante produção de novos fatos, novos acontecimentos, novas situações. A história dos indivíduos são uma sucessão de acontecimentos contidos em sua trajetória que não se repetem e, conseqüentemente, traçam a sua história de vida em um incessante movimento de produção do novo. O mundo essencialmente humano, criado pelo trabalho, se caracteriza fundamentalmente pela produção do novo, visto que nas outras esferas que compõem a natureza há o imperativo de certos determinismos, sejam sobre o ser inorgânico ou sobre o ser meramente orgânico/biológico. No mundo dos homens, essa produção do novo ocorre, invariavelmente, sobre uma base histórica e processual mediada

pela atividade conscientemente orientada. Lukács (2013) aponta três esferas distintas, a saber a inorgânica, a biológica e o ser social, na qual se constrói o novo. Explica Lessa (2007, p. 24-25) que

Para Lukács, portanto, existem três esferas ontológicas distintas: a inorgânica, cuja essência é o incessante tornar-se outro mineral; a esfera biológica, cuja essência é repor o mesmo da reprodução da vida; e o ser social, que se particulariza pela incessante produção do novo, por meio da transformação do mundo que o cerca de maneira conscientemente orientada teleologicamente posta.

Essas esferas não são separadas, correlacionam-se entre si, pois sem natureza, não haveria ser social.

Tal coexistência dos três grandes tipos do ser – suas interações, bem como suas diferenças essenciais aí incluídas – é, assim, um fundamento tão invariável de todo ser social que nenhum conhecimento do mundo que se desenvolva em seu terreno, nenhum autoconhecimento do homem, poderia ser possível sem o reconhecimento de uma base tão múltipla como fato fundamental. Visto que essa condição do ser também fundamenta toda práxis humana, ela tem necessariamente de constituir um ponto de partida ineliminável para todo pensamento humano (LUKÁCS, 2010, p. 36).

Há, portanto, uma distinção entre as três esferas, mas também uma articulação constituindo, assim, o momento predominante. Na passagem da vida para o ser social, a categoria trabalho exerce o momento predominante do salto da vida ao mundo dos homens. A distinção ontológica entre a esfera biológica e o ser social, reside em sua processualidade. O processo social é, ontologicamente, distinto dos processos naturais. No ser social, a consciência é fundamental, pois possibilita aos homens responder de maneira distinta às situações postas pela vida, no ser natural a reprodução só é possível na ausência absoluta de consciência, não sendo capaz de elevar à consciência do em-si (LESSA, 2007).

As respostas que o ser humano oferece diante das situações postas na vida são geradas por um ato volitivo, fruto de um processo de acumulação peculiar inerente e exclusivo ao mundo dos homens. Os fatos se sucedem a partir de cada nova situação concreta posta como contraposição e uma escolha é tomada a partir do conhecimento angariado no processo. As alternativas possíveis são avaliadas para a tomada de decisão julgada mais acertada pelos indivíduos. É essa forma peculiar de resposta ao mundo objetivo que se constitui como consciência, trata-se de um processo de acumulação incessante de novos conhecimentos que formam, ao longo do tempo, a base da sociedade. Essa é a base ontológica do ser. Assim, por

meio desse processo de acumulação, os homens têm a possibilidade de elevar sua consciência em-si e conhecer sua própria história, ou seja, se reconhece enquanto sujeito em processo de construção.

No salto da vida para o mundo dos homens, o trabalho ocupa posição fundamental, sua construção é histórica. Segundo Lukács (2013) não pode haver trabalho antes do ser social, a categoria trabalho é a protoforma, ou seja, a forma originária, primária, do agir humano. Assim, o trabalho é a categoria fundante do ser social, sua práxis fundamental, ainda que, o ser social não se reduza ao trabalho.

A objetivação se realiza no campo material. O objeto é a ideia objetivada, a ideia transformada em objeto, ou seja, o objeto foi criado no processo de objetivação, foi previamente idealizado para, em seguida, materializar-se. Assim, quando objetivamos algo a partir de nossa subjetividade, o objeto e os indivíduos passam por um processo de transformação, atingindo um novo e igualmente elevado patamar do conhecimento acerca do próprio real e de suas legalidades, o que acaba por gerar um movimento cada vez mais complexo de novas necessidades.

A exteriorização é esse momento do trabalho pelo qual subjetivamente, com seus conhecimentos e habilidades, é confrontada com a objetividade a ela externa, à causalidade e, por meio deste confronto, pode não apenas verificar a validade do que conhece e de suas habilidades, como também pode desenvolver novos conhecimentos e habilidades que não possuía anteriormente (LESSA, 2007, p. 39).

É pelo trabalho que a consciência se objetiva e vem à tona, emerge em objetos que são ontologicamente distintos. O objeto socialmente posto é a subjetividade objetivada, sujeito e objeto são seres distintos, mesmo sendo criador e criatura, não há identidade entre ambos. O objeto, então, é criado no interior das relações concretas, na troca existente do ser com a natureza. Nessa relação, estabelece-se um “período de consequências”, ou seja, pela objetivação de uma prévia-ideação surge como consequências e resultados inesperados que desencadeiam em novas necessidades e possibilidades para suprir as carências (LESSA, 2007).

O produto do trabalho é uma síntese peculiar, que existe apenas no mundo dos homens, entre a prévia-ideação e os nexos causais realmente existentes. A objetivação é o momento concreto de realização dessa síntese. Essa síntese alberga material organizado dentro do processo de objetivação. A matéria-prima usada para fazer um berimbau continua

com sua constituição. A madeira continua madeira, a cabaça continua cabaça e o fio de aço continua um fio de aço, no entanto, estão organizados conforme a prévia-ideação, materializados como instrumento, como berimbau. A madeira, por exemplo, envolvida nesse processo não deixa de ser madeira e de estar sujeita à natureza, independente da influência social da subjetividade em seu destino. Assim, entende-se que a partir de uma ótica ontológica, o ser social existe tendo como base as esferas ontológicas inferiores, naturais, pois sem a natureza não existiria o ser social. O que é natural, mesmo sendo submetido ao social, objetivado pela subjetividade, não deixa de ser natural, estando sujeita à causalidade natural.

O trabalho, em sua essência, remete o homem para além do próprio trabalho, de forma que no transcorrer do tempo, o trabalho só pode se efetivar quando atende a necessidades sociais que não pertencem mais à troca orgânica entre o homem e a natureza, só se realiza no interior de um conjunto global de relações sociais mais ampla que o próprio trabalho. Lessa (2007, p. 60) indica que “se o trabalho dependesse, para o seu sucesso, de um conhecimento absoluto do existente, ele jamais poderia se realizar, nem nos seus momentos primordiais, nem nos dias de hoje”. Compreende-se, então, que o trabalho requer um conhecimento, mas esse conhecimento não é um reflexo mecânico, absoluto, completo do existente. É preciso aprofundar o estudo sobre a relação entre exteriorização e objetivação para ver como os homens constantemente objetivam as prévias ideações, acarretando na gênese de novos entes, ontologicamente distintos da consciência que operou a ideação. Esse esforço de compreensão e captura do real pela consciência é denominada por Lukács (2013) de *intentio recta* e *intentio obliqua*.

A articulação entre teleologia e causalidade corresponde, pois, à essência do trabalho, e está na origem dos dois impulsos distintos que levam à captura, pela subjetividade, do ser precisamente assim existente: *intentio recta*, que corresponde à necessidade de um reflexo o mais correto possível do real para o êxito do trabalho, e a *intentio obliqua*, que corresponde ao movimento de antropomorfização do real pela subjetividade, como necessidade de responder à necessidade de uma vida plena de sentido (LESSA, 2007, p. 72).

A teleologia se refere a projeção de forma ideal e prévia a finalidade de uma ação, enquanto a causalidade corresponde aos nexos causais do mundo objetivo, na relação dialética entre esses elementos, apresenta-se a essência do trabalho. A *Intentio Obliqua* é o impulso à constituição de “Ontologias fictícias”, que tem como fundamento ontológico o trabalho,

fazendo contraposição com a *Intentio Recta*. Constitui-se como uma interpretação globalizante do existente a partir de uma antropomorfização do ser.

Algumas ideias tomam papel principal diante das escolhas a serem objetivadas em dado momento histórico. Esse conjunto de ideias representa uma visão de mundo que auxilia nas tomadas de decisão e recebe o nome de ideologia. Esse dispositivo, em algumas situações, se coloca em contraposição à ciência, inverte o real, mascarando suas contradições em busca de legitimar as relações de dominação e exploração. A ideologia é uma forma específica de resposta às demandas e aos dilemas que são postos pelo desenvolvimento da sociabilidade, o problema ideológico se apresenta, nas sociedades de classes, predominantemente com as concepções da classe materialmente dominante. Sua complexificação tem duas consequências, a saber: uma que dá origem a complexos sociais específicos que têm como função regular a práxis social, tornando possível, operativa, a reprodução da sociedade; outra que é advinda do desenvolvimento da sociabilidade, é a crescente necessidade de respostas genéricas que permitem ao indivíduo, além de compreenderem o mundo, justificar a práxis cotidiana, tornando-a aceitável e até mesmo natural e desejável. Assim, a disputa para que os indivíduos operem determinadas posições teleológicas no lugar de outras, correspondentes aos interesses dos oprimidos ou dominadores, ocorre no campo ideológico (LESSA, 2007).

A singularidade objetivada só existe como resposta singular a uma situação social genérica, concreta. Para materializar um objeto, o indivíduo concebe idealmente por meio de sua consciência, confrontando a situação presente com situações semelhantes do passado, com conhecimentos adquiridos anteriormente e, ainda, com seus desejos e perspectivas para o futuro. Em suma, coloca-se idealmente em contato o presente, o passado e o futuro.

Toda objetivação implica na transformação da realidade, assim o objeto entra nessa malha de relações e conexões que de alguma forma foi por ele alterado, passando a fazer parte do todo e sofrer influência do meio.

É essa propriedade essencial do trabalho – ser um tipo de reação ao ambiente que produz algo ontologicamente antes inexistente, algo novo – que lhe possibilita destacar os homens da natureza. Em outras palavras, é a capacidade essencial de, pelo trabalho, os homens construir um ambiente e uma história cada vez mais determinada pelos atos humanos e cada vez menos determinadas pelas leis naturais, que constitui o fundamento ontológico da gênese de ser social. E toda essa processualidade tem, no processo de generalização detonado pelo trabalho, seu momento fundante (LESSA, 2007, p. 81).

O trabalho, com sua essência transformadora, possibilita o surgimento do novo. Nessa relação entre a história e a natureza é forjado a ontologia do ser social, ou seja, o trabalho é sua categoria fundante. É o trabalho que possibilita o homem, por meio de suas ações, escrever sua história. Os complexos globais são constituídos por complexos parciais que surgem e se desenvolvem no seu interior. Tanto o ser em geral, como as distintas esferas ontológicas, se constituem em processualidades, nas quais o desenvolvimento exhibe a forma de complexo de complexos. O ser em geral é composto por diferentes complexos ontológicos que funcionam articulados, mas de forma relativamente autônoma.

A articulação entre as três esferas ontológicas não elimina a autonomia relativa que possuem, são relativamente independentes uma das outras. O ser natural não poderia existir sem sua base natural, porém a reprodução social tem uma categoria que não tem nada de natural, é puramente social, é o trabalho. A esfera biológica não é determinada pelo devir-outro do ser inorgânico, mesmo que dependa dele. De forma semelhante, pode-se afirmar que a reprodução social não é determinada pela reprodução biológica, embora não possa existir sem ela.

Segundo Lessa (2007) pode-se dizer que a distinção entre o complexo de complexos social e a natureza reside no fato de ele ter como elemento fundante, primário, os atos teleologicamente postos, atos de trabalho, que por sua essência, remetem o ser social à criação de meios para a satisfação de suas necessidades. Tal situação exige o desenvolvimento de uma consciência de si próprio capaz de dirigir sua história. Por consequência, o que determina o desenvolvimento das esferas ontológicas é o momento predominante de cada uma delas.

Lukács (2013) se debruçou sobre a análise da fala e do direito, para de maneira indicativa, determinar se há um padrão mais genérico de mediações entre o momento predominante e os processos parciais. Assim, ele indica que a totalidade social é a mediação ineliminável entre esses elementos, via trabalho. Reafirma-se que o trabalho é a categoria fundante do devir-humano dos homens, assim como também é determinado pelas particularidades de cada sociedade, por meio de seus conjuntos históricos de mediações que compõem a totalidade social.

Para Lukács, portanto, se o trabalho é a categoria fundante da reprodução social, a reprodução é o conjunto de mediações que exerce o momento predominante no desenvolvimento historicamente determinado de cada uma das formações sociais. Isso nada mais é senão afirmar, com outras palavras,

que o trabalho funda o ser social, mas que a totalidade social não é redutível ao trabalho (LESSA, 2007, p. 104).

Observa-se, então, que há uma relação complexa. O trabalho é o fundamento do ser social, sua categoria fundante, mas a totalidade social não se limita ao trabalho, está ligada ao conjunto de mediações socialmente ou historicamente construídas. Assim, pode-se dizer que a vida cotidiana é um *medium* social entre o trabalho e os complexos sociais que se desenvolvem historicamente, formando assim a totalidade social.

2.1.2 A construção do ser social

Os homens se diferenciam dos animais pela produção cultural, oriunda do desenvolvimento de sua consciência ao transformar a natureza pelo trabalho. Enquanto os animais seguem numa reprodução inconsciente, os seres humanos constroem a história com uma sucessão de acontecimentos significativos que repercutirão nas sociedades vindouras. Segundo Marx e Engels (2007, p. 87)

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

Dessa forma, percebe-se que o trabalho é a categoria fundante do ser social, na medida em que se realiza na produção da base material da gênese e desenvolvimento humanos. Existe, nessa relação, uma ruptura ontológica, na qual o trabalho estabelece entre o ser natural e o ser social. Essa ruptura não significa um corte absoluto, ao contrário, o intercâmbio com a natureza é uma lei eterna do devir humano. A ruptura ocorre em relação aos determinismos naturais sobre a vida humana. O desenvolvimento desse processo complexo deixará de ser constituído por leis de caráter natural e passará a assumir um caráter social. Assim, entende-se que o trabalho é o elemento de mediação entre o homem e a natureza (TONET, 2001).

[...] a relação do homem com a natureza não é uma relação de mão única. Trata-se de uma determinação recíproca. Subjetivar as forças da natureza e, ao mesmo tempo, objetivar-se como ser humano são dois momentos de um mesmo processo unitário. E vale a pena reforçar: apropriar-se da natureza nada tem a ver – no sentido ontológico – com tomar posse dela sob a forma mercantil. Significa, como o próprio Marx acentua, uma humanização da natureza e uma naturalização do homem, ou seja, um intercâmbio em que a natureza é transformada no ‘corpo inorgânico do homem’, o que, para que predominem os aspectos positivos, só pode ser feito de maneira que haja uma harmonia entre homem e natureza. Lembremos também outra coisa: que esta relação com a natureza se realize sob forma mercantil, que a desumaniza

e desumaniza o próprio homem, não é da natureza ontológica do processo social, mas é uma forma histórica marcada pela alienação [...] (TONET, 2001, p. 38).

A subjetivação da natureza e a objetivação do homem compõem um único processo complexo, no qual a humanidade se naturaliza e a natureza se humaniza, no intuito de tornar essa relação harmônica. Quando esse processo não se desenvolve de forma coesa, quando o apelo mercantil é tão forte ao ponto de desumanizar o próprio homem, ocorre um desenvolvimento marcado pela alienação.

A natureza e o homem compõem o processo do trabalho, é por meio da ação humana que a natureza toma forma material para satisfazer às necessidades do indivíduo. A força humana emanada da própria natureza age sobre os recursos naturais que estão à disposição para satisfazer suas potencialidades. Segundo Tonet (2001), está em Marx, a base para afirmar que o indivíduo é social por natureza. É no processo de tornar-se homem do homem que vão se constituindo certos traços que se põem como elementos essenciais e inelimináveis do ser social.

[...] É preciso enfatizar, face às inúmeras deformações, que Marx não reduz o homem ao trabalho, nem afirma que o trabalho é o elemento que determina inteiramente a vida humana. [...] Marx nem sequer afirma que o trabalho, em sentido ontológico, resume a totalidade das atividades humanas ou permite que dele sejam deduzidas todas elas. Para ele, o trabalho, em sentido ontológico, isto é, como uma atividade produtora de valores-de-uso, é o ato fundante do ser social e neste sentido permanecerá como 'lei eterna do devir humano'. Mas, apenas ato fundante e não um ato que esgota o ser social (TONET, 2001, p. 40).

É o caráter de totalidade que caracteriza o ser social. O homem, então, tem no trabalho sua categoria fundante, porém não esgota o ser social. A matriz ontológica do trabalho não pode ser negada, ela se articula com todas as outras dimensões sociais. Assim, surgem outros campos de atividade a partir do trabalho, as quais se relacionam mutuamente numa lógica social que nada tem de determinista.

O devir-humano dos homens é puramente social, os atos humanos são desenvolvidos em relações complexas mediadas pela consciência, eis o nexos ontológico entre as distintas processualidades, na complexificação das relações sociais e nas individualidades. Existe uma distinção entre generalidade humana e individualidade que é ontologicamente distinta da contradição exemplar singular/gênero biológico encontrada na natureza. Trata-se de uma

distinção puramente social. São os homens, os construtores de sua própria história, embora por circunstâncias que não foram por eles escolhidas.

A constituição do Ser Social requer a realização do trabalho, mediante ações teleologicamente postas. É a substância social que transforma os atos singulares em totalidade social e em individualidades. Assim, é preciso desvelar os nexos que operam no interior da síntese dos atos singulares em totalidade social. A contraditoriedade entre o genérico e o particular se constitui em elemento fundamental na elevação à consciência, em escala social, do ser genérico dos homens (LESSA, 2007).

É pela exteriorização que o homem constrói o ser social. O devir-humano corresponde ao desenvolvimento da capacidade dos homens em se exteriorizar, construindo um ambiente cada vez mais social, gerando como consequência, a modificação do real no processo de reprodução. No entanto, nem todas as exteriorizações ou objetivações oferecem uma positivação no desenvolvimento humano, alguns podem ser transformados em obstáculos, tornando-se negação da essência humana, uma desumanidade, eis a alienação, que nada tem de natural, é social. Por essa razão, a alienação não anuncia um retorno às esferas naturais, trata-se de uma negação da essência humana socialmente posta, é uma negação construída socialmente do ser humano, uma negação do homem pelo próprio homem (LESSA, 2007).

Para Lukács (2013), o fato da sociedade capitalista ser a primeira formação socialmente pura aponta, pela primeira vez na história, o local ocupado pelo indivíduo na ordem social, tendo como predominante a dinâmica econômica. Isso não quer dizer que o feudalismo, o escravismo ou em outras sociedades não tivessem essência social, fossem naturais, mas apontar para o determinismo socialmente construído, dando uma aparência a uma segunda natureza, na qual, certos acontecimentos são inevitáveis dada a sua determinabilidade. No entanto, não há identidade entre sujeito e objeto, ou seja, o ser social e a natureza são, sempre, ontologicamente distintos. Essa falsa aparência de naturalidade e de determinismo, leva a uma ideia equivocada do real. Assim, as dimensões que são puramente sociais da vida tomam uma aparência, supostamente, de exterioridade natural. Na sociedade capitalista, esse caráter natural das relações sociais tende a desaparecer, pois o local de cada indivíduo na estrutura social é relativamente modificável, dentro de limites históricos dados, pela ação dos indivíduos. Essa sociedade se transforma num campo de batalha, de luta pela sobrevivência e por melhores postos sociais. Nela, há a possibilidade de mobilidade social

orquestrada pelo livre-arbítrio dos indivíduos que, a partir de suas escolhas, modelam o seu destino.

A gênese e o desenvolvimento dessa consciência assumiram a forma historicamente concreta de uma oposição entre indivíduos e sociedade. Corresponde, em larga medida, à gênese e ao desenvolvimento do individualismo burguês. Para o pensamento moderno, os indivíduos se constroem em permanente confronto com a estrutura social global e com os outros indivíduos, numa dinâmica de disputas pelas quais cada individualidade, ao se constituir enquanto egoísta e competitiva, constrói também uma sociedade desumana, concorrencial. Nessa forma de sociabilidade cada indivíduo tem na sociedade e nos outros indivíduos uma oportunidade ou obstáculo para acumular capital, e não uma expressão da generalidade humana. Temos aqui, em sua essência, o individualismo burguês, de um lado, e a sociedade civil burguesa, de outro (LESSA, 2007, p. 129).

Lukács, segundo Lessa (2007), retoma a tese de Marx, na qual o capital é uma criação humana que se propõe a escravizar os próprios homens, ou seja, uma afirmação humana da não-humanidade, em suma, uma alienação. A reconciliação entre trabalho e capital, por razões ontológicas, é absolutamente impossível. O capital é uma alienação na qual só poderá ser ultrapassada com a superação da ordem social burguesa, é preciso superar a exploração do homem pelo homem fundada no capital.

O capital reduz o homem a um estado de animalidade, banido da civilidade humana. Nesse modelo social, a desumanidade da existência humana é, igualmente real, para burgueses e proletários. Em ambos os casos há alienação e a redução da vida a um sentido medíocre. A alienação é um fenômeno importante que também marca grande parte da trajetória do ser social, embora não faça parte da sua estrutura mais essencial.

[...] o ser social se põe, desde o início, como uma unidade de dois pólos: o pólo individual e o pólo genérico. O que significa que, desde o início, está estabelecida uma tensão – de caráter ontológico – entre estes dois momentos. Com efeito, o indivíduo, para entificar-se como tal, precisa tornar suas criações que constituem o patrimônio do gênero. Conhecimentos, habilidades, valores, normas, criações técnicas e artísticas, tudo isto são elementos, criados por indivíduos e tornados patrimônio universal, dos quais os outros indivíduos devem se apropriar. O gênero, por sua vez, depende das criações dos indivíduos para o seu enriquecimento. Mas, é óbvio que nem sempre há uma perfeita harmonização entre os interesses dos indivíduos e os interesses do gênero. Daí a tensão entre estes dois pólos. Contudo, esta tensão não é necessariamente um antagonismo irreconciliável (TONET, 2001, p. 62).

Em síntese, a alienação corresponde à criação, pelos próprios homens, no decorrer das relações do fluxo social, para obstacularizar a expressão do gênero humano. Em sentido contrário à exteriorização que expressa a afirmação humana, a alienação é a negação do humano. As individualidades constituídas sob a égide burguesa estão alienadas ao capital, falseando o real e legando uma aparência de determinação. O capital é a fonte dessa alienação social contemporânea, no entanto não se confundem, pois superado o capital, outra fonte de alienação existiria.

2.1.3 O Capitalismo

Em algumas sociedades, existe uma relação entre a produção da riqueza material e as lutas de classes que são determinadas pelas formas particulares que o trabalho assume em cada formação social, a saber, escravo, feudal, operário. Nesse intercâmbio entre a natureza e as lutas de classes, há a mediação de complexos parciais, tais como as ideologias de classe ou de cada grupo social. Em relação à sociedade escravagista,

A transformação da natureza nos bens indispensáveis à reprodução da sociedade escravagista era realizada, fundamentalmente, pelos escravos. Por isso, no modo de produção escravagista quase toda a riqueza material era produzida pelo trabalho escravo. Essa riqueza era apropriada diretamente pela classe dominante e parte dela era convertida em salários e outras formas de pagamento para auxiliares dos senhores na dominação dos escravos: os soldados, os administradores, os funcionários do Estado, em algumas medidas artistas, intelectuais, professores, etc. Direta ou indiretamente, de modo mais ou menos imediato, todos esses profissionais auxiliavam na perpetuação de complexos sociais fundamentais para a reprodução cotidiana do poder dos senhores sobre seus escravos (LESSA, 2007, p. 158).

Percebe-se que essa relação entre as classes fundamentais, entendidas como dominante ou exploradora e dominada ou explorada, tinha outras intermediárias que colaboravam na manutenção e desenvolvimento da exploração dos trabalhadores pelos senhores. Nas sociedades escravagistas gregas, as potências humanas eram projetadas na natureza, nos deuses, sendo o destino humano fruto de vontades exterior ao humano, tal como a força da natureza ou o desejo dos deuses. Esse contexto impossibilitava as escolhas particulares, colaborando para a manutenção do modelo vigente. Na sociedade feudal,

[...] a nova classe dominante – os senhores feudais – necessitava de auxiliares para a reprodução da exploração dos servos. Não apenas a Igreja, mas também mercenários para as épocas de guerra, e de administradores, auxiliares, ajudantes, etc. Para coletarem os impostos, vigiarem os servos, alocarem o trabalho servil pelos mansos senhoriais, aplicarem a justiça e dirimirem os conflitos sociais cotidianos. A sociedade feudal desde o seu

início conheceu uma série de atividades que, não realizando o intercâmbio orgânico com a natureza, eram essenciais para a reprodução do poder de classe do senhor feudal sobre o servo (LESSA, 2007, p.160).

A reprodução social baseada em causas que não se referia à vontade humana permeia vários períodos históricos. O espírito determinista orienta o destino dos homens, levando a crença de que a origem de seus problemas estaria fora de sua esfera de domínio. Em relação à Idade Média, Lessa (2007, p. 161) diz que

Na Idade Média, ainda mais que no período escravagista, a potência humana de fazer a História era projetada na misteriosa decisão de um Deus absolutamente bom e perfeito, capaz, todavia, de criar o mundo de pecados em que vivíamos. As classes sociais seriam determinadas pela intervenção divina: as pessoas seriam o senhor feudal, o servo, o bispo, o coletor de impostos, etc., porque Deus fez com que nascessem filhos de senhores feudais, servos etc. Eles não seriam o que eram se isto fosse contrário ao desígnio divino: portanto, era por intervenção divina que a sociedade se dividia em classes sociais, e também por decisão divina era determinado o lugar de cada indivíduo na sociedade.

O individualismo burguês alterou radicalmente essa perspectiva onde o homem não é senhor de seu destino. Se no escravismo e no feudalismo, o desenvolvimento das capacidades humanas, de suas forças produtivas, não eram suficientes para que os homens se reconhecessem como sujeitos de sua história, com o individualismo burguês surge a primeira afirmação de que estaria nos indivíduos a potência de fazer História. Com a sociedade burguesa, houve o afastamento das barreiras naturais e divinas, colocando os homens no centro do Universo e da História, mas não suficiente para extirpar o sofrimento humano. A burguesia se materializou como uma classe revolucionária, mas não seria comunista. O ideal de igualdade, liberdade e fraternidade da Revolução Francesa não envolvia o desaparecimento das classes sociais nem iria além da igualdade formal pregada pela lei (LESSA, 2007).

Com a Revolução Industrial, a produção se tornou maior que as necessidades humanas. Assim, ficou claro que a miséria humana existe por imposição da classe que domina materialmente a sociedade. Dessa forma, os homens entenderam que os homens, e apenas eles, são os únicos responsáveis pela história.

Para Lessa (2007, p. 165), com base em Lukács e em Marx, “[...] o capitalismo compartilha com as sociedades de classe precedentes o fato de as classes sociais serem fundadas pela expropriação do trabalho excedente”. Essa expropriação é oriunda do intercâmbio orgânico com a natureza por meio do trabalho que produz o conteúdo material da

riqueza, em qualquer formação social. Assim, a riqueza que foi gerada pelo trabalho escravo, servil ou operário é apropriada pelos senhores de escravos, senhores feudais ou pela burguesia. Essas classes, do passado e de hoje, utilizam parte dessa riqueza para o pagamento de auxiliares que garantem a manutenção desses modelos. Esses auxiliares são agentes que estão por toda a sociedade e funcionam como complexos ideológicos.

O capitalismo e modos de produção anteriores compartilham desta determinação ontológica mais universal: o afastamento das barreiras naturais propiciados pelo desenvolvimento das forças produtivas, pela divisão social do trabalho, pela crescente riqueza gerada no intercâmbio orgânico com a natureza, faz com que a reprodução do poder da classe dominante exija um crescente complexo de atividades que, ainda que não transformem diretamente a natureza, são imprescindíveis para a manutenção do trabalho escravo, servil ou operário. Nisto, repetimos, o capitalismo e os modos de produção que o precederam são muito parecidos (LESSA, 2007, p. 166).

Observa-se que, em uma sociedade de classes, não importa o modelo socialmente adotado, ela se comporá de uma complexa estrutura para sua manutenção de forma a garantir a riqueza nas mãos de poucos. Essas estruturas de poder são geradas e mantidas pelas classes dominantes com ajuda de seus agentes que gerenciam as formas de garantir a produção. É preciso desenvolver complexos ideológicos para mover o trabalho que gera a riqueza, para continuar a exploração da força de trabalho.

[...] o que move o capitalismo não é a produção de valores de uso, mas a produção de mais-valia, do lucro. Apenas será produzido aquilo que for lucrativo: ao produzir carros, televisores ou remédios, o que o capitalismo está de fato interessado em produzir é a mais-valia. E como a mais-valia vem diretamente da exploração da força de trabalho, a força de trabalho, digamos, de um professor, pode ser convertida em fonte de mais-valia e, portanto, em momentos de reprodução do capital. E, isso, apesar de o professor não operar nenhuma transformação da natureza. O serviço do professor é vendido pelo dono da escola e, desta venda, o capitalismo obtém seu lucro (LESSA, 2007, p. 167).

Para que ocorra a venda desse serviço é preciso que haja, na sociedade, pessoas dispostas a pagar por ele. Essas pessoas são os proletários. O trabalho proletário é a fonte de toda a riqueza capitalista, nascida na fábrica, no campo ou nos transportes. É por meio do intercâmbio orgânico com a natureza que reside a conversão da natureza em bens materiais que serão vendidos para gerar o capital. Essa riqueza produzida pelo trabalho, apropriada pelos donos dos meios de produção, é convertida em salário.

Sem a conversão da natureza no conteúdo material da riqueza social capitalista pelos operários, não haveria nem professor nem dono de escola,

nem burguês nem funcionário público, nem Estado nem o prédio das escolas e das fábricas. Não haveria comida, nem energia, nem matérias-primas, nem ferramentas – em suma, não haveria qualquer meio de subsistência ou de trabalho. Não haveria, para sermos breves, qualquer reprodução social possível (LESSA, 2007, p. 169).

Assim, pode-se esclarecer que o trabalho é o intercâmbio orgânico com a natureza, sendo, portanto, a categoria fundante do mundo dos homens, já o trabalho abstrato se constitui naquele que produz a mais-valia, o lucro. É o trabalho abstrato, uma categoria mais abrangente, engloba uma enorme gama de serviços, incluindo toda e qualquer atividade de produção da mais-valia. Dessa forma, o trabalho é abrangido pelo trabalho abstrato, pois também gera lucros, porém nem todo trabalho abstrato é trabalho. Consequentemente, pode-se entender, segundo Lessa (2007), com Marx e Lukács, que os trabalhadores são os produtores da mais-valia e os proletários, além da mais-valia, são os únicos produtores de todo o conteúdo material da riqueza presente na sociedade.

A burguesia continua explorando o proletariado, os assalariados não-proletários continuam sendo, ao mesmo tempo, explorados pelo capital e auxiliares da burguesia na exploração do proletariado. O proletariado continua sendo o produtor de todo o conteúdo material da riqueza social (meios de produção e meios de subsistência) ou indiretamente (como os assalariados não-proletários) continuam a viver da riqueza produzida pelo proletariado (LESSA, 2007, p 173).

A aparência é uma parte importante, fundamental do real, mas, ainda assim, apenas uma parte. Mesmo não estando nítido, nos dias de hoje, a distinção ideológica entre trabalhadores e proletários, o capital não alterou a essência e o fato do proletariado ser a classe produtora do conteúdo material da sociedade. Conforme Almeida (2017), a economia política clássica absolutizou uma determinada forma histórica de produção e apropriação, que é a capitalista, como uma forma de produção e de apropriação abstrata. A produção capitalista gera mercadorias, das quais estão por trás, o trabalho privado, assalariado, transformado em trabalho abstrato e geral. Assim, a forma privada que o trabalho assume nas condições objetivas do modo de produção capitalista se tornaram uma forma abstrata, em geral.

A superação do reino da propriedade privada dos meios de produção e a consequente superação do trabalho abstrato são condições objetivas imprescindíveis para o afloramento do reino da liberdade, ou seja, o reino da liberdade somente poderá florescer a partir da relação efetiva, livre e direta dos produtores com o reino da necessidade, sem a mediação das mercadorias (ALMEIDA, 2017, p. 141).

Então, o trabalho abstrato findaria com o fim da propriedade privada dos meios de produção, extinguindo também a luta de classes. Nesse contexto, a propriedade passa para as mãos da humanidade e as relações de produção passam a ser efetivadas por homens livres e associados. Colocando a humanidade como força motriz da produção social, no intuito de emancipar o homem.

Barbosa (2016) assinala que o trabalho realizado, em sua forma capitalista de produção, carrega um duplo sentido, personificado na relação entre trabalho concreto, como uma categoria fundante da sociabilidade humana sustentada pela ineliminável ação mediadora entre o homem e a Natureza, e trabalho como valor, no sentido abstrato. O trabalho abstrato se apresenta como uma forma de realização do trabalho concreto, que é a sua forma alienada. De forma geral, o capitalismo se sustenta como em todas as sociedades de classe, na divisão social do trabalho, demarcada em suas formas manual e intelectual. Porém é na forma de trabalho abstrato, assalariado, ou melhor, no duplo caráter do trabalho contido nas mercadorias, que se encontra a essência da forma capitalista de produção.

O trabalho em sua forma abstrata garante, assim, uma base objetiva para o processo de reprodução do capital em sua forma histórica capitalista, pois passa a ser a forma pela qual o trabalhador trabalha visando a valorização do capital, através da produção de valores de troca, tornando-se o próprio trabalho humano uma mercadoria. Vale dizer, que o trabalho humano é uma mercadoria diferenciada, pois mesmo sendo permutável como todas as outras, ele, e somente ele, constitui um elemento socialmente generalizado e necessário à base de sustentação do sistema produtor de mercadorias (BARBOSA, 2016, p. 64).

O trabalho humano mesmo transformado em mercadoria é a base de sustentação do sistema. É a partir do trabalho que se funda o ser social, que pode promover a sua dinâmica. É o trabalho abstrato, soma dos trabalhos concretos, que o trabalho humano é valorado, gerando os antagonismos de classes sociais. Barbosa (2016, p. 66) ressalta que “A crítica do trabalho abstrato já é, em si, uma afirmação do trabalho como intercâmbio orgânico do homem com a Natureza. Sua existência revela, ainda, a atualidade da luta de classes e o patamar no qual estas se encontram na confrontação permanente de acomodação ou superação do capital”. Dessa forma, o motor da história continua tendo a luta de classes como combustível.

Observa-se, então, que o trabalho é a categoria fundante do ser social. O homem se diferencia dos animais, pela articulação com a natureza. Ao longo da história, os homens aprenderam diversas formas de se aproveitar da força de trabalho humana para aumentar suas

riquezas e, assim, passaram a ser algozes de seus semelhantes. Desenvolveram estruturas para dominar a consciência humana para envolver os dominados em ideologias que aprisionam e fazem os indivíduos acatarem as regras do sistema sem impor obstáculos. Dessa forma, criam uma nuvem de aparência que impedem o entendimento do real.

Teixeira (2013) trata da atualidade do pensamento de Marx, apontando a importância do pensador como uma referência obrigatória para pensar os acontecimentos históricos do presente. No entanto, o pensamento vinculado à globalização vê o capitalismo de hoje distante do que estava descrito nas obras de Marx. Nessa visão, a mercadoria como um objeto cosmopolita é desconsiderada. A mercadoria transpõe barreiras de qualquer natureza, sejam fronteiras físicas, concepções religiões ou políticas, limitações linguísticas, o valor atribuído, e a coloca na comunidade monetária, do dinheiro que ocupa os diversos espaços no mundo humano.

Como seus consortes de outrora, a ideia que ele tem de nação nada mais é do que moedas vestidas com uniformes nacionais, prontas a se desfazerem deles em cada transação comercial que envolva países de nacionalidades diferentes. O capital não tem pátria, sua comunidade é o dinheiro, independentemente da cor em que é estampado (TEIXEIRA, 2013, p. 165).

O capital tem uma engrenagem que promove um movimento de modificações para atender as novas demandas sociais, determina-se pela historicidade na qual está inserida. Assim, o capital é a contradição em processo.

Além dessa exigência metodológica, há que se levar em conta o fato de que o objeto de estudo de Marx, o capital, é historicamente determinado. Suas determinações são históricas; portanto, as categorias por meio das quais são expressas estão sujeitas a mudanças. Ninguém melhor do que o próprio Marx para confirmar esse caráter efêmero das categorias. Ele mesmo antecipou, especulativamente, as mudanças por que poderia passar o sistema produtor de mercadorias (TEIXEIRA, 2013, p. 167).

Em outro giro, para alguns teóricos, o mundo atual se depara com o fim da sociedade do trabalho, superando as ideias de Marx em sua obra. Diante das novas tecnologias, que estão a serviço do capital, as categorias trabalhadas pelo autor perderiam sentido.

Diriam que o trabalho abstrato não é mais a categoria sociológica central em torno da qual gira a compreensão da dinâmica da sociedade capitalista contemporânea. Essa categoria, diriam, não é mais a força que estrutura e socializa a produção social. Os mecanismos de mercado, acrescentariam, foram substituídos pelo planejamento estatal, ao mesmo tempo em que o trabalho deixou de ser a principal força produtiva. Agora, são a ciência e a

tecnologia que comandam o processo de produção da riqueza (TEIXEIRA, 2013, p. 169).

Observa-se, no entanto, que a ideia de um autor está superado não implica no pensamento de que sua teoria não é mais válida. A nova dinâmica social imprime outras possibilidades de relações com o capital, com o modo de produção.

Pressupõe-se a existência de um modo de produção em que, pela primeira vez na história, os indivíduos tornaram-se indiferentes ao tipo de trabalho que realizam. A mesma coisa acontece com a transformação do dinheiro em capital. Para que o capitalista encontre no mercado o trabalhador, dispondo unicamente de sua força de trabalho para vender em troca de um salário, pressupõe-se o trabalho da história que espoliou o produtor direto dos seus meios de produção, transformando-o num mero assalariado (TEIXEIRA, 2013, p. 172).

A desmaterialização da produção possibilitou a demolição das barreiras que limitavam o consumo da força de trabalho aos muros das fábricas, invadindo todos os espaços, saiu dos muros das fábricas, ganhou as ruas, está por todo lugar, em qualquer horário, nos lares, nas escolas, em qualquer espaço público ou privado. Hodiernamente, isso fica evidenciado, nas relações de consumo *on-line*, que trabalha com a tecnologia *self-service*, ou seja, os próprios clientes produzem o seu objeto de consumo, sendo expropriados de seu tempo livre. Assim, realizam um trabalho, que deveria estar nas mãos de um profissional, sem nenhum custo. Nos bancos, os clientes realizam diversas operações, tais como saques, consulta de extratos, transferências, aplicações entre outros serviços, sem intermédio de um funcionário. O que dizer dos *call-centers*, de serviços de internet ou de TV a cabo, com sua meia dúzia de funcionários para atender inúmeros clientes com respostas prontas para serem respondidas como se um computador fossem. No ambiente *on-line*, pode-se perceber uma quantidade relevante de serviços à disposição do consumidor, sem precisar de um intermédio humano, novamente um tipo de serviço “faça você mesmo”, fazendo de todo ser humano um “trabalhador sem contracheque”. Esse “trabalhador sem contracheque” é produto de uma relação dialética entre produção e consumo. Ele surge da implosão das fronteiras do processo de produção, como um tipo de trabalhador que trabalha para o capital sem nenhuma recompensa monetária. Dentro da visão marxista, já havia uma previsão da divisão social entre trabalhadores e capitalistas. Conforme Teixeira (2013, p. 183):

[...] a previsão de Marx de que o modo de produção capitalista tenderia a dividir a sociedade em trabalhadores e capitalistas parece mais atual do que nunca. Com a diferença de que, agora, uma enorme parcela da classe

trabalhadora é explorada sem a mediação da compra e venda da sua força de trabalho. São os chamados ‘trabalhadores sem contracheques’, produtos da dialética produção-consumo que, hoje, transformou o consumidor no produtor do seu próprio objeto de consumo.

A cooperação complexa implodiu os muros do processo de trabalho, gerando a produção da mais-valia relativa, que não depende apenas do uso coletivo do capital constante e variável pelos trabalhadores, mas de sua não compra. Nesse contexto, os consumidores assumem, na condição de “trabalhadores sem contracheques”, as despesas com computador, papel, energia, telefone, etc. Os proprietários do capital ficam isentos de gastos para prestarem os serviços. Assim, o capital passa a se apropriar da força coletiva dos trabalhadores sem investimento monetário para adquirir sua força de trabalho, exercendo um nível de exploração nunca realizada antes pelo capital. Teixeira (2013, p. 183) destaca que

Se na época da grande indústria, a substituição da força muscular pela máquina permitiu a exploração do trabalho feminino e de crianças de todas as idades, na cooperação complexa, as coisas são bem piores. Agora, é a desmaterialização da produção, ao transformar a sociedade numa ‘fábrica sem muros’, que permite abolir qualquer direito de proteção ao trabalho. Trabalhadores terceirizados e sem contracheques não têm relações de trabalho diretas com o capital. Muitos deles nem sabem que são trabalhadores do capital.

É nesse contexto de desenvolvimento humano, que o mundo se depara com uma pandemia que desencadeou um processo de encarceramento social como uma forma de medida preventiva em relação à contaminação do coronavírus. O momento de crise vivido pode se configurar como o ideal para que o mundo virtual possa tomar maiores dimensões e a tecnologia “sirva-se você mesmo” seja ampliada. Nesse cenário, a educação sofre os impactos de uma precarização estrutural que não dá conta no mundo físico de atender às demandas, no mundo virtual isso se torna mais grave de forma ampliada.

2.2 Educação e emancipação humana: da crítica à cidadania à autoconstrução humana

Essa seção trata sobre a categoria cidadania, dividida nas seguintes subseções: Crítica à ideia de cidadania; e, ainda, Cidadania, emancipação humana e educação como categorias do processo de autoconstrução humana.

2.2.1 Crítica à ideia de cidadania

Quando se fala em crítica da cidadania, vem ao pensamento um processo de desqualificação e de denúncia, remetendo o termo a algo direta e imediatamente subordinado

aos interesses da classe burguesa. Esse pensamento traz como consequência o entendimento que cidadania estaria em oposição aos interesses da classe trabalhadora. Assim, criticar a cidadania seria expor o seu caráter interesseiro. Tonet (2001), com base em Marx, atribui ao entendimento de crítica, um caráter epistemológico, no qual a crítica significa o exame da lógica do processo social, considerando que seja um produto da atividade humana. Assim, busca apreender a própria natureza, suas contradições, suas tendências, seus aspectos positivos e negativos, suas possibilidades e limites sob a baliza do processo social, entendido como um processo de autoconstrução humana. Sendo, essas teorias, partes integrantes do movimento de desenvolvimento humano, criticá-las consiste em verificar as lacunas, erros e acertos envolvidos na construção das ideias.

Dessa forma, falar em crítica da cidadania, com base no pensamento marxista, é analisar a cidadania buscando sua essência, ou melhor, suas raízes históricas e transformação ao longo do tempo, e não uma mera desqualificação e denúncia. Então, diante disso, é preciso pensar no movimento do real no sentido de autoconstrução da emancipação humana. Tonet (2001) aponta que quando Marx historiciza o ser social quanto à natureza, reformula também a categoria de objetividade, descobrindo no trabalho humano o vínculo indissociável entre sujeito e objeto do conhecimento, entre a subjetividade e a objetividade, fundando, então, a práxis social. Então, a cidadania seria uma questão mais ampla da emancipação política e poderia ser considerada como um espaço de construção efetiva da liberdade humana.

Albinati (2012), a partir da leitura de Chasin, elucida um aspecto central do pensamento de Marx em relação à crítica política. Assim, remete à fundamentação ontológica, sustentando a tese de determinação ontonegativa da política, nos textos de Marx. Os estudos de Chasin permitem a compreensão da relação entre a atividade política e a existência social, entre o ser social e o Estado. Assim, pode-se visualizar a possibilidade da emancipação humana.

Os gregos deixaram como legado para a tradição ocidental, uma concepção da política como ciência superior, conhecimento racional, fundada em elementos da natureza humana que garantem a vida em comunidade, constituindo os seus valores. Essa perspectiva aponta para o reconhecimento de uma *positividade* na ação política, ou seja, a política entendida como a esfera privilegiada da expressão da liberdade e da isonomia dos seres humanos, como esfera racional de conformação das relações sociais a partir do estabelecimento, com base

racional, de critérios para uma vida justa. Trata-se de uma concepção política que permanece hoje como o horizonte ao qual devem se voltar as práticas políticas (ALBINATI, 2012).

De forma bastante simplificada, a existência do estado se justifica pelo reconhecimento das dificuldades de viver em sociedade. A positividade da atividade política está em atuar como uma arte de resolução de conflitos. O que fica, no entanto, oculto, nessa formulação, é a razão de ser e o caráter dessas dificuldades que, em sua incompreensão, são tomadas como parte da condição humano-social, entronizando, assim, a politicidade como elemento essencial da existência social (ALBINATI, 2012, p. 50).

Segundo Albinati (2012), Marx se coloca contra essa determinação da política como atributo constitutivo do ser social, reconfigurando a tradição no que se refere à relação entre indivíduo-sociedade e Estado. A atividade política, pensada como um meio para a regulação social, expressa um déficit social. O Estado é uma resposta às contradições entre interesses privados e interesses coletivos, oriundos da divisão do trabalho, dividindo os indivíduos em redutos específicos, que os impede de compartilhar de uma forma concreta a universalidade do gênero. Numa perspectiva marxiana, o Estado moderno mantém um afastamento da sociedade civil, traduzindo-se, efetivamente, na cisão entre o cidadão do Estado e o indivíduo, membro da sociedade, em sua vida privada. Assim, Estado e sociedade são entidades que se opõe, a primeira é uma expressão formal da determinação humana, enquanto a segunda é a esfera da fragmentação, do material. Nesse contexto, só há possibilidade de uma conciliação formal.

Ao contrário da concepção clássica de política, na qual a virtude do Estado consiste em ser, ao menos potencialmente, o depositário dos princípios universais que tornariam todos os homens iguais nos seus direitos e deveres, Marx sustenta que o Estado se origina exatamente das insuficiências de uma sociedade em realizar em si mesma, de forma concreta, estes ideais universalistas, ou seja, de garantir em sua dinâmica a igualdade de condições sociais (ALBINATI, 2012, p. 55).

Albinati (2012) afirma, a partir de José Chasin, que Marx deixa uma trilha aberta que permite dizer que há uma ontonegatividade do estado, cuja presença indica o “caráter anti-social” da vida civil. Essa determinação tem caráter ontológico, já que se refere à natureza do Estado. Em outras palavras, o Estado deixa de ser uma presença espiritual sobre a sociedade civil, passa a ser entendida como uma necessidade vinculada aos interesses materiais da sociedade civil. O Estado moderno se manifesta, na visão de Marx, como universalidade

ilusória, uma alternativa colocada frente ao futuro, seja como aperfeiçoamento do poder político ou na perspectiva de sua superação.

Uma “determinação ontonegativa da politicidade”, o termo cunhado por Chasin, aponta no sentido de que a política não é um atributo intrínseco ao ser humano, mas sim que ela é gerada como um subproduto de uma sociabilidade “anti-social”. O Estado se sustenta sobre a contradição entre o público e o privado, contradição gestada a partir da divisão do trabalho. Assim, nesse espectro marxista, caberia, então, ao Estado moderno, se quisesse acabar com a impotência de sua administração, acabar com a atual vida privada. Dessa maneira, se quisesse acabar com a vida privada, teria que destruir-se a si mesmo, pois o Estado só existe por oposição a ela (ALBINATI, 2012).

Marx distingue a “emancipação política” e a “emancipação humana”, distinção que aponta para os limites da primeira, enquanto forma parcial da liberdade. Assim, a emancipação política caminha dentro do contexto do Estado moderno e a sociedade civil. Para a emancipação humana é preciso que haja o rompimento da lógica política, com o advento de uma sociabilidade que permita um mais pleno desenvolvimento das potencialidades do ser social (ALBINATI, 2012).

[...] a questão central que alinha toda a perspectiva marxiana é a da emancipação humana, que, no entanto, não pode ser reduzida simplesmente a um apelo ético ou a uma esperança colocada num horizonte a jamais ser alcançado. Trata-se de enfrentar a questão em seu terreno legítimo, o da forma da sociabilidade, buscando ali a gênese das contradições, das contrafações, dos impedimentos, dos limites, para que desta inteligibilidade se possa perscrutar alguma alternativa objetiva de superação (ALBINATI, 2012, p. 58).

De acordo com a sua análise de Chasin, a questão da emancipação humana atravessa a obra de Marx como o ponto de convergência de todos os seus esforços, assim como a questão específica da relação entre Estado e sociedade. A política não é configurada, na teoria marxiana, como elemento intrínseco à vida social, mas há a possibilidade de superação da sociabilidade do capital e o estabelecimento de outra forma de existência social, na qual haja a administração das diferenças, a superação das contradições, mas não mais a contradição não-resolvida, que trata da manutenção estável dos antagonismos sociais (ALBINATI, 2012).

A política pode ser utilizada em seu caráter negativo, como expressão da alienação, assim como pode ser um meio de impedir a regressão social. Tem um papel de operacionalizar as relações sociais de modo a manter as coisas como estão, assegurando a manutenção do

poder de poucos, assim como também é a partir dela que se movimenta o estado social para um novo *status* no qual o ser social possa exprimir sua vontade para o benefício da coletividade. O político profissional tende a se apropriar dos bens materiais, ganância existente em um mundo competitivo, no qual o interesse coletivo não ocupa o primeiro lugar (TONET, 2001).

Mas se todos os homens se virem dotados de direitos civis, políticos e sociais? Não estaríamos a um passo de romper com a desigualdade e a injustiça própria da ordem do capital? A estratégia da cidadania/democracia parte precisamente de uma resposta afirmativa para essa questão. E dessa resposta deriva a posição estratégica da atividade pedagógica: o educar para o exercício ativo da cidadania traz uma concepção estratégica de superação da injustiça e da desigualdade. O que não se quer perceber é que essa concepção pode, no máximo, radicalizar a emancipação política e estabelecer um perímetro para a liberdade do homem (TONET, 2001, p.6).

O educar para a cidadania não pode se ater a pressupostos inválidos. Sem um olhar para além das limitações arbitrárias e de manutenção do *status quo*, não há o que se falar em educação para a cidadania e para a liberdade, sob pena de ter um equívoco teórico e político de graves proporções, transformando em direito a desigualdade gerada na vida civil. Há uma cisão entre o privado e o público que precisa ser superado pelo homem para transcender a alienação.

[...] essa contraposição entre o público e o privado, na qual o público e o privado não apenas são distintos, mas opostos à medida que as relações genéricas são tomadas enquanto instrumentos e mediações para a acumulação privada de riquezas, constitui o nódulo mais essencial da postura tipicamente burguesa para com as leis, a moral, a ética, etc. O típico burguês, íntima e sinceramente, deseja que as leis sociais sejam obedecidas e respeitadas por todos, pois compreende que sem essas leis seu mundo não poderia existir. Ao mesmo tempo, porém, age de forma a procurar uma maneira de transgredir essas mesmas leis sempre que possa obter alguma vantagem pessoal. É a hipocrisia típica do burguês médio, uma qualidade socialmente decorrente das individualidades burguesas (LESSA, 2007, p. 135).

Os homens precisam transcender a cisão entre particular e universal, privado e público, sociedade civil e Estado para escapar da alienação. Dessa forma, pode-se pensar em um direito que proporcione a igualdade entre os indivíduos.

Os pensadores brasileiros da área da educação, conforme Tonet (2001) demonstram, em suas pesquisas, interesse pela classe trabalhadora, expressando o desejo por uma educação transformadora que proporcione uma revolução social, que remeteria a uma espécie de marco

zero para o surgimento de uma nova sociedade. Dessa forma, uma educação revolucionária nasceria de um choque, no âmbito educacional com novos fundamentos. É por volta da década de 1980, influenciados por um conjunto de fatores, teóricos e práticos, que muitos destes pensadores começaram a substituir a articulação entre educação e revolução, por uma articulação entre educação e cidadania/democracia, constituintes de uma via democrática para o socialismo. Passando a ser comum falar em educação cidadã, em educação para a cidadania, em escola cidadã, tendo como suposto que a cidadania seria sinônimo de liberdade.

Segundo Tonet (2001), Freire (1993) desenvolve toda uma argumentação para mostrar que a alfabetização pode ser um instrumento para a formação da cidadania. Para Freire (1993, p. 45), “cidadão significa indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado, e que cidadania tem a ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão”. Para que se realize uma cidadania plena, é preciso que a alfabetização seja assumida “como um ato político, jamais como um fazer neutro”. Assim, a partir dessa leitura, Tonet (2001) analisa que, numa visão freiriana, plenitude de cidadania significaria plenitude da liberdade, um processo permanente de construção. Ele está pensando em pessoas que têm direito e deveres, que lutam para conquistá-los e efetivá-los, tendo no Estado o fiador desta sua condição.

Analizando Gadotti (1992), Tonet (2001) diz que a escola cidadã envolve adjetivos como autônoma, democrática, participativa, disciplinada, que seja integrada à comunidade, que cultiva a criatividade e a curiosidade, que respeita a diversidade. Porém, percebe-se que a escola está perdendo autonomia em seu fazer social e sua capacidade de educar para a liberdade. A influência do Estado inibe o exercício da autonomia com medidas que buscam homogeneizar as estruturas educacionais.

Ao analisar Arroyo (1986), Tonet (2001) expõe que para este autor a educação deve estar articulada com a cidadania, porém essa articulação se apoia em uma concepção equivocada de cidadania. Os direitos da cidadania não seriam o resultado da luta da classe trabalhadora, mas teriam sido outorgados pelas classes dominantes, ou seja, a cidadania é vista mais como uma concessão do que como uma conquista. Esse seria um equívoco fundamental na reflexão sobre a cidadania. O entendimento de que a cidadania seria um atendimento do Estado às demandas populares é uma forma de falseamento da compreensão do processo real, pois atribui ao Estado, um papel ativo, enquanto a participação popular seria

ocultada. Diante desse contexto, é preciso ressaltar, segundo Arroyo (1986), que, na construção da cidadania, o mais importante não é o atendimento das demandas, que sempre podem ser incorporadas pela lógica capitalista, mas as formas sociais, organizativas, os processos políticos em que se inserem inúmeras mulheres, homens, jovens, associações, jornais e profissionais da educação. Deve-se ser um sujeito ativo de transformação da realidade escolar para estabelecer as mudanças na estrutura educacional.

Assim, fica óbvio que a relação entre educação e cidadania é real, porém é preciso entendê-la no sentido de que a luta pela cidadania, pelos direitos é um espaço pedagógico no qual se dá o real processo de formação e constituição do cidadão. Sendo assim, a educação é parte, fruto e expressão do processo da construção e constituição da cidadania, democracia e participação. No entanto, a educação não pode ser vista somente assim, pois cairia no lugar de solução para todos os males sociais.

Tonet (2001) traz, também, o pensamento de Libâneo (1998) que aponta a formação para cidadania crítica, um cidadão-trabalhador capaz de interferir criticamente na realidade e transformá-la é um dos objetivos inerentes a uma educação básica de qualidade. Observa-se que a educação que está à disposição da classe trabalhadora também está a serviço da classe dominante. No entanto, é preciso que o trabalhador se aproprie, por meio de uma cidadania crítica, das estruturas educacionais, de modo a promover sua transformação.

É preciso compreender uma educação cidadã no sentido de uma cidadania ativa, crítica, ou seja, que forme não apenas cidadãos, mas cidadãos críticos e com consciência de seus direitos e deveres, além de serem capazes de intervir ativamente na construção de uma ordem social mais justa e solidária. Para que isso se efetive, é necessário construir experiências de uma educação democrática e participativa. A política e o direito são elementos fundamentais na constituição da sociedade, pois compõem a estrutura social que age nas relações.

Há a necessidade de generalizações abstratas para que os conflitos possam ser gerenciados no intuito de manter a ordem social. A realidade social é objetiva, constitui-se como um processo humano por meio do trabalho, não se apresenta como uma totalidade articulada, mas como um emaranhado de fragmentos que constitui um conjunto complexo. É pelo trabalho, a categoria fundante do ser social, que se desenvolve outras possibilidades

sociais, tais como economia, política, arte, educação etc. É também a instância na qual o homem se desenvolve em um processo complexo e contraditório.

2.2.2 Cidadania, emancipação humana e educação como categorias do processo de autoconstrução humana

Tonet (2001) desenvolve seu pensamento no intuito de abordar a cidadania, a emancipação humana e a educação como categorias do processo de autoconstrução humana. Assim, somente uma abordagem de caráter ontológico permite uma compreensão da natureza mais profunda da cidadania, com suas possibilidades e seus limites. A teoria liberal da cidadania, inspirados em Kant, Hobbes, Locke, Rousseau, entre outros, parte do pressuposto de que todos os homens são iguais e livres por natureza. As desigualdades sociais hodiernas são consequências do desdobramento da igualdade e da liberdade naturais. Assim, a liberdade de todos entram em choque, dando origem a conflitos. Sem controle, os conflitos se acirrariam, comprometendo a existência humana. Então, na perspectiva liberal, os homens se viram obrigados a se organizar em sociedade e instituir uma autoridade para estabelecer limites e garantir que não sejam ultrapassados. Esse processo resultou na desigualdade social como algo considerado legítimo e constitutivo ao mundo humano, pois teria sido fruto do exercício da própria liberdade natural. Dentro da ótica liberal clássica, a vinculação da democracia e da cidadania com a existência das classes sociais nunca é escamoteada, assim como não se afirma que elas sejam capazes de suprimir totalmente as desigualdades sociais. Assim, a desigualdade social se legitimou como parte constitutiva do mundo dos homens.

[...] o fundamento para clássicos e contemporâneos é, em essência, o mesmo. Não importa muito se os homens nascem iguais ou diferentes; também não importam muito os diferentes argumentos para fundamentar a vida em sociedade. O que importa é que em todos eles encontramos como pressuposto o indivíduo autocentrado (egoísta) como unidade social última e irreduzível. O ponto de partida é uma concepção de indivíduo como um ente ontologicamente anterior e fundante da sociedade, como todas as consequências que daí derivam (TONET, 2001, p. 51).

Tonet (2001), em posição contrária ao liberalismo, entende que o aperfeiçoamento da cidadania e da democracia jamais pode ultrapassar a ordem do capital. A esquerda democrática, por sua vez, entende que, por haver uma contradição entre o capital e a cidadania e a democracia burguesas, estas só podem se realizar, em sua plenitude, com a erradicação do capital. Assim, a construção da cidadania estaria em um processo infinito, seria o processo de realização da autêntica liberdade humana.

A política tem um caráter essencialmente negativo, não fazendo parte da natureza essencial do ser social, assim como também não é uma dimensão insuperável dele. Mesmo a democracia mais aperfeiçoada continua sendo uma forma de opressão de classe. Isso não significa dizer que o caráter essencialmente negativo da política indique que ela seja totalmente negativa e que ela não contenha nenhum aspecto positivo. Esses aspectos positivos são constituídos, em primeiro lugar, pelo fato de impedir a própria destruição da humanidade pelo *bellum omnium contra omnes*, o que reconhece a necessidade insuperável do Estado. Assim como o *bellum omnium contra omnes* não é determinação absoluta do ser social, também o Estado não é. Em segundo lugar, observa-se uma crescente, embora não linear, supressão da arbitrariedade no exercício do poder. E em terceiro lugar, observa-se um também crescente progresso em direção à abertura de possibilidades, embora contraditórias, de complexificação das individualidades (TONET, 2001).

Há um choque de interesses entre os detentores da propriedade privada e os interesses dos detentores da força de trabalho. Se na comunidade primitiva as forças sociais eram efetivamente e sempre sociais, agora são apropriadas por grupos particulares. Assim, a apropriação da riqueza material e espiritual, acumulada como patrimônio do gênero humano, torna-se de fácil acesso para alguns e quase inacessível para outros.

Tonet (2001) lembra que Marx distingue a atividade humana da atividade animal pelo fato de ela ser livre e consciente, ou seja, de implicar, em sua natureza, consciência e liberdade. No caso do trabalho alienado, esta atividade não é nem livre e nem consciente, pois o trabalhador não compreende o seu verdadeiro caráter nem tem a regência sobre o processo. Constitui-se em algo “externo” a ele, algo que não forma parte da sua essência, ou seja, não há espaço para o trabalhador se afirmar, pelo contrário, nega seu trabalho, tornando a atividade prejudicial ao ser, consumindo suas energias, maltratando o seu corpo e destruindo o seu espírito.

A individuação é outro aspecto de grande importância que caracteriza a sociedade civil capitalista e que também é consequência do seu ato fundante. Nas formas anteriores de sociedade, o singular só encontrava sentido inserido em um grupo social, fosse horda, tribo, casta, ordem, polis, corporação etc. A individuação, que consiste nesse processo de transformação do sujeito singular em um indivíduo autônomo, é uma realização do capitalismo. Nas formas sociais anteriores, o polo determinante era a comunidade, agora este

polo se desloca para o indivíduo singular. A produção e a reprodução proferidas pelo capital recrutam dos indivíduos determinadas qualidades, tais como propriedade, liberdade e igualdade, já bastante conhecidas, assim como também o domínio da escrita, da leitura, de diversas habilidades técnica, uma habilidade mais complexa, etc. A vida social girará ao redor deste indivíduo e dos seus interesses. Os sujeitos, em suas individualidades, tocam os demais para satisfazer suas necessidades. Então, acontece choques de interesses que torna a sociedade um conjunto de indivíduos competitivos, na ânsia de satisfazer os seus interesses e olhando os outros como inimigos e não como companheiros.

A cidadania burguesa teve sua origem na passagem do feudalismo ao capitalismo e sua trajetória concreta é o resultado de um complexo processo onde entram tanto a ação do Estado e da burguesia como as lutas da classe trabalhadora e de outros grupos sociais. A cidadania implica a participação numa comunidade política, no qual o indivíduo goza de certos direitos. Os direitos sociais, e mesmo os relativos à esfera da produção econômica, são direitos, inerentes aos indivíduos, por serem membros da comunidade política. A emancipação política acarretou numa separação entre sociedade civil e Estado, sem a dissolução do vínculo ontológico entre eles, trouxe apenas uma nova configuração em relação à divisão da sociedade em duas esferas, a saber, privada e pública, sendo esta, a expressão daquela. Nesse contexto, o Estado se apresenta como um instrumento de defesa dos interesses particulares da burguesia expressando inversamente sua desigualdade social, na qual o interesse particular, que reina soberano na sociedade civil, mostra-se sob a forma de interesse geral, na sociedade política (TONET, 2001).

Segundo Tonet (2001), querer colocar a educação a serviço da formação de cidadãos, sobretudo nos países pobres, é uma brutal ilusão. Se nos países ricos, a cidadania mais aperfeiçoada implica a existência da desigualdade social, no caso dos países pobres isto é muito mais verdadeiro, algo que se agrava com a situação da pandemia que não apresenta as condições materiais básicas para atender às demandas educacionais⁷. Neste último caso, educar para a cidadania seria formar para uma dupla ilusão: a primeira, porque é impossível

⁷ Muñoz, Loreito e Lautharte Júnior (2020) indicam que a propagação vertiginosa da pandemia do COVID-19 tem imposto ao mundo a tomada de medidas de distanciamento social em vários países. Nesse contexto, cerca de 1,5 milhão de estudantes, em pelo menos 174 países, estão sem aula. No Brasil, todas as escolas estão temporariamente fechadas. Para amenizar os impactos dessa crise, secretarias estaduais e municipais têm oferecido um ensino atividades à distância, além da distribuição da merenda escolar. É preciso pensar que diante das condições econômicas no Brasil, as condições de acesso à Internet são restritas, deixando vários alunos de fora. Alguns países oferecem ensino por outros canais como TV, rádio e material impresso. É preciso pensar na formação dos professores, assim como viabilizar o acesso aos canais que viabilizem o processo educacional.

atingir a plenitude da cidadania, pois existe um fosso entre ricos e pobres que aumenta em vez de diminuir; a segunda, porque mesmo que isso fosse possível, não levaria à formação de pessoas efetivamente sujeitos da história, dada a natureza própria da cidadania. Deste modo, afirmar a limitação essencial da cidadania não significa desqualificar a sua importância no processo social nem tomar posição a respeito da importância que ela possa ter na luta pela superação da sociabilidade da qual ela faz parte.

A emancipação política, dentro de seus limites essenciais, não pode ser concebida como a última salvação da sociedade, como o objetivo último da humanidade ou como patamar mais propício para a construção de uma sociedade livre, igual e fraterna. É preciso pensar no movimento do real no sentido de autoconstrução da emancipação humana. Tonet (2001) aponta que quando Marx historiciza o ser social quanto à natureza, reformula também a categoria de objetividade, descobrindo no trabalho humano o vínculo indissociável entre sujeito e objeto do conhecimento, entre a subjetividade e a objetividade, fundando, então, a práxis social. Então, a cidadania seria uma questão mais ampla da emancipação política. Assim, a cidadania poderia ser considerada como um espaço de construção efetiva da liberdade humana. Enquanto a emancipação humana nada mais é do que um outro nome para comunismo, embora a primeira enfatize a questão da liberdade e o segundo, o conjunto de uma nova forma de sociabilidade. No entanto, a categoria comunismo foi tão deformada pelos embates da luta ideológica que torna extremamente difícil uma discussão mais serena a seu respeito, assim, utilizar a categoria da emancipação humana coloca no centro da problemática a questão da liberdade, que também é posta como chave na perspectiva liberal. A noção de liberdade do liberalismo, entendida como de caráter universal, corresponde a ideia de liberdade do indivíduo naturalmente proprietário privado. Isso implica em abrir mão da igualdade em sentido mais amplo. Diante dessa questão, foi preciso estabelecer limites jurídico-político para a liberdade.

O trabalho é o fundamento ontológico do ser social. Embora seja a dimensão fundante do ser social, ele não o esgota, como dito anteriormente. E a partir dele, há desdobramentos de sinais já existentes no seu interior como a linguagem, a educação, a ciência, etc., de onde surgem inúmeras outras dimensões, de modo que o ser social é sempre um complexo articulado que inclui a dimensão fundante e um conjunto de outros campos da atividade

humana. Assim, o trabalho também seria o fundamento ontológico da liberdade (TONET, 2001).

Desde os primórdios da história humana, apresentaram-se diversas e variadas formas de trabalho, tais como a primitiva, a asiática, a escravista, a servil, a assalariada, só para citar as mais importantes. Porém, nenhuma dessas formas existentes até hoje foi, de fato, uma forma que permitisse ao homem ser plenamente livre. Na comunidade primitiva, devido ao baixo grau de desenvolvimento das forças produtiva, o homem estava sujeito à natureza. Nas outras formas, mesmo diante de um aumento relativo no grau de independência com relação à natureza e uma complexificação cada vez maior do próprio homem, a divisão do trabalho havia instaurado relações de sujeição cada vez maior do próprio homem com a divisão do trabalho. Dessa forma, nenhum desses períodos permitiram uma vivência efetivamente livre dos sujeitos. Observa-se que, com exceção da comunidade primitiva, as energias físicas e espirituais dos indivíduos são desapropriadas, privatizadas e transformadas em forças hostis e opostas a seus possuidores originais. Sob a forma de trabalho associado, portanto, o ato do trabalho atinge o seu grau máximo de liberdade possível. Dentro de uma perspectiva marxista, o reino da liberdade só inicia onde termina o trabalho imposto pela necessidade e pela coação externa, repousa sobre sua própria natureza. Tanto o homem selvagem como o homem civilizado precisam satisfazer as suas necessidades. A medida que se desenvolvem, amplia-se as necessidades e os meios para saciá-las. Neste terreno, a liberdade é regulada racionalmente pelo homem social e pelos produtores, de modo a controlar o uso da natureza. Assim, a liberdade só pode existir tendo como base o reino da necessidade. A redução da jornada de trabalho é uma condição necessária para o homem se apropriar do seu ser e se compreender, pois assim haveria tempo para si (TONET, 2001).

Segundo Tonet (2001), todo trabalho pertence sempre ao reino da necessidade, inclusive o trabalho emancipado, aquele em que atividade humana é realizada sob o império da necessidade e de fins externos. Isto se deve a dois motivos, o primeiro se refere à necessidade como uma essência humana. Necessidades como comer, vestir, morar, entre outras, não são de livre escolha do homem, mas uma imposição exterior à sua natureza mais essencial, precisando, assim, satisfazê-las sob pena de perecimento, por meio do trabalho. Em segundo lugar, entendendo o trabalho como um intercâmbio do homem com a natureza, por

mais desenvolvido que seja o domínio desde sobre ela, jamais deixará de estar sujeito às leis necessárias que a governam.

O trabalho associado é uma barreira para apropriação privada das energias, no qual as forças sociais são controladas pelos produtores. Tonet (2001, p. 93) lembra que para Marx, uma vez emancipado o trabalho, todo homem se torna trabalhador e, assim, o trabalho produtivo deixa de ser atributo de uma única classe. O trabalho é um ato ontológico do ser social que faz emergir um ser diferente do ser natural. Atribuir uma essência ao homem, seja divina ou natural, é uma especulação que induz ao erro e fundamenta a ideologia de determinada ordem social. Dessa forma, afirmar que os homens nascem proprietário, iguais e livres significa o desconhecimento de que essas categorias são resultados de um processo histórico e não, ontologicamente, anteriores à existência humana.

O campo educacional formal corrobora para a manutenção do sistema promovido pelo capital. Mészáros (2008) indica que há um sistema de interiorização que precisa ser confrontado, no intuito de romper com a lógica do capital na seara da educacional. As instituições de educação formal integram uma parte importante do sistema global da interiorização. Os indivíduos, ao participarem das instituições de educação formal, são induzidos a uma aceitação resignada dos princípios reprodutivos orientadores dominantes da própria sociedade, que estão em consonância com o seu lugar na escala social e as tarefas reprodutivas que, possivelmente, serão assinaladas para eles.

O impacto da lógica incorrigível do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema. Apenas as modalidades de imposição dos imperativos estruturais do capital no âmbito educacional são hoje diferentes em relação aos primeiros dias sangrentos da ‘acumulação primitiva’, em sintonia com as circunstâncias históricas alteradas [...]. É por isso que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa de forças da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Pode-se dizer que a aprendizagem acontece durante a vida, porém perceber esse aprendizado se torna quase impossível, dentro dos limites estreitos da educação formal como está constituída por uma sociedade cindida em classes. A educação precisa ser observada em todas as suas dimensões, sendo exploradas por educadores para proporcionar uma formação que ultrapasse os limites impostos pelo sistema. Os orientadores da educação formal, coesos

com a lógica impositiva do sistema, limitam essas possibilidades. Em outro giro, os professores que visualizam a educação, como possibilidade de transformação, precisam se desvencilhar dessa lógica e realizar um intercâmbio com práticas educacionais mais amplas, realizando progressiva e conscientemente uma interlocução dos processos de educação com a própria vida, contextualizando e significando os conteúdos, no intuito de ampliar uma consciência emancipadora para a transformação. Mészáros (2008, p.65) afirma que

[...] o papel da educação é supremo tanto para a elaboração de estratégias apropriadas, adequadas a mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. É isto que se quer dizer com a visão de uma ‘sociedade de produtores livremente associados’. Portanto, não é surpreendente que na concepção marxista a ‘transcendência positiva da auto-alienação do trabalho’ seja caracterizada como uma tarefa inequivocamente educacional (MÉSZÁROS, 2008, p. 65).

Assim, entra-se em contato com uma concepção mais ampla de educação que possa proporcionar uma mudança verdadeiramente radical, rompendo com a lógica mistificadora do capital. Para a transformação da sociedade seria preciso a formação de uma massa revolucionária. Marx e Engels (2007, p. 43) afirmam que

Essas condições de vida já encontradas pelas diferentes gerações decidem, também, se as agitações revolucionárias que periodicamente se repetem na história serão fortes o bastante para subverter as bases de todo o existente, e se os elementos materiais de uma subversão total, que são sobretudo, de um lado, as forças produtivas existentes e, de outro, a formação de uma massa revolucionária que revolucione não apenas as condições particulares da sociedade até então existente, como também a própria ‘produção da vida’ que ainda vigora – a ‘atividade total’ na qual a sociedade se baseia –, se tais elementos não existem, então é bastante indiferente, para o desenvolvimento prático, se a ideia dessa subversão já foi proclamada uma centena de vezes – como o demonstra a história do comunismo.

Somente quando o capitalismo esgotar todas as suas possibilidades que haverá a possibilidade de superação. Enquanto isso, é preciso subverter a partir dos meios à disposição, participando do sistema de modo a causar alterações e levando um pensamento que se contraponha ao que está estabelecido. A grande massa da humanidade está excluída dessa riqueza. Tonet (2001) indica que há inúmeros estudos que atestam fartamente esta situação. Observa que não são a falta de recursos ou de desenvolvimento tecnológico, nem a falta de “vontade política” ou a cegueira das classes dominantes e nem sequer a incompetência ou incapacidade de administrar a distribuição da riqueza os responsáveis mais profundos desta

situação, mas a própria lógica do desenvolvimento capitalista. Há carências geradas por uma escassez fabricada pelos detentores do capital. Esse terreno é fértil para implantar uma competição entre os homens, a qual facilita o processo de dominação e exploração.

O trabalho é uma atividade fundamental para o homem, mas não é a forma mais plena da atividade humana. Para a diminuição do tempo de trabalho, o desenvolvimento das forças produtivas é condição indispensável. E essa diminuição do tempo de trabalho é, conseqüentemente, condição decisiva para que o trabalho possa tornar-se o fundamento da liberdade. A quantidade de trabalho não sinaliza a medida do desenvolvimento da riqueza. Esse desenvolvimento é sinalizado pela extensão do tempo livre. Assim, quanto maior o tempo livre, maior a riqueza da humanidade e maior a possibilidade de os homens se dedicarem a atividades mais livres. Segundo Tonet (2001), Marx enfatiza que a liberdade, em seu grau máximo, não se encontra no trabalho, mas para além do trabalho. A proposta não é desenvolver uma tese de extinção do trabalho, mas realizar uma distinção entre a liberdade possível no âmbito do trabalho e a liberdade possível para além da esfera do trabalho. O indivíduo ocupa um *status* de liberdade quando é capaz de agir sem ser coagido por nenhuma força, interna ou externa. O indivíduo é um ser social, vive agregado com os seus semelhantes. Sua liberdade está diretamente relacionada com o convívio com o outro, porém dentro desse processo o capital é um elemento influenciador. Na visão marxiana, na sociedade burguesa, quem é livre efetivamente não é o homem, mas o capital. Pode-se dizer, então, que a essência da emancipação humana está no domínio consciente e coletivo dos homens sobre o seu processo de autoconstrução, sobre o conjunto do processo histórico. Os indivíduos precisam tomar consciência de que são a mola de produção social, assim podem se reconhecer como autores de sua própria história e detentores do poder para modificar a sociedade. E, assim, construir uma sociedade livre com os indivíduos livres.

O poder social, isto é, a força de produção multiplicada que nasce da cooperação dos diversos indivíduos condicionada pela divisão do trabalho, aparece a esses indivíduos, porque a própria cooperação não é voluntária mas natural, não como seu próprio poder unificado, mas sim como uma potência estranha, situada fora deles, sobre a qual não sabem de onde veio nem para onde vai, uma potência, portanto, que não podem mais controlar e que, pelo contrário, percorre agora uma sequência particular de fases e etapas de desenvolvimento, independente do querer e do agir dos homens e que até mesmo dirige esse querer e esse agir (MARX; ENGELS, 2007, p. 38).

Estaria, então, a alienação fincada na esfera da produção material, relacionado à divisão social do trabalho. Utilizando ideologicamente essa categoria, a classe dominante mantém o seu controle. Sobre a relação entre educação e alienação, Tonet (2001, p. 143) diz que “[...] a alienação caracteriza-se pelo fato de forças sociais se tornarem estranhas e hostis ao homem, dificultando a sua construção como um ser autenticamente humano. Deste caráter alienante também participa a atividade educativa”. Seria esse tipo de atividade o fator relevante para a apropriação do patrimônio social, sem pôr em risco os interesses das classes dominantes. Consequentemente, impondo obstáculos e deformando o processo de autoconstrução dos indivíduos como seres autenticamente humanos. Nesse contexto, o socialismo estaria implicado como uma forma de sociabilidade, do interesse comum em oposição aos aspectos e interesses individualistas. É preciso enfatizar a ideia da superação da alienação do trabalho e da instauração de uma forma de sociabilidade onde impere a livre atividade, que supõe, obviamente, a superação da sociedade industrial, para dar lugar ao trabalho associado. Abre-se espaço, então, para a emancipação humana que, segundo Tonet (2001, p. 126),

[...] nem é um resultado inevitável do processo histórico, nem uma utopia impossível. [...] nada tem a ver com uma fantasiosa sociedade paradisíaca, nem é apenas um horizonte indefinível, jamais concretizável. [...] nada tem a ver com uma forma totalitária de sociabilidade e com a supressão das diferenças e da individualidade. [...] é uma forma de sociabilidade que, fundada na materialidade do trabalho associado, permite aos homens serem os verdadeiros protagonistas do seu destino. O que, obviamente, não os isenta das limitações inerentes ao mundo humano. E, mais do que qualquer outra forma de sociabilidade, exatamente por causa do patamar em que a humanidade se encontra, é uma alternativa possível – seguramente a melhor para a humanidade – mas, apenas uma possibilidade cuja efetivação depende dos próprios homens.

Pode-se dizer, então, que é preciso pensar na superioridade da emancipação humana sobre a emancipação política. Tonet (2001) observa a existência da relação entre educação e emancipação humana como um processo em curso. A inexistência de uma base sólida metodológica histórico-ontológica impõe obstáculo ao processo social, dificultando alcançar níveis para além da superficialidade, para além do capital. Dessa forma, não há uma constituição de ideias com base e fundamento para propor um modelo de uma sociedade efetivamente livre. Expressões como “mundo do trabalho”, “cidadania crítica”, “participação social” e “formação ética” não permite dúvidas quanto ao fato de que elas integram a ordem

do capital, mesmo que não seja esta a intenção de quem as proferem. É preciso que o desenvolvimento teórico ocorra para sustentar as bases das transformações sociais. Diante da complexidade dos processos, é preciso esmero e um debruçamento sobre as questões. Assim, se a situação do mundo atual não permitir ter clareza para o desenvolvimento de uma prática educativa revolucionária mais abrangente, não adiantará fazer apelo à subjetividade. A qualidade da produção teórica do intelectual depende do momento predominante. Uma teoria medíocre não interessa às classes, é preciso que a produção teórica esteja alinhada com uma prática.

A categoria do trabalho é, para Marx, a raiz ontológica do ser social. No entanto, outras atividades da vida social são envolvidas para a concretização da realidade, entre essas atividades está a educação.

[...] quando falamos do processo de se tornar homem do homem, que, como membros da espécie, todos os indivíduos têm características comuns, que são transmitidas por herança genética. Porém, o seu pertencimento ao gênero humano não lhes é dado por herança genética, mas por um processo histórico-social, ou seja, pela incorporação das objetivações que constituem o patrimônio deste gênero. Nos animais, este processo é comandado pelo código genético, ainda que não esteja totalmente ausente entre eles o que poderíamos chamar de ‘processo educativo’. Contudo, este ‘processo educativo’ reduz-se, entre eles, a fazer emergir nos ‘indivíduos’ determinados comportamentos e habilidades, cuja base está no código genético e que continuarão praticamente inalterados durante a vida inteira. Entre os homens, ao contrário, este processo é dirigido, e em grau cada vez maior, pela consciência. O homem, ao contrário dos animais, não nasce ‘sabendo’ o que deve fazer para dar continuidade à sua existência e à espécie. Deve receber este cabedal de instrumentos através de outros indivíduos que já estão de posse deles (TONET, 2001, p. 136).

Assim, a educação, entre os homens, é um processo que os proporciona tomadas de decisões diante das situações que a vida apresenta, escolha entre alternativas. A categoria educação integra a categoria trabalho, mas as duas não se confundem. O trabalho, portanto, é um ato de transformação da natureza, no qual a ação do sujeito se exerce sobre uma “matéria-prima” cuja natureza é completamente diferente da “matéria-prima” do ato educativo. Todo ato humano é sempre um composto de subjetividade e objetividade, no qual o trabalho é uma mediação entre o homem e a natureza, enquanto, a educação é uma mediação entre o indivíduo e a sociedade. Ainda é preciso dizer que, mesmo indiretamente, o trabalho é a mediação da relação entre indivíduo e sociedade, na mesma linha, a educação também é um ponto de mediação entre o homem e a natureza. Além da educação, também surgem, para

cumprir essa função, a linguagem, a arte, a política, o direito etc. Na visão de Tonet (2001, p. 139-140),

[...] o que distingue a educação de todas as outras atividades, é o fato de que ela se caracteriza não pela produção de objetivações – o que não quer dizer que também não as produza – mas pela apropriação daquilo que é realizado por outras atividades. Assim por exemplo, cabe à atividade artística produzir obras de arte. Mas, é através da educação – aqui entendida, obviamente, em um sentido amplo, que inclui tanto a educação direta quanto a educação indireta – que o indivíduo se torna capaz de tornar seu o universo contido na obra de arte. É por intermédio disto que a atividade educativa contribui para a construção do indivíduo como indivíduo humano. É neste preciso sentido ontológico que podemos dizer, com toda tranquilidade, que educação não é trabalho, embora seja, tanto quanto este, uma atividade humana.

Dessa forma, fica evidenciado que a atividade educativa, no primeiro plano, por mais importante que seja, não faz parte da matriz ontológica do ser social, pois não é trabalho. No entanto, os profissionais da educação integram a classe trabalhadora, o elemento fundamental na superação do capitalismo. O fato da educação não ser trabalho não diminui sua importância específica no processo social e para a transformação da sociedade, pois a educação é fundamental para a reprodução do ser social.

Em um passado remoto, o homem se educava no e pelo trabalho e com todas as atividades que giravam em torno de si, com a crescente complexificação do ser social e a divisão da sociedade de classes, originou-se a necessidade de um setor separado do conjunto da sociedade. Assim, constitui-se o campo particular da educação que passou a ocupar a organização e a direção do processo de apropriação do patrimônio comum por parte dos indivíduos de modo a não permitindo que o controle escape das mãos das classes dominantes. Até o advento do capitalismo, o acesso à educação era restrito às classes dominantes, pois somente estas deveriam deter as qualificações necessárias para dirigir a sociedade e manter o controle do acesso aos bens materiais e espirituais. Restando aos demais, apenas a única tarefa que era o trabalho, sendo suficiente a educação no e para o trabalho (TONET, 2001).

Na sociedade atual, é preciso pensar numa proposta de educação emancipadora que deve ser efetuada nos mais diversos campos: das ideias, dos conteúdos, dos programas, dos métodos, dos recursos, dos espaços, das tecnologias, das políticas educacionais, etc. Explicitado seus elementos gerais, sem nutrir a ilusão de se estruturar um conjunto sistematizado e largamente praticável em oposição a uma educação conservadora. Ou seja, a proposta de uma educação emancipadora precisa ser constituída em bases para provocar a

reflexão e desestruturar o *status quo*. Diante disso, pode-se sentir a contradição que permeia a atividade educativa, no qual, há, ao mesmo tempo, um caráter alienante e superador da alienação. No sistema no qual a sociedade está inserida, há discursos impostos que dificultam a compreensão de conceitos e levam ao falseamento de conclusões. Por meio de um discurso, aparentemente crítico e progressista, confunde com o humanismo, a solidariedade, o desenvolvimento integral do homem e a participação cidadã e democrática. Pensamento errôneo, pois há dissonâncias gritantes entre os conceitos. O educador, mesmo diante de condições históricas adversas, tem à sua disposição a possibilidade de manobras com a atividade, pois, conforme Tonet (2001, p. 148), o educador

[...] estrutura programas; seleciona conteúdos; escolhe materiais; confere maior ou menor ênfase a determinados aspectos; é dele a opção por determinado método; é dele a escolha de determinada relação com os educandos; [...] tudo isto é amplamente influenciado pelo fim que ele deseja atingir.

Para se trabalhar uma educação voltada para a emancipação humana, é preciso pensar que todas as atividades deverão estar ordenadas para esse fim. Assim, os valores ocupam uma grande importância, pois são eles que permitirão fazer as escolhas para proporcionar o campo de mudanças. Tonet (2001) indica que o indivíduo, como educador, exerça um domínio sólido sobre os objetivos que deseja atingir, não há garantia de se ter uma atividade educativa emancipadora. No entanto, sua ausência muito contribui para o desnorreamento desta atividade. Assim, uma ação educativa eficaz que se direcione ao fim proposto, precisa se nutrir de um conhecimento efetivo do processo real.

É necessária uma compreensão, o mais ampla e profunda possível, da situação do mundo atual; da lógica que preside fundamentalmente a sociabilidade regida pelo capital; das características essenciais da crise por que passa esta forma de sociabilidade; das consequências que daí advêm para o processo de autoconstrução humana; da maneira como esta crise se manifesta nos diversos campos da atividade humana: na economia, na política, na ideologia, na cultura, na educação; e também da forma como esta crise se apresenta na realidade nacional e local (TONET, 2001, p.149).

Outro requisito diz respeito ao conhecimento da natureza do campo específico da educação. A efetiva emancipação da humanidade implica na apropriação do que há de mais avançado em termos de saber e de técnica produzidas até os dias de hoje. O momento predominante, porém não único, torna o especialista em um educador emancipador, que corresponde ao seu domínio do saber e de sua capacidade de proporcionar o fluxo desse

conteúdo específico, articulados com sua prática social. O professor, independente do campo do conhecimento que pertença, oferece a contribuição à emancipação quando compreende os vínculos de sua prática com a prática social global. Uma educação emancipadora propõe uma formação humana para além do capital, rompendo com suas amarras. O momento de crise favorece ações para desestabilizar sua lógica.

A nossa época de *crise estrutural global* do capital é também a época histórica de *transição* da ordem social existente para outra, qualitativamente diferente. Essas são as duas características fundamentais que definem o espaço histórico e social dentro do qual os grandes desafios para romper a lógica do capital, e ao mesmo tempo também para elaborar planos estratégicos para uma educação que vá além do capital, devem se juntar. Portanto, a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social ampla emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo [...]. E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu interrelacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. [...] Cabe a nós a *todos* – todos, porque sabemos bem demais que ‘os educadores também têm que ser educados’ – mantê-las de pé e não deixá-las cair. As apostas são elevadas demais para que se admita a hipótese de fracasso (MÉSZÁROS, 2008, p. 76).

A realidade se apresenta com contradições que precisam ser superadas por meio de lutas por direitos que coloquem em cheque a desigualdade social. No momento histórico presente, a sociedade se pauta pela democracia e cidadania, atravessada por imperfeições e contradições que tem como base as desigualdades sociais. Entretanto, não há uma relação essencial entre cidadania e as desigualdades sociais. Tonet (2001, p. 153) compreende que

[...] formar cidadãos seria formar pessoas que tivessem consciência dos direitos e deveres inerentes a uma sociedade democrática; que tivessem uma postura crítica diante das desigualdades sociais e se engajassem na sua superação; que compreendessem e assumissem praticamente que a sua realização pessoal implica também a realização das outras pessoas. Formar cidadãos seria formar pessoas para uma participação social ativa, conscientes da importância de sua intervenção na condução dos negócios públicos. Em resumo, educar para a cidadania seria o mesmo que formar pessoas como autênticos sujeitos da história e, deste modo, como indivíduos cada vez mais livres.

Tonet (2001) arremata dizendo que a conclusão a respeito de sua essencial limitação significa que a sociabilidade democrático-cidadã não pode ser posta como objetivo maior da

humanidade. O seu estudo permitiu mostrar que a sustentação da cidadania como objetivo maior da humanidade tem seus pilares armados a partir da perspectiva da subjetividade e dos seus desdobramentos no mundo atual. A emancipação humana, entendida como um momento histórico para além do capital, é a representação do espaço indefinidamente aperfeiçoável de uma autoconstrução humana plenamente livre. Assim, não há dúvidas de que a emancipação pode e deve ser posta como o fim mais alto da humanidade. A emancipação humana não é nem uma utopia nem uma simples ideia reguladora, mas uma possibilidade, que dependerá da ação dos próprios homens para se tornar realidade.

2.3 Sobre a Educação

Essa seção trata da categoria educação, cuja base ontológica encontra fundamento no trabalho, mas não se confunde com esta. Para o desenvolvimento das ideias com base na teoria marxista, essa exposição foi dividida em subseções, são elas: A base ontológica da educação; Educação para formação humana; e, por fim, Atividades Educativa Emancipadoras.

2.3.1 A base ontológica da educação

Tonet (2011) propõe que o pensamento de Marx tem uma impositação ontológica, defendendo a ideia de uma teoria geral do ser social, isto é, da ontologia, que deve preceder e embasar a reflexão sobre a problemática da educação. Nesse contexto, a educação se configura apenas como uma das dimensões do ser social, apontando que o seu sentido mais pleno só pode ser evidenciado na medida em que for apreendida sua função na reprodução deste ser. Marx não tem obra específica sobre educação, mas pode ser rastreado, em sua obra, passagens que remetam a problemática. No entanto, compreender a arquitetura geral do ser social poderá levar a apreender o sentido da atividade educativa.

Este caminho começa por identificar o que caracteriza, mais essencialmente, o pensamento de Marx. Vale dizer, o que o identifica não apenas como um grande pensador, entre outros, mas como alguém que instaurou uma concepção de mundo (de conhecimento e de ação prática) radicalmente nova. Em seguida, partindo-se desse fio condutor, pode-se compreender o conjunto da obra – com seus acertos e erros, correções e aprofundamentos – os vários temas nela tratados e, mais ainda, compreender qualquer fenômeno social, mesmo aqueles não tratados por ele, com base nos fundamentos metodológicos por ele estabelecidos (TONET, 2011, p. 136).

O caráter radicalmente crítico e radicalmente revolucionário constituíram a novidade mais radical do pensamento de Marx e que o demarca como uma perspectiva essencialmente

nova em relação ao padrão científico-filosófico moderno. O sentido radical não se refere apenas a uma característica política ou ética, mas sobretudo remete a uma interpretação ontológica, ou seja, para Tonet (2011, p. 137):

[...] é a identificação da natureza própria do ser social que lhe permite alcançar a raiz desse mesmo ser. Essa identificação das determinações essenciais e gerais do processo de tornar-se homem do homem é que vai lhe permitir compreender de maneira inteiramente nova a história da humanidade e fazer a crítica do sistema social regido pelo capital. E é essa mesma identificação que lhe permite, ao compreender a natureza do processo histórico-social e fazer a crítica do capital, vislumbrar a possibilidade – real e não meramente volitiva – de uma forma de sociabilidade para além dele e humanamente superior a ele. Aí reside o seu caráter radicalmente crítico e radicalmente revolucionário. E esse caráter de modo nenhum é infirmado pelos fracassos nas tentativas de efetivar a superação do capital.

O sistema social regido pelo capital só poderá ser contestado, quando o homem imerge na história da humanidade, reconhecendo-se como sujeito dessa história. Refletir sobre a problemática da educação requer, necessariamente, conhecer a teoria geral do ser social, que Lukács (2013) denominou, de ontologia do ser social. Para realizar a ontologia do ser social é condição indispensável responder à pergunta: “o que é o ser social” para saber quais são as determinações mais gerais dessa forma de ser que o distinguem radicalmente das formas naturais do ser. A resposta a essa questão evita a regência da subjetividade no processo de conhecimento, ou seja, com a resposta a essa questão, garante-se a existência de uma lógica própria do objeto, impedindo que o sujeito do conhecimento atribua ao objeto uma lógica proveniente da sua própria cabeça. Além disso, sabendo a resposta à questão ontológica “o que é o ser social”, pode-se responder satisfatoriamente a pergunta “o que é a educação”, já que a educação representa apenas um momento do ser social em seu conjunto.

Marx e Engels (2007) partem do real, do concreto e empiricamente comprovável para conhecer a história, são os indivíduos reais, suas ações e suas condições materiais de vida. Ao examinar esses indivíduos, constata-se que o ato fundamental que eles devem realizar para existir consiste na transformação da natureza, isto é, o ato do trabalho. É o ato do trabalho, o fundamento do ser social. Tudo que compõe o ser social é resultado da interatividade humana.

É a partir do trabalho que surgem todos os outros momentos da realidade social. Nenhuma das outras atividades humanas assumem essa função. Apenas o trabalho é a categoria cuja função social é a produção dos bens materiais necessários à existência humana.

Com essa constatação, não se está fazendo nenhuma valoração, mas tão somente uma afirmação de natureza ontológica. No entanto, essas atividades não são totalmente dependentes uma da outra para existir, há uma relação de dependência ontológica de todas elas com o trabalho, de autonomia relativa e de determinação recíproca. A realidade social é composta de partes que se relacionam reciprocamente, no qual o trabalho é a matriz fundante. Segundo Tonet (2011, p. 139), a totalidade marxiana significa que

[...] a realidade social se configura como um conjunto de partes, articuladas, em processo permanente de constituição, em determinação recíproca, e que, além disso, tem o trabalho como sua matriz fundante. Por isso mesmo, é impossível conhecer efetivamente uma parte sem capturar as relações que ela mantém com a totalidade. E, por isso mesmo, uma teoria geral do ser social é condição imprescindível para o conhecimento de qualquer parte dessa totalidade.

Para concretização do ato do trabalho é preciso que outras categorias sejam intrínsecas, entre elas, pode-se citar as seguintes: sociabilidade, linguagem, educação. A sociabilidade é uma categoria que se relaciona com o trabalho, pois é sempre um ato social. O ato de pensar, a linguagem e a própria existência humana é social. A linguagem é indispensável, pois a comunicação é fundamental para a coordenação das atividades sociais. A educação é outra categoria que torna os indivíduos capazes de assumir uma vida social, tornando-se aptos para o trabalho. O trabalho é a única categoria que realiza a mediação entre o homem e a natureza, já a educação é a categoria que realiza a mediação entre os próprios homens. Educação não é trabalho, mas a relação entre essas categorias é necessária.

O ato do trabalho é composto de dois polos, a saber, o polo da singularidade e o polo da universalidade. Segundo Tonet (2011, p. 140)

[...] esses dois polos não são coisas fixadas de uma vez para sempre. A constituição desses dois polos é um processo que se desenvolve concretamente ao longo de toda a história humana, tanto no sentido geral como individual. Por um lado, o polo universal, genérico, se constitui como um patrimônio que resulta da atividade dos indivíduos e que se objetiva de muitas formas. Por outro lado, o polo da singularidade, os indivíduos, se constitui na medida em que esses indivíduos se apropriam desse patrimônio genérico. Disto resulta que nascemos com potencialidades para nos tornarmos indivíduos humanos, mas não nascemos já como indivíduos humanos. Tornamo-nos indivíduos humanos na medida em que nos apropriamos do patrimônio humano universal.

A educação tem um papel importante para o processo de desenvolvimento dos indivíduos para tornarem-se membros do gênero humano. Essa categoria cumpre a função

social de permitir aos indivíduos a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores e comportamentos que insere-os no processo social. Lukács (2013) aponta que toda a sociedade exige de seus membros conhecimentos, habilidade e comportamentos etc., demandados pelas necessidades sociais e materializados pelo processo educativo. Assim, a educação desempenha um papel importante na reprodução do ser social, tendo um caráter conservador, mas em sentido positivo, pois contribui para conservar o patrimônio humano.

[...] o sentido da educação não é determinado por ela mesma. Vale dizer, não são os que fazem a educação e nem sequer o Estado ou outras instâncias sociais que estabelecem qual o sentido dessa atividade. Nesses vários níveis se decide a sua forma concreta, mas não o seu sentido mais profundo. Este é definido pelas necessidades mais gerais da reprodução do ser social. Ora, como o trabalho é o fundamento ontológico do ser social, é óbvio que, em cada momento e lugar históricos, uma determinada forma de trabalho será a base de uma determinada forma de sociabilidade e, portanto, de uma certa forma concreta de educação (TONET, 2011, p. 141).

O sentido da educação não é determinado por fontes originárias determinadas, é fruto de uma relação de sujeitos, interesses e situações. A Educação formal, por meio da escola e da universidade, em alguns casos, constitui-se em um cárcere limitador da liberdade que adequa o homem ao modo de vida vigente. Então, faz-se necessário pensar em outros espaços educacionais, inseridos ou fora desses espaços institucionais, que possam promover uma educação que transcenda o sistema capitalista, rompendo com essas amarras limitadoras. Esse espaço não precisa se deslocar geograficamente, pode-se propor, mesmo dentro do universo educação formal, propostas que conflitem com as estruturas do sistema, com outros parâmetros de visão do mundo.

Várias manifestações populares também se tornam, dentro desse contexto capitalista, comercializáveis, oferecendo produtos e serviços dentro dos parâmetros estabelecidos. No entanto, trazem uma essência de negação do que está posto, a exemplo da Capoeira. Então, para manter viva a busca pela liberdade, expressa pela fala, elemento da oralidade, as cantigas se constituem numa forma de manifestação com uma função crítica, propondo pensar, por meio de sua ancestralidade, outra forma de sociabilidade. O capital não está disposto a dar espaço para mudanças radicais, mas permite um leve movimento às margens, mas se mantém incontestável. Mészáros (2008, p. 27) diz que:

[...] em seus parâmetros estruturais fundamentais o capital deve permanecer sempre incontestável, mesmo que todos os tipos de corretivo estritamente marginais sejam não só compatíveis com seus preceitos, mas também

benéficos, e realmente necessários a ele no interesse da sobrevivência continuada do sistema. Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa.

Não se pode subestimar muito menos superestimar a educação. Há uma relação de dependência ontológica, autonomia relativa e determinação recíproca com o trabalho. Esse controle deixa brechas que podem ser utilizadas para buscar os espaços de mudança. Há uma relativa autonomia na relação entre trabalho e educação, mas essas duas esferas estão ligadas, exercendo reciprocidade.

Dependência ontológica no sentido de que a educação tem a sua matriz na forma como os homens se organizam para transformar a natureza. Autonomia no sentido de que ela se constitui como uma esfera e uma função específicas, portanto diferentes do trabalho, e que, justamente para cumprir essa função própria, tem que organizar-se de maneira independente dele. E determinação recíproca, no sentido de que há uma relação de influência mútua entre a educação e todos os outros momentos da totalidade social – trabalho, política, direito, arte, religião, ciência, filosofia, etc. (TONET, 2011, p. 141).

Assim, a educação tem sua matriz na relação dos homens com a natureza; autonomia com função própria e independente do trabalho; e determinação recíproca, pois se relaciona mutuamente com outros elementos da totalidade social. Nas comunidades primitivas, não havia o favorecimento de determinados grupos sociais por meio da educação, pois não havia uma divisão social do trabalho. A educação era uma tarefa que competia a toda a comunidade, não era dada a determinado especialista. Na sociedade burguesa, entra em cena a propriedade privada, divisão da sociedade em classes, exploração do homem pelo homem, divisão social do trabalho e da alienação. Esses elementos compõem um cenário de mudanças, estabelecendo uma realidade fragmentada, dividida em grupos sociais antagônicos. A divisão do trabalho separou os homens entre aqueles que produzem a riqueza e aqueles que dela se apropriam privadamente, conseqüentemente também ocorreu a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, no qual o segundo é privilegiado em detrimento do primeiro (TONET, 2011).

Essa transformação no processo de trabalho impacta os aspectos da vida social, criando novas demandas. No desenvolvimento desse cenário, a educação foi privatizada, organizada para atender a reprodução da sociedade, passando a privilegiar os interesses das classes dominantes. Assim, desenvolveu-se um modelo de educação para aqueles que

realizam o trabalho manual, pertencentes às classes exploradas e dominadas, que compõem a ampla maioria e outro modelo para aqueles que realizam o trabalho intelectual, pertencentes às classes exploradoras e dominantes, que constituem uma pequena minoria (TONET, 2011).

Diante dessa divisão de classes, a teoria educacional burguesa se recobre de uma contradição insolúvel entre o discurso e a realidade objetiva. A educação deve ser universal, um direito de todos para a formação integral do ser humano. No processo real, no entanto, o acesso universal à educação é obstaculizado, negando a possibilidade de uma formação integral. Essa situação se apresenta como uma contradição entre a subjetividade, direito de todos à educação integral e objetividade, condições materiais dadas para que seja realidade. Nessa contradição, o discurso se torna vazio e conveniente à reprodução dos interesses das classes dominantes (TONET, 2011).

A atividade educativa, entre os povos primitivos, era uma tarefa da comunidade. Com a inserção da ideia de propriedade privada na sociedade, a educação, assim como outras dimensões sociais sofreram profundas modificações. Assim, a educação, nesse novo contexto, foi privatizada e organizada de forma a ter os seus conteúdos aliados aos interesses das classes dominantes. Ainda assim, não se pode negar a importância do processo educativo para a elevação do nível de vida da humanidade. É preciso destacar, ainda, que essa privatização ganha uma configuração específica com o advento da sociedade burguesa composta de duas classes fundamentais, a burguesia e o proletariado, com base no trabalho assalariado. Cada uma dessas classes têm projetos diferentes.

Embora a luta por esse projeto possa ser dificultada pela burguesia, ela não pode ser inteiramente suprimida, sob pena de inviabilizar a própria reprodução da sociedade burguesa. O acesso de todos a um determinado nível de conhecimento e de comportamento é imprescindível para a reprodução da própria sociedade capitalista. Não só os burgueses precisam ser preparados para dirigir a sociedade, mas também os trabalhadores precisam de um determinado nível de conhecimento e de comportamento para que o sistema capitalista possa funcionar. A preparação da força de trabalho não pode se dar, como nos modos de produção anteriores, apenas no interior do próprio processo de trabalho. Além disso, a forma particular da sociabilidade capitalista, que articula desigualdade social com igualdade formal, implica, por parte de todos e, portanto, também dos explorados, a adesão a esta forma de sociedade, sem que, para isso, tenha que ser utilizada, rotineiramente, a violência direta. Esta não deixará de existir, mas apenas em determinados casos e, muitas vezes, como último recurso. Daí por que a formação para a cidadania, isto é, a internalização dos valores, ideias, concepções de mundo, comportamentos etc., é de capital importância (TONET, 2014, p. 13 e 14).

Eis o motivo do controle, não só político e administrativo, mas também ideológico, do processo educativo, pelo qual a burguesia, mantém-se como classe dominante. É também motivo pelo qual, é preciso manter a luta contra esse controle, para que o proletariado possa levar adiante o seu projeto societário.

No entanto, a hegemonia desse processo, embora com enormes oscilações, nunca deixará de estar nas mãos da classe burguesa. Afinal, quem organiza a educação é, em última instância, o Estado e este, por mais que em sua concretude seja o resultado da luta de classes, em sua essência, nunca deixa de ser um instrumento de defesa dos interesses da burguesia. Isso significa que não somente o acesso, mas também as formas e inclusive os conteúdos a serem transmitidos serão, de alguma forma, e sem que isso implique intencionalidade manifesta, clivados no sentido de favorecer a reprodução da sociedade burguesa. Todos os conhecimentos, os valores, os comportamentos, as ideias e as habilidades serão, de alguma forma, postos a serviço da continuidade da sociedade burguesa (TONET, 2014, p.14).

O sistema educacional está organizado no intuito de favorecer à classe dominante, Tonet (2014) indica que é tarefa estéril tentar organizar esse sistema para favorecer à classe trabalhadora. Assinala que o Estado em suas estruturas estão articulados e alinhados aos interesses da burguesia. Encampar uma luta dessa natureza implicaria na eliminação completa da estrutura do capital (mercadoria, mercado, mais-valia, trabalho assalariado, propriedade privada, exploração e dominação, alienação etc.) e do Estado. A burguesia impõe obstáculos ao desenvolvimento dos trabalhadores, mas não podem privá-los totalmente, é preciso dar acesso ao conhecimento historicamente sistematizado e acumulado, pois sem o patrimônio cognitivo, tecnológico e artístico, amealhado até o momento pela humanidade, para que o sistema possa funcionar. Mesmo que o proletariado tenha acesso a esse conjunto de conhecimentos historicamente sistematizados, não é suficiente para embasar a luta por emancipação humana.

A formação e o acesso ao conhecimento, tão necessários para a manutenção e reprodução do sistema, favorece aos interesses da classe burguesa, mas também pode desencadear um processo favorável ao proletariado, dado o caráter contraditório do complexo educacional. Essa contradição entre o discurso e a realidade objetiva, é usada pela burguesia para articular a educação conforme os seus interesses. No entanto, não há como controlar em sua totalidade devido à complexidade. Ao mesmo tempo que freia, libera o processo de transformações da realidade.

As teorias educacionais burguesas ampliam as distâncias entre o discurso e a realidade objetiva. O discurso preza pelo direito de todos à educação e a necessidade de uma formação integral, no lado oposto, a realidade objetiva, ao ser regida pela lógica do capital, obstaculariza em demasia a efetivação desse direito e o acesso a uma educação integral e harmoniosa. Assim, a burguesia materializa o seu projeto de transformar a educação em uma mercadoria, que, somente, os mais abastados pode acessá-la, pois podem pagar por ela.

2.3.2 Educação para formação humana

A palavra grega *paideia* remete a um ideal de formação humana, no qual o homem desenvolvia o espírito e a vida política, excluindo todo tipo de atividade que relacionasse à transformação da natureza. O acesso a esse conhecimento só era permitido aos cidadãos. A *humanitas* romana, assim como o humanismo renascentista e a *Bildung* alemã, que beberam da cultura grega, também expressam uma ideia ampla e sólida de formação humana. Em todas essas expressões, pode-se encontrar como objetivo central, o desenvolvimento do espírito humano, mesmo quando os gregos e romanos acentuam a formação do corpo e do espírito, o objetivo era o desenvolvimento das faculdades espirituais por meio dos exercícios físicos. Nesse contexto, a problemática do trabalho, da transformação da natureza e da manipulação da matéria pra produzir riqueza era deixada totalmente de lado, pois tal tarefa era dirigida aos seres considerados de condição inferior. Isso não se modificou na Idade Média (TONET, 2006).

Somente quando o capitalismo entrou em cena que ocorreram mudanças na perspectiva dessa formação e o trabalho passou a ocupar outra posição, pois era um meio para a acumulação de riquezas. Dentro desse processo, coube a Marx, e a outros pensadores, propor uma radical mudança para a concepção de formação humana, que encontrava fundamento na articulação entre matéria e espírito, subjetividade e objetividade, interioridade e exterioridade do ser social. Então, o trabalho passou a ser o ponto de partida, considerado um ato ontológico-primário do ser social, para se constatar que o ser não se define pela espiritualidade, mas pela práxis, que se trata de uma síntese entre espírito e matéria, subjetividade e objetividade, interioridade e exterioridade. Essas relações não são pautadas na exclusão ou na soma, mas na determinação recíproca que resulta na realidade social (TONET, 2006).

Tonet (2006) afirma que para falar em formação humana integral é preciso pensar na

construção de uma nova forma de sociabilidade, antagônica ao capital, que seja possível. Assim, é preciso articular uma atividade educativa para a formação humana baseada numa educação que se direcione para além do capital.

Educação para além do capital contempla uma ordem social qualitativamente diferente. Agora não só é possível embarcar na estrada que nos leva até essa ordem como também é necessário e urgente. Pois as incorrigíveis determinações destrutivas da ordem existente tornam imperativo contrapor aos antagonismos estruturais irreconciliáveis do sistema capitalista uma alternativa positiva sustentável para a regulação da reprodução metabólica social se quisermos assegurar as condições elementares da sobrevivência humana. O papel da educação, orientado pela única perspectiva positivamente viável de ir para além do capital, é absolutamente crucial a este propósito (MÉSZÁROS, 2008, p. 71 e 72).

Uma formação ampla, projeta-se para além das amarras do capital, no qual não só a via educacional formal é um caminho possível. Há outras possibilidades educacionais que propõem pensar numa formação integral em que os indivíduos possam exercer sua autonomia, em busca de transformar a sociedade em uma sociabilidade em que a liberdade e a igualdade sejam possíveis.

É o contexto sócio-histórico humano que permite compreender a centralidade em que a matéria ou o espírito ocupa para a realidade social. Assim, percebe-se que a formação humana é sempre histórica e socialmente datada. Para a sociabilidade capitalista o que interessa é a produção da riqueza. Isso dificulta o processo formativo integral, pois a emancipação humana não é o objetivo da sociedade capitalista. Então, a formação cultural, espiritual e humana fica subordinada aos imperativos da produção de riqueza, pondo obstáculos a uma autêntica formação humana integral (TONET, 2006).

A sociedade capitalista oferece meios de acesso amplos ao patrimônio cultural humano, a formação humana integral é direito de todos, numa perspectiva legalista formal. No entanto, há uma dificuldade de acesso por parte da maioria da população, além disso, essa formação privilegia os aspectos espirituais. Destaca-se também que essa formação integral é voltada para o trabalho, porém despida de aspectos ideológicos, dirigindo-se apenas à formação de mão de obra para o capital. Então, essa formação integral, que não se questiona sobre a força de trabalho, não passa de uma formação para transformação do ser humano em mercadoria para atender às demandas do dono do capital (TONET, 2006).

Assim, a educação, voltada para o desenvolvimento do espírito e acesso ao patrimônio da humanidade, nesse contexto, passa a ser privilégio de poucos, somente daqueles que detém

a mercadoria das mercadorias, o dinheiro. Mesmo aqueles que têm acesso a esse bem cultural estão diante de uma formação profundamente deformadora, pois é centrada no indivíduo e, portanto, oposta aos outros indivíduos (TONET, 2006). Para ser possível uma formação humana realmente integral seria preciso que houvesse, necessariamente, a supressão do capital.

Se definimos a formação humana integral como o acesso, por parte do indivíduo, aos bens, materiais e espirituais, necessários à sua autoconstrução como membro pleno do gênero humano, então formação integral implica emancipação humana. Vale dizer, uma forma de sociedade na qual todos os indivíduos possam ter garantido esse acesso. Porém, uma tal forma de sociedade requer, necessariamente, um tipo de trabalho que tenha eliminado a exploração e a dominação do homem pelo homem. Somente uma sociabilidade baseada nessa forma de trabalho poderá garantir aquele acesso (TONET, 2006, p. 14 e 15).

Essa nova forma de trabalho, que possibilitará a todos o acesso à riqueza espiritual e o autodesenvolvimento pleno, não implica na supressão dos conflitos, mas estarão dirigidas a harmonia das relações humanas. Uma formação humana integral precisa dar acesso ao patrimônio cultural construído ao longo dos anos pela humanidade. Somente, assim, o indivíduo se constituirá como um membro do gênero humano. A partir de seus estudos, Silva (2015) afirma que a Educação não se limita e nem inicia no ambiente escolar, antecede-o, trata-se de uma ideia mais ampla. Nessa perspectiva, a educação não formal é produzida pelas classes populares, ou para elas, centradas em seus interesses imediatos e possuem características diferentes da educação formal. Dessa forma, afasta-se da ideia de repasse de saberes exclusivo do professor ao aluno e muda o foco para o fluxo dos saberes, onde o mestre ou o professor, é um articulador desses saberes. Tonet (2006) indica que uma atividade educativa que tenha o objetivo de contribuir para uma formação integral terá que proporcionar aos indivíduos o engajamento na luta pela construção de uma forma de sociabilidade para além do que é imposto socialmente.

Costuma-se dizer que a educação deve formar o homem integral, vale dizer, indivíduos capazes de pensar com lógica, de ter autonomia moral; indivíduos que se tornem cidadãos capazes de contribuir para as transformações sociais, culturais, científicas e tecnológicas que garantam a paz, o progresso, uma vida saudável e a preservação do nosso planeta. Portanto, pessoas criativas, participativas e críticas. Afirma-se que isto seria um processo permanente, um ideal a ser perseguido, de modo especial na escola, mas também fora dela (TONET, 2006, p. 15).

O autor trata a educação como um poderoso instrumento para a formação dos

indivíduos, porém ressalta que nas sociedades de classes, ela é organizada de modo a servir à reprodução dos interesses das classes dominantes. Nessa esteira, acredita-se que a Capoeira, como uma espécie de educação que transcende o espaço formal de ensino, também colabora para a formação dos indivíduos, entendendo, conforme Freire (1996), que formar é muito mais do que simplesmente treinar o educando para que tenha um bom desempenho. Está em contraposição ao modelo capitalista de formação, permanecendo sempre em um movimento de negação, arte revolucionária em busca da liberdade.

A dicotomia entre ser (realidade objetiva) e dever-ser é enfatizada com o intuito de adiar eternamente a transformação social. No entanto, é preciso delimitar o conceito de formação humana e de educação para estabelecer a interlocução necessária para a transformação social. O ato do trabalho é um ato que funda o ser social, sendo uma atividade eminentemente social, exige a cooperação entre os indivíduos. O ato do trabalho não é nato ao ser humano, pois os indivíduos não nascem humanos, mas tornam-se humanos, assim, para atender às suas necessidades, é preciso proceder a apropriação do conhecimento do patrimônio do gênero humano. Com o advento da sociedade de classes, a educação passou a figurar como instrumento, organizada, em seu conteúdo e em seus métodos, a serviço do capital.

Quando o acesso à educação não é possível, não atribuem ao capital ou ao sistema as causas do problema, mas à má administração, falta de recursos, desinteresse etc. Atribuir à educação a tarefa de contribuir para a formação humana integral no interior desta forma de sociabilidade é uma ilusão. Tonet (2006) sinaliza para a possibilidade de propostas de elaboração de atividades educativas emancipadoras, estruturas para uma luta que vislumbra a transformação radical da sociedade. Por sua vez, uma educação integral só poderia ter significado se dirigida à formação de indivíduos comprometidos, teórica e praticamente, com a construção de outra forma de sociabilidade que não seja o capitalismo, pois educação para a formação integral dos indivíduos dentro de um sistema corrompido, no qual o maior interesse e a acumulação de riquezas é uma irreconciliável com a objetividade. O comunismo⁸ seria a forma de sociabilidade adequada para que essa formação integral possa efetivamente ser

⁸ A Capoeira se processa a partir de um ato coletivo, no qual os indivíduos assumem funções para que a roda aconteça, momento de expressão máxima no qual oralidade e corporeidade se manifestam acompanhados pela musicalidade. Nesse espaço, entram em cena a ancestralidade, memórias e afirmação de identidades em uma interlocução que reverbera no social exterior à roda de Capoeira, transcendendo-a e passando para a roda da vida. Observa-se, então, a Capoeira como uma possibilidade de ideal comunista, no qual todos trabalham pelo êxito coletivo.

realizada.

[...] formar para a cidadania não é formar para a emancipação humana em sua plenitude. Mas, como a emancipação humana plena só pode se realizar para além do capital, então, hoje, a educação integral, na forma como ela é possível, implica o compromisso com a luta pela construção de uma outra sociedade (TONET, 2006, p. 18 e 19).

Diante da conjuntura social, a educação se apresenta predominantemente como um instrumento ideológico de controle do capital sobre a reprodução social. A escola não é o único lócus de ação da educação, fora dela também há o uso de técnicas que colaboram para a manutenção da reprodução social. Assim, é preciso arregimentar forças para uma luta. O capital tem como regra assegurar que cada indivíduo adote aspirações reprodutivas objetivamente possíveis da sociedade como um objetivo próprio. Assim, a Educação, em sentido verdadeiramente amplo, trata de uma questão de “interiorização” pelos indivíduos da legitimidade do posto que lhes foi atribuído na hierarquia social, aderidas às suas “próprias” expectativas e as formas de conduta “certas” mais ou menos explicitamente estipuladas. A Capoeira em espaços de educação formal, por exemplo, pode fazer um contrapeso nessa programação dos indivíduos.

A educação formal não é a força ideologicamente primária que cimenta o sistema capitalista; nem é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz a partir de dentro e através dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada a promulgação ativa – ou mesmo a mera tolerância – de um mandato às suas instituições de educação formal que as convidasse a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo: ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental. É por isso que, também no domínio educacional, os remédios ‘não podem ser formais; eles devem ser essenciais’. Por outras palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida (MÉSZÁROS, 2008, p. 45).

A título de ilustração, se tomarmos a Capoeira, como uma prática educacional, ainda que possua gênese “marginal”, se insere no ambiente formal e não formal de ensino, provocando reflexões questionadoras da realidade. Esse lugar não precisa ser geográfico, pode-se ter a cultura popular na escola ou na universidade, lócus formal, mas essa manifestação não precisa albergar a formalidade institucional, ao contrário, deve ser um contraponto à visão fragmentada e formatada que se observa na educação formal. As ideias

dominantes na sociedade são, obviamente, as ideias das classes dominantes. Encampar uma luta nessas condições, são desfavoráveis para os protagonistas que desejam construir uma sociedade plenamente emancipada. Ainda, assim, as alternativas existem, pois o capital não pode exercer um domínio absoluto, pois se colocaria em risco de autodestruição. Então, observa-se que desigualdade real e igualdade formal não são dois momentos separados, mas partes de uma mesma realidade, refletindo no âmbito da educação sob a forma de uma contradição entre o discurso e a realidade objetiva.

O primeiro proclama uma formação integral, isto é, livre, participativa, cidadã, crítica para todos os indivíduos. O segundo proclama, no seu movimento real, a impossibilidade daquela formação. É escusado dizer que a regência está nas mãos da realidade objetiva, de modo que a realização de uma formação integral jamais pode se transformar em uma efetividade (TONET, 2006, p. 17).

Tonet (2006) conclui que para desenvolver atividades educativas que pretendam contribuir para a construção de uma nova sociedade, na qual a formação integral dos indivíduos é imprescindível, seria preciso, resumidamente: conhecer de forma clara, sólida e racional os fins que se almeja atingir, os quais precisam brotar da realidade, fruto da análise do processo histórico-social e não, apenas, da subjetividade humana; conhecer a realidade concreta que busque a raiz dos problemas e crises sociais; estimular as pessoas a participar ativamente das lutas sociais que estejam articuladas com a transformação radical da sociedade e não apenas com a cidadania.

2.3.3 Atividades Educativa Emancipadoras

Tonet (2014) apresenta a proposta de atividades educativas emancipadoras partindo da seguinte pergunta: Pode a educação, na atual situação da sociedade capitalista, contribuir para a emancipação humana? Entende que, no contexto educacional formal, ou seja, na escola, não é possível organizar os seus conteúdos para a construção de uma sociedade plenamente emancipada. Porém, observa que reside, na essência da sociedade capitalista, uma contradição entre capital e trabalho. Diante dessa contradição, é possível organizar atividades educativas que contribuam para provocar uma transformação radical e para a construção de uma forma de sociabilidade para além e superior ao capitalismo. Essas atividades devem ater aos seguintes requisitos:

São eles: 1) conhecimento acerca do fim a ser atingido (a emancipação humana); 2) apropriação do conhecimento acerca do processo histórico e, especificamente, da sociedade capitalista; 3) conhecimento da natureza

específica da educação; 4) domínio dos conteúdos específicos a serem ensinados; 5) articulação das atividades educativas com as lutas, tanto específicas como gerais, de todos os trabalhadores (TONET, 2014, p. 10).

Tonet (2014) adverte que o termo emancipação, assim, como liberdade, democracia e cidadania são usados de forma aleatória, sem o devido aprofundamento. Sendo assim, é preciso esclarecer o sentido de emancipação, apresentado a partir de uma perspectiva marxiana.

Entendo, então, por emancipação humana uma forma de sociabilidade, situada para além do capital, na qual os homens serão plenamente livres, isto é, na qual eles controlarão, de maneira livre, consciente, coletiva e universal o processo de produção da riqueza material (o processo de trabalho sob a forma de trabalho associado) e, a partir disso, o conjunto da vida social (TONET, 2014, p. 11).

Com base em Marx e Engels (2007), Tonet (2014), diz que essa forma de sociabilidade está baseada no trabalho associado, por consequência, livre de toda exploração e dominação do homem sobre o homem, que permitirá aos indivíduos desenvolverem suas mais variadas potencialidades. Seria a articulação entre o “reino da necessidade”, isto é, o trabalho associado, e o “reino da liberdade”, correspondente ao tempo livre. Assim, essa forma de sociabilidade implica, necessariamente, a superação radical de todas as categorias (econômicas, políticas, ideológicas e sociais) que perfazem o modo de produção capitalista. Como se pode ver, não se trata de algo vago e impreciso, nem de um simples horizonte nunca plenamente alcançável, mas de uma forma muito concreta e radicalmente nova de sociedade, enfim, de uma sociedade comunista. Os homens só poderão ser efetiva e plenamente livres, ou seja, humanamente emancipados, em uma sociedade livre de toda forma de alienação, exploração e dominação do homem pelo homem.

A educação escolar é apenas uma forma da educação. A educação como gênero abarca várias dimensões de expressão humana. Perpassa pela vida cotidiana, atravessa as atividades da manifestação humana, tais como as manifestações culturais, a exemplo da Capoeira. Silva (2015) explica que a Capoeira é uma prática social comum no meio urbano. Transitou na marginalidade, nas ruas pelos becos e vielas da ilegalidade. Seus praticantes, em sua maioria pobres, dialogam com as elites e com o Estado desde o século XIX. Seus saberes passaram a ocupar e dialogar de perto com os espaços educacionais institucionalizados, formais ou não, como escolas, projetos sociais e universidades

Segundo Tonet (2014), a educação escolar encontra dificuldade de oferecer uma

educação ampla que albergue uma formação para além do apelo capital, que possa propor uma atividade efetivamente emancipadora para a transformação social. É preciso perceber e conhecer quais são os limites que impedem o processo emancipador. A educação, em sua forma institucionalizada, corrobora fortemente com o sistema capitalista, preparando os indivíduos para assumir os postos sociais e reproduzir o sistema vigente.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhum tipo de alternativa à gestão da sociedade, seja na forma ‘internacionalizada’ (isto é, pelos indivíduos devidamente ‘educados’ e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Essa estrutura que se perpetua ao longo dos anos, sufoca as alternativas possíveis de mudanças sociais. Hodiernamente, constata-se que a humanidade atravessa uma crise social por conta do processo de produção e reprodução capitalista. Os impactos dessa situação reverberam no campo educacional que impulsionam seus agentes para um contramovimento de modo a propor atividades que contribuam para a construção de uma forma de sociabilidade para além e superior à atual. Segundo Tonet (2014), para promover mudanças que possam ajudar na construção de outra forma de sociedade, é preciso encampar um duro e complexo processo de lutas, no qual o proletariado e seus aliados composto de outras classes ou segmentos de classe que possam ser atraídos, se contrapõem à burguesia e também seus aliados. Essas lutas devem ocorrer nos mais variados campos, ou seja, no campo econômico, político, social e ideológico. Visualiza-se, aqui, um processo de conquista da emancipação humana, na qual surgem propostas de atividades de caráter emancipador, nos mais diversos campos. Dito isso, é preciso, então, definir o caráter de uma atividade e suas características como emancipadora.

[...] o caráter de uma atividade é definido por sua articulação com o objetivo a ser conquistado. Dependendo do objetivo, a mesma atividade pode ter um sentido muito diferente. O caráter emancipador de qualquer atividade resultará de sua conexão, direta ou indireta, com o objetivo final, isto é, neste caso, com a construção de uma sociedade plenamente livre. Como, porém, ocorrerá essa conexão, somente a análise do processo concreto poderá trazer à luz. Isto porque, em momentos e lugares diferentes, a mesma atividade pode assumir sentidos muito diferentes (TONET, 2014, p. 12).

As atividades podem assumir sentidos diferentes, pois é definida de acordo com sua

articulação com o objetivo. Estas atividades que permitirão construir uma sociedade plenamente livre, também poderão integrar uma dimensão educativa, tanto em sua expressão escolar como extraescolar. A Capoeira pode ocupar o espaço escolar como uma atividade que só está na escola ou como pertencente à escola. Seus saberes são utilizados para contextualizar os conhecimentos sistematizados pela escola ou articulados de modo a serem um contraponto ao pensamento linear e organizado nos parâmetros ocidentais.

A educação é intrínseca à existência humana, perpassa por toda a vida social, desde os primeiros momentos. É preciso aprender para promover a reprodução social, pois os homens não nascem com conhecimento de seu patrimônio material e imaterial acumulado pela humanidade, aos poucos se apropriam desses saberes para terem as condições necessárias para integrar o gênero humano. A apropriação, ao mesmo tempo que integra, torna-o construtor desse mesmo patrimônio. Os indivíduos, então, internalizam esses conhecimentos preparados para serem repassados, transmitidos e reproduzidos, mas também podem, de forma crítica articular para questionar o que é apresentado. A Capoeira, como uma atividade revolucionária, que contestou a condição de escravizado estabelecida para os africanos e afrodescendentes, mais tarde, de diversos indivíduos que se agregavam à manifestação, pode se constituir como elemento inovador e questionador da sociedade.

O acesso à educação escolar não é suficiente para garantir a emancipação humana e consequente formação da consciência revolucionária para a transformação social. É a luta social que se estabelece como elemento fundamental. O processo educativo está contaminado pela ideologia dominante, no sentido de atender aos interesses da reprodução do capital.

Os próprios conteúdos do conhecimento sistematizado, que são fundamentais no sentido da formação de uma consciência revolucionária, já foram sistematizados e são organizados e tratados de modo a impedir, embora não de forma absoluta, uma compreensão efetivamente revolucionária de todo o processo histórico (TONET, 2014, p. 15).

O Estado detém o controle da educação e a classe dominante detém o controle do Estado. Assim, os conteúdos do conhecimento foram sistematizados de forma a impedir uma compreensão revolucionária. Como a natureza específica do ato que funda a sociedade burguesa é contraditória, faz-se possível, no interior desta mesma sociedade, desenvolver atividades educativas que contribuam para que a classe trabalhadora e integrantes de outras classes, da pequena burguesia e até da própria burguesia, tenham acesso ao que há de mais elevado no patrimônio acumulado pela humanidade. Não basta à classe trabalhadora ter

acesso ao conhecimento sistematizado pela classe burguesa, aos conteúdos tradicionais. A classe trabalhadora precisa de conhecimento de caráter revolucionário, para que lhe permita compreender o conjunto do processo histórico e se veja como sujeito capaz de transformar radicalmente o mundo.

Esses controles limitativos que impedem o desenvolvimento de propostas educativas de caráter revolucionário permeiam a educação escolar. Quanto maior a crise do capital, maior será a necessidade de controle sobre o conjunto do processo social, o que engloba o processo educativo. Assim, cada vez mais se estreita o espaço para as atividades educativas emancipadoras de caráter revolucionário, pois com a intensificação dos processos de privatização e mercantilização da educação atingem os próprios conteúdos para que subsidiem o *status quo*. Segundo Tonet (2014, p. 18), as atividades educativas emancipadoras são

[...] todas aquelas que contribuem para que as pessoas tenham acesso ao que há de mais elevado no patrimônio cognitivo, artístico e tecnológico de que a humanidade dispõe hoje. Não basta, porém, o acesso, abstratamente pensado. Para que estas atividades possuam um caráter emancipador devem ter algumas características particulares.

Em seguida, Tonet (2014, p. 19) segue descrevendo as características das atividades educativas emancipadoras. A primeira delas entende que essas atividades “[...] contribuem para que as pessoas compreendam o processo histórico, desde as suas origens e os seus fundamentos até os dias atuais, de modo a que entendam que a realidade social é ‘radicalmente histórica e social’ [...]”. Essas atividades contribuem para que as pessoas compreendam o processo histórico, compreendendo, de suas origens aos seus fundamentos, até os dias atuais. Assim, poderão entender que a realidade social é “radicalmente histórica e social”, com possibilidade de mudanças. Entendendo que a História é feita exclusiva e integralmente pelos homens, pode-se estabelecer um compromisso com a emancipação humana. Na segunda característica, as atividades educativas

[...] permitem a compreensão da origem e natureza da sociabilidade capitalista, da lógica da reprodução do capital, das contradições e das classes sociais típicas da sociedade burguesa, da alienação que a caracteriza, da natureza e das consequências da atual crise do capital e da possibilidade e da necessidade da total superação dessa forma de sociabilidade. Para isso, o estudo da obra máxima de Marx (1975), *O Capital*, é de extrema importância (TONET, 2014, p. 19).

Mesmo na universidade é difícil estudar a obra de Marx, no entanto, existem muitas outras obras e estratégias, como filmografia, obras artísticas e literárias, que permitem chegar

ao mesmo objetivo, compreender as estruturas do capital. Essa incursão é indispensável não apenas para as áreas das humanas, mas para todos os indivíduos do gênero humano. É preciso destacar que há além dessas obras indicadas por Tonet (2014), outros autores e temáticas hodiernas propõem um olhar questionador para a realidade. Candau e Russo (2010) apontam que a educação também pode aparecer configurada como um processo de homogeneização cultural, por meio do qual a educação escolar tem função de difundir e consolidar uma cultura comum de base ocidental e eurocêntrica, silenciando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades. Nesse contexto, podem surgir propostas questionadoras dessa forma fragmentada de educação, tais como a Capoeira. Suas cantigas, por exemplo, intimam ao posicionamento político frente a posturas racistas, um posicionamento de emancipação e libertário, acompanhando o pensamento de Freire (1996) e na esteira de Keim e Silva (2012), na qual é gerada a autonomia dos sujeitos e exercício de cidadania participativa que se realiza para além do capital. É preciso lembrar que o corpo do negro foi escravizado e quando passou a ser um corpo dispendioso como mercadoria foi descartado e jogado na marginalidade. Então, teve que improvisar e se transformar para ser absorvido pelo sistema das grandes cidades, envolvidos no capital⁹.

No plano social, é comum que negros segregados e marginalizados improvisem, ou seja, que busquem adaptar-se ao sistema das grandes cidades. A partir daí, pode-se perceber o corpo como forma de expressão, manifestando sentimentos de injustiça, segregação, e ideais de igualdade, liberdade etc. (PALHARES; DAVID, 2012, p. 172).

Esse mesmo sistema que absorve, inclusive serviços escusos, cria uma divisão social que fragmenta ao máximo a identidade afro-brasileira. Então, transformados em mercadorias ilícitas pelo próprio sistema, mas uma vez são rechaçadas pelos sofismas. Almeida (2019, p. 185) indica que há um falso dilema entre classe e raça. Em suas palavras:

A divisão de classes, a divisão de grupos no interior de classes, o processo de individuação e os antagonismos sociais que caracterizam as contradições que formam a sociabilidade capitalista têm o racismo como veículo importantíssimo. E negar isso é simplesmente não compreender o capitalismo enquanto forma de sociabilidade.

Nessa esteira, é preciso refletir sobre a ideia de consciência de classe que, na conjuntura que se esboça, não se pode desmembrar do problema racial ou de questões

⁹ Apesar de ser um trabalho orientado por uma perspectiva ontológica, baseada em Tonet (2013), a capoeira não se afasta de uma perspectiva de Freire (1996).

relacionadas às lutas de gênero, sejam as feministas ou do público LGBTQIA+, que são entendidos como as novas bruxas ou aberrações, e perseguidos pelos serviçais do capital.

Não existe ‘consciência de classe’ sem consciência do problema racial. Historicamente, o racismo foi e ainda é um fator de divisão não apenas entre as classes, mas também no interior das classes. Nos momentos de crise, em que há aumento do desemprego e rebaixamento dos salários, o racismo desempenha um papel diversionista bastante importante, pois os trabalhadores atingidos pelo desemprego irão direcionar sua fúria contra as minorias raciais e sexuais, que serão responsabilizadas pela decadência econômica por aceitarem receber salários mais baixos, quando não pela ‘degradação moral’ a que muitos identificarão como motivo de crise. O racismo será, portanto, a forma dos trabalhadores brancos racionalizarem a crise que lhes trouxe perdas materiais e de lidarem com as perdas simbólicas (ALMEIDA, 2019, p. 187).

Trazer esse debate para o universo da educação, por meio de uma manifestação como a Capoeira, pode ser considerada, dentro da perspectiva de Candau e Russo (2010), como uma daquelas propostas questionadoras do discurso e das práticas eurocêntricas, homogeneizadoras e monoculturais dos processos sociais e educativos, colocando, dessa forma, no cenário público, questões referidas à construção de relações étnico-raciais. Nesse contexto, contrapõem-se ao racismo e às práticas discriminatórias, presentes no cotidiano das sociedades e instituições educativas, promovendo, então, o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais, componentes fundamentais para a promoção de uma educação intercultural. Na terceira característica, Tonet (2014, p. 19) indica que as atividades educativas emancipadoras

[...] permitem compreender os fundamentos, a natureza e a possibilidade real de construção de uma sociedade comunista. A correta compreensão, pelo menos em seus elementos fundamentais, do que será, se vier a existir, uma sociedade comunista, é de fundamental importância para evitar as idealizações e as imprecisões.

A ideia do comunismo, por uma série de circunstâncias históricas, foi profundamente deformado e deturpado, em suas bases teóricas e práticas. Assim, é preciso imergir na pesquisa para trazer à tona sua compreensão. O capitalismo tem à sua disposição a estrutura social a seu favor, exige a internalização de ideias, valores e comportamentos adequados à sua reprodução. As pessoas também precisam ter acesso aos ideais que envolvem a construção de uma sociedade comunista, outra proposta de sociedade. Para encapar essa empreitada é preciso buscar fundamentos sólidos, usando a categoria do trabalho como ponto de partida de compreensão, pois é onde se originam todas as outras dimensões da vida social. Em quarto

lugar, as atividades educativas emancipadoras

[...] permitem compreender a natureza específica da educação, a função social que ela cumpre, suas possibilidades e seus limites. Esta compreensão evitará tanto a supervalorização da educação, que se expressa, muitas vezes, na afirmação de que ela é a responsável fundamental pelo progresso, quanto a desvalorização desta atividade, retirando-lhe qualquer possibilidade de contribuição ativa na luta revolucionária (TONET, 2014, p. 19).

A educação se encontra entre a supervalorização e a desvalorização, essa situação obstaculariza a compreensão de suas possibilidades. A supervalorização é representada por uma concepção idealista de educação, incumbida da missão de ser o elemento fundamental no “desenvolvimento” da sociedade. A desvalorização, por sua vez, se baliza por concepções que têm o intuito de adequar a educação aos interesses da reprodução do capital. Então, é preciso investir na busca por uma correta compreensão da natureza específica da educação.

Tonet (2014) enfatiza que, em princípio, todo educador de qualquer área pode lançar mão de atividades de caráter emancipador, seja um professor de Física, Química, Biologia ou Filosofia e Ciências Humanas. Assevera que, antes de ser físico, químico, biólogo ou filósofo e cientista social, todo professor é membro do gênero humano. Por esse motivo, as atividades desenvolvidas deveriam se conectar com a realidade da humanidade. Assim, cada professor tem o dever de encontrar a forma específica, em sua área de conhecimento.

O educador que pretende contribuir para sua realização deve estar munido de conhecimentos que possam proporcionar essa emancipação. Assim, o professor precisa buscar arregimentar esforços para além de todos os obstáculos burocráticos e ideológicos que se antepõem à realização de atividades dessa natureza. No espaço escolar, do Ensino Fundamental até ao Ensino Superior, não circula uma compreensão crítica de todos os fenômenos sociais. Então, resta ao educador que pretende realizar atividades educativas de caráter emancipador, a busca individual, ou em pequenos grupos, por esse tipo de formação, buscando no estudo das obras dos clássicos do marxismo, especialmente de Marx, é uma condição indispensável para acessar esse tipo de conhecimento.

Assim, atividades educativas emancipadoras podem contribuir para que as pessoas possam se engajar na luta pela construção de uma nova sociedade, na qual os indivíduos participem das lutas específicas da dimensão educativa como das lutas sociais de caráter mais amplo. São atividades que estão articuladas com a luta pela superação do capitalismo, no intuito de construir uma sociedade plenamente emancipada. Tonet (2014) indica que os

espaços utilizados para a realização de atividades educativas emancipadoras são as mais variados possíveis, a criatividade é um elemento fundamental nesse processo. Entre os espaços, podem ser citados, os seguintes: salas de aula, quadras, pátios, laboratórios etc. O educador pode promover eventos dentro e fora do âmbito escolar, pesquisa e publicação, atividades de extensão, cursos e palestras, grupos de estudo e pesquisa, na participação nas mais diversas lutas dentro e fora do espaço escolar etc.

Diante dos exemplos citados, pode-se adicionar a Capoeira como uma atividade, oriunda de luta por libertação contra a opressão imposta pelo sistema escravagista. Na pesquisa em tela, o projeto de extensão Debate com Ginga: as multifaceis da Capoeira, inserido na universidade, pode ser um espaço de formação para emancipação humana, e a Capoeira uma atividade educativa emancipadora. A busca por fundamentos dentro do universo capoeirístico para justificar sua manifestação não se faz com a justificativa de imprimir qualidade, mas para conhecer sua essência e proceder um comportamento revolucionário que a Capoeira traz desde sua gênese. Em torno desse conjunto de possibilidades, os próximos capítulos se constituem em um esforço teórico-metodológico de compreensão e exposição da Capoeira na perspectiva da emancipação humana.

3 O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DA CAPOEIRA

Neste capítulo, foi abordado o processo de desenvolvimento histórico da Capoeira, tentando compreender os seus significados e conhecer os sujeitos históricos que constroem essa manifestação cultural. Vieira e Assunção (1998) organizam cronologicamente os seguintes períodos históricos da Capoeira, são os seguintes: A pré-história da Capoeira, um período no qual não há muitos registros; depois tratam do século XIX, no qual os Capoeiras cariocas, por meio da Capoeiragem, estavam no meio urbano brasileiro, dividem esse período em duas fases, uma que compreende os anos de 1800 a 1850, e outra fase, de 1850 a 1930; a vadiação baiana, entre os anos de 1890 e 1945; as vertentes de Capoeira influenciadas pelo modernismo, são elas, a Capoeira Regional e a Capoeira Angola, também desenvolvidas no cenário baiano. Os autores abordam rupturas e processo de transformação, usando termos diferentes para enfatizar estes períodos de mudanças: os Capoeiras, Capoeiragem, vadiação, Capoeira Regional e Capoeira Angola. Esses períodos e categorias são os parâmetros pelos quais o desenvolvimento do capítulo trilhou. Além desses períodos, também foram abordados a contemporaneidade e algumas questões que envolvem a relação entre o Estado e a Capoeira.

Nesta trilha, este capítulo foi dividido nas seguintes seções: A gênese da Capoeira; O período da criminalização da Capoeiragem Carioca; Sobre a Capoeira Regional; Sobre a Capoeira Angola; e, por fim, Sobre a Capoeira Contemporânea.

3.1 A gênese da Capoeira

No início do século XVI, chegavam ao Brasil, os navios negreiros, grandes embarcações que traziam em seus porões, os negros vindos da África, contra sua vontade, escravizados pelo branco-europeu-colonizador (FERREIRA NETO, 2011). Segundo Rego (1968), os portugueses na Idade Média, assim como outros povos, traficavam escravos, e o Brasil foi um dos locais para onde foram enviados os povos africanos. Histórias sobre a vinda dos escravos são narradas nas cantigas de Capoeira, uma expressão da oralidade que se manifesta nas Rodas de Capoeira. O Mestre Camisa canta uma dessas cantigas sobre a vinda dos africanos para as terras brasileiras.

Que navio é esse
que chegou agora
é o navio negreiro
com os escravos de Angola (coro)

[...]
 Vem gente de Cambinda,
 Benguela e Lunda
 Eles vinham acorrentados
 prá trabalhar nessas bandas
 [...]
 Aqui chegando não perderam a sua fê
 criaram o samba, a Capoeira e o candomblé
 [...]
 Acorrentados no porão dos navios
 muitos morreram de banzo e de frio (CAMISA, 1997, p. 93).

A cantiga faz menção aos navios negreiros que traziam negros, sobretudo, vindos de Angola para o Brasil, para trabalharem como escravos em vários serviços, sobretudo nas lavouras de cana-de-açúcar ou nos serviços domésticos. Segundo Rego (1968), o plantio de cana-de-açúcar, do algodão, do café e do fumo foram elementos decisivos para que Portugal enviasse os primeiros escravos africanos para o Brasil. Seus versos falam do banzo, uma grande tristeza somatizada em dores corporais, que sentiam na travessia, mas também abordam a superação e a reinvenção de sua cultura no novo mundo.

A origem da Capoeira é incerta, envolta de inúmeras contradições e permeada por histórias mitológicas. Sua gênese tem relação com três mitos fundadores, a saber: “A Capoeira nasceu na África Central e foi trazida por africanos escravizados; A Capoeira é criação de escravos quilombolas no Brasil; A Capoeira é criação dos índios, daí a origem do vocábulo que nomeia o jogo” (IPHAN, 2007, p. 11). Esta última teoria apresenta a hipótese mais improvável e de difícil sustentação, não havendo relato de povos originários reivindicando sua paternidade. As duas primeiras hipóteses se correlacionam de alguma forma. Há estudos que indicam a presença de danças guerreiras que apresenta alguma aproximação com a Capoeira, não apenas na África Central, mas também em outros países que são parte da diáspora negra, como Martinica que possui a Ladja, manifestação cultural muito similar à luta afro-brasileira. Certamente, vieram nos navios negreiros um germen de raízes africanas, que foi influenciado pelas culturas locais, gerando rupturas e continuidades. Assim, não há como negar a similaridade com outras manifestações africanas, porém o contexto na qual foi desenvolvida ofereceu nuances diversas de suas origens (IPHAN, 2007).

Silva (2007) evidencia que há certa unanimidade, entre estudiosos e praticantes, sobre a gênese brasileira da Capoeira, tendo sido desenvolvida por descendentes de negros africanos, trazidos para o Brasil como mão de obra trabalhadora escrava. Na mesma esteira,

Gil (2005), quando Ministro da Cultura, em discurso, profere as seguintes palavras: “Dizem que a Capoeira engravidou em Angola, mas foi nascer no Brasil. Ninguém sabe ao certo a sua história. Mas parece mesmo que é uma criação bem brasileira, a partir de elementos africanos, exatamente como o samba e como o jongo”. Dessa forma, reproduz ideia de uma raiz africana para a Capoeira que se desenvolve em solo brasileiro.

Entendendo o Brasil como lugar de desenvolvimento da Capoeira, Silva (2007, p. 54) apresenta, com base em Vieira (1998b) e Soares (2004), os argumentos que fundamentam, respectivamente, a origem rural e urbana, como se observa nas seguintes linhas:

[...] a) se teve início como fenômeno rural; criada e desenvolvida nas senzalas, e praticada como dança, embalada ao som de palmas, cantos e do berimbau, notadamente na região do recôncavo baiano; revelando-se como movimento de fuga e rebeldia nas primeiras manifestações de resistência dos escravos, no início do século XVII, tendo a origem do nome ‘Capoeira’ associada ao tipo de vegetação rasteira e aberta, onde o negro fugido teria espaço para defender-se e atacar seus perseguidores; b) se principiou enquanto fenômeno urbano, surgida nos mercados e cais do Rio de Janeiro, por meio de uma espécie de jogo que envolvia uma disputa de pernas entre os contendores, marcada pela agilidade, a destreza e a força de seus golpes, especificamente no mercado da ‘Piaçava’, próximo do atual Museu Histórico do Rio de Janeiro; tendo a origem do nome uma relação com os cestos grandes em que os escravos carregam vários artigos de venda, cuja denominação era ‘Capoeira’.

A primeira hipótese, a origem rural, recorre ao mito romântico, no qual o negro-africano-escravizado teria criado a Capoeira como uma luta disfarçada em forma de dança, desenvolvida nas Capoeiras, praticada nas senzalas e pelos negros que fugiam para os quilombos, uma espécie de luta de defesa contra opressão sofrida. Em meios às fugas, usavam essa luta para se defender e se escondiam nas Capoeiras, em meio à mata. Sendo assim, considerada, como uma das primeiras manifestações de resistência, no século XVII, por meio de movimentos de fuga e rebeldia. Conforme Rego (1968), dentro dessa linha de origem, o termo Capoeira tem sua etimologia na língua tupi, relacionando-se com mato ralo, mato virgem, o que nasceu no lugar do que foi botado abaixo. Sobre a lenda da origem da Capoeira, Couto (1999, p. 30) conta que: “No século XVII, numa noite qualquer, um negro escapou da senzala, livrando-se da servidão e ganhando a liberdade... Porém, outros também repetiram o feito e logo milhares de negros haviam conquistado sua liberdade, fugindo para a ‘mata rala’, a Capoeira”. Nessa linha de raciocínio, os negros fugiram e logo, formaram os quilombos e os capitães-do-mato, em busca dos escravos, foram contra-atacados com golpes dessa luta

nascida nas noites escuras das senzalas. A versão rural, segundo Vassallo (2006), consolida-se com os seguintes autores: Édison Carneiro, Renato Almeida e Câmara Cascudo. Esses autores entendiam que “[...] o combate afro-brasileiro teria sido praticado inicialmente nas senzalas das grandes plantações, durante o período da escravidão. Graças a esta atividade, os negros cativos teriam conseguido lutar contra seus senhores e conquistar a liberdade” (VASSALO, 2006, p. 73).

Imagem 1 – *Jogar capoêra, ou, Danse de la guerre*



Fonte: Biblioteca Digital Luso-Brasileira (2018).

A origem urbana faz referências aos mercados, segundo Rego (1968), o termo Capoeira, de etimologia lusindígena, é ligado ao cesto de guardar capões, os quais os negros carregavam quando iam ao mercado, passando por uma figura de linguagem, metonímia, atrelar o objeto ao sujeito, o qual eram chamados de Capoeiras e a prática cultural de Capoeiragem. Essa descrição encontra fundamento nas ilustrações de Rugendas (1802-1858), sobretudo, aquela de 1835, intitulada de *Jogar capoêra, ou, Danse de la guerre*, ainda, em sua língua pátria, *Kriegesspiel der Neger*, onde não há a presença do berimbau como nas

manifestações atuais e nem uma roda como se tem hoje. As personagens que compõe a imagem parecem se manifestar de forma dançante ao som de um tambor. A imagem 1 ilustra bem a teoria da origem urbana da Capoeira, além disso, é apontada como sendo um dos primeiros registros iconográficos.

Conforme Vassallo (2003), o olhar eurocêntrico para a Capoeiragem não se limitava à violência, o registro pictórico de Johann Moritz Rugendas, de 1835, intitulado *Danse de la Guerre*, ou *Griegspiel der Neger*, ou ainda, *O jogo da Capoeira*, revela a presença de tambores e de um público em volta, observando a expressão performática dos lutadores-dançarinos, remetendo a uma ideia de lazer e de inserção do negro em determinados setores sociais. Observa-se, ainda, que no desenho da imagem 1, a manifestação cultural não apresenta grande aproximação com formato atual, não há presença de berimbaus, por exemplo. Rego (1968), indica que os cronistas viajantes, a exemplo de Rugendas, são unânimes em falar do jogo sem o toque ou falar do berimbau sem se referir ao jogo. No exemplo acima, Rugendas registra em sua ilustração o jogo acompanhado de atabaque, mas sua descrição se limita ao jogo. Debret, outro cronista viajante, por meio de sua ilustração *Jouer du Urucungo*, descreve o berimbau, sob o nome de urucungo, sem se referir ao jogo de Capoeira.

Vieira e Assunção (1998) partindo do que já foi produzido em pesquisa sobre Capoeira, examinam os mitos e as controvérsias, procurando identificar o que está provado, o que é apenas plausível e o que parece claramente equivocado. Relacionam os mitos, construídos por meio da oralidade e até registrados em livros, com conflitos mais abrangentes que se desenvolvem no seio sócio-cultural brasileiro, observando que a história da Capoeira é marcada por rupturas e contradições. Elencam alguns mitos, entre eles, o mito das origens remotas, o mito da unidade da Capoeira e o mito da queima de todos os arquivos. Destacam que ao se referirem aos mitos,

[...] estamos tratando de concepções vigentes no interior da comunidade dos praticantes da Capoeira, veiculadas por diversos meios (tradição oral, cânticos, apostilas e publicações de pequena circulação), e que têm cumprido a função de manter integrada a comunidade em torno de seus valores considerados fundamentais. No entanto, [ess]as concepções [...] são vigentes também para além do estrito universo dos praticantes da luta, pois, uma vez que a Capoeira ganhou espaços institucionais e acadêmicos, constituiu-se todo um discurso com pretensões científicas para a sua legitimação. Existem vários níveis de mitificação. O primeiro é o do mito que não tem nenhuma base em fatos históricos nem ensinamentos de mestres

antigos, mas é inventado para reforçar determinadas posições ideológicas. Em geral, é difícil saber quem inventou o mito, traçar a sua origem precisa. Ele surge em momento oportuno, e acaba sendo repetido tantas vezes que assume ares de verdade incontestável. O segundo é mais sutil, porque consiste em insistir sobre alguns aspectos em detrimento de outros, que são omitidos. Estas versões parciais têm tido função importante nos enfrentamentos ideológicos que escolheram a história da Capoeira como um dos seus campos privilegiados. Muitas controvérsias sobre a história da Capoeira se assemelharam a um diálogo de surdos, onde os argumentos do ‘outro lado’ não eram considerados (VIEIRA; ASSUNÇÃO, 1998, p. 2).

Esses mitos se incorporam aos discursos dos articuladores desse bem cultural, reproduzindo interesses e reforçando posicionamentos ideológicos. Eles transitam em meio às manifestações do conhecimento, seja por meio das cantigas, expressão da oralidade ou em suportes de cunho acadêmico e burocrático com livros e apostilas, estruturando as bases mitológicas. Há uma tentativa de adequar o passado aos olhares do presente no intuito de corroborar sua prática atual sob o fundamento histórico. Para isso, imagens são forjadas ou interpretadas de modo a favorecer modos de pensar e fazer Capoeira.

A ideia de que a Capoeira é africana e que teria vindo para Terra de Santa Cruz com o primeiro escravo angolano, permeia o universo dessa manifestação cultural. Mestre Pastinha (1988, p. 22), guardião da Capoeira Angola, faz a seguinte afirmação: “Não há dúvida de que a Capoeira veio para o Brasil com os escravos africanos”. Deixando claro as raízes africanas e demarcando uma gênese para essa manifestação cultural que se alinha com sua identidade étnica. Vieira e Assunção (1998, p. 3) apontam que há ainda uma versão mais radical que diz o seguinte:

[...] Capoeira Angola teria ‘surgido’ na África Central, sendo levada para o Brasil pelos escravos Angola. O Brasil chega a ser visto como apenas a terra onde os Angolas desterrados teriam praticado a sua arte, inalteradamente, durante séculos. A maioria dos defensores desta linha de interpretação, contudo, não sustenta a visão ingênua de uma Capoeira transplantada, mas insiste sobre a existência de antecessores diretos da Capoeira, como o N’Golo.

O *N’Golo*, manifestação que ainda existe no continente africano, seria a luta originária da qual a Capoeira teria surgido. Esse mito da vinda da Capoeira com os escravizados no século XVI, apesar de aceito por muitos, é rechaçado por não haver documentos comprobatórios antes do século XIX. A tese da origem da Capoeira como luta de escravos dos engenhos ou quilombos do nordeste colonial, mesmo sendo contestada, faz parte do imaginário brasileiro e é aceito como algo crível. De modo que é reproduzido pela oralidade,

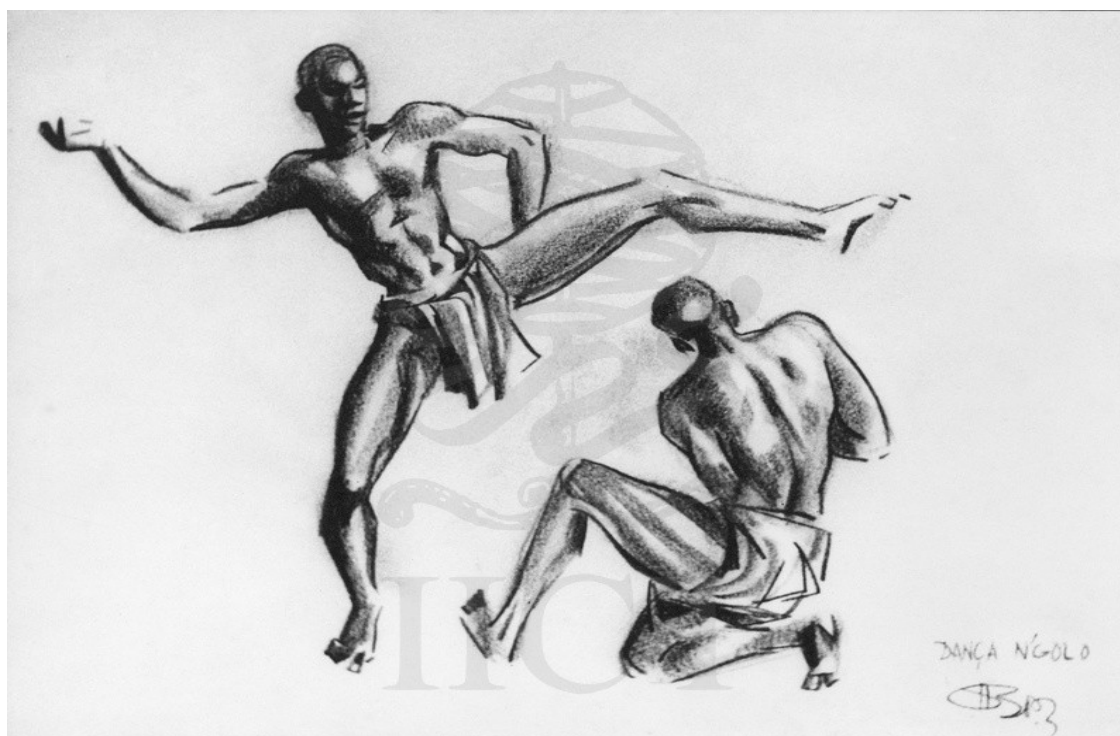
nos rituais capoeirísticos, por meio das cantigas ou das histórias contadas. Em alguns casos, constitui-se como uma alusão ao passado de luta e resistência do negro-africano-escravizado, em outras situações, há uma clara confusão sobre a origem, que não dispõe de elementos suficientes para comprovar veracidade.

Essa origem africana para a Capoeira foi defendida por intelectuais da alçada de Câmara Cascudo. Pode-se destacar, conforme Adorno (1999, p. 18-19), uma carta de Albano de Neves e Souza, de Luanda, para Câmara Cascudo, nas seguintes linhas:

Entre os Mucope do sul de Angola, há uma dança da zebra N'Golo, que ocorre durante a Efundula, festa da puberdade das raparigas, quando essas deixam de ser muficuemmas, meninas, e passam à condição de mulheres, aptas ao casamento e à procriação. O rapaz vencedor do N'Golo tem o direito de escolher esposa entre as novas iniciadas e sem pagar o dote esponsalício. O N'Golo é Capoeira.

Assim, o N'Golo é entendido como uma manifestação ancestral da qual surgiu a Capoeira. Luta que era parte do ritual de puberdade das meninas, na qual os rapazes teriam que lutar para escolherem uma moça para casar.

Imagem 2 – Desenho de Dança dos N'golo



Fonte: Instituto de Investigação Científica Tropical (2009).

Neves e Sousa representa o N'Golo em seus desenhos. Na imagem 2, seu desenho apresenta os dois contentores que estão em embate com movimentos próximos aos que são realizados na Capoeira. Ainda na carta, Souza e Neves expõe sua teoria a respeito da evolução do N'Golo no Brasil: *“Os escravos das tribos do sul que foram através do entreposto de Benguela levaram a tradição de luta de pés. Com o tempo, o que era em princípio uma tradição tribal foi-se transformando numa arma de ataque e defesa que os ajudou a subsistir e a impor-se num meio hostil”* (ADORNO, 1999, p. 19). Hoje, percebe-se que há uma proximidade da Capoeira com os rituais africanos e outras práticas culturais de mesma matriz espalhadas pela diáspora. Assunção (2005) corrobora ao afirmar que a manifestação afro-brasileira guarda relações próximas com culturas africanas, apontando para fortes evidências de laços angolanos, porém carecem de pesquisas mais densas e aprofundadas que apresentem documentação e argumentos mais sólidos que comprovem tais indícios. Segundo Rego (1968, p. 9):

[...] o conselheiro Rui Barbosa [...] nos prestou um mau serviço, mandando queimar toda documentação referente à escravidão negra no Brasil, quando Ministro da Fazenda, no governo discricionário do generalíssimo Deodoro da Fonseca, por uma resolução com o seguinte teor: Considerando que a nação brasileira, pelo mais sublime lance de sua evolução histórica, eliminou do solo da pátria a escravidão [...]; considerando que a República está obrigada a destruir esses vestígios por honra da pátria, em homenagem aos nossos deveres de fraternidade e solidariedade para com a grande massa de cidadãos que pela abolição do elemento servil entraram na comunhão brasileira; [...] resolve: [...] serão requisitadas de todas as tesourarias da Fazenda todos os papéis, livros e documentos existentes nas repartições do Ministério da Fazenda, relativos ao elemento servil, matrícula de escravos, dos ingênuos, filhos livres de mulher escrava e libertos sexagenários [...] uma comissão [...] dirigirá a arrecadação dos referidos livros e papéis e procederá à queima e destruição imediata deles [...].

Essa passagem descreve bem o mito da queima de todos os arquivos referentes ao período escravocrata, no qual Rui Barbosa é o seu principal personagem. O abolicionista teria queimado porque a escravidão seria uma vergonha para o Brasil. Muitos utilizam essa ideia como justificativa para o desconhecimento das origens da Capoeira. Esse mito circula e é encontrado mesmo entre os livros de Capoeira, como foi visto acima. Areias (1984, p. 21) também diz na mesma esteira o seguinte:

Outro ponto que dificulta o esclarecimento dessas questões (sobre a história da Capoeira) é o fato, ridículo, da figura do nosso ‘ilustre Rui Barbosa’, o ‘Águia de Haia’, ter queimado todos os documentos referentes à escravidão,

sob a alegação de que tais documentos eram retratos da ‘vergonha nacional’ que a escravidão tinha sido.

Vieira e Assunção (1998) destacam que há diversos documentos referentes à escravidão, Rui Barbosa, como abolicionista que era, queimou documentos de uma repartição, que a matrícula dos escravos, sobretudo daqueles que tratavam da Lei do Ventre Livre, de 1871, cuja destruição dificultaria qualquer exigência de indenização por parte dos ex-proprietários de escravos. Mesmo diante desse esclarecimento, essa informação quase não chega à comunidade capoeirística, ainda hoje. Não é um mito que se sustenta mais, pois há inúmeros documentos, alguns já organizados em pesquisas que podem estabelecer caminhos para um desenho mais detalhado da época, refutando assim a ideia de que esse fato impediria o acesso a qualquer informação.

Outro ponto sobre a origem que merece destaque está relacionado com a cronologia da Capoeira, esta se apresenta cheia de rupturas. Sua manifestação ocorre com peculiaridades locais, diferenciando-se entre as regiões. Há muito terreno inexplorado sobre lutas de matriz africana no período escravocrata. As lacunas que se observam é uma oportunidade para serem preenchidas de forma a satisfazerem interesses. Vieira e Assunção (1998, p. 4) destacam que alguns autores apresentam a história da Capoeira com enormes saltos, nas seguintes linhas:

A história da Capoeira, tal qual ela nos é contada, se assemelha àquela velha história econômica do Brasil, onde se passa de um ‘ciclo’ a outro, e de uma região à outra (*açúcar no Nordeste, ouro nas Minas Gerais, café no Centro-Oeste*) sem jamais se saber o que acontece com uma região antes ou depois do ‘surto’ de um produto. Assim, a história da Capoeira invariavelmente começa com os quilombos do interior, entendidos como praticantes da Capoeira, no século XVII. Daí segue num salto mortal para a cidade, o Rio de Janeiro dos vice-reis. Afirma-se a existência da mesma Capoeira dos quilombolas do Nordeste entre os negros, escravos urbanos, e a sua difusão entre a população livre. Comenta-se a formação das famosas maltas, como os Nagoas e Guaiamuns, terminando com o famigerado chefe de polícia Sampaio Ferraz, que teria ‘erradicado’ a Capoeira do Rio de Janeiro, na década de 1890. Segue-se novo salto mortal para a Bahia do século XX, mais precisamente a década de 30, com a criação da ‘primeira’ academia de Capoeira pelo mestre Bimba e a consolidação da Capoeira Angola pelo mestre Pastinha.

Em seguida, Vieira e Assunção (1998, p. 5), indicam que há três equívocos nessa cronologia, O primeiro deles é que essa cronologia “Não consegue explicar as discontinuidades entre os vários fragmentos desta história”; o segundo é que “Não permite enfocar as variações – ou fundamentais diferenças – entre estas manifestações”; e por fim,

“Não permite uma visão histórica da Capoeira como um processo, onde os diversos elementos vão se estruturando e mudando ao longo dos anos, mas trata a Capoeira como tendo uma ‘essência’, para cuja ‘pureza’ é preciso voltar”. Assim, é preciso estabelecer as rupturas e as continuidades nesse processo histórico para ter uma compreensão mais ampla da realidade no qual a Capoeira está inserida.

Essa questão da origem da Capoeira encontra ecos na atualidade, representam discursos que estarão impressos nas representações ideológicas dos grupos de capoeiristas. Vassallo (2008, p. 7) diz que:

Do ponto de vista dos capoeiristas da atualidade, a questão da brasilidade da Capoeira se complexifica. De um modo geral, os praticantes de Capoeira Regional costumam privilegiar a tese de que a Capoeira teria nascido no Brasil, fruto de diversas misturas de expressões culturais negras e, em certos casos, européias e até indígenas. Portanto, para estes, a Capoeira é antes de tudo brasileira e mestiça, ainda que os seus grupos étnicos de origem, bem como a localização exata do seu surgimento em solo brasileiro, sejam alvo de inúmeras controvérsias.

As teses históricas favorecem os grupos, legitimando suas práticas, em um jogo simbólico. Desenha-se um percurso histórico para compreender como a Capoeira se desenvolve e seus praticantes dialogam, conforme Assunção (2005), com as elites, com o Estado, em suas várias esferas do poder, ao longo da história brasileira.

3.2 O período da criminalização da Capoeiragem Carioca

No século XIX, as manifestações capoeirísticas desenvolvidas, sobretudo nas zonas portuárias do Rio de Janeiro, Salvador e Recife guardavam suas peculiaridades, indicando a existência de diversas formas de expressão dessa cultura. O Mestre Mão Branca tem uma cantiga chamada *Maltas de Capoeira*, na qual, seus versos contam alguns trechos históricos como se pode ver abaixo.

Oi no Rio de Janeiro (*bis*)
 Pernambuco e velha Bahia
 Chegaram os ex-escravos, colega véi, à grande periferia
 Vagando pela cidade, oi então o negro ia
 Oi para os portos e mercados,
 oi as feiras e ferrovias
 Sem ninguém pra lhe ajudar, colega véi
 e sem ter informação
 Sem dinheiro pra gastar,
 aí meu Deus, às vezes sem ter o pão
 Negro ia vadiar, na Capoeira, meu irmão

Falava alto o berimbau, colega véi
 e o pandeiro acompanhava
 Reco-Reco de mansinho,
 ai meu Deus e o jogo começava
 Rabo de arraia, na cabeçada e na rasteira,
 Os turistas vinham ver e davam Dinheiro ao Capoeira
 Mas, o passado escravo, oi fez o negro inferior
 Sem condições de viver, colega vei, marginal ele virou
 Assaltando casas nobres, oi mercenário sim senhor
 Até se vestia de mulher pra roubar seja quem for
 Manhosos e traçoeiros, eram Guaiamuns, eram Nagoas
 Maltas do Rio de Janeiro foi verdadeiro terror
 E nem mesmo a polícia
 Podia nada fazer
 Pois se ficassem frente a frente, colega véi
 era certo alguém morrer
 A navalhada afiada, faca envenenada, bengala de lado e lenço no pescoço
 Malandro de branco descia a ladeira o povo dizia vem o Capoeira
 Mas isso tudo é passado
 hoje melhor posso entender
 Mas se eu fosse daquele tempo
 Eu também queria ser das maltas de Capoeira, oi iaiá, que lutaram para viver
 Maltas de Capoeira não existem mais (coro)
 Mas o negro ainda luta por seus ideais
 Maltas de Capoeira não existem mais
 Malandro Capoeira ficou para trás
 Maltas de Capoeira não existem mais
 Obrigado por Deus não somos marginais (MALTAS..., 2020).

Essa cantiga foi muito cantada nas Rodas de Capoeira na década de 1990 e continua sendo lembrada nesse universo cultural. Apesar do título trazer explicitamente o termo *Maltas de Capoeira*, os versos narram períodos históricos em tempos e espaços variados. Nesta subseção, foi tratado da atuação dos Capoeiras no século XIX, a partir de estudos consolidados no universo acadêmico sobre Capoeira, nos quais os autores abordam a Capoeiragem no Rio de Janeiro.

Os primeiros registros relacionados à Capoeiragem datam do início do Século XIX, nos quais havia referência ao uso não só dos membros e cabeça, como de armas, instrumentos cortantes e até pedras. Muitas práticas culturais relacionadas a jogos e combate foram trazidos na bagagem imaterial dos africanos, no entanto, não se sabe o que exatamente veio com eles. Soares (1998), a partir de estudo de documentação policial da primeira metade do século XIX, afirma que a Capoeiragem, na cidade Rio de Janeiro, configurava-se como uma prática cultural, na qual prevalecia negros e escravos.

Segundo Peçanha e Assunção (2015), na segunda metade do Século XIX, quando se

alargava a prática da Capoeira no Rio de Janeiro, percebia-se a presença de homens pobres de diversas origens, entre eles, portugueses. Nesse cenário, as maltas foram se formando em grupos fechados com roupas e rituais próprios, espécies de protoestilos de Capoeira. Soares (1998) também encontrou elementos de que era praticada por outros grupos sociais, tais como brancos, livres, estrangeiros, assim como membros da alta sociedade. Entre os objetos associados a essa prática estavam facas, cacetes e navalhas, herança do contato com outras culturas marginais que faziam uso desses instrumentos. Em suma, a partir de 1850, o perfil dos Capoeiras abarcava homens livres e libertos, uma grande parcela de mestiços e, no último quarto do século, brancos entre brasileiros e estrangeiros. Capoeiras oriundos não somente das classes menos favorecidas, como também membros da elite, como Juca Reis, filho do Conde de Matosinhos.

Durante o Século XIX, foram feitas várias alusões aos Capoeiras do Rio de Janeiro, as quais foram registradas em artigos, crônicas e ilustrações em revistas e jornais locais. Alguns historiadores trouxeram à tona, recentemente, essa documentação que registrou o papel desses lutadores no meio urbano. A Capoeira não se limitava à luta contra os senhores e a polícia, também era uma forma de organização por meio das maltas que permeava a geografia urbana social. Eles percorriam as ruas do Rio de Janeiro munidos de facas ou outros instrumentos perfurantes, sozinhos ou em bandos, disputando cada território. Entre os textos jornalísticos, diversos adjetivos eram atribuídos, classificando como patológicos, primitivos, desordeiros. Foram comparados a pragas epidêmicas que impediam a modernização do país (VASSALLO, 2003). Fonseca (2008) destaca que os integrantes das maltas eram ligados a uma região específica da cidade, portavam símbolos específicos de identificação, como cores. Geravam conflitos de forma recorrente pelas ruas da cidade do Rio, que atingiam não só os Capoeiras, mas também feriam os transeuntes.

Silva (2007) afirma que no Rio de Janeiro se encontram resquícios históricos que evidenciam uma influência política de notáveis capoeiristas, assim como a presença de vários políticos famosos em meio à Capoeiragem. Mesmo imersos numa realidade recoberta de preconceitos, havia espaço de convergência e articulação de interesses, sendo tecido redes de relações entre Capoeiras e políticos, fosse do partido conservador ou liberal, sobretudo no período que precedeu a Proclamação da República, na segunda metade do século XIX.

A cidade do Rio de Janeiro era o reduto das maltas de Capoeiras. Essas estruturas, as

maltas, eram compostas por três ou mais de cem indivíduos, entre escravos e homens livres pobres. Silva (2007, p. 55) descreve que as maltas eram “[...] bandos organizados, cada qual com sua denominação, seu grito de guerra e sua demarcação territorial, que aterrorizavam a sociedade naqueles tempos”. Agrupamento de pessoas organizadas para lutar por sua sobrevivência, pois não sobrava muitas opções para os negros nesse período. Entre as maltas mais conhecidas estavam os Guaiamuns e os Nagoas, que tinham envolvimento político partidário, como se pode ver na descrição de Silva (2007, p. 55), logo abaixo:

Os integrantes de outras Maltas eram considerados inimigos mortais, perseguindo-se e desenvolvendo verdadeiros duelos, muito alardeados e divulgados nos jornais e noticiários daquele período. Criaram um código de ética próprio, que servia aos interesses tanto dos monarquistas quanto dos republicanos, apenas pelo dinheiro oferecido por seus ‘serviços’, como, por exemplo, nos embates políticos (comícios), comuns à época. Deste modo, pode ser percebida a importância das forças políticas para a proliferação da Capoeira, bem como para o seu desvirtuamento.

Os Guaiamuns e os Nagoas travavam uma guerra entre si, ofereciam seus serviços aos partidos antagônicos, os liberais e os conservadores. Nesse contexto, assumiam papel de capangagem eleitoral, atuando como elemento inibidor do partido rival, em manifestações públicas ou em período eleitoral. Eram estruturas que chegavam a atuar como grupos paramilitares, nos quais o fio da navalha era decisivo para a decisão nas eleições. Silva (2007, p. 61) descreve esses partidos da seguinte maneira:

O Partido Conservador, surgido em 1837 e extinto em 1889, foi representado pelas elites econômicas, à época, como, por exemplo, os grandes cafeicultores; estes defendiam a manutenção do regime escravista, e mostravam-se contrários à industrialização do País. O Partido Liberal, com origem em 1837 e extinção em 1889, tinha como ideologia a defesa dos interesses das classes burguesas urbanas comerciais, as reformas progressistas e a defesa do fim da escravidão, caracterizando-se como um partido de esquerda, porém, sem apresentar nenhuma ação efetiva nem significativa em termos de transformação social e garantia de melhoria para a população.

As maltas estavam envolvidas nesses conflitos políticos e se tornaram uma ameaça, passando a ser vistas como um cancro social que deveriam ser retiradas da sociedade. Transita no diálogo com as elites, entre o jogo político. A Capoeiragem, como prática de matriz africana, se desenvolve em meio a um período obscuro. Porém, no século XIX, transforma-se em um fenômeno social dos grandes centros urbanos, sobretudo Rio de Janeiro, Salvador e Recife. Segundo Vassallo (2004), também era possível perceber a presença dos Capoeiras em

instituições que mantinham a ordem pública e o controle social, tais como a Guarda Real, a Guarda Nacional e a Guarda Negra Redentora. São relatos que confirmam a hipótese de que havia uma proximidade e uma interlocução entre os Capoeiras e setores da sociedade brasileira, inclusive de onde brotava o poder.

A Capoeira é perseguida desde sua gênese, assim como toda a cultura dos povos que foram oprimidos. No período imperial, a Capoeira sofria uma perseguição velada, era proibida de forma implícita, a primeira codificação penal brasileira, ou seja, o Código Penal do Império do Brasil, de 1830, a figura do Capoeira era entendida de forma implícita no texto contido no capítulo IV que tratava Dos vadios e mendigos (REGO, 1968). Essa relação próxima com as elites, amenizava as perseguições, tendo em vista que o Capoeira servia aos interesses da classe dominante. É um dos paradoxos nos quais a Capoeira convive, pois conforme Oliveira e Leal (2009), em seu desenvolvimento histórico, essa prática cultural atravessou momentos que alternavam entre a tolerância relativa e a perseguição rigorosa, convivendo inclusive em paradoxos. Os Capoeiras foram valorizados nos últimos anos da Monarquia, devido sua participação na Guerra do Paraguai, onde a Capoeiragem, no Rio de Janeiro, chegou a ser associada ao partido conservador, porém esse *status* ocorreu apenas em um pequeno lapso temporal. Fica evidente um caráter dubio de ação por parte dos representantes do Império que, ao mesmo tempo, tentava eliminar a prática, ao menos oficialmente, e aliciar as maltas de acordo com interesses políticos. Os casos de empreitada policial contra os Capoeiras aparentavam apenas uma tentativa de resposta às pressões das elites.

No regime escravocrata, a Capoeiragem era “[...] um dos maiores problemas da ordem social da capital do país e quiçá do Império no meio século anterior [...]” (SOARES, 2004, p. 21). Vai se desenvolvendo como uma forma de habilidade corporal, destreza no uso dos membros inferiores e superiores de poder letal, mesmo de mãos vazias. Bretas (1991) situa uma dura perseguição aos Capoeiras nos primeiros passos da República, em um clima de instabilidade e de incertezas. Nesse período, ocorreu uma forte repressão à Capoeiragem e uma vigorosa campanha de extermínio dos Capoeiras.

As origens do termo e da forma de luta se perdem no período colonial, mas o que se pode ter como certo é que desde o início do século XIX já há na cidade o Capoeira enquanto personagem. Registros policiais e prisionais indicam a presença desse elemento de perigo nas ruas do Rio, associando a ameaça à cor – quando não diretamente à condição de escravo – e à presença

da navalha (BRETAS, 1991, p. 240).

Bretas (1991) traz registros policiais, assinalando que a Capoeiragem, mesmo estigmatizada como prática marginalizada, estava inscrita no modo de vida da classe dos trabalhadores, sobretudo negros, mas não só eles. As estatísticas baseadas nos registros policiais, apresentadas pelo autor, apontam que apenas 20% dos Capoeiras presos no Rio de Janeiro não indicavam inserção definida no mercado de trabalho, os outros 80%, em grande parte, composto por trabalhadores do setor de serviços. Assim, diante desses registros evidentes nos anais policiais, percebe-se que a Capoeiragem era composta pela classe trabalhadora que estava diretamente ligada ao meio urbano no século XIX.

Após o período escravocrata, a mão de obra negra livre encontrou obstáculos para se integrar à economia formal, pois os anos de tradição escravocrata havia deixado marcas na sociedade. Nesse contexto, os capoeiristas continuaram na marginalidade, estampando páginas policiais de jornais. Em meio ao caos urbano, não só os negros, mas também os brancos passaram a compor essa manifestação temida pela sociedade. Pessoas de diferentes origens sociais, étnicas e nacionais, encontravam-se nesse cenário, desencadeando imensas trocas culturais. Assim, a Capoeira, uma herança do negro-africano-escravizado, ganha conotações, cada vez mais, miscigenadas.

Na República, a Capoeiragem passou a ser combatida explicitamente e entendida como uma prática criminosa, chegando a ser tipificada no Código Penal da República dos Estados Unidos do Brasil de 1890. Com a Proclamação da República, a perseguição à figura do Capoeira passou a ser explícita. O Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890, declarou a perseguição à Capoeiragem e lhe deu tratamento específico no capítulo XIII, intitulado Dos vadios e Capoeiras, o qual está transcrito, *in litteris*, abaixo:

Art. 402. Fazer nas ruas e praças publicas exercícios de agilidade e destreza corporal conhecidos pela denominação Capoeiragem; andar em correrias, com armas ou instrumentos capazes de produzir uma lesão corporal, provocando tumultos ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou incutindo temor de algum mal: Pena - de prisão cellualar por dous a seis mezes.

Paragrapho unico. E' considerado circumstancia aggravante pertencer o Capoeira a alguma banda ou malta. Aos chefes, ou cabeças, se imporá a pena em dobro.

Art. 403. No caso de reincidencia, será applicada ao Capoeira, no gráo maximo, a pena do art. 400. Paragrapho unico. Si for estrangeiro, será deportado depois de cumprida a pena.

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

A inserção da Capoeiragem no Código Penal é fruto de vários fatores, tais como questões atreladas ao social, mas também de viés político, pois os Capoeiras estavam diretamente envolvidos em serviços de capangagem. Esses serviços prestados em cidades como o Rio de Janeiro deram visibilidade negativa para sua prática. Assim, essa discriminação ao negro, que era tratado como marginal, foi positivada em uma estrutura normativa que entrou para o ordenamento jurídico vigente na época.

Nesse cenário, João Batista Sampaio Ferraz assume a figura de algoz dos Capoeiras, nomeado chefe de Polícia do Distrito Federal, em 1889. Segundo Bretas (1991, p. 248):

Na historiografia do período, o lugar de Sampaio Ferraz é extremamente limitado, lembrado como ‘o homem que acabou com os Capoeiras’. Patrimônio dos apaixonados pela eugenia e pela estirpe paulista que podem elogiar ‘um másculo tipo de cabo de tropa – herdeiro das virtudes ancestrais imanes nos Camargos - , belo e romântico, com cabeleira rebelde e uma discreta barba a somar autoridade ao seu olhar firme e voluntarioso.

Essa repressão policial gerou a desarticulação das Maltas, que foi bastante rígida no Rio de Janeiro, pois, como capital do país, seria o exemplo para as outras cidades. Conforme apontado em outros estudos, as maltas cariocas, findo o duro período de perseguição desenfreada, foram completamente desarticuladas, dificultando ações de maior expressão por parte dos Capoeiras. No início da República, a Capoeiragem era identificada como algo ligado à Monarquia, vista como uma ‘praga’ que as autoridades precisavam exterminar do seio social. Em Salvador, não se observou essa perseguição tão acirrada aos grupos de Capoeiras, o que favorecia transitar entre becos e vielas. Uma repressão mais enfática, na Bahia, só se deu em um curto período, entre os anos de 1920 a 1927, sob a administração do delegado de polícia Pedro Azevedo Gordilho (REIS, 1997).

Conforme Oliveira e Leal (2009), paradoxalmente à criminalização, que compreende o período de 1890 até 1937, ocorrem, na Bahia, como alternativas para a Capoeira, a sua valorização simbólica no âmbito da reafricanização dos costumes. Então, surgem autores que se comprometem com uma reabilitação da Capoeira. Vassalo (2003) assinala que a partir dos anos 1930 os estudos sobre folclore começam a ganhar maior visibilidade, cujo ápice é o

Movimento Folclórico Brasileiro, anos mais tarde. O que leva a crer, segundo Fonseca (2008), que nesse contexto, o Sudeste passará a ser identificado com a modernidade e o progresso, enquanto o Nordeste, por meio de suas manifestações culturais, estabelecer-se-ão como símbolos de uma tradição genuinamente brasileira. Essas mudanças acarretam impactos para os estudos sobre Capoeira e sua visão na sociedade, deslocando sua memória de autenticidade do Rio para Salvador.

3.3 Sobre a Capoeira Regional

Há inúmeros estudos sobre o Mestre Bimba e a Capoeira Regional, entre eles pesquisadores, capoeiristas e pessoas que ocupam as duas posições. Pode-se citar, entre os seus discípulos, os seguintes nomes: Almeida (1982; 1994), Santos (1996), Almeida (1999), Couto (1999), Campos (2009), entre outros.

Manoel dos Reis Machado, conhecido como Mestre Bimba, nasceu em 23 de novembro de 1899, na freguesia de Brotas, em Salvador, Bahia. Seus pais eram Luiz Cândido Machado, ex-escravo, e Maria Martinha do Bonfim, descendente de índios. Seu pai campeão de Batuque, luta de origem africana praticada na Bahia. Mestre Bimba começou a praticar a Capoeira por volta de seus 12 anos, época em que gozava de familiaridade com as técnicas do Batuque, por influência paterna. Bentinho, um africano, foi seu mestre (FONSECA, 2008).

Assunção (2014) compara o Mestre Bimba aos grandes “inventores das tradições”, em relação à sistematização das artes de combate. O boxe inglês e a savate francesa são duas tradições de combates europeias que se destacam nesse contexto, pois ambas se modernizaram nas últimas décadas do Século XIX. As artes de origem orientais provenientes da China, Coreia e Japão também se desenvolvem nesse período, entre 1850 e 1950, a partir da sistematização e reforma de técnicas mais antigas. Entre essas lutas estavam o Judô, Karatê, Aikidô que modificaram suas formas, passando a enfatizar o *dô*, como um caminho espiritual, em detrimento do *jitsu*, que se referia a técnica. O Jiu-jitsu chega ao Brasil por meio dos militares e sofre críticas de vários segmentos sociais nacionais. Um episódio que se destaca nesse contexto é o embate entre o lutador japonês Sada Miako e estivador Ciriaco da Silva, de alcunha Macaco, este derrotou aquele com um rabo de arraia. A vitória do capoeirista chamou atenção para os nacionalistas, reabilitando a Capoeira depois do longo período de marginalização e confirmando como uma ginástica brasileira.

Na década de 1920, Aníbal Burlamaqui publica um folheto intitulado Ginástica Nacional (Capoeiragem) metodizada e regrada, em 1928, no qual continham regras sobre como deveriam se travar as lutas de Capoeira nos ringues, bem inspiradas no pugilismo. Era uma proposta para transformar a antiga Capoeiragem carioca em um esporte autêntico, para isso ignorou completamente os elementos afrodescendentes, tais como a musicalidade. Outra figura de destaque, nesse intento, foi Agenor Moreira Sampaio (1891-1960), conhecido como Sinhozinho, que integrava a Capoeira aos parâmetros da Educação Física. Retirando também dessa expressão cultural os elementos ritualísticos e enfatizando o aspecto técnico de combate. Sinhozinho era um dos poucos que continuavam ensinando Capoeira no Rio de Janeiro, travou lutas no ringue com capoeiristas baianos, tais como o Mestre Artur Emídio e alunos do Mestre Bimba.

Mestre Bimba se opôs, com sua Capoeira Regional, a esse movimento de retirada dos rituais, também subiu aos ringues para provar sua combatividade. Operou mudanças radicais em sua prática, sendo acusado de embranquecimento da Capoeira. Dialogou de perto com acadêmicos, outras manifestações culturais e lutas, opondo-se, ainda, aos mais tradicionalistas. Para os desafios propostos nos ringues, Mestre Bimba sugeria as regras propostas por Burlamaqui. Ele e seus alunos enfrentaram diversos capoeiristas e praticantes de outras lutas, mas depois optou por estreitar a aproximação com os rituais que remetiam às tradições afrodescendentes, mas ainda com o projeto de demonstrar a combatividade da Capoeira.

O surgimento da Capoeira Regional está inserido no contexto histórico da Era Vargas, no Estado Novo. A política da época foi dirigida para o nacionalismo, nesse cenário, a Capoeira, assim como outras manifestações culturais, passou a ser o símbolo da mestiçagem e da brasilidade. Conforme Vassallo (2008, p. 6)

Do ponto de vista do Estado brasileiro, a perspectiva que pareceu predominar até pouco tempo foi a da mestiçagem e brasilidade da Capoeira. Na década de 1930, a política fortemente nacionalista que caracteriza o governo de Getúlio Vargas promove as expressões culturais afro-brasileiras a símbolos de mestiçagem. A Capoeira também faz parte desse processo e é enquadrada como uma modalidade ao mesmo tempo mestiça e esportiva, e não como um legado cultural negro-africano. Tal iniciativa parece ter-se oficializado em 1937, quando Getúlio Vargas legalizou a prática da Capoeira e autorizou a criação da primeira escola voltada para esta atividade, o Centro de Cultura Física e Capoeira Regional Baiana. É assim que mestre Bimba, o criador desse Centro, dá progressivamente origem a toda uma vertente conhecida como 'Capoeira Regional'. Então, é como 'cultura física' que a

Capoeira deixa a marginalidade e passa a ser reconhecida pelo Estado. Ao mesmo tempo, é sob o prisma da mestiçagem que esta atividade pode ser regulamentada, já que assim atende às aspirações centralizadoras e nacionalistas do Estado. Deste modo, a Capoeira deixa de ser progressivamente uma luta de rua, praticada por malandros e valentões, para ser ensinada em escolas próprias a essa atividade. Ou seja, ela se moderniza, processo esse que também atinge, alguns anos depois, os praticantes do Jogo de Angola.

Nesse período, o modernismo influenciou o desenvolvimento da Capoeira, surgindo então duas vertentes, uma espécie de dicotomia que tem ressonância ainda nos dias de hoje. A Capoeira Regional e a Capoeira Angola surgem como modelos influenciados pela modernidade, albergando elementos de esportivização que provocam rupturas com o modelo marginal que atravessava a Capoeira antiga.

A constituição dos estilos modernos começou mesmo na década de 1930. Manoel dos Reis Machado (1900-1974), o Mestre Bimba, vendo a frequente derrota de Capoeiras amadores frente aos instrutores de jiu-jitsu, decidiu romper com a forma de Capoeira existente em Salvador (Bahia), que considerava pouco eficiente, e criou um estilo que inicialmente denominou ‘luta regional baiana’ – mais tarde chamado apenas de Capoeira Regional. A inovação fundamental de Bimba foi transformar a Capoeira de uma prática ocasional, informal, de rua, em um treino sistemático na ‘academia’. Ele criou não apenas uma didática de ensino para o seu estilo (como as famosas cinco sequências de golpes e defesas), mas também introduziu elementos novos no ritual da Capoeira, como o exame de admissão, o batizado com entrega de lenços, a formatura e o curso de especialização, inspirados em rituais acadêmicos ou em outras artes marciais modernizadas (PEÇANHA; ASSUNÇÃO, 2015 p. 26).

Vieira (1992) analisou as relações estabelecidas entre a política e o campo da cultura nos anos 1930, no Brasil, a partir da observação das transformações ocorridas no âmbito ritual e gestual da Capoeira. Observa que na década de 1930, Mestre Bimba reorganiza técnicas e rituais para adequar aos anseios da modernidade, com o escopo de torná-la aceitável aos estratos superiores da época. Sua fama oferece legitimidade para implementar as modificações, no entanto, os mais puristas rechaçam essas inovações modernistas. Esse contra discurso dos mais tradicionais é alimentada pelos intelectuais da época, que reveste a Capoeira Angola de um tradicionalismo e pureza que representa a africanidade, imprimindo na Capoeira Regional uma veste de descaracterizadora e embranquecedora da Capoeira tradicional.

Em relação a esse embate dicotômico entre Angola e Regional, com base em Canclini, Vieira (1992, p. 112) chama atenção para o fato de que há uma “complexidade das

articulações das culturas populares com o mercado capitalista, processo que não pode ser reduzido a uma suposta cooptação ou subversão do potencial crítico do imaginário popular”. O Mestre Bimba estaria alinhado com a modernidade trazidas pelo Estado de Vargas, descaracterizando as tradições, imprimindo outra roupagem e, por sua vez, o Mestre Pastinha seria um guardião das tradições, recebendo apoio de intelectuais como Jorge Amado. Este, em Bahia de Todos os Santos, de 1944, tece elogios ao Mestre Pastinha e críticas vorazes ao Mestre Bimba.

Durante o período que o Brasil foi governado por Getúlio Vargas, ampliaram-se os mecanismos que tinha o fito de controlar a sociedade civil. Nesse cenário, o Estado também passou a intensificar o seu papel como promotor da cultura e criou instituições, tais como: o Ministério da Educação e Saúde (1930), o Instituto Nacional do Livro (1937), o Serviço de Patrimônio Artístico e Cultural (1936) e o Serviço Nacional de Teatro (1937). Essas instituições constituíam um sistema orgânico de controle da sociedade, lançando mão da máquina estatal como aparelho ideológico. Essa estratégia tinha o intuito de moldar um novo homem, o projeto de uma educação racional e disciplinadora foi impulsionada por ideais nacionalistas docilizando o corpo para ser instrumentalizado politicamente (VIEIRA, 1992).

Na implementação de um projeto de educação racional e disciplinadora, com o objetivo de moldar o ‘novo homem’, impulsionado por ideais nacionalistas e pela concepção da autoridade e da força como instrumentos políticos primordiais, o corpo assumiu um papel de destaque. Devemos observar que ainda ecoavam no panorama intelectual brasileiro as teses arianizantes defendidas por Nina Rodrigues, Arthur Ramos e outros autores na passagem do século. Ao lado dos resquícios do pretensamente científico pensamento racista, já presente no ambiente intelectual brasileiro, aparecem as doutrinas autoritárias importadas, de indisfarçável conotação nazi-facista. É nesse espaço ideológico que despontam as primeiras iniciativas consistentes no sentido da institucionalização da Educação Física no Brasil (VIEIRA, 1992, p. 115).

É nesse contexto que a Educação Física se torna um projeto de implantação no Brasil no intuito de ser transformada numa disciplina escolar, tendo como preocupação o aperfeiçoamento da raça do homem brasileiro. A relação entre nacionalismo e cultura popular passa a se estreitar, na qual ocorre um intenso processo de apropriação das instituições do ethos popular por parte do Estado. Assim, não só a Capoeira, mas o futebol, o samba e tudo o que tivesse a marca de autenticidade passariam a ser alvo de uma ampla estratégia ideológica. O Departamento de Imprensa e Propaganda – DIP, criado em 1939, subordinada diretamente à

Presidência da República, contava com uma divisão de radiodifusão e outra de cinema e teatro. A Hora do Brasil foi um veículo de divulgação da música popular brasileira, cooptando artistas para o projeto de brasilidade. Esses ideais nacionalistas também alcançou as religiões de matriz afrodescendente, embranquecendo a partir da retirada de elementos que caracterizam essas manifestações, realizando um processo de higienização nos cultos (VIEIRA, 1992). Princípios ascéticos e autoritários foram impresso na prática dessa cultura afrodescendente, contrapondo-se a espontaneidade que prevalecia. O aprendizado por oitiva acompanhado de mimética se destacava no cotidiano.

Até o início dos anos 30, o jogo da Capoeira aparecia exclusivamente integrado às práticas cotidianas das classes populares de maneira semelhante à ‘pelada’, o jogo de futebol informal de final de semana. O iniciante aprendia com os jogadores mais experimentados, informalmente, no exercício prático do jogo. Apesar de existirem os ‘cobras’, não havia uma rigorosa exigência do domínio da técnica do jogo, apenas o conhecimento do ritual da roda. Mesmo havendo os pontos tradicionais de reunião dos capoeiristas, principalmente nos domingos à tarde, qualquer ocasião em que se encontrassem era propícia à realização de rodas. Portanto, os bares, as praças, os mercados e as feiras frequentemente eram palco de rodas inesperadas. Eram comuns as rodas de Capoeira feitas com o objetivo de recolher dinheiro dos assistentes para os capoeiristas. Em alguns locais, estes recolhiam com a boca as cédulas lançadas ao chão da roda, executando complexos movimentos de destreza e equilíbrio sobre as mãos, ou simplesmente ‘passando o chapéu’ entre os espectadores (VIEIRA, 1992, p. 119).

Como a prática cultural era integrada ao cotidiano, os integrantes vadiavam com suas roupas do cotidiano, sem uma indumentária específica. Nas rodas mais tradicionais, aos domingos, os capoeiristas trajavam refinados ternos de linho branco. Nessa “brincadeira de Angola” ou “vadiação”, como os velhos mestres chamavam as rodas da antiga Capoeira Angola, as regras e a ética eram peculiares à rua, *locus* preferencial de sua manifestação, subvertendo as hierarquias sociais, no qual o malandro ocupa posição de destaque.

Reis (2004) enfatiza que é possível que o Mestre Bimba tenha tido acesso, por meio de seus alunos universitários, ao pensamento dos intelectuais cariocas sobre Capoeira. Segundo Peçanha e Assunção (2015), ao desenvolver a Capoeira Regional, o Mestre Bimba provocou o posicionamento de outros mestres. Sua Capoeira teve influência de um cearense, estudante de medicina chamado José Sisnando Lima, que treinou jiu-jitsu e luta-livre, antes de aprender Capoeira com o Mestre Bimba. Em outro giro, outros discípulos relacionam a gênese da Capoeira Regional às raízes afrodescendentes, em manifestações culturais como o batuque,

luta que seu pai praticava. Ao conceber a Capoeira Regional, Mestre Bimba pensou na eficiência combativa, abandonando características que considerava ineficientes.

Mestre Bimba rompeu com essa prática descompromissada, modelou dentro dos padrões sistemáticos e metodológicos no intuito de formar cidadão disciplinado. Adotava exame de admissão; desenvolveu um método de ensino, baseado em sequências, cintura desprezada; promovia curso de especialização, após a formatura; promovia ainda um curso de armas, emboscadas; estabeleceu regras e princípios com base militarista; instituiu um ritual de formatura inspirado no sistema acadêmico e um sistema de graduações, no qual usava lenços de seda e medalha; ensinou em academias, clubes e quartéis; dialogou com a indústria cultural, sendo autor de livro e disco (ALMEIDA, 1982; 1994).

Criando uma sistematização ampla que inclui sequências de ensino de Capoeira, sistema hierárquico, regulamento para competições, normas de comportamento do capoeirista ‘dentro e fora da roda’. Bimba operou o início do contato da Capoeira com outras esferas sociais, além da periferia das grandes cidades, recodificando os rituais nos moldes do ambiente político e cultural da década de trinta. [...]

A Capoeira Regional definia-se, do ponto de vista técnico, por ser uma luta numa posição mais ereta do que a Angola, que tem como uma de suas características fundamentais o uso frequente das mãos como apoio no chão e os golpes lentos e baixos. Os golpes da Regional eram mais altos e, geralmente, rápidos (VIEIRA, 1992, p. 121).

Segundo Rego (1968) o Mestre Bimba aprendeu e militou na Capoeira Angola, depois introduziu outros elementos resultando na Capoeira Regional. No entanto, entendeu-se que essa forma, referida como Capoeira Angola, não é a mesma desenvolvida pós Capoeira Regional, mas uma forma anterior que fugia às sistematizações da modernidade.

Entre as inovações advindas da modernidade para a forma desenvolvida pelo mestre, pode-se apontar um exame de admissão à academia que, segundo Campos (2009), consistia na realização de três exercícios básicos, a saber: cocorinha (uma esquiva), queda de rins (um floreio) e deslocamento para trás (ponte, um movimento de flexibilidade). A execução desses movimentos tinha a finalidade de verificar a flexibilidade, coordenação, força e equilíbrio do iniciante. Na mesma esteira, Almeida (1994) aponta que o exame sofreu mudanças durante o processo. Inicialmente, aplicava uma gravata, uma espécie de estrangulamento, no pescoço do indivíduo, se o aluno aguentasse sem reclamar estaria matriculado. Depois, modificou esse exame, solicitando ao candidato a realização de uma ponte com seu auxílio, testando a flexibilidade do sujeito e, logo após, a execução de queda de rins, movimento de força e

equilíbrio, presente na Capoeira e que se apresenta, de forma recorrente, como um floreio. Conforme Campos (2009), após o exame, o aluno, admitido, seguia para uma aula de movimento fundamental, na qual se aprendia a gingar, auxiliado pelo mestre.

Além desse exame, o mestre só aceitava trabalhadores e estudantes, recusando qualquer pessoa que pudesse ser associada ao comportamento marginalizado como vadios, malandros e vagabundos. Percebe-se a consonância com um pensamento higienista que enxerga a cidadania como a boa conduta dentro dos parâmetros sociais vigentes. Vieira (1998) destaca que o termo “curso” tem a intenção de ressaltar o caráter metódico e sistematizado da Capoeira Regional em oposição à transmissão oral e informal dos saberes tradicionais. Entre os elementos que compõem o método de ensino desenvolvido por Mestre Bimba, estão as sequências. Segundo Campos (2009, p. 217), baseado em sua experiência de discípulo, diz que:

[...] esse método funciona como um jogo de ensino-aprendizagem pelo qual os iniciantes aprendem jogando, pois a realização contempla a participação de dois alunos simulando um jogo de Capoeira, como se estivesse dentro de uma roda. Nessa prática, considerada por Mestre Itapoan com o maior ‘Katá’ do mundo, cada aprendiz executa 154 movimentos e a dupla 308.

Conforme Almeida (1982; 1994), a sequência é composta de oito partes, nas quais são executados movimentos de defesa e ataque, tais como: meia lua de frente, armada, aú, negativa, rolê, cocorinha, cabeçada, queixada, martelo, benção, palma, godeme, arrastão, galopante, giro, joelhada e meia lua de compasso.

O Mestre Bimba, como meio de compensar a falta de habilidade do capoeirista com agarrados, introduziu movimentos de projeção, tais como arqueado, crucifixo, balão de lado, balão cinturado, dentinho, açoite de braço e gravata alta. A partir de alguns desses movimentos desenvolveu uma sequência denominada de Cintura Desprezada, também conhecida como sequência de balões (ALMEIDA, 1994).

Ao instituir um ritual de formatura, inspirou-se no sistema acadêmico, adotando um sistema de graduações, o qual era composto por lenços de seda, o item era uma homenagem aos Capoeiras do passado, que usavam para não serem cortados pela navalha do inimigo, e medalha. Segundo Almeida (1994), o aluno deveria cursar, no mínimo, seis meses, com três aulas por semana, composto do básico da aprendizagem. O Mestre Bimba indicava os alunos a serem examinados por ele e avaliava durante quatro domingos seguidos, no último dizia o nome dos aprovados para comporem o ritual de formatura. A Formatura era o momento ápice

da Capoeira Regional, pois as turmas de formandos seriam apresentados à comunidade. O ritual guardava semelhança com o ritual acadêmico, havia a presença de um orador, que se manifestava após o Mestre Bimba passar a palavra.

Ao orador, que era um formado mais antigo e escolhido pelos formandos, cabia falar um breve histórico sobre a Capoeira e o Mestre, colocando os presentes a par das coisas relacionadas com a luta e o Ritual de Formatura. Quando o orador terminava, o Mestre chamava o Parainfo e lhe entregava as medalhas e os lenços que correspondiam respectivamente aos diplomas e a graduação do aluno [...] O lenço e a medalha eram entregues a Madrinha de cada formando, que lhe colocava presa na camisa e a altura do peito, ao lado esquerdo, e atava o lenço ao pescoço. O lenço para os formados era Azul (ALMEIDA, 1982, p. 43-44).

Após o aluno formado, poderia seguir para o curso de especialização. Segundo Couto (1999), trata-se de um curso para ampliar os conhecimentos em Capoeira Regional, com duração de três meses, de treinamentos intensivos, com técnicas de emboscadas. Segundo Almeida (1994) haviam momentos que se aproximava de um treinamento de guerrilha, com situações bastante adversas, para que o capoeirista desenvolvesse capacidade de sair das situações. Ao final do Curso de Especialização, era entregue o lenço vermelho.

O mestre também estabeleceu regras e princípios com base militarista em sua academia. Almeida (1994, p. 99) traz o regulamento interno da academia do mestre, o Centro de Cultura Física Regional – CCFR, na íntegra:

1. Deixe de fumar. É proibido fumar durante os treinos.
2. Deixe de beber. O uso do álcool prejudica o metabolismo muscular.
3. Evite demonstrar a seus amigos de fora da 'roda' de Capoeira os seus progressos. Lembre-se de que a surpresa é a melhor aliada numa luta.
4. Evite conversa durante o treino. Você está pagando o tempo que passa na academia e, observando os outros lutadores, aprenderá mais.
5. Procure gingar sempre.
6. Pratique diariamente os exercícios fundamentais.
7. Não tenha medo de se aproximar do seu oponente. Quanto mais próximo se mantiver, melhor aprenderá.
8. Conserve sempre o corpo relaxado.
9. É melhor apanhar na 'roda' que na 'rua'.

Pode-se observar que os itens se dirigem à disciplina e técnica, aproximando das ideias vigentes e, conforme Vieira (1998), afastando-se da marginalidade da qual a Capoeira se revestia e procurando aproximar o capoeirista da imagem de um atleta, um lutador, que deve envidar todos os esforços para aprimorar o seu condicionamento físico e suas habilidades técnicas. O mestre ensinou em academias, clubes e quartéis. Segundo Vieira (1998, p. 136):

A primeira academia de Capoeira foi fundada por Mestre Bimba em 1932, em Salvador, no Engenho Velho de Brotas, com o nome de ‘Centro de Cultura Física e Capoeira Regional da Bahia’. Essa academia foi a primeira a receber autorização oficial para ensino da Capoeira, em 1937, ano da decretação do Estado Novo. O mesmo documento, expedido pela Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Pública do Estado da Bahia, reconhecia Mestre Bimba com professor de educação física. Em 1939, começou a ensinar Capoeira no quartel do Centro de Preparação de Oficiais da Reserva do Exército (CPOR) de Salvador, no Forte do Barbalho, onde trabalhou por três anos.

Mestre Bimba também dialogou com a indústria cultural, foi autor de livro e discos que traziam o conteúdo ensinado em sua escola. O seu disco, produzido pela J.S. Discos, intitulado Curso de Capoeira Regional – Mestre Bimba, acompanhava um livreto com aulas da Capoeira Regional. O conteúdo dos discos trazia os sete toques da Capoeira Regional, a saber: São Bento Grande, Banguela, Cavalaria, Santa Maria, Iúna, Idalina, Amazonas (ALMEIDA, 1994; REGO, 1968). Além dos toques, trazia quadras e corridos, como os exemplos que seguem:

Menino quem foi seu Mestre?
 Meu Mestre foi Salomão
 Sou discípulo que aprende
 Sou Mestre que dou lição
 O mestre que me ensinou
 Tá no Engenho da Conceição
 Só devo dinheiro
 Saúde e obrigação
 O segredo de São Cosme
 Quem sabe é São Damião, camarado
 Água de beber
 Eh! Água de beber, camarado (ALMEIDA, 1982, p. 81).

Esse é um exemplo de quadra cantada pelo Mestre Bimba em sua academia. Entre os corridos, pode-se citar os que seguem:

Ai, ai, ai, ai São Bento me chama
 Ai, ai, ai, ai São Bento me chama
 A cobra me morde, Senhor São Bento
 A cobra me morde, Senhor São Bento
 [...]
 Oi sim, sim, sim. Oi não, não, não.
 Oi sim, sim, sim. Oi não, não, não. [...] (ALMEIDA, 1994, p. 118).

Foram apresentados três dos corridos cantados nas rodas que ainda seguem sendo reproduzidos nas Rodas de Capoeira. Além do disco citado, o mestre ainda participou da gravação de outro disco intitulado Samba de Roda da Bahia, com Mestre Bimba e o coral de

um lado e do outro o Candomblé da Bahia com Olga de Alaketo (ALMEIDA, 1994).

Segundo Almeida (1994), o escudo do CCFR, criado na década de 1940 era inspirado no Signo de Salomão, confeccionado por sua esposa, Dona Alice, bordado em azul, no centro de uma camisa branca. Assim, o escudo apresentava muita semelhança com o Grande Símbolo de Salomão.

Pode-se dizer que a Capoeira Regional foi fortemente influenciada pelo sistema vigente, no entanto, é preciso perceber que houve uma negociação, a partir de um processo dialético, no qual elementos do *status quo* foram cancelados e mantidos.

A Capoeira Regional de Mestre Bimba reflete a difusão dos princípios militaristas que vigoraram na política do período de Vargas na sociedade civil brasileira. Como vimos anteriormente, o objetivo dessa ampla estratégia do Estado consistia em ampliar a inculcação dos princípios da obediência, disciplina, organização e respeito à ordem, procurando formar o ‘cidadão-soldado’, que seria a base da almejada segurança nacional’. A construção do Estado Nacional, ponto de honra das doutrinas de sustentação do Estado Novo, passaria pela superação do que Azevedo Amaral chamou de ‘ideologia do pacifismo’, associada ao suposto fracasso das ideologias liberal-democráticas. Em segundo lugar, pregava-se uma maior penetração das instituições militares na sociedade, difundindo uma mentalidade voltada para o combate capaz de ‘pensar militarmente’. O extremado militarismo da época pode ser resumido na concepção de que ‘a segurança de uma nação só será consolidada quando todo o povo estiver infiltrado do espírito militar’ (VIEIRA, 1992, p. 125).

O espírito militar chegava com uma proposta de ginástica nacional, na qual a Capoeira seria uma contribuição genuinamente brasileira para esse campo. Também é um período de nacionalização e de surgimento da democracia racial. Manifestações culturais que trouxessem a ideia de uma identidade nacional serviriam aos interesses do Estado.

O período de Vargas se notabilizou por uma ação cultural fundamentalmente orientada para a superação de traços como a malandragem, a indolência, a preguiça, tidas como características definidoras da nossa condição de país arcaico. A construção de nossa modernidade passaria pela eliminação desses fatores, erigindo em seu lugar outros que tomassem por base a racionalidade e a disciplina. Era necessário plasmar uma nova imagem do homem brasileiro, convertendo a irreverência da cultura popular em doutrinas ascéticas mais adequadas à consolidação de um país moderno. É no Estado Novo que esses ideais vão encontrar sua maior expressão, refletindo-se, por exemplo, na utilização da música popular pelos órgãos de propaganda do Estado (VIEIRA, 1992, p. 127).

Assim, a Capoeira também foi se tornando um caminho possível para a construção desse Brasil. Então, o Mestre Bimba estabeleceu uma relação com o Estado, figurando em

diversos momentos ao lado de políticos ou ocupando espaços sociais institucionalizados, ganhando visibilidade social. Por outro lado, havia um movimento de contraposição que relhava esses ares de modernidade bem destacados na variação da luta desenvolvida pelo mestre.

A Capoeira do Mestre Bimba, além de manifestar em seus diversos níveis simbólicos a dinâmica das relações entre Estado e cultura num momento autoritário da sociedade brasileira, ilustra a problemática do embate entre os discursos da autenticidade e da modernização em nosso meio cultural, demonstrando a necessidade de utilização de instrumentos analíticos capazes de compreender a complexa dinâmica da cultura brasileira, para além das interpretações essencialistas e da ótica da simples cooptação das culturas populares a partir de seu contato com as ideologias dominantes (VIEIRA, 1992 p. 131).

É preciso estar atento também para os termos que são empregados, se na Capoeira tradicional usava-se “vadiação” e “brincadeira”, nessa nova forma de expressão da Capoeira, a Regional, utilizava-se termos como “defesa pessoal” ou “cultura física”, em consonância com a lógica do Estado moderno.

Conforme Almeida (1982), Mestre Bimba, durante o desenvolvimento da Capoeira Regional, promoveu diversas apresentações da Capoeira e da cultura afro-brasileira, entre elas, uma exibição para o então Presidente Getúlio Vargas, em 23 de julho de 1953, na qual o presidente teria proferido a seguinte frase: “*A Capoeira é o único esporte verdadeiramente nacional*”.

Nessa ocasião, Getúlio exaltou a Capoeira como a ‘nossa luta nacional’, fazendo eco, assim, às ideias defendidas por alguns intelectuais cariocas de princípios do século XX. No entanto, a Capoeira se fez nacional por obra de Bimba e Pastinha e, assim, podemos dizer que é um triunfo político dos negros brasileiros (REIS, 2004, p. 198).

Assim, o mestre se tornou o primeiro capoeirista a ser recebido no palácio do governo e a se exhibir. É importante destacar também a apresentação que realizou em 1955 no Ceará, no Teatro José de Alencar, com seus alunos. O título do show era Uma noite da Bahia, que foi noticiada pelo jornal cearense O Povo. Ambos, Mestre Bimba e Mestre Pastinha, foram fundamentais nesse período, desenvolveram formas diversas da mesma expressão cultural. Trilharam veredas diferentes, mas fortaleceram a identidade afrodescendente no Brasil.

Santos (1995) e Almeida (1982; 1994) apontam a participação dos capoeiristas da academia de Mestre Bimba em lutas. Essas disputas aconteciam entre capoeiristas e com

lutadores de outras artes marciais. Almeida (1994) apresenta alguns trechos extraídos de jornais baianos, na década de 1930, narrando que o Mestre Bimba havia subido no ringue para lutar contra alguns adversários. Essas lutas do mestre deram uma certa notoriedade para a Luta Regional Baiana, a Capoeira Regional. Na década de 1940, o mestre também esteve em São Paulo para exposições e algumas lutas contra lutadores de outras artes.

Mestre Bimba foi embora para Goiás, em 1973, para desenvolver um trabalho com a Capoeira Regional, a convite de seu discípulo Oswaldo Souza, onde faleceu um ano depois no dia 5 de fevereiro de 1974. Sobre a partida de Mestre Bimba, o Mestre Camisa compôs uma ladainha, cantiga usada na Capoeira Angola, com a seguinte letra:

Manoel dos Reis Machado (*bis*)
 Foi embora e nos deixou
 Deus lhe ponha em bom lugar
 Pois é merecedor
 Foi rei da Capoeira
 Foi ele que me ensinou
 Ele foi Mestre dos Mestres
 Meu Mestre que Deus levou
 Se não joga mais na terra
 Pode lá no céu jogar
 Com Traíra e Besouro
 Aberrê e Waldemar
 Ele foi rei aqui na terra
 E hoje é rei em outro lugar, Camará
 Lê viva meu Mestre
 Lê viva quem me ensinou
 Lê a Capoeira
 Lê da volta ao mundo (ALMEIDA, 1995, p. 133).

Mestre Decânio, ou Dr. Decânio, como ficou conhecido, foi discípulo de Mestre Bimba, revela uma relação de afeto que alimentou e orientou a sua vida. Na mesma esteira, outros alunos sempre enfatizam depoimentos emocionantes, chegando a ter uma conotação paternal (MESTRE... 2007).

3.4 Sobre a Capoeira Angola

Vassallo (2011) pesquisa dois períodos da Capoeira Angola que considera relevante, a saber: um que vai da década de 1930 até por volta de 1960, marcado pela criação das escolas de Capoeira e pelos trabalhos de intelectuais tradicionalistas, que valorizam a herança africana na cultura brasileira; outro que corresponde ao período que se inicia nos anos 1970 e se

prolonga até a atualidade, caracterizando-se por ser altamente influenciada pelos ideais do movimento negro contemporâneo.

A década de 1930 assinala um processo de modernização da Capoeira, caracterizado pela passagem progressiva da prática de rua para as escolas fechadas, com registro em cartório, regulamentos escritos e inovação das técnicas corporais, momento em que passa por um processo de legalização, pois integra um projeto do Governo de Getúlio Vargas de investir na cultura popular, no esporte e nos símbolos nacionais de base mestiça. É um período no qual eclodem os chamados “estudos sobre o negro no Brasil”, artistas, antropólogos e folcloristas buscam, incessantemente, as origens africanas da cultura negro-brasileira. Esses trabalhos são geralmente marcados por um grande tradicionalismo, pensando a cultura popular através da oposição dicotômica entre tradicional e descaracterizado. Entre esses intelectuais estão Artur Ramos, Édison Carneiro, Câmara Cascudo, Renato Almeida, Gilberto Freyre e Jorge Amado.

Os EUA, nos anos 1970, exportam para o mundo a ‘consciência racial negra’, na qual a África é entendida como um dos principais referenciais simbólicos. Nesse contexto, a ancestralidade africana e a beleza negra são valorizadas, consequentemente, aumentam as reivindicações de direito à diferença não só dos negros como de vários outros grupos minoritários. Após o período da ditadura militar, no Brasil, surge o “movimento negro contemporâneo”, essas reivindicações se intensificam, inspirando as tradições culturais de matriz africanas a afirmar sua identidade negra e a lutar pela igualdade de direitos. Seus integrantes acreditam que o entendimento da história negro-africana é fundamental para o processo de afirmação da identidade negra. Esse processo de africanização atinge várias manifestações culturais afro-brasileiras, a exemplo do Candomblé, blocos de Carnaval, Capoeira, Samba e Jongo, entre outros. Essa busca por raízes africanas é o motor para pesquisas no intuito de resgatar os elementos considerados tradicionais que estariam perdidos e consequente valorização da contribuição do elemento negro no Brasil.

Vassallo (2003) analisa o processo de construção de um paradigma de pureza de jogo da Capoeira, a Capoeira de Angola, compreendido entre os anos de 1930 e 1960, mas que se prolonga até a atualidade. Para isso, parte da hipótese de que essa elaboração é fruto de uma relação entre intelectuais e capoeiristas, embora tivessem motivações distintas. Assim, busca compreender essa elaboração simbólica pela interlocução entre visões de mundo distintas e interesses específicos. As reflexões transitaram pela trajetória do Mestre Pastinha,

considerado o guardião Capoeira de Angola.

Vicente Ferreira Pastinha, o Mestre Pastinha, nasceu em 5 de abril de 1889, filho de José Señor Pastiña, um comerciante espanhol, e Eugênia Maria de Carvalho Ferreira, ex-escrava baiana, numa família pobre de Salvador. Observa-se que é atribuído ao pai a nacionalidade ibérica e a mãe é caracterizada como uma negra. Sua ascendência na Capoeira também é africana, sabe-se, por meio da história oral que o mestre teria aprendido com um africano, conforme destaca Vassallo (2003, p. 113):

Em várias entrevistas, o mestre conta que aprendeu a Capoeira com um africano de Angola, chamado Benedito, quando ainda era pequeno. Na época, queria se defender de um garoto mais velho de sua rua que sempre batia nele. Foi assim que Pastinha se iniciou na Capoeira e parou de apanhar do seu jovem rival. Com 12 anos de idade, o futuro mestre se inscreveu na Escola de Aprendizes de Marinheiro e, um pouco mais tarde, entrou para a Marinha, onde ficou até os 20 anos. Nessa instituição, aprendeu esgrima, florete e ginástica sueca. Ao mesmo tempo, ensinava Capoeira aos colegas.

Observa-se, então, que Mestre Pastinha, ainda criança, aprendeu Capoeira com um africano, para se defender depois de muito apanhar de um menino de seu bairro. Na adolescência, ao entrar na Escola de Aprendizes de Marinheiros, teve contato com outras manifestações da cultura corporal que não eram brasileiras e nem originárias da cultura popular. Segundo Assunção (2014), além de esgrima e ginástica, aprendeu técnicas de uso de navalhas e também recebeu aulas de música de Anacleto Vidal Cunha, um músico famoso, chegando a tocar na orquestra da Marinha. Em suma, aprendeu outras formas culturais globalizadas que o ajudaram a imprimir características de modernidade na Capoeira.

Nos anos 1930, surgem interpretações sobre o jogo da Capoeira a partir dos estudos afro-brasileiros. Concomitantemente, acontece a consolidação de um Estado republicano que trabalha no sentido de uma política de unificação nacional, ressignificando símbolos, enfatizando a mestiçagem e a cultura popular. Os estudos de folclore desse período culminam no Movimento Folclórico Brasileiro, entre os anos de 1940 e 1960. O paradigma culturalista que emerge tratava de classificar as expressões culturais em relação à sua pureza ou degradação, entendendo que as manifestações culturais consideradas autênticas expressavam a brasilidade em sua essência, as demais seriam frutos do processo de sincretismo, urbanismo e industrialização. Os antropólogos e folcloristas consideravam as expressões populares mais autênticas estariam situadas no Nordeste, pois seriam menos atingidas pela industrialização, favorecendo a polarização de identidade regionais e criando uma falsa dicotomia, na qual o

Nordeste seria o símbolo da tradição e o Sudeste o símbolo da modernidade. Dentro desse contexto, o olhar dos etnógrafos se volta para o Nordeste, sobretudo para Bahia, que se tornou o *locus* da Capoeira mais pura, apagando, progressivamente, da memória nacional, a Capoeira carioca, vista como descaracterizada (VASSALLO, 2003).

Também é nesse período que a Capoeira, integrada ao domínio do Folclore, deixa de ser vista como uma atividade de delinquentes e passa a ser vista como um grande cerimonial. Então, o novo paradigma leva a Capoeira a um processo de pacificação, passando a ser considerada uma brincadeira. Intelectuais como Édison Carneiro, Jorge Amado entre outros estreitam o diálogo com a cultura popular, tentando orientá-los política e culturalmente. Segundo Vassallo (2003), Édison Carneiro é um intelectual que oferece uma relevante contribuição atribuindo um sentido de pureza à Capoeira de Angola. Rego (1968) se opõe a Édison Carneiro, sugerindo que a classificação de Capoeira de Angola como uma modalidade, na verdade se referia a um toque de berimbau e não a um tipo de jogo dotado de técnicas específicas. Porém quando Rego (1968) teceu suas críticas, a Capoeira de Angola já era bastante consolidada como um modelo de autenticidade. A oralidade do universo capoeirístico passou a incorporar o termo Capoeira de Angola, de modo a entendê-la como algo anterior à Capoeira Regional, com uma ligação próxima à África. A intenção nessa crítica, não é desconstruir ou deslegitimar o movimento da Capoeira Angola e sua luta por manter identidades, memórias e ancestralidade. No entanto, é preciso enfatizar que há uma construção identitária com viés político. Então, o Mestre Pastinha, entra, nesse cenário, como um símbolo dessa construção. Vassallo (2003) destaca que o Mestre Pastinha deu um importante passo para a reafirmação da Capoeira quando adota o termo Capoeira Angola que, segundo a autora, tem inspiração erudita na classificação de Édison Carneiro. Segundo Fonseca (2008), a Capoeira Angola, proposta pelo Mestre Pastinha, recebeu mais atenção dos folcloristas e intelectuais da época do que pelo governo, que privilegiou a Capoeira Regional. Assim, essa relação com a elite intelectual, fortaleceu o papel do mestre como guardião da pureza que exercia nesse universo polarizado entre a tradição e a degradação.

Após dar baixa na Marinha, aos 20 anos, o Mestre Pastinha abriu sua primeira escola de Capoeira, em 1910, num espaço onde funcionava uma oficina de ciclistas, que era frequentada por artesões de diversos ofícios. Ao mesmo tempo, trabalhou em diversos serviços, entre eles, pintor, carpinteiro, engraxate, vendedor de jornais, segurança de cassino

etc. Andava armado e sempre tinha problemas com a polícia, o que demonstra que o capoeirista não era uma figura amistosa que se aproximava da ludicidade como pretendiam os folcloristas. Em 1922, sua escola mudou para perto das residências universitárias, atraindo jovens estudantes que pertenciam às camadas mais altas da sociedade (FONSECA, 2008; VASSALLO, 2003).

A Capoeira Regional é outra modalidade que surge no cenário da década de 1930, porém é entendida como antagonista ao tradicionalismo, compõe uma dicotomia com a Capoeira de Angola, mais autêntica e pura em oposição à Capoeira Regional, fruto de um processo híbrido, representante da impureza. A Capoeira Angola que surge após a Capoeira Regional é uma tentativa de valorização da Capoeira em suas origens mais primitivas, tradicionais. Assim, personagens emergiram no intuito de salvaguardar as tradições.

[...] a Capoeira baiana tradicional foi cada vez mais identificada como Capoeira de Angola, em oposição à Capoeira regional desenvolvida por Bimba. As reações às tentativas de modernização na geração mais antiga de Capoeiras foram muitas vezes ambíguas. Alguns começaram a incorporar as mudanças feitas por Bimba. Outros mestres, contudo, resolveram lutar pela sobrevivência da vadiação tradicional, recusando-se a modernizá-la nos moldes da regional. Quem mais se destacou nessa tentativa foi um grupo de 22 mestres respeitados (como Antônio Maré, Onça Preta, Geraldo Chapeleiro, Juvenal, Amorzinho e Noronha) que fazia rodas regulares numa área chamada Gengibirra, situada na Liberdade, bairro popular e predominantemente negro de Salvador (ASSUNÇÃO, 2014, p.12).

Em 1941, Mestre Pastinha consolida o seu ensino com a inauguração do Centro Esportivo de Capoeira de Angola (CECA), reconhecida oficialmente pelo governo, representando, conforme Assunção (2014), a “academia” mais importante do estilo tradicionalista. É nesse contexto que assume a liderança na salvaguarda das tradições da Capoeira Angola, entendida como a Capoeira mãe. Paradoxalmente à ideia de tradição, Vassallo (2003) destaca o Mestre Pastinha foi o primeiro a fazer uso do termo Capoeira de Angola e o segundo a ter uma escola legalizada. Enfatiza, ainda, o uso do termo esportivo no nome da escola, o que também revela aspectos da modernidade. Percebe-se, assim, que apesar de ser considerado o defensor da Capoeira tradicional, o Mestre Pastinha, contribuiu para a modernização da Capoeira.

O apego às tradições da antiga vadiação, no entanto, não impediu uma série de inovações, que vão desde a orquestra até a introdução de uniforme, inspirado nas camisetas de futebol da época. Pastinha denominou sua Capoeira “esporte” e, como Bimba com sua “luta regional”, introduziu o treino sistemático em sua academia, talvez inspirado em sua querida

ginástica sueca. Experimentou também com a música, a ponto de introduzir castanholas na roda durante uma época. Nunca, porém, deixou de enfatizar a importância dos rituais e das tradições ao mesmo tempo que procurava adaptar a Capoeira às exigências da modernidade (ASSUNÇÃO, 2014, p. 12).

Segundo Vassallo (2003), o Mestre Pastinha falava com orgulho da modernização e a burocracia em seu centro de treinamento. Entre as ações, nesse sentido, pode-se apontar que o mestre uniformizou, estabeleceu método para o ensino, criou estatuto, sistematizou as regras, desenvolveu um ritual para a musicalidade, elaborou uma hierarquia para a administração do centro. Segundo Fonseca (2008) esse uniforme era composto por uma calça preta e camisa amarela, que correspondiam às cores do time de futebol do mestre, o *Sport Clube Ypiranga*, que até hoje é identificado como de angoleiros. Os instrumentos foram organizados em uma bateria composta por três berimbaus, dois pandeiros e um atabaque, além de reco-reco e agogô. Em suma, criou seu próprio método de ensino, ministrou aulas em academias, consolidou-se como uma espécie de organizador, sistematizador, codificador da Capoeira Angola.

O Mestre Pastinha, durante a vida, estabeleceu uma relação próxima com intelectuais de prestígio, criando laços de amizade, tais como Jorge Amado, Carybé e Pierre Verger, que deram suporte para a projeção de sua imagem para além do universo capoeirístico. Esses amigos intelectuais colaboraram diretamente na elaboração de seus trabalhos. Segundo Vassallo (2003, p. 115):

Em 1964, Pastinha publicou o seu próprio livro, intitulado *Capoeira Angola*. Mais uma vez, o apoio de Jorge Amado tornou-se explícito. Ele redigiu a apresentação do livro, onde louvou as qualidades físicas e morais do mestre, que é ‘o primeiro em sua arte’. Numa das primeiras páginas, encontra-se uma foto do escritor e do mestre lado-a-lado, cuja legenda consolida a amizade e a admiração que se tecem entre ambos. Por sua vez, Carybé forneceu a ilustração da capa. Ainda nos anos 1960, Pastinha grava o disco já mencionado. O lançamento desses dois produtos, o livro e o disco, assinala o contato do mestre com a indústria cultural.

Segundo Fonseca (2008), o apoio desses intelectuais, que em geral eram da esquerda, ao mestre tem como plano de fundo o contexto ao qual estavam ligados, no qual buscavam uma manifestação pura, em detrimento de práticas que foram modificadas, conseqüentemente, sem autenticidade e ligações com as tradições. O Mestre Pastinha também esteve inserido no processo de Folclorização da Capoeira. Sua projeção lhe garantiu o estabelecimento de

vínculos com os poderes públicos, tais como o órgão turístico da cidade de Salvador. Isso garantiu alguns privilégios como a participação em apresentações turísticas. Vassallo (2003) destaca que, a partir dos anos 1950, os espetáculos turísticos e folclóricos se proliferaram na Bahia, nos quais eram exibidas para os visitantes diversas manifestações culturais, entre as quais, a Capoeira. Nesse contexto, vários capoeiristas passaram a organizar ou integrar grupos folclóricos. Nesse sentido, corrobora Rego (1968, p. 319), ao afirmar o seguinte: “[...] olhada como coisa exótica, a Capoeira da Bahia passou a ser, ao lado do candomblé, procurada por toda espécie de turista, pelos etnógrafos, artistas, escritores e cineastas”. Esse ambiente estava muito aquém do que acontecia tradicionalmente em outros espaços ocupados pela Capoeira, tais como as ruas e os terreiros.

Nesse contexto, como narra o próprio Mestre Pastinha em seu disco: “[...] Pastinha já foi à África, pra mostrar Capoeira do Brasil [...]” (PASTINHA, 1969). O mestre integrou a delegação brasileira do I Festival Mundial de Artes Negras, que aconteceu em Senegal, em 1966.

Mestre Pastinha, em 1971, praticamente cego, foi obrigado a deixar o prédio da sua escola, o qual pertencia à prefeitura, pois deveria fechar para a realização de obras. Porém, não retornou ao espaço. Dessa forma, perdendo a fonte de sua sobrevivência, passou por sérios problemas financeiros. Jorge Amado, seu amigo, obteve uma subvenção irrisória do Governo do Estado para ajudá-lo. Em 1979, graças à intervenção de artistas como Jorge Amado, Carybé e Mário Cravo, conseguiu abrir uma outra sala de aula em outro espaço. O guardião da Capoeira Angola faleceu em 13 de novembro de 1981, em um asilo, cego e na mais profunda miséria.

Aconteceu
Até hoje ainda me lembro
Foi num dia de novembro
sofrendo durante meses
Ah meu Deus
Numa sexta-feira 13
Mestre Pastinha Morreu

Mas para ele
a morte foi alforria
que o livrou desta agonia
do mundo que ele vivia
de tristeza e solidão

E triste eu sei

chora o fraco chora o bruto
 Capoeira está de luto
 pois perdeu seu guardião
 Adeus Pastinha
 pra você rezo uma prece
 Pois você bem que merece
 vá pro céu descanse em paz

Na Capoeira
 teve fama e teve glória
 Seu nome foi pra histórias
 não te esquecerei jamais (CAMISA, 1997, p. 48).

Seu legado se perpetua com ressonâncias ainda nos dias de hoje. Continua fortemente vinculada ao tradicionalismo, tentando amenizar ou obstacularizar as influências globalizantes do capitalismo. Os praticantes da Capoeira Angola se apresentam como militantes lutando por espaços sociais onde possam expressar a africanidade inerente à Capoeira. Nessa esteira, corrobora Vassallo (2011) que, ao realizar uma pesquisa que explorou a relação entre memória, identidade e cidadania, por meio da análise de alguns grupos de Capoeira Angola contemporâneos, relacionados à linhagem da escola pastiniana, concluiu que há um engajamento, com forte conotação política, de seus praticantes que se relaciona, ao mesmo tempo, com uma reivindicação positiva da identidade negra e com um envolvimento em projetos de inclusão social.

No início dos anos 1980, a Capoeira Angola passa a ser altamente influenciada pela militância negra afrocêntrica e sofre grandes transformações. Mais uma vez, a cultura negra é pensada como um legado tradicional africano a ser protegido das influências da modernidade e da globalização. No entanto, os contornos políticos das expressões culturais negro-africanas tornam-se explícitos e reivindicados pelos seus praticantes. Nesses discursos militantes, a Capoeira Angola, assim como o candomblé e outras atividades culturais consideradas negras encarnam o saber, a tradição e a ancestralidade dos africanos, que teriam sido transmitidos sem grandes transformações ao longo do tempo até as novas gerações. Cria-se a sensação de uma relação de continuidade direta entre presente e passado, ao mesmo tempo em que são postas de lado as tantas dissidências e rupturas, que levam muitas vezes os capoeiristas a mudarem de mestre ao longo de suas vidas, e que fazem com que suas trajetórias não sejam necessariamente tão ‘puras’ quanto gostariam de afirmar (VASSALLO, 2008, p. 3 e 4).

Vassallo (2008) enfatiza fortemente o caráter político que a Capoeira Angola carrega, militando pela africanidade e a permanência desses elementos na expressão cultural. A Capoeira Regional continua sendo o seu alvo de críticas, assim como as formas surgidas posteriormente que são fortemente influenciadas pelo trabalho de Mestre Bimba.

A partir dos anos 1980, criam-se escolas de Capoeira que afirmam praticar exclusivamente a Capoeira de Angola, por ser considerada mais pura e tradicional. Trata-se dos chamados angoleiros. Estes acusam permanentemente a Capoeira Regional de descaracterização e assimilação, ao passo que o Jogo de Angola remete à matriz africana que deve ser retomada. Neste caso, só esta última modalidade seria digna de encarnar a resistência, enquanto a Regional é tida como sinônimo de assimilação. A cultura é vista sob um prisma essencializado que a torna uma mera reprodução do que já foi no passado, não podendo ser alterada (VASSALLO, 2006, p. 75).

Entre os Grupos de Capoeira Angola que encampam esse discurso, destaca-se o Grupo de Capoeira Angola Pelourinho (GCAP) que, ainda na década de 1980, surge como antagonista destas “deturpações” da Capoeira. Segundo Brito (2015), o GCAP, cujo fundador é Pedro Moraes Trindade, baiano afrodescendente, mais conhecido como Mestre Moraes, associou-se ao Movimento Negro e revitalizou a Capoeira Angola, tendo como bandeira o resgate da tradição africana e a crítica ao processo de colonização dos ocidentais no Brasil e na África. Na década de 1990, com a Capoeira Angola já revitalizada em Salvador chega até o sudeste do Brasil, atraindo adeptos de outras escolas de Capoeira e imprimindo um caráter cultural em detrimento do esportivo.

Vassallo (2011) identifica os Grupos de Capoeira oriundos do GCAP, cuja linhagem remete à escola pastiniana, são eles: Centro Ypiranga de Pastinha, a Fundação Internacional de Capoeira Angola – FICA e o Instituto Nzinga de Capoeira Angola. Segundo a autora:

[...] o trabalho desses capoeiristas consiste em criar uma memória negro-africana que deve ser mantida viva na mente dos praticantes da atualidade. [...] O resgate da memória garantiria, então, a preservação de um ‘modo de vida africano’ que propiciaria a tomada de consciência da diferença e, consequentemente, o engajamento político (VASSALLO, 2011, p. 348).

Assim, segundo a autora, para os integrantes do GCAP e seus dissidentes, a ênfase na gênese brasileira da Capoeira denuncia uma problemática da sociedade racista e desigual. Além do GCAP e suas ramificações, o Centro Esportivo de Capoeira Angola, do Mestre João Pequeno (1917-2011), é outro representante da Capoeira Angola. O Mestre João Pequeno ao lado do Mestre João Grande eram representantes diretos do Mestre Pastinha. Formam um fluxo de saberes ancestral, cujo os ensinamentos são passados de geração em geração.

Simões (2009) desenvolve uma pesquisa que tem como objetivo ilustrar o rigor subjacente à performance ritual, debruçando-se especificamente no estilo Capoeira Angola. Assim, descreve a roda a partir do Centro Esportivo de Capoeira Angola – Academia de João

Pequeno de Pastinha (CECA – AJPP), referência da tradição da Capoeira. O Mestre João Pequeno de Pastinha, nasceu em 27 de dezembro de 1917 e jogou até o final de sua vida, aos 93 anos. Descendente de Mestre Pastinha, representante da ancestralidade e dos saberes desse universo, sua escola disseminou pelo mundo a partir de alguns de seus discípulos, sendo os principais deles, nesse processo de disseminação, Mestre Pé de Chumbo e Mestre Jogo de Dentro. O CECA – AJPP apresenta uma a decoração que inclui espaço destinado para pendurar os berimbaus, pintura do arco-íris nas paredes, o logotipo do CECA – AJPP, quadros com fotos de renomados mestres, valorizando a linhagem, contando a história e a tradição da Capoeira Angola. Associado a esse cenário, verifica-se o uso do uniforme, a movimentação corporal a musicalidade constituindo, segundo Simões (2009) as diversas linguagens na Capoeira Angola.

Muitos praticantes da Capoeira Angola, denominam-se angoleiro. Segundo Fonseca (2008, p. 16):

Diz-se angoleiro o praticante da Capoeira Angola. Seus praticantes formam um grupo tão fechado e com uma identidade de grupo tão forte que criaram essa terminologia para se diferenciarem dos outros praticantes de Capoeira. O mesmo não existe pelo lado da Capoeira Regional, seus praticantes se chamam por uma denominação mais geral, capoeiristas (FONSECA, 2008, p. 16).

A Capoeira Angola também não pode ser colocada em apenas uma caixa, no qual é composto por características peculiares. Assim, não são todos os angoleiros (capoeiristas) que mantêm esse posicionamento de antagonismo. Muitos se colocam na posição de afirmação de um pensamento que se aproxima com a africanidade. Sobre os capoeiristas da Capoeira Regional, provavelmente, a autora esteja se referindo aos praticantes da Capoeira denominada de contemporânea, na qual convivem inúmeros grupos de Capoeira que não se submetem à dicotomia Angola-Regional.

Frigerio (1989) propõe oito características que definam a Capoeira tradicional (Angola) como uma forma artística única, cuja gênese é afro-brasileira, que reflete as pautas do grupo étnico do qual surge. As características são as seguintes: malícia, complementação, jogo baixo, ausência de violência, movimentos bonitos, música lenta, importância ritual e teatralidade. Em seu bojo, carrega aspectos de dança, luta, jogo, música, ritual e mímica, formando um conjunto que não pode atender apenas um desses elementos separadamente, daí sua singularidade. Segue em sua explanação trazendo a Capoeira ao lado das expressões

religiosas de matriz africana, indicando que ambas, para serem legitimadas e integradas pelo sistema, perderam várias características, em virtude de sua origem étnica, para se submeterem aos padrões dominantes, tornando-se aceitáveis. Assim, interpreta a Capoeira Regional como um embranquecimento da Capoeira Angola, esta última entendida como tradicional e aquela como uma deturpação dessa tradição e contaminada de elementos alienígenas. Segundo o autor:

A Capoeira, chamada hoje de ‘o esporte brasileiro’, ou ‘a arte marcial brasileira’, é, na realidade, uma rica expressão artística (mistura de luta e dança) que faz parte do patrimônio cultural afro-brasileiro. Depois de sofrer duras perseguições, chega ao Brasil, na primeira metade do nosso século, sob a forma de Capoeira Angola. É a partir dessa forma inicial que o famoso Mestre Bimba cria outra variante, a chamada Capoeira Regional, forma que hoje se expande por todo o Brasil, chegando até a outros países (FRIGERIO, 1989, p. 3).

Frigerio (1989) parece considerar a Capoeira Angola anterior à Capoeira Regional, desconsidera as rupturas, as inovações e reinvenções, desse modelo com a Capoeira antiga. Nesse trabalho, entende-se como equivocado esse pensamento, pois compreende-se a Capoeira Angola como uma resposta à Capoeira Regional. Assim, observa-se que há uma clara confusão em relação à Capoeira Angola, pois esta se apresenta como uma tradição reinventada na modernidade. Algo que é fruto dos estudos de Édison Carneiro, ao atribuir o termo Capoeira Angola à Capoeira tradicional, primitiva.

Frigerio (1989, p. 6) descreve o ritual no jogo de Capoeira Angola nas seguintes linhas:

[...] desde antes do início do jogo propriamente dito, ao pé do berimbau, um dos jogadores pode cantar uma ladainha, expressando sua posição com relação ao mundo, da roda ou de seu adversário. Se este não responde com outra, alusiva à sua mensagem, então se passará ao canto de entrada ao canto de entrada, durante o qual se fará sinais com gestos em direção ao alto (ao cantar ‘Viva meu Deus’), ao mestre (‘Viva meu mestre’), ao adversário (‘e mandingueiro’, ou ‘sabe jogar’), para os lados (‘joga aqui para cá’) ou em torno (‘pelo mundo afora’). Em seguida, o rival será convidado a sair e começar o jogo propriamente dito. Ao começar o canto de entrada, também podem ser feitos gestos que invocam a proteção divina (sinal da cruz, traçar o signo de Salomão – estrela de seis pontas – no chão, juntar as mãos olhando para o alto) para o jogo que se realizará. Dá-se a mão ao adversário e este é convidado (ao terminar o canto de entrada e começarem as cantigas) a jogar. Isto não é feito necessariamente sempre assim, mas se a intenção é jogar como se deve, serão respeitadas várias dessas formas. Em seguida, durante o jogo, as expressões do rosto, os gestos das mãos, convidam o oponente a jogar, distraem sua atenção, fingem medo e surpresa ante os

movimentos dele, alegria ante o prazer de jogar. Um golpe recebido através da ‘dramatização’ adequada, pode ser incorporado ao fluir do jogo e demonstrará que quem recebeu o fez com picardia, com o verdadeiro espírito de um angoleiro, que sabe que coisas assim acontecem na vida e as aceita como algo natural. Esta dramatização do fato pode também servir como disfarce para o próximo golpe que se lançará (FRIGERIO, 1989, p. 6).

Essa descrição remete às expressões da oralidade e corporeidade, atravessados pela musicalidade em diálogo com os rituais afrodescendentes que permeiam o universo cultural afro-brasileiro. Esses símbolos representam a luta do negro no Brasil de forma reinventado e ressignificada. Essa construção localiza e identifica os personagens por meio das memórias e ancestralidade. A Roda de Capoeira seria uma representação da realidade. Para Vassallo (2011, p. 348):

Através dessa construção simbólica, vemos a elaboração de uma memória negra que, nos dias de hoje, passa incontornavelmente por uma África mítica construída na América. Memória essa que é a do sofrimento e do cativeiro, mas também e, sobretudo, da emancipação e da liberdade. Nesse sentido, a África imaginária não encarna apenas o passado glorioso e anterior à escravidão. Ela também representa o futuro, na medida em que o ‘modo de vida africano’, ao ser trazido para o contexto presente, contém o potencial libertador que conduz ao futuro, a uma sociedade transformada, igualitária e não opressora. Daí a importância fundamental da ‘memória africana’, pois é através dela que os referenciais de um suposto passado são trazidos para o presente e dão sentido às lutas e reivindicações contemporâneas.

Vassallo (2011) narra que se pode encontrar ilustrações da Dança da Zebra, ou *N’golo*, nas decorações das salas de aula, nos uniformes, nos *sites* e em vários outros ambientes inerentes a essa cultura. Assim, remete as raízes da Capoeira ao *locus* africano, localizadas diretamente no Continente Negro, mais especificamente, na região de Angola. Essa manifestação cultural, ancestral da Capoeira, é apontada como sua verdadeira origem, vinculada constantemente nos discursos. O rito *N’Golo* já era entendido por Câmara Cascudo (1967) como gênese da manifestação afro-brasileira. No entanto, nas leituras mais recentes, dos capoeiristas imprimem um caráter político a essa afirmação, a medida em que a ideia de resistência negra é valorizada, a sua origem brasileira é veementemente condenada. É preciso levar em conta, ainda, o contato estreito entre intelectuais e capoeiristas ao longo da história, favorecendo a reelaboração permanente das definições da Capoeira.

No contexto da Capoeira Contemporânea, a posição da Capoeira Angola também é de oposição às versões mais esportivas, as quais incluem uma organização em federações,

campeonatos e cordéis, pois essas modalidades remetem à ideia de comercialização e de branqueamento que omitem o seu legado africano (VASSALLO, 2011).

3.5 Sobre a Capoeira Contemporânea

A presente seção se divide nas seguintes subseções: A imigração dos mestres baianos e a formação dos Grupos de Capoeira; A Patrimonialização da Capoeira; e, por fim, A Educação Física e a ação do CREF/CONFED.

3.5.1 A imigração dos mestres baianos e a formação dos Grupos de Capoeira

Vieira e Assunção (2009) tratam da Capoeira Contemporânea, apontando como base a Capoeira Regional e a Capoeira Angola, embora a primeira tenha maior influência. Assim, os capoeiristas contemporâneos dialogam com essa “aparente” dicotomia, que no momento de desenvolvimento teve razão de existir, mas que reavivada hoje apresenta uma conotação perniciososa para a continuidade de seu desenvolvimento, dividindo os capoeiristas. Identifica-se que os estilos praticados, na contemporaneidade, ainda se definem muito a partir do diálogo e do contraste entre a Capoeira Angola e a Capoeira Regional. Peçanha e Assunção (2015) apresentam a trajetória da Capoeira no Brasil, desde sua modernização, na década de 1930, até sua consolidação e diversificação nos vários estilos e inovações desenvolvidos e praticados atualmente. Muitos são os estilos modernos e suas variações, nos quais elementos tradicionais se misturam com outras artes marciais e outras manifestações culturais. As manifestações entendidas pela oralidade como tradicionais, Capoeira Angola e Capoeira Regional, dividem espaço com a Capoeira Contemporânea, categoria em construção, que não dá conta da diversidade hodierna, que estabelece diálogo com os dois estilos, entendidos como tradicionais, sem tomar forma delimitada, e que ainda abre espaço para outras inovações, tais como *capojitsu*, *capofitness*, *capoterapia* etc. Observa-se, então, uma relevante influência do processo globalizatório da cultura. Seus movimentos são utilizados em outras atividades, tais como coreografias para o cinema, teatro e televisão. O uso em atividades de academia como o “*Capofitness*”, que usa os movimentos da Capoeira como base para uma ginástica. A “HidroCapoeira” que consiste em exercícios na água, baseados em movimentos de Capoeira. A “Capoterapia”, desenvolvida pelo Mestre Gilvan, utilizada para exercitar a terceira idade.

Peçanha e Assunção (2015) destacam que a Capoeira Contemporânea não é um estilo

homogêneo, abarcando uma diversidade de possibilidades de subestilos, desde o angolizado até a Capoeira MMA.

Com o desenvolvimento do vale-tudo e do MMA, alguns grupos se concentraram na eficiência da Capoeira no confronto com outras artes marciais. Representante desse movimento é Raimundo dos Santos (1957-), o Mestre Dinho, do grupo Topázio, que desde a infância praticou diversos tipos de artes marciais, incluindo judô, jiu-jitsu e caratê. Na década de 1990, ele percebeu que, aliando movimentos da Capoeira com a imobilização no chão típica do jiu-jitsu, conseguia vantagens nas rodas de Capoeira, desenvolvendo, assim, o que veio a ser conhecido como ‘capojitsu’ (PEÇANHA; ASSUNÇÃO, 2015, p. 29).

Sua inovação recebeu inúmeras críticas de outros capoeiristas, que entendiam como desrespeito às regras tradicionais. Neste sentido, Assunção (2014, p. 13) destaca que esse processo de transformações não é causado não só pelos inovadores de hoje, conforme se vê a seguir:

As influências globais são perceptíveis nos projetos de todos os inovadores da Capoeira [...]: Burlamaqui, Sinhozinho, Pastinha, Bimba e seus alunos. Conheciam e aprenderam ginástica sueca, boxe inglês, jiu-jitsu e caratê japoneses, e alguns até luta greco-romana. Inspiravam-se nesses exemplos para desenvolver um modelo de modernização da Capoeira, mas até que ponto incorporavam a técnica, o contexto cultural ou a ética dessas formas variava muito. Essas escolhas dependiam em parte do contexto de cada cidade em que atuavam. O *background* social e étnico de cada inovador também contribuía para diferenciar os modelos, sem no entanto ser absolutamente determinante: não explica, por exemplo, as diferenças entre Bimba e Pastinha. O diálogo entre grupos sociais distintos, assim como a interação do nacionalismo com o cosmopolitanismo, foi crucial para o desenvolvimento dos estilos modernos da Capoeira (ASSUNÇÃO, 2014, p. 13).

As inovações sempre são passíveis de críticas, seus autores sofrem uma censura prévia que brota do popular. Porém, essa censura não é suficiente para parar o movimento de mudanças, pois além de atrair adeptos que simpatizam com as transformações, é preciso considerar as influências externas à manifestação, mas que habitam o meio no qual estão inseridas. Segundo Peçanha e Assunção (2015), para a criação de um novo estilo, não basta apenas a introdução de alguns elementos distintos, como um toque ou um movimento. No entanto, não esclarecem o que seja necessário. A Capoeira Contemporânea só se firma como um estilo, no Sudeste. No entanto, não se observa no meio da manifestação cultural a adesão ao termo.

Peçanha e Assunção (2015) indicam, ainda, que na década de 1960, um aluno próximo

de Bimba, Carlos Senna (1931-2002), o Mestre Senna, já tentado, de forma mais explícita, a introduzir um novo estilo de Capoeira. Ele também treinou por um curto período com Mestre Pastinha, após essa experiência, decidiu criar a Capoeira Senavox, adotando um regulamento próximo aos ideais militares. No entanto, o estilo não vingou.

No final da década de 1960, emergem os primeiros campeonatos e tentativas de regulamentação da Capoeira. Nos simpósios brasileiros de Capoeira que ocorreram nos anos de 1968 e 1969, numa base da força aérea, no Rio de Janeiro, tentou-se desenvolver uma nomenclatura única para os golpes, um único sistema de graduação, critérios para a formatura dos mestres, no intuito de preparar o caminho para a fundação de federações de Capoeira e o seu estabelecimento como um esporte nacional. Segundo Frigerio (1989, p. 10):

Em 1972, a Capoeira é declarada ‘esporte’ pelo Conselho Nacional de Desportos, e sua prática, como tal, é regulamentada oficialmente, através da Confederação Brasileira de Pugilismo. Em 1974, é criada a primeira Federação de Capoeira em São Paulo, e em 1984 a segunda, no Rio de Janeiro. Falta ainda surgir outra, num outro estado, para que se possa criar a Confederação Nacional de Capoeira, livrando-a da tutela do pugilismo. Em meados da década de 70, realizam-se também os primeiros campeonatos de Capoeira.

Assim, a década de 1970 é marcada pelo período de esportivização da Capoeira, pois é quando adquire o *status* de esporte, conquistando um lugar no cenário esportivo nacional, a partir da Confederação Brasileira de Pugilismo (CAMPOS, 2001). Dessa forma, também ganhou reconhecimento de órgãos governamentais ligados ao esporte e à educação. Segundo Vieira e Assunção (2009), as competições de Capoeira, em seu início, guardavam semelhança com outras modalidades de luta, limitando a riqueza de sua expressão. Esse processo foi se modificando e atendendo suas especificidades, aproximando-se de Rodas de Capoeira. É preciso destacar, nesse contexto, o papel dos Jogos Escolares Brasileiros (JEBs) como laboratório para a construção de uma visão mais global da Capoeira.

Frigerio (1989) caracteriza como um período de burocratização para o universo da Capoeira, no qual há uma estrutura que promove torneios, estabelece regulamentação e cria federações, provocando uma grande controvérsia nos últimos anos. Os torneios foram recebidos com aceitação, mas não se sucedeu o mesmo com a organização de federações, que tentaram se arrogar em deter o monopólio da fiscalização da prática, algo que se reitera no tempo. Devido ao alto grau de subjetividade envolvido em atividades de origem popular, não codificada, os mestres não querem ser controlados por uma federação. Existem diferentes

concepções em torno dela, que determina o que é e como deve ser praticada e ensinada. Assim, seria contraditório se submeter a padrões uniformes.

Durante os anos 1970, com a ditadura militar, o jogo da Capoeira é mais uma vez relacionado à nossa identidade nacional, sob o prisma do esporte e da mestiçagem. Nesse momento, o governo militar reconhece oficialmente a Capoeira como esporte de competição, iniciativa que conduz à progressiva criação de federações de Capoeira. O objetivo é o de normatizar, uniformizar e universalizar esta atividade. Este processo culmina com a criação de ligas municipais e regionais de Capoeira, vinculadas às federações estaduais, e, por fim, à Liga Nacional. Esta, por sua vez, está ligada à Federação Internacional de Capoeira. Estas diferentes instâncias organizam campeonatos de Capoeira e são responsáveis pela formação de técnicos, treinadores, docentes e árbitros especializados nesta prática. Tal iniciativa não possui a adesão de todos e é sujeita a inúmeras críticas vindas dos capoeiristas que não compactuam com esta maneira de se pensar e de se praticar a Capoeira, inclusive dos praticantes do Jogo de Angola (VASSALLO, 2008, p. 6).

Na década de 1970, o Brasil estava em uma ditadura militar que influenciava a sua prática. Exibia um apelo extremo ao civismo, complementado por uma crescente intromissão do militar na prática do esporte/luta. Frigerio (1989) assinala como característica o uso compulsivo do uniforme, apresentado “bem dobrado, passado e limpo”; a postura marcial do “Salve!”; a rígida hierarquização por meio dos cordões, que representam a graduação; as exaltações da “ordem máxima, disciplina rígida e respeito absoluto, a serem mantidos dentro e fora do espaço de treino da Capoeira”. A Capoeira Regional se colocaria como mais objetiva, desenvolvida, supostamente, por meio do estudo dos movimentos e do conhecimento científico do corpo humano, por meio do qual alcançariam movimentos e técnicas com um grau máximo de eficiência. Nesse contexto, o saber popular negro, “primitivo”, seria substituído pelo conhecimento “científico” que possuem as classes médias, brancas. Essa modalidade teria se desenvolvido, segundo essa visão, a partir da modelo de luta popular, considerada “inexata”, “ingênua”.

Para descrever a formação do cenário contemporâneo da Capoeira, é preciso retornar no tempo, para a década de 1970, no qual os capoeiristas guardavam algo de exótico. A Capoeira era vista como uma manifestação cultural que buscava se afirmar como esporte, mas que era vista socialmente como algo pertinente ao universo periférico, das camadas mais pobres e de praticantes, predominantemente, afrodescendentes. Sua presença em espaços mais elitizados ainda causava estranheza, não sendo bem-vinda pelas camadas mais abastadas. Ainda seria necessário um esforço no sentido trabalhado na primeira metade do Século XX,

ou seja, seria preciso um esforço para organizar sua prática nos padrões exigidos para serem aceitos socialmente (VIEIRA; ASSUNÇÃO, 2009). Mesmo diante de obstáculos, os capoeiristas avançam e conquistam os mais diversos espaços sociais.

A Capoeira deu a ‘volta do mundo’, literalmente. A prática de escravos africanos e crioulos, documentada desde o final do período colonial e durante o império, virou uma brincadeira masculina das camadas populares na república velha. Transformou-se em esporte a partir da década de 1930 e, como tal, passou a ser praticada por jovens de ambos os sexos e de todas as classes sociais nas décadas de 1960 e 1970. A partir da década de 1980, começou a expandir-se pelo mundo, sendo praticada hoje por centenas de milhares de pessoas nos cinco continentes (VIEIRA; ASSUNÇÃO, 2009, p. 9).

É também a partir da década de 1970, seguindo para a de 1980, que os capoeiristas migram para o exterior para expandir a arte pelos países europeus. Iniciam a implantação de diversos projetos de inserção social para a Capoeira, alguns até com um certo grau de pioneirismo, como por exemplo: “Capoeira na escola, na universidade, para portadores de necessidades especiais, nos cursos de licenciatura em educação física, em institutos de reeducação de menores infratores, como terapia, como ‘ginástica brasileira’ e como objeto de dissertações e teses acadêmicas” (VIEIRA; ASSUNÇÃO, 2009, p. 11).

É preciso destacar, ainda, que foi na década de 1980 que os grandes Grupos de Capoeira começam a surgir, expandindo-se por todo o cenário nacional. Capoeiristas de vários estados buscaram filiações, sobretudo no sudeste, tentando referenciar os seus trabalhos a instituições reconhecidas no mercado. Nesse cenário, as federações foram perdendo o espaço, e os capoeiristas foram se fechando em suas respectivas escolas. Vieira e Assunção (2009, p. 11) afirmam que “Esse, sem dúvida, foi o passo que mais se destacou na história contemporânea da Capoeira: a consolidação da lógica da organização na forma de grupos, em que o professor ou mestre que se forma e organiza sua escola procura vincular-se a uma instituição já reconhecida no mercado”. Essa mudança desloca a ligação que o discípulo tem com o Mestre de Capoeira, para o Grupo de Capoeira. Criam, assim, espécie de franquias que legitimam as formações dos capoeiristas.

[...] a noção tradicional de mestre – indivíduo reconhecido pela comunidade e portador de saberes ancestrais, transmitidos por oralidade e pela convivência cotidiana e prolongada com o discípulo – vem sendo substituída pelo capoeirista cuja condição de mestre passa a ser outorgada por determinado grupo, federação ou alguma entidade de caráter mais ou menos oficial. A comunidade da Capoeira está muito longe de um consenso a respeito do assunto. Embora as principais escolas ou grupos de Capoeira

obtenham sucesso na intenção de legitimar os mestres (temos, portanto, o mestre que se firma em virtude do peso da entidade que representa, além de suas qualidades e saberes individuais), há todo um universo de prática da Capoeira que se encontra à margem desses espaços de convívio da arte, onde não há referências claras no que concerne à formação de um professor de Capoeira (VIEIRA; ASSUNÇÃO, 2009, p. 16).

Capoeiristas cearenses buscaram essas filiações em outros estados, destaque para o Rio de Janeiro e São Paulo, nos quais mestres como Paulão¹⁰ e Espirro Mirim¹¹ foram buscar filiações nesses respectivos estados. O Mestre Paulão com uma turma de capoeiristas, tais como Dingo e Canário, passaram a compor o Grupo Senzala Capoeira e o Mestre Espirro Mirim passou a ser integrante do Grupo Cordão de Ouro.

[...] no universo da Capoeira, um grupo representa uma escola fundada por um ou mais mestres e reúne, sob um mesmo nome, os núcleos de ensino constituídos por seus alunos que alcançam a condição de professores ou mestres. Há grupos pequenos, reunindo dois ou três núcleos de ensino de Capoeira, e grandes grupos, organizados juridicamente em moldes empresariais e disseminados em todo o mundo. Com certa frequência, ocorre de o capoeirista já formado se desligar de um grupo e aderir a outro, já na condição de professor, por razões profissionais. Essas circunstâncias modificaram profundamente o significado da relação mestre-aluno no mundo da Capoeiragem. Se, até os anos setenta, o nome do mestre era praticamente o sobrenome do capoeirista (p. ex. Mestre João Pequeno de Pastinha), atualmente o praticante se identifica pelo grupo do qual faz parte (VIEIRA; ASSUNÇÃO, 2009, p. 11).

Nesse contexto, os Grupos de Capoeira foram constituídos. Há inúmeras denominações para esses coletivos de pessoas organizadas, tais como: escola, equipe, associação, fundação etc. Geralmente, esses coletivos se reúnem em torno de um Mestre de Capoeira que lidera, embora haja outros mestres formados por ele.

De um modo geral, o mundo da Capoeira é composto de diferentes escolas (que os capoeiristas preferem chamar de academias), cada qual liderada por um professor ou mestre e composta de diversos alunos. Tais escolas são referências básicas para seus integrantes, que pautam a sua identidade no pertencimento a elas. Cada capoeirista define-se primeiramente pela academia a que pertence e pelo mestre que a comanda. A ideia de linhagem é

¹⁰ Paulo Sales Neto, conhecido nas rodas de Capoeira como Mestre Paulão do Ceará, iniciou sua prática na década de 1975. No final da década de 1970, conheceu o Mestre Camisa no Rio de Janeiro e passou a fazer parte do Grupo Senzala. Em 1989, funda o Grupo Capoeira Brasil ao lado do Mestre Boneco e Mestre Paulinho Sabiá (FERREIRA NETO, 2012). Foi reconhecido como um Tesouro Vivo da Cultura Cearense pelo Governo do Estado do Ceará em 2018.

¹¹ Marcos Antônio, conhecido nas rodas de Capoeira como Mestre Espirro Mirim, iniciou sua prática em 1979, com o Mestre Everaldo do Grupo Favela que, mais tarde, mudou o nome para Grupo Zumbi. Na década de 1980, foi embora para São Paulo, onde se filiou ao Grupo Cordão de Ouro, no qual ainda permanece até hoje (FERREIRA NETO, 2012).

fundamental neste universo, ainda que o capoeirista sempre esteja livre para trocar de mestre na hora que julgar conveniente (VASSALLO, 2006, p. 77).

A linhagem, em alguns casos, parece ser secundária, tendo em vista que o capoeirista se submete à associação, com a qual tem obrigações financeiras. Outros grupos, valorizam a linhagem e a fidelidade ao mestre. São inúmeras formas de relação que são estabelecidas com a Capoeira. Há mestres que trabalham com a arte e se mantêm financeiramente, fazem do ofício uma profissão. Outros, porém, desenvolvem trabalhos sem esse interesse. No entanto, é notório a relação que essas diversas opções estabelecem com a Capoeira e o desenvolvimento do trabalho, promovendo encontros que reúnem os capoeiristas para jogar, treinar e conversar.

A morte do Mestre Pastinha, em 1981, marcou o fim do período de declínio da Capoeira Angola. Assim, na década de 1980, há um movimento de fortalecimento dos grupos de Capoeira Angola e também de revalorização das tradições e dos “velhos mestres”. Então, desenvolve-se uma trajetória de reafirmação, na qual os pesquisadores acentuariam aspectos da africanidade por meio da musicalidade, oralidade, corporeidade, buscando referência em lutas ancestrais afrodescendentes para a melhor compreensão da ancestralidade. Esse comportamento também influenciou os capoeiristas da Capoeira Contemporânea, ampliando a visão sobre essa manifestação cultural saindo da perspectiva nacionalista e passando a compreendê-la como uma luta diaspórica dos africanos e seus descendentes mundo afora. Assim, passou-se a minorar os aspectos esportivo e a valorizar o aspecto cultural. As transformações da década de 1980 reverberaram na década de 1990, quando a Capoeira ganha o mercado mundial aos moldes de uma cultura de massa (VIEIRA; ASSUNÇÃO, 2009).

O estabelecimento dos Grupos de Capoeira é fruto da visão estratégica que o capoeirista absorveu para a conquista de mercado, deixando de ser visto como um aventureiro que arrisca a vida no exterior. Os grupos se consolidaram e passaram a manter representantes no exterior, sejam brasileiros ou estrangeiros. Tanto a Capoeira Angola quanto a Capoeira Regional procederam uma ruptura com a característica marginal que maculava essa manifestação cultural em sua forma primitiva. São frutos da modernização e da esportivização que imprimiu as características de ambos os estilos.

Retomando um pouco o que foi tratado nas subseções anteriores, sobre as características da Capoeira Regional e Capoeira Angola, Vieira e Assunção (2009, p. 13)

assinalam que

[...] a Capoeira regional, foi criado pelo Mestre Bimba (1900-1974) apoiado por um grupo de alunos. Bimba partiu de uma crítica da antiga ‘vadiação baiana’, que não estaria à altura das novas lutas que vinham desafiando a Capoeira nos ringues de luta livre da época. Bimba selecionou as técnicas que lhe pareciam mais adequadas, eliminou outras que considerava ultrapassadas e integrou alguns golpes novos – geralmente de grande eficácia – à sua ‘luta regional baiana’. Mais importante ainda foi o desenvolvimento de uma didática, a formalização do ensino na academia – treinos com uniforme – e a imposição de uma disciplina e uma ética desportiva. Mas, apesar de grande sucesso, principalmente a partir da década de 1960, seu estilo não logrou unanimidade entre os Capoeiras baianos.

O mestre Bimba, influenciado por sua época, propôs inovações, a partir de uma relação dialética com a realidade. Tratava-se de uma negação ao *status* marginal, adequando o corpo marginalizado a uma nova forma de expressão, alinhada com a sociedade vigente. Em relação às características da Capoeira Angola, Vieira e Assunção (2009, p. 13) dizem o seguinte:

Outra corrente, liderada a partir da década de 1940 por Mestre Pastinha, se propôs a manter justamente aqueles elementos da antiga Capoeira que a regional decidiu descartar, como as ‘chamadas’, o ‘jogo de dentro’ mais lento, a teatralidade na roda, assim como uma série de rituais (começando pelas ladainhas iniciais). Enquanto Bimba destacava a inovação, Pastinha e seu grupo enfatizavam o resgate da tradição. Por essa razão, escolheram a denominação Capoeira (de) angola para designar seu estilo, ressaltando, dessa forma, a continuidade em relação às origens africanas da arte. Mas, apesar dessa postura tradicionalista – de resto, característica dos angoleiros até hoje – não resta dúvida de que representa um estilo novo, que se definiu não somente a partir da continuidade com a Capoeira baiana como se praticava na década de 1930, mas também a partir da oposição sistemática ao estilo regional. Ou seja, se, por exemplo, na regional utilizavam-se balões, os angoleiros condenavam seu uso, mesmo que esses existissem na Capoeira baiana ‘tradicional’.

Mestre Pastinha, por sua vez, encampou a negação dessas inovações, propostas pela Capoeira Regional, mas também absorveu elementos vigentes, burocratizando e sistematizando sua forma de expressão, mas exaltando o link com as formas que o corpo se expressava no passado, tentando trazer um *status* de tradição, para sua inovação.

Segundo Vieira e Assunção (2009), antes desses dois estilos, não haviam padrões definidos, estilos formatados que representavam a Capoeira em sua totalidade. Mesmo após a codificação desses estilos, continuou havendo formas diversas de sua expressão. Não havia uma tradição única e monolítica na Capoeira baiana antiga. Mestres tradicionais como

Waldemar da Paixão, Cobrinha Verde e Canjiquinha tinham características distintas em relação à Capoeira do Mestre Pastinha.

Ainda assim, foi a partir desses dois estilos modernos que a Capoeira se expandiu pelo Brasil por “(1) por meio de alunos já formados pelos mestres baianos que se fixaram em outros estados, sendo que a grande maioria migrou para cidades do Sudeste; (2) por iniciativa de alunos de outros estados que só receberam instrução ocasional desses mestres quando iam à Bahia” (VIEIRA; ASSUNÇÃO, 2009, p. 13). Nesse contexto, é preciso considerar as influências das culturas locais, o caráter autodidata desses sujeitos e ainda a presença de outra forma de Capoeira, a exemplo de Agenor Moreira Sampaio (1891-1962), o Sinhozinho no Rio de Janeiro.

Sinhozinho nasceu em 1891, Santos, filho de um tenente-coronel e chefe político local, e descendente de Francisco Manoel da Silva, autor do Hino Nacional Brasileiro. Esses dados nos permitem perceber que Sinhozinho, como seu próprio apelido sugere, não provinha das classes baixas, fazendo parte das camadas mais favorecidas. Sua clientela também era composta por rapazes de classe média, em geral jovens de Ipanema e Copacabana. Ele teria aprendido Capoeira nas ruas da cidade do Rio de Janeiro, para onde se mudara com sua família. Aprendeu boxe e luta greco-romana, e achando que a Capoeira se mostrava pobre para a luta, principalmente a ‘agarrada’, resolveu aplicar alguns dos golpes aprendidos nas outras lutas à Capoeira. (FONSECA, 2008, p. 14).

Segundo Peçanha e Assunção (2015), a modelo do que aconteceu com muitas artes marciais, os estilos modernos da Capoeira nasceram do desejo de codificar ou mesmo modificar práticas existentes. Desde o início do século 20, praticantes mais intelectualizados propunham o projeto de criação da “ginástica nacional” no Brasil, na qual os movimentos da Capoeira seriam a base. O Mestre Sinhozinho, que apresentava uma Capoeira utilitária no Rio de Janeiro, com treino severo e apenas golpes, sem cantigas, ritmo e rituais, foi um exemplo de concretização desse modelo de ginástica. Deixou uma geração de alunos, entre eles, o mais famoso, conforme Fonseca (2008), foi Rudolfo Hermann, que treinou no Rio ainda na década de 1960, foi Rudolf Hermann, campeão de judô e professor de Educação Física.

Em 1948, os primeiros capoeiristas baianos, como alguns alunos de Bimba, viajaram para o Rio de Janeiro e São Paulo para participar de lutas de ringue, mas não se estabeleceram nessas cidades. Porém, nas duas décadas subsequentes, muitos nordestinos migraram para o Sudeste, alguns deles na esperança de melhorar as condições de vida. Entre esses nomes, pode-se citar Osvaldo Lisboa dos Santos (1922-1972), o Mestre Paraná, Mário dos Santos

(1934-), conhecido como Mestre Mário Buscapé, criador da Capoeira Bonfim, e Artur Emídio de Oliveira (1930-2011), o Mestre Artur Emídio, o mais influente no Rio, responsável pela formação de uma nova geração de mestres cariocas. O Mestre Artur Emídio apresentava uma Capoeira mais aproximada da estrutura da Capoeira Regional, apresentando rapidez e eficiência, mas com método de ensino distinto (PEÇANHA; ASSUNÇÃO, 2015).

Essa imigração também ocorreu para São Paulo, alunos de Bimba, a exemplo de Bira Almeida, o Mestre Acordeon (1943-), angoleiros de várias linhagens, como Mestre Paulo dos Anjos e Antônio Cardoso Andrade (1942-), o Mestre Brasília, além de mestres iniciados nas duas vertentes, Capoeira Regional e Capoeira Angola, a exemplo de Reinaldo Ramos Suassuna (1938-), o Mestre Suassuna. Mestre Suassuna e Mestre Brasília criaram, em 1967, a Associação Cordão de Ouro, um dos Grupos de Capoeira com um grande número de adeptos e espalhado por vários países. Assim, superam a dicotomia entre angoleiros e Mestre Bimba, pois não faziam tanto sentido no Sudeste. Em um ambiente novo e inexplorado, é fundamental o estabelecimento de alianças, cruzando fronteiras para além dos polos opostos (PEÇANHA; ASSUNÇÃO, 2015).

Vieira e Assunção (2009) destacam que, em outro contexto social, os capoeiristas baianos traziam uma nostalgia que era expressa nas cantigas. Dentro dessa situação exílio, a dicotomia regional-angola ficava enfraquecida e a solidariedade entre os sujeitos dos dois estilos se fortalecia ao ponto de abrirem espaços juntos, tal como fizeram o Mestre Suassuna e o Mestre Brasília que, mesmo com estilos diferentes, fundaram o Grupo de Capoeira Cordão de Ouro, 1967, em São Paulo. Então, passaram a adotar uma postura “ecumêmica”, na qual se amenizava a rivalidade e colaborava para retirar o estigma marginal. Como já foi mencionado, a Capoeira Contemporânea é desenvolvida com base na Capoeira Angola e Regional, sendo que esta última exerce maior influência. A forma de Capoeira desenvolvida, a partir da imigração dos mestres baianos, é forjada numa espécie de hibridismo cultural.

A situação torna-se ainda mais confusa quando nos referimos ao qualificativo ‘regional’. Para os angoleiros em geral, todos os demais estilos são classificados, indistintamente, como pertencentes à Regional, vocábulo que assume, muitas vezes, conotação negativa em suas falas. Do outro lado do espectro estilístico, alguns herdeiros diretos de Bimba, que procuram manter o estilo do mestre sem outras grandes inovações, igualmente proclamam que só eles merecem o epíteto de regional. Por isso, muitos mestres de Capoeira que não pertencem a nenhum desses dois extremos ou estilos ‘puros’ começaram a se autodefinir como fazendo Capoeira ‘contemporânea’, ou afirmar que praticam os dois estilos (o que se afigura

vantajoso do ponto de vista do mercado de ensino, cada vez mais competitivo). Também é comum o uso da expressão ‘angonal’ como termo depreciativo pelos puristas, para desqualificar quem está ‘em cima do muro’, mas reivindicado abertamente por outros (VIEIRA; ASSUNÇÃO, 2009, p. 9).

A Capoeira Contemporânea alberga uma diversidade imensa, não apenas em relação a sua expressão que escapa às caixas binárias, mas também em relação à própria Angola e Regional. Mesmo os discípulos que estão na linhagem do Mestre Bimba e do Mestre Pastinha, que seguem os fundamentos das respectivas escolas, apresentam-se de forma diversa. Nesse contexto, em 1966, no Rio de Janeiro, um grupo de jovens iniciados na prática da Capoeira, inspirados nos ensinamentos de Mestre Bimba como de outros mestres que chegaram da Bahia criaram o Grupo Senzala Capoeira. Desconsiderando a dicotomia entre Angola e Regional, desenvolveram um método de treinamento dinâmico, baseado na repetição dos golpes e na execução de movimentos acrobáticos. Dessa forma, estabeleceram-se como uma geração de mestres cariocas muito influentes na divulgação da Capoeira no Rio, no Brasil e, logo depois, no exterior. O capoeirista José Tadeu Carneiro Cardoso, conhecido como Mestre Camisa, um baiano radicado no Rio de Janeiro, que fez parte do Grupo Senzala Capoeira e depois fundou com outros capoeiristas, inclusive de outros estados, a Associação Brasileira de Apoio e Desenvolvimento da Arte – Capoeira ou, simplesmente, ABADA Capoeira, que segundo Simões (2009, p. 62), teria realizado inovações na Capoeira Regional, assim surgiu a Capoeira Contemporânea.

Na atualidade, devido a algumas inovações que Mestre Camisa do ‘ABADÁ Capoeira’ fez na Capoeira regional, cria-se a denominação ‘Capoeira contemporânea’ para classificar o estilo de Capoeira que a maioria dos capoeiristas está praticando. Levando em conta a existência de estilos diferentes de Capoeira temos, consequentemente, diferentes tipos de roda e diferentes valores a serem transmitidos.

Não há evidências que levem a conclusão de que a Capoeira Contemporânea se constitua como um estilo, como uma escola ou uma forma coesa de expressão da Capoeira. Entende-se que essa categoria expressa a diversidade em que se apresenta a Capoeira na atualidade, composta por grupos de inúmeras linhagens, repletas de inovações e variações. Na visão de Peçanha e Assunção (2015, p. 29):

Na década de 1970, José Tadeu Carneiro Cardoso (1955-), o Mestre Camisa, começou a introduzir movimentos de imobilização e finalização, com tesouras nos braços e nas pernas, e, na década de 1990, criou um novo estilo, denominado Abadá, com método de aula que une movimentos altos e

rasteiras e usa tanto elementos da Capoeira Angola quanto o jogo de Benguela (jogo de chão usado na Capoeira Regional). Assim como na Capoeira Senzala, o domínio e a repetição dos movimentos prevalecem nos treinos, que são intensos (PEÇANHA; ASSUNÇÃO, 2015, p. 29).

Dentro dessa dicotomia, gerada a partir do diálogo entre os capoeiristas e os intelectuais, os outros mestres acabaram adotando uma postura que se aproximava mais de um polo ou do outro, ou seja, da Regional ou da Angola, identificando-se com a inovação ou a tradição. Essa postura foi usada como estratégia para ganhar alunos e se posicionar com vantagem no emergente mercado da Capoeira. Peçanha e Assunção (2015) apontam como um exemplo, Washington Bruno da Silva (1925-1994), mais conhecido como Mestre Canjiquinha, discípulo de Aberrê, a partir de 1935, e mestre de bateria na academia de Pastinha. Desenvolveu dois toques, o Muzenza, o Samango, dois ritmos novos, que correspondem maneiras de jogar específicas. O Muzenza é um toque de candomblé, transposto para o universo da Capoeira, o Samango se joga de lado e apresenta movimentos mais perigosos. Assim, Mestre Canjiquinha estabelece uma postura intermediária entre as duas vertentes, que segundo Peçanha e Assunção (2015) estão na gênese de um terceiro estilo, a Capoeira Contemporânea.

Desde a década de 1970, Mestre Canjiquinha e seu aluno José Paulo dos Anjos (1936-1998), o Mestre Paulo dos Anjos, ao lado de Norival Moreira de Oliveira (1945-), o Mestre Nô, além de outros mestres da Bahia, afirmavam que não jogavam Capoeira Angola nem Capoeira Regional. Jogavam de acordo com o toque do berimbau, pois para ele a Capoeira seria uma só. Postura que é reproduzida ainda hoje, quando um capoeirista se recusa em optar por um lado na dicotomia entre Angola e Regional.

Nesse período, o toque mais usado na Contemporânea foi o de São Bento Grande de Angola, e não o da Regional. No Ceará, era recorrente o uso do São Bento Grande de Angola nas rodas de Capoeira, reproduzindo, assim, esses fundamentos. Atualmente, há uma recorrência maior do toque de São Bento Grande da Regional. Outro elemento, nesse contexto, é a padronização dos movimentos, empobrecendo os fundamentos, a exemplo do uso de toques, como o São Bento Grande, porém sem o suingue baiano. Alguns mestres, como o Mestre Suassuna, tentaram dar ênfase a uma ginga balanceada, escapando dessa padronização. Para isso, criou o toque Miudinho, tentando enfatizar um jogo mais miúdo e uma ginga balanceada.

Na esteira dos estudos apresentados, observa-se que em meio a muitas controvérsias, é difícil precisar a origem da Capoeira Contemporânea, tornando-se impossível atribuir um fundador único ou uma data precisa, pois é fruto de inovações dinâmicas oriundas da migração dos capoeiristas baianos para o Sudeste, que precisaram se adaptar ao novo ambiente. Trata-se de uma reinvenção ou releitura das formas anteriores, de expressão da Capoeira, codificadas por Mestre Bimba e Mestre Pastinha.

3.5.2 A Patrimonialização da Capoeira

Na esteira de Tonet (2001), pode-se dizer que a cidadania não é exercida amplamente, pois não há emancipação política e, muito menos, humana. As políticas culturais, assim como os direitos culturais, pautam-se pela participação popular, ou seja, os destinatários das políticas encetadas precisam participar das decisões sobre as ações que serão dirigidas à manifestação cultural tutelada.

Oliveira e Leal (2009) afirmam que as políticas governamentais sempre dialogaram com a Capoeira, assim, passou pela escravização, folclorização, esportivização e, por fim, patrimonialização. Vieira e Assunção (2009) aproximam a Capoeira da categoria cultura internacional-popular, pois sua expressão rompeu fronteiras além-mar, a percepção acerca dessa arte mudou radicalmente. Deixou de ser entendida como uma ofensa à ordem pública que impunha obstáculos ao progresso para se tornar um folclore exótico, digno de preservação e de origem genuinamente brasileira de matriz africana que se tornou um patrimônio cultural de natureza imaterial brasileiro e da humanidade.

A Roda de Capoeira e o Ofício dos Mestres de Capoeira foram reconhecidos como Patrimônio Cultural do Brasil, em 2008. No entanto, esse processo de reconhecimento que se configura como uma política cultural que se perpetua no tempo é permeado por tensões. É preciso destacar, em primeiro lugar que, conforme Vassallo (2008), a ideia de patrimônio é permeada por contradições e pontos de vistas diferentes.

A ideia de patrimônio não é necessariamente a mesma para todos, nem para os órgãos voltados para a sua proteção, e nem para a população em geral. Portanto, não é consensual e nem isenta de conflitos. Por outro lado, o jogo da Capoeira também é alvo de inúmeras interpretações, tanto da parte dos próprios capoeiristas, quanto de diversos outros setores da sociedade, como órgãos públicos, a mídia, a universidade. O registro da Capoeira como bem imaterial, realizado pelo IPHAN – Instituto Histórico e Artístico Nacional –, em julho de 2008, trouxe à tona esses conflitos, relacionados às diferentes maneiras de se pensar a Capoeira e as políticas de patrimônio (VASSALLO, 2008, p. 1).

Esses conflitos inerentes ao campo da política cultural também reverbera no seio das manifestações culturais, acendendo tensões adormecidas. A questão do registro passou a ser um campo de disputas e afirmação de identidades. As tensões se evidenciam entre os detentores, entre si, e destes com o Estado. Para Vassallo (2008), a noção de patrimônio está associada à ideia de propriedade, assim como à de herança. Enfatizando então, dilemas e conflitos no intuito de disputar as legitimidades nesse campo. Essa política cultural implica na transmissão e continuidade do bem salvaguardado, ao longo do tempo para a própria perpetuação do seu grupo detentor.

[...] a noção de patrimônio pode adquirir diferentes significados, em função dos indivíduos que a veiculam e do contexto em que estes se inserem. Assim, grupos de Capoeira e agentes de órgãos públicos como o Ministério da Cultura ou o IPHAN podem defender percepções díspares, e até mesmo contraditórias, da ideia de patrimônio e seus desdobramentos (VASSALLO, 2008, p. 1).

Nesse contexto, muitos conflitos vieram à tona, pois cada grupo se entende como um detentor autêntico em detrimento de outros. Percebe-se, ainda, um não entendimento desse universo por parte dos agentes culturais. Conforme Brito (2016), nota-se que a ideia de ‘tradição’, no plano de salvaguarda do governo brasileiro, não traz a mesma percepção para os capoeiristas. O governo alberga a Capoeira Regional e a Capoeira Angola, além das vertentes relacionadas, na ideia de ‘saber tradicional’ da Capoeira. No entanto, é preciso lembrar que para os capoeiristas há uma distinção entre a vertente ‘tradicional’, representada pela Capoeira Angola, e a vertente ‘moderna’, representada pela Capoeira Regional e suas supostas variações.

Cunha *et al.* (2016) verificam que a partir dos processos históricos narrados, na Bahia a vertente de Mestre Bimba prevalece com uma configuração esportiva, capital físico e os heroicos feitos do mestre, ganhando apelo popular e inserção acadêmica. Em outro giro, o Mestre Pastinha buscou uma vereda com fulcro no tradicionalismo, no purismo. Mestre Waldemar seguiu a esteira do turismo, por meio das rodas em seu barracão, apresentando a Capoeira como um folclore exótico. Indicam, ainda, que no Rio de Janeiro percebe-se um discurso étnico e elitista que busca legitimar a arte em contexto estético militarista. Em Recife, as comemorações e festividades carnavalescas compunham o cenário, no qual, a Capoeira esteve também cercada por mobilizações políticas. A Capoeira se espalhou

nacionalmente, de diversas formas e contextos, imbricando-se em outras manifestações culturais como no Frevo em Pernambuco e no Boi-Bumbá no Pará.

A Capoeira prosseguiu fazendo-se viva nas grandes comemorações, nas grandes festas e nas exaltações em datas importantes que são momentos bem propícios para fortalecer o sentimento de pertencimento e a identidade cultural. Não obstante seu aspecto violento, a Capoeira nunca perdeu seu status de folguedo, de forma de lazer, nem seu apelo musical. Mesmo Mestre Bimba, adepto do viés combativo, nunca deixou de divulgar e apresentar o samba de roda e outros aspectos folclóricos relacionados à Capoeira nos shows que fazia no estado da Bahia e em outros estados. Ela continuou se valendo do apelo folclórico e cultural em diversas oportunidades e também seguiu sendo divulgada por diferentes mestres (CUNHA *et al.*, 2016, p. 746).

A Capoeira desempenha um papel de guardião de outras culturas, os mestres implementam suas apresentações com a exibição de números que envolve outras manifestações.

Alguns mestres já negociam com o Estado, mantendo uma relação próxima e gozando de políticas para sua manutenção. O registro favoreceu ao estreitamento desses laços, passando a haver uma maior participação dos capoeiristas na pauta cultural.

Apesar de não serem contrários ao registro, estes mestres parecem acreditar que a Capoeira é um instrumento político que lhes pertence e que gera desconfiança quando passa para as mãos do Estado. Alguns temem que, por trás dessa iniciativa, o Estado brasileiro esteja querendo se apropriar da prática da Capoeira e retirar a responsabilidade das mãos dos praticantes. Certos mestres de grande prestígio reclamaram de não terem sido convidados para participar de todo o processo que culminou com o registro desta prática como patrimônio imaterial. Outros denunciaram a pouca participação dos capoeiristas nas negociações. Tudo isso, segundo eles, compromete a legitimidade deste ato (VASSALLO, 2008, p. 13).

Esse olhar de desconfiança para o Estado não é sem razão, pois foram anos de tentativa de controle e manipulação dessa manifestação cultural, tentando adequá-la aos anseios da sociedade. Vieira e Assunção (2009) enfatizam que “[...] ação das entidades ligadas à difusão da cultura e, principalmente, dos órgãos governamentais que atuam na área, precisa pautar-se pelo princípio de que não há uma Capoeira apenas, mas Capoeiras, no plural”. Pois, assim, pode-se preservar a diversidade inerente a essa manifestação, destacando uma cultura de tolerância.

A criação de um órgão de proteção da cultura data da década de 1930, intuída pelo Decreto nº 25, de 30 de novembro de 1937, que também institui o tombamento, instrumento

de proteção do patrimônio cultural material, que representa a política “Pedra e Cal”, na qual o patrimônio, por meio de prédios e monumentos, representam a história dos dominantes.

No Brasil, entre a década de 1930 (momento da criação do SPHAN, antigo IPHAN) até fins da de 1970, o conceito oficial que permeou a política brasileira de patrimônio restringia-se aos chamados monumentos arquitetônicos e obras de arte erudita associados ao ‘passado’ brasileiro. A partir do fim de 1970, a categoria ‘patrimônio’ expandiu-se e veio a incluir documentos, antigas tecnologias, artesanato, festas, material etnográfico, várias formas de arquitetura e arte popular, religiões populares, etc. (VASSALLO, 2008, p. 8).

Nesse período, as manifestações culturais imateriais, de matriz popular, não tinham acesso a políticas culturais. A Capoeira poderia ter sido registrada na década de 1930, porém seria o fato da arte carregar ainda um *status* marginal obstaculizou esse reconhecimento.

Segundo Vassallo (2006), a partir da década de 1930, o paradigma culturalista contribuiu para a elaboração de um novo olhar sobre a cultura popular, no Brasil. Entre os autores que contribuíram para essa perspectiva, cita os seguintes nomes: Édison Carneiro, Arthur Ramos, Renato Almeida, Câmara Cascudo e Gilberto Freyre que desenvolveram seus trabalhos no intuito de buscar as expressões culturais mais autênticas, capazes de expressar a singularidade da identidade brasileira. Esses trabalhos fazem parte do projeto nacionalista da Era Vargas. Nesse cenário, a mestiçagem funciona como elemento de unificação da nação, oferecendo fundamento para a singularidade genuinamente brasileira. Essa ideia tem fulcro na obra de Gilberto Freyre que seria três elementos raciais, a saber, o negro africano, o branco português e o nativo indígena, fundadores do Brasil.

Entre os anos de 1930 e 1960, paralelo aos estudos sobre folclore, desenvolvia-se uma política de resgate das manifestações culturais populares. O mundo moderno e civilizado seria uma ameaça a essas formas de expressão, pois o universo africano era visto como algo arcaico, primitivo, logo, sem espaço no mundo moderno, criado pela cultura dominante que busca o progresso. É diante dessa ameaça que alguns estudiosos tentam redesenhar o caminho traçado pelas diversas manifestações populares, entendidas como mais puras, no intuito de promover um reencontro com suas origens e expressar uma pureza em relação ao mundo moderno. Ao mesmo tempo, havia um rechaçamento das expressões que se mesclassem com costumes e outras tradições (VASSALLO, 2006).

A partir dos anos 1970 e 1980, o recrudescimento dos movimentos de reivindicação da negritude contribui para a reelaboração das polaridades mencionadas acima. A cultura afro-brasileira adquire uma nova conotação

política, cuja tônica reside na denúncia da dominação racial. Ela se transforma em ‘cultura negra’, símbolo de resistência à dominação. A luta política se desloca para o presente e exorta os negros à reação. Trata-se, agora, de uma imagem veiculada pelos próprios negros a respeito de si. No entanto, só as expressões culturais consideradas genuinamente africanas, ou puras, podem atuar como ícones de insubordinação. As que possuem elementos supostamente brancos e ocidentais são acusadas de reproduzir um modelo de sincretismo e assimilação. A mestiçagem, louvada pelos folcloristas das décadas anteriores, é denunciada como uma atitude de conformismo e acomodação dos negros aos valores e práticas da sociedade dominante (VASSALLO, 2006, p. 75).

Cunha *et al.* (2016) analisam elementos da história da Capoeira para compreender os mecanismos de legitimação, suas diferentes formas de organização e manifestação preservadas na memória e cultura brasileiras. Assim, trazem as diferentes memórias construtoras das vertentes da Capoeira brasileira em interlocução com o registro como patrimônio cultural imaterial.

E dentro desse contexto pluralizado, seguimos até os dias atuais, após um enquadramento governamental pelo viés da cultura, ainda cercados por embates entre as iniciativas distintas de formatação da Capoeira. Temos iniciativas olímpicas, esportiva e federada, temos os enquadramentos da Regional e Angola, temos a iniciativa intitulada de contemporânea, que busca abarcar uma grande complexidade dentro desse universo e temos ainda a Capoeira pela Capoeira, como simples manifestação popular sem intuídos ou estratégias. Dessa maneira a Capoeira segue com múltiplos discursos de legitimação, agora, por vezes, mais ancorados e equalizados ao degrau de ascensão que foi dado pelo seu registro como patrimônio cultural brasileiro (CUNHA *et al.*, 2016, p. 752).

Não resta dúvidas de que todas essas formas de expressão da Capoeira se constituem em objeto de proteção por meio da política do registro. É preciso compreender que a relação entre a cultura popular e o Estado é uma relação complexa. Mesmo que uma linguagem aparentemente sirva a determinado interesse, não significa que há uma total cooptação do articulador cultural. Há nuances que escapam as análises científicas de quem não se encontra imerso nas sutilezas cotidianas do fazer cultural.

2.5.3 A Educação Física e a ação do CREF/CONFEEF

Fonseca (2008) entende que a Capoeira se configura como um campo de tensões e disputas, divididas em suas categorias centrais, a saber, internas e externas. Então, tenta analisar a formação dessas tensões que estão presentes na constituição das escolas de Capoeira Angola e Capoeira Regional, os quais tiveram como máximos representantes, respectivamente, Mestre Pastinha e Mestre Bimba. Essas duas escolas foram protagonistas de

disputa por autenticidade e tradicionalidade que reverberam ainda hoje. No entanto, ficou evidente que ambas sofreram influências do pensamento moderno a partir da intelectualidade da época. Fonseca (2008), a partir de uma pesquisa de campo, entendeu que os mestres atuais buscam legitimidade por meio de uma ligação ancestral com o Mestre Bimba ou com o Mestre Pastinha, ou ainda com um passado remoto localizado no período da escravidão ou na velha República. Além disso, analisa a tensão externa oriunda da invasão do sistema do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e Conselhos Regionais de Educação Física (CREFs) no campo das lutas, tais como a Capoeira, no intuito de vinculá-la ao campo da Educação Física. Segundo a autora,

[...] a partir da década de 1990 assiste-se a um novo tipo de disputa que vem mobilizando os capoeiristas e mestres: a tentativa de regulamentação da Capoeira enquanto saber atrelado ao Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e aos respectivos Conselhos Regionais (CREFs). Para estes conselhos, a Capoeira se configuraria como uma luta e, portanto, sob responsabilidade do CONFEF/CREF. Para tanto, seus profissionais deveriam ser obrigados a se registrarem juntos aos seus órgãos e, caso não tenham diploma universitário no curso de Educação Física, deveriam no mínimo realizar cursos de atualização oferecidos nos Conselhos Regionais (FONSECA, 2008, p. 2 e 3).

Observa-se, novamente, que outra tensão eclode no universo da Capoeira por conta de ação do Estado, com a publicação da Lei nº 9.696, de 1º de setembro de 1998, que dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos CREFs e CONFEF, na qual consta em seu artigo 2º, a seguinte redação:

Art. 2º Apenas serão inscritos nos quadros dos Conselhos Regionais de Educação Física os seguintes profissionais:
 I - os possuidores de diploma obtido em curso de Educação Física, oficialmente autorizado ou reconhecido;
 II - os possuidores de diploma em Educação Física expedido por instituição de ensino superior estrangeira, revalidado na forma da legislação em vigor;
 III - os que, até a data do início da vigência desta Lei, tenham comprovadamente exercido atividades próprias dos Profissionais de Educação Física, nos termos a serem estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação Física (BRASIL, 1998).

Dessa forma, passa-se a entender a exigência do diploma universitário de Educação Física para todos os profissionais dedicados ao ensino de atividades físicas. Isso inclui práticas que englobam as artes marciais, danças e, também, a Capoeira. O artigo traz de forma explícita que esses profissionais devem estar registrados no CONFEF. Tal situação gerou protestos de vários Grupos de Capoeira, pois coloca os mestres em uma situação

desfavorecida. Vieira e Assunção (2009) assinalam que, a partir de um entendimento ampliado e equivocado sobre o conceito de “atividade física”, o Conselho Federal disseminou uma concepção de que, sob a égide Lei nº 9.696/98, a Capoeira estaria no rol das atividades de competência do professor de Educação Física, excluindo os capoeiristas sem essa formação acadêmica.

É preciso trazer à tona que o discurso de esportivização não permeia todos os estudiosos da área. A Educação Física se divide em Bacharelado e Licenciatura. Nesta o estudante, ao se formar, torna-se um professor e atua em escolas, enquanto naquele, o estudante se torna profissional de Educação Física, tendo um campo de atuação mais amplo, mas não tem a habilitação para atuar nas escolas.

Brito (2016) dá notícias de que essa influência do formato esportivo reverbera no exterior. Analisa, a partir de uma etnografia, duas categorias que qualificam diferentes formas de expressão da Capoeira, com implicações políticas, são elas, esporte e cultura, a partir de um Grupo de Capoeira que atua no Brasil e em Portugal. Esta remete ao saber tradicional, enquanto aquela se relaciona a ideia de um saber erudito. Conclui que, no contexto atual, a perspectiva cultural, no cenário brasileiro, gera espaço para a diversidade de saberes nativos, enquanto a perspectiva esportiva prevalece, no cenário estrangeiro, submetendo grupos de diferentes vertentes a uma única forma de organização.

Entre o final do século XIX e início do século XX, surgem alguns escritos sobre a Capoeira. Já no início do século XX, existia uma dicotomia, na qual de um lado estava uma concepção esportiva, com ênfase na a criação e sistematização de uma linguagem “esportiva” mais palatável à elite brasileira afeita ao positivismo e ao higienismo, tal como proposto por Burlamaqui (1928) e outra enfatizando a relevância da herança africana para a “cultura” brasileira, seguindo as ideias de Carneiro (1981). Essa dicotomia se transpôs, conforme Assunção (2014), para a “Capoeira moderna” na década de 1940, quando os estilos Capoeira Regional e Capoeira Angola surgiram sofrendo influência do contexto brasileiro moderno, no qual a identidade nacional foi forjada sob a égide do progresso. Assim, a Capoeira Regional nascia assumidamente moderna, enquanto a Capoeira Angola se autointitulada tradicional, embora sofresse ressignificações modernizantes.

Reitera-se as dicotomias no século XXI, sob roupagem análoga, do esporte e da cultura. Brito (2016, p. 99 e100) assinala que

Na primeira década do século XXI o embate entre Capoeira ‘esporte’ e Capoeira ‘cultura’ adentra no cenário político nacional em torno das leis de profissionalização do capoeirista, opondo, de um lado, aqueles que defendem que a Capoeira seja um saber ‘cultural’ (e, assim sendo, reivindicam o direito dos mestres de ensiná-la segundo seus próprios princípios) e, de outro lado, aqueles que defendem que a Capoeira seja um ‘esporte’ (e portanto reivindicam que seu ensino deve se restringir aos professores com formação em Educação Física, segundo o saber universitário e subordinado aos critérios do CONFEF - Conselho Federal de Educação Física - e/ou das Federações Esportivas).

Então, o diálogo entre o saber popular e o conhecimento acadêmico entra em conflito, revelam tensões. O fluxo de saberes que permeiam o universo da Capoeira é articulado pelos mestres que, por meio da oralidade e corporeidade, dão vida ao processo de ensino e aprendizagem nesse universo, são eles os legítimos detentores dessa cultura. Não se trata de conhecimento institucionalizado, mesmo que sofram um processo de burocratização. O seu conteúdo não se limita a sistematização, consequentemente, o seu ensino em ambiente universitário se dá em complementaridade às vivências cotidianas imersas no universo dessa cultura popular. Brito (2016) destaca que, mesmo assim, foi determinado pelo CREF que, para o reconhecimento desses saberes, seria preciso que os mestres, que já atuavam no mercado por pelo menos cinco anos antes da entrada da lei em vigor, tinham o direito de acessar um curso de formação complementar com professores de Educação Física na universidade, o qual teria que participar, mediante pagamento, para gozarem das prerrogativas de um professor de Educação Física, limitado à sua prática.

Esse processo de regulamentação da Educação Física, a partir de estruturas normativas, não é recente. Segundo Brito (2016, p. 111)

Foi Inezil Pena Marinho, escritor de ‘Subsídios para o Estudo da Metodologia do Treinamento da Capoeiragem’ (1944) o precursor da luta pela regulamentação da Educação Física (EF) como profissão, na década de 1940, o que foi consolidado apenas em 1998 com a aprovação das leis 9615/1998 e 9969/1998. Esse processo deu subsídio ao surgimento do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e os Conselhos Regionais de Educação Física (CREF’s) fundados no ano seguinte (BRITO, 2016, p. 111).

Segundo Brito (2016), folcloristas como José Alexandre Mello Moraes Filho (1946), Henrique Maximiano Coelho Neto (1928), Adolfo Morales de Los Rios (1926), entre outros, orientados por uma perspectiva romântica, buscaram, durante o período Republicano, fazer uma releitura da Capoeira, na qual seria vista como um esporte nacional. Assim, tentava-se

apagar da memória a Capoeiragem, identificada com as maltas, tumultos e navalhas. Nesse novo contexto, a Capoeira deveria ser ensinada nas escolas e nas Forças Armadas, para a formação cidadã, disciplina e defesa corporal.

Aníbal Burlamaqui (1928) foi outro defensor da Capoeira como um esporte nacional que chega inclusive a publicar um manual, propondo um regulamento para a atividade, assim como critérios para futuras competições. A Educação Física brasileira foi influenciada pelo método francês, que se via comprometido com os ideais de Nação e identidades francesas. Esse método foi adotado pelos militares em 1921. Isso motivou os militares e intelectuais da época a pensarem no desenvolvimento de um método brasileiro, que atendesse às especificidades nacionais. Então, a partir de 1926, via-se defesas oriundas dos próprios militares sobre a necessidade de criação de um método nacional que viesse a substituir o francês. Então, a Capoeira passa a ser vista como possibilidade de uma ginástica genuinamente nacional, pois continha os elementos formadores da Nação Brasileira e dos brasileiros. Inezil Penna Marinho, um dos mais importantes intelectuais da Educação Física brasileira, integrou a Divisão de Educação Física do Departamento de Educação do Ministério da Educação e Saúde durante o Estado Novo, foi um de seus defensores (BRITO, 2016).

Essa relação com o CREF/CONFED gerou um desconforto entre os capoeiristas e os profissionais da área de Educação Física. Mesmo o impasse tendo sido resolvido, reverbera ainda hoje no cenário social, pois muito espaços deixaram de receber os Mestres de Capoeira que não têm formação acadêmica na área.

Por outro lado, essa diversidade que permeia a Capoeira passou a ser protegida por políticas públicas, acentuando a participação dos capoeiristas na tomada de decisões de ações que venham fomentar sua prática. Assim, o capoeirista vai ampliando seu espaço a partir de sua luta por direitos. A relação da Capoeira com o Estado e seus agentes sempre foi de diálogo, mesmo quando perseguida, coexistia uma relação implícita. Hoje, essa manifestação cultural de raízes afro-brasileira está presente em diversas formas de instituições, entre elas a universidade e a escola.

As universidades podem colaborar com a formação de professores de disciplinas para que possam articular a Capoeira em suas aulas. Os professores que passam por essa formação, em diálogo com capoeiristas, possibilitam o acesso dos alunos da escola aos saberes populares que permeiam o universo dessa cultura. Da mesma forma, os capoeiristas, com ou sem

formação acadêmica, podem acessar conteúdos acadêmicos que possam fomentar a prática da Capoeira. Nesse diálogo, ambos, capoeiristas e professores, podem refletir sobre as pautas atuais, sobretudo de minorias que estão muito presentes nas escolas públicas, que são a maioria, assim como também são o público principal de praticantes da Capoeira. Nessa esteira, é possível pensar numa formação para emancipação humana, pois a educação por meio da Capoeira não se daria por uma mera repetição de gestos técnicos, mas também conhecendo o seu processo histórico de luta por liberdade.

4 O PROJETO DE EXTENSÃO “DEBATE COM GINGA: AS MULTIFACES DA CAPOEIRA”

Neste capítulo, buscou-se responder a seguinte questão: Como se estrutura e se desenvolve o projeto de extensão Debate com Ginga: as multifaces da Capoeira? Desta forma, constitui-se o objetivo de descrever criticamente o projeto de extensão Debate com Ginga: as multifaces da Capoeira. Para realizar essa tarefa, partiu-se da imersão pessoal como colaborador e participante das ações desse projeto. Além das impressões anotadas em caderno de campo, para o desenvolvimento desse texto, também foram utilizados os artigos elaborados durante a execução do projeto, assim como documentos como relatório produzido pelo bolsista em diálogo com teóricos. O presente capítulo foi dividido em cinco partes, a saber: Sobre a Observação Participante; O Projeto de Extensão Debate com Ginga; Narrativas sobre as palestras; Narrativas sobre as vivências teóricas prático-reflexivas; e, por fim, Capoeira: uma atividade educativa emancipadora.

4.1 Sobre a Observação Participante

Segundo Mónico *et al.* (2017), a Observação Participante, inserida no conjunto das metodologias denominadas de qualitativas, é uma técnica que oferece uma perspectiva holística e natural das matérias a serem estudadas. É utilizada em estudos ditos exploratórios, descritivos, etnográficos ou, ainda, estudos que visam a generalização de teorias interpretativas, podendo ser complementadas com outras técnicas, no sentido de se apurar o entendimento da problemática em análise sob diversas perspectivas. Trata-se de uma investigação qualitativa, um tipo de técnica que remonta à Antropologia Cultural, mas também transborda para as Ciências Sociais e Humanas. Na pesquisa apresentada, debruça-se sobre a observação em campo para realizar uma investigação qualitativa por meio da técnica da Observação Participante. Inserindo-se, assim, entre o conjunto das metodologias qualitativas, frequentemente, etnográficas.

Essa forma de observação possibilita ao sujeito que observa, além da aquisição e clarificação de informações sobre uma dada realidade, a identificação de problemas, o entendimento de conceitos, assim como a análise de relações e aplicações do objeto. As informações coletadas são frutos da imersão etnográfica do observador que convergem para um entendimento abrangente, com visualização dos problemas e indicação de novos. Aliada à

Observação Participante, realizou-se uma pesquisa exploratória em meio ao material bibliográfico pertinente ao tema. Assim, situou-se o contexto hodierno em relação ao processo histórico da Capoeira, além das categorias que se relacionam, no intuito de compreender as referências do passado no presente e os discursos por trás das expressões orais e corporais.

Mónico *et al.* (2017) elencam um rol de diversas práticas de Observação Participante, distinguindo-se o papel do observador participante do mero observador, enfatizando as peculiaridades de como é efetuada em contextos e grupos distintos. Para refletir sobre determinada cultura ou comunidade é preciso que os proponentes da observação participante realizem uma à imersão na vida cotidiana de comunidade que expressam determinada manifestação cultural. Os investigadores precisam partilhar papéis e hábitos dos grupos observados para, dessa forma, partilhar das situações de forma espontânea.

Na pesquisa, ora apresentada, utilizou-se a nota de campo como uma ferramenta importante na produção da documentação escrita como fruto da observação. Após cada sessão de observação, procedeu-se descrições “qualitativas”, de tipo “narrativo”, porém breves e que apontassem para as peculiaridades do dia. A integração ao grupo aconteceu naturalmente, tendo em vista que o signatário da pesquisa já fazia parte na condição de orientador dos trabalhos. No entanto, coloca-se como aprendiz e parceiro dos alunos. Dessa forma, esse observador pode ser considerado participante, pois já está integrado ao grupo e à sua vida. Sendo, portanto, um tipo de participação com alto envolvimento, completa. A participação completa pressupõe o mais alto nível de envolvimento do observador enquanto mero participante nas situações. O participante se confunde com o próprio objeto, pois o compõe, sendo uma célula do corpo. É preciso ressaltar, ainda, que o envolvimento do pesquisador, como um observador participante, no Debate com Ginga, que ocorre no CDMAC¹², reverbera e fundamenta a prática corporal no IEFES/UFC¹³.

Mónico *et al.* (2017), com base em Spradley (1980), diz que “Todas as pessoas atuam como meros participantes em diversas situações da vida social. [...] aprendidas as regras culturais, estas tornam-se tácitas. Um observador participante [...] estudando as situações sociais comuns, parecerá, para toda a aparência externa, como um mero participante”.

¹² As palestras desenvolvidas no Projeto de Extensão “Debate com Ginga: as multifaces da Capoeira” acontecem no Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura – CDMAC. No período de distanciamento social, ocasionado pela pandemia de COVID-19, as palestras passaram a ocorrer por meio do *Google Meet*.

¹³ As vivências temáticas prático-reflexivas acontecem no Instituto de Educação Física e Esportes da Universidade Federal do Ceará – IEFES/UFC, às terças e quintas, no horário de meio dia até uma hora da tarde. Durante a pandemia, as atividades foram suspensas.

Algumas dessas diferenças foram sistematizadas por Spradley em 1980, sintetizadas por Mónico *et al.* (2017) e dispostas no quadro abaixo:

Quadro 01 – Elementos da Observação Participante		
	Observador participante	Observador comum
<i>Duplo propósito</i>	[...] vai para uma situação social com dois propósitos: 1) empenhar-se em atividades apropriadas para a situação e 2) observar as atividades (ver e registrar tudo aquilo que acontece), pessoas (descrever todos os atores presentes) e aspetos físicos da situação (tomar nota de todos os aspectos do meio).	Os participantes habituais vão para a mesma situação com um só propósito: empenhar-se nas atividades proporcionadas.
<i>Atenção explícita</i>	[...] procura explicar tudo aquilo que habitualmente o “homem comum” rejeita ou não presta atenção.	[...] a complexidade dos ambientes sociais exige que o participante habitual exclua muito da sua consciência.
<i>Lente de ângulo aberto (Wide-angle lens)</i>	[...] procura desenvolver um alto senso de consciência, bem como uma aproximação à vida social com uma “lente aberta”, tendo um espectro mais alargado de informação.	Todos são observadores, mesmo quando atuam como meros participantes. Porém, o que observam e escutam permanece no imediato, permitindo o desenvolvimento de uma determinada atividade.
<i>A experiência de insider e outsider</i>	A experiência deste participar numa situação social toma significado e coerência pelo facto de o indivíduo estar inserido na situação, fazer parte dela. O observador participante, por seu lado, experimenta ser <i>insider</i> e <i>outsider</i> , ou seja, espectador e ator de uma determinada situação.	[...] o mero participante de uma situação social, normalmente, experimenta algo no imediato, de uma maneira subjetiva; vê uma parte daquilo que está à sua volta; experimenta os seus próprios movimentos e move-se numa sequência de atividades; numa palavra, é <i>insider</i> .
<i>Introspeção</i>	Como observador participante, é necessário fazer alguma introspeção. Esta pode não parecer objetiva, mas é um instrumento que todos os indivíduos utilizam para compreender novas situações, ganhar competências e/ou seguir as regras culturais.	[...] nas situações diárias os indivíduos, habitualmente, não fazem introspeção dos seus atos; contudo, se algo de mais grave acontecer, são conduzidos a isso.

Anotações	[...] o observador participante vai recolher, ao mesmo tempo, dados objetivos e sentimentos subjetivos. Este registro pode ser feito imediatamente; mas há outras vezes em que o registro tem de ser feito mais tarde, quando se deixar a situação social. [...] é preciso manter um duplo propósito: querer participar e ver-se a si próprio e aos outros ao mesmo tempo; registrar o que se vê e o que se experimenta.	
Fonte: (SPRADLEY, 1980 <i>apud</i> MÓNICO <i>et al.</i> , 2017).		

Os seres humanos ativos não conseguem se lembrar e catalogar todas as atividades, todos os objetos, todas as informações, pois não podem perceber tudo. Se o fizessem sempre, experimentariam uma espécie de “sobrecarga” ou *overload*. Assim, adaptam-se ao meio, prestando menos atenção a determinada informação de que não precisam ou não querem, passando a enfatizar a atenção para o que interessa. O quadro acima apresenta um comparativo de elementos fundamentais para o desenvolvimento e organização da observação. Entre os elementos: Duplo propósito; Atenção explícita; Lente de ângulo aberto (*Wide-angle lens*); A experiência de *insider* e *outsider*; Introspeção; e, por fim, Anotações. Encontro-me inserido na atividade, como colaborador e como participante. Debrucei-me em manter registro das palestras e das aulas com observações de pontos que chamavam atenção no processo, tentando explicar as nuances e peculiaridades do momento. Registros fotográficos e escritos, buscando de forma introspectiva colher os dados representantes de um processo de ensino e formativo em Capoeira. A observação se fez de forma ampla, considerando o nível de imersão dos participantes, em um exercício de aproximação e afastamento do projeto, objeto de estudo. Quando o investigador se encontra em campo, um dos principais problemas que se coloca com a utilização desta técnica de recolha de dados se relaciona com as seguintes questões: “quanto se observa” e o “quanto se participa”.

É preciso enfatizar também que essa observação também ocorre no meio virtual, pois o *WhatsApp*, *Instagram* e *Facebook* são meios de divulgação e registro do trabalho desenvolvido em ambos os segmentos do projeto em estudo. Conforme Mónico *et al.* (2017), a netnografia, também conhecida por etnografia *online* ou etnografia virtual, é um tipo de

observação participante que se reporta à observação participante virtual. Trata-se de uma forma adaptável para se estudar comunidades *online* e as suas culturas, cada vez mais utilizada em sociologia, filosofia, psicologia e economia (DOMINGUEZ *et al.*, 2007).

Ao pesquisar o projeto de extensão Debate com Ginga: as multifaces da Capoeira, por meio da observação participante, nas práticas corporais no IEFES/UFC e nas palestras do CDMAC, tentou-se registrar uma experiência que, possivelmente, constitua-se como uma proposta de atividade educativa emancipadora ou, pelo menos, aproxime-se dessa categoria. Atividades que podem colaborar na formação de capoeiristas e professores de Educação Física, no intuito de ser aplicado na escola e em outros espaços educacionais. Os dados empíricos, colhidos e sistematizados, relacionados com as categorias e uma análise, com base no materialismo histórico dialético numa perspectiva ontológica, permitirá a construção de uma proposta de sequência didática que colabore nessa formação desses mestres/professores que atuarão nas escolas.

4.2 O Projeto de Extensão Debate com Ginga

Na contemporaneidade, observa-se uma relação próxima da Capoeira com o universo acadêmico. Segundo Vieira e Assunção (2009), a Capoeira se tornou um campo de reflexão acadêmica, nos cursos de pós-graduação, desde os anos 1980. É objeto de estudo em várias áreas de pesquisa, tais como, Antropologia, História, Sociologia, Ciências da Educação e Educação Física, seja em universidades brasileiras ou em instituições no exterior. Silva (2015) indica que a Capoeira está inserida em diversos espaços institucionais, de natureza formal ou não, entre eles, pode-se citar clubes sociais, em atividades de lazer ou recreativas; em academias, como prática esportiva ou de manutenção da saúde; em quadras esportivas, centros sociais e salões de instituições religiosas, como atividade remunerada ou voluntária, de cunho social; em escolas públicas e particulares, como atividade esportivo-cultural ou atividade complementar dos currículos; assim como em espaços acadêmicos, ancorado no tripé ensino, pesquisa e extensão. Observou-se, a partir da imersão pessoal nessa manifestação cultural e no meio acadêmico, que a Capoeira se inseriu em diversos espaços sociais, como citado acima. Em relação à universidade, Santos e Palhares (2010) afirmam que essa manifestação cultural passou a ser estudada por docentes, compondo o acervo de conhecimentos pertinentes à cultura corporal. Logo, tornou-se tema de trabalhos acadêmicos

em nível de graduação e pós-graduação, faz parte do curso de Educação Física em universidades do Brasil, como disciplina obrigatória ou optativa, e, ainda, em projetos de extensão como afirma Campos (2001).

Alves *et al.* (2019) dá notícias de que a Capoeira figura como disciplina em algumas universidades cearenses. Indica que os cursos de Educação Física e Pedagogia são exemplos, pois têm a disciplina no currículo, seja de forma obrigatória ou optativa. O curso de Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) traz uma disciplina obrigatória que contempla o conteúdo da Capoeira de forma interdisciplinar. O Instituto Federal do Ceará (IFCE), Campus Canindé, inseriu a Capoeira em sua matriz curricular do curso de Educação Física no ano de 2013. A Universidade Federal do Ceará (UFC), por meio no Instituto de Educação Física e Esportes (IEFES), passou a adotar no currículo do curso de Educação Física, a disciplina de Artes Marciais e Capoeira, como disciplina obrigatória, e a disciplina optativa de Ensino da Capoeira, o que também estimulou mais estudantes a elaborarem seus Trabalhos de Conclusão de Curso versando sobre a temática. Nas universidades cearenses, então, a Capoeira, além de figurar como disciplina, também apresenta-se como projetos de extensão, a exemplo do Debate com Ginga: as multifaces da Capoeira.

Os Grupos de Capoeira também promovem espaços para pesquisas e debates sobre os elementos que compõem essa manifestação cultural. Assim, faz-se presente em muitas esferas da vida social, não permeia apenas o universo acadêmico, também está presente nos palcos de teatro, salas de cinema e anúncios publicitários. Nessa esteira, o projeto Debate com Ginga, surge em 2011, a partir da iniciativa da Associação Sociocultural Viva Capoeira Viva (ASVCV), coordenada pelo Professor de Educação Física e Mestre de Capoeira, Luciano Hebert Silva. A ideia inicial era centrada em um clube de leitura, que consistia na escolha de um livro mensalmente, seguido de uma roda de debate sobre ele. Apenas dois encontros formam realizados inicialmente, tendo como sede o Reggae Clube, localizado na Rua José Avelino, Praia de Iracema. Em 2014, o projeto retorna, sendo realizado no Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura (CDMAC), dessa vez com uma nova proposta, palestras temáticas que contariam com a presença de um palestrante, e ao fim, seria feito um debate com os participantes. Em novembro de 2016, a partir de uma aproximação entre a Professora Luciana Maria Fernandes da Silva, integrante do Grupo Beribazu, e o Mestre Hebert, torna-se projeto

de extensão da Universidade Federal do Ceará (UFC), por meio do Instituto de Educação Física e Esportes (IEFES) (CASTRO; FERREIRA NETO, 2019). As Palestras são oferecidas com a colaboração de uma ou mais pessoas que expõem um tema e, ao final, interagem com o público por meio de perguntas. O Debate com Ginga, no segmento palestras, passa a conferir uma certificação aos seus participantes desde o vínculo estabelecido com a UFC, em 2016.

Em 2018, o projeto ampliou sua atuação, oferecendo aulas de Capoeira, ou vivências temáticas prático-reflexivas, para estudantes, servidores e comunidade, tendo como local de realização o IEFES. Em 2019, as vivências temáticas prático-reflexivas também passam a disponibilizar certificado aos seus participantes (CASTRO; FERREIRA NETO, 2019). Durante o percurso como colaborador das práticas corporais por meio de aulas no IEFES, percebi que o termo “aulas”, e sua dinâmica, não dava conta do trabalho desenvolvido no espaço. Então, comecei a pensar em um termo que pudesse se adequar a realidade que se apresentava. O público era bastante rotativo, eu precisava desenvolver atividades para atender aos alunos que compareciam e, ao mesmo tempo, sistematizar uma continuidade entre as aulas, para que todos, os mais assíduos e os aleatórios, pudessem participar e sair com algum aprendizado sobre Capoeira. Dessa forma, desenvolvi a ideia de Vivências Reflexivas, depois pensei em Vivências Temáticas e, por fim, Vivências Temáticas Prático-Reflexiva.

As Vivências Temáticas Prático-Reflexivas são aulas trabalhadas com elementos práticos da corporeidade, da oralidade e da musicalidade, inerentes à cultura da Capoeira, tentando trazer as reflexões crítico-teóricas dessas ações no intuito de realizar uma releitura das tradições, transformando-as e adequando-as às necessidades individuais (profissional, de saúde, lazer etc.) sem perder a ligação com o passado, ancestralidade, memórias e identidades que essa manifestação afro-brasileira carrega.

Em 2019, o projeto ampliou sua divulgação, por meios das redes sociais como *Facebook*, *Instagram*, *Whatsapp*, além de e-mail e via rádio (*spots*). Este último, ocorreu por solicitação realizada pelo projeto e consequente parceria estabelecida com a rádio universitária FM da UFC. Essa parceria deu destaque ao projeto a partir do mês de maio, enfatizando os eventos relacionados a Capoeira que acontecem no CDMAC. Algumas matérias já haviam sido realizadas com o foco na divulgação do projeto, inclusive antes da parceria com a UFC, nas quais havia uma exposição dos objetivos, a partir da fala do Mestre Hebert, idealizador do projeto (CASTRO; FERREIRA NETO, 2019).

4.3 Registro das palestras

Em 2019, na ânsia de fazer um registro sobre o projeto, decidi fazer caderno de campo sobre as palestras desenvolvidas durante o ano, com o objetivo de desenvolver artigos sobre o Debate com Ginga como espaço de formação. Então, em diálogo com o bolsista de extensão Davi Castro, decidimos realizar esses registro que seriam utilizados nos artigos, a exemplo das produções supracitadas.

No primeiro encontro realizado no mês de janeiro, participei como convidado ao lado do capoeirista José Renato de Vasconcelos, o Mestre Zé Renato, reconhecido como Tesouro Vivo da Cultura cearense; da pesquisadora e capoeirista Doutora Sammia Castro da Silva; do pesquisador e capoeirista Orismídio Duarte, Mestre Caboré; do capoeirista Robério Batista de Queiroz, mestre e fundador do Centro Cultural Água de Beber (CECAB); de Joel Lopes Bezerra, capoeirista e pesquisador; e de Rosana Marques, produtora cultural. O título da palestra, apresentada em 16 de janeiro de 2019, foi A Capoeira e os Tesouros Vivos da Cultura: construções coletivas na roda dos saberes. Sobre esse momento, escrevo em meu caderno de campo, o seguinte:

O “Debate com Ginga” é um espaço onde eu posso compartilhar meus estudos e, ao mesmo, tempo, dialogar com outros estudiosos da Capoeira. Além disso, posso colaborar na formação de outros capoeiristas mesmo que não integrem o mesmo grupo que eu. Em 2019, tive a oportunidade de abrir, ao lado de outros camaradas, os trabalhos do projeto, apresentando o processo de reconhecimento do Mestre Zé Renato como Tesouro Vivo. Assim, pude apresentar um pouco da trajetória de luta e militância pela Capoeira aos capoeiristas, entre mestres, graduados e iniciantes (FERREIRA NETO, 2019).

Pode-se observar pela anotação e pelo momento apresentado que o Debate com Ginga se constitui em um espaço de articulação e interlocução entre saberes populares e conhecimento científico, colaborando para o ensino e para a formação em Capoeira, frequentado por capoeiristas de diversos níveis de imersão na atividade.

Em relação ao tema proposto, os Tesouros Vivos, segundo Cunha Filho e Ferreira Neto (2012) explicam que se trata de uma política cultural de apoio e proteção aos articuladores dos saberes da cultura popular, que no Ceará, é regida pela Lei nº 13.842, de 27 de novembro de 2006, essa estrutura normativa, operacionalizada pela Secretaria da Cultura do Ceará (SECULT-CE), garantiu o registro dos Tesouros Vivos da Cultura, apoiando e preservando a

memória cultural do povo cearense. Busca, ainda, contemplar, além dos mestres, os grupos e as coletividades. Os candidatos são selecionados a partir de um processo seletivo público, sendo escolhidos, recebem o diploma de Tesouro Vivo e são inscritos em livro específico, e ainda o diploma de Notório Saber em Cultura Popular, conferido pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Essa política é uma ação do Poder Público que visa reconhecer o valor simbólico dos articuladores da cultura cearense. Além dos títulos, ora conferidos, os selecionados por meio de edital público, recebem um auxílio financeiro, podendo ser temporário ou vitalício, de acordo com o caso.

A imagem 3, logo a seguir, um registro do momento de diálogo, no qual estiveram presentes Mestre Zé Renato, Doutora Sammia, Mestre Robério, Joel e o Mestre Olímpio (eu).

Imagem 3 – Debate com Ginga de janeiro de 2019



Fonte: arquivo pessoal

Cada um dos participantes narrou suas respectivas contribuições dentro do processo de reconhecimento do Mestre Zé Renato e do Mestre Paulão como Tesouros Vivos da Cultura do Ceará. Na oportunidade, só compareceram os colaboradores do processo do Mestre Zé Renato. Capoeiristas de grupos diferentes e com formações diversas participaram dessa ação coletiva em prol do reconhecimento de um Mestre de Capoeira que eleva o *status* da coletividade. Após a exposição seguiu com perguntas aos participantes.

Em 20 de fevereiro, a segunda palestra do ano trouxe como tema Capoeiras e Pesquisadores – Gingando na academia. O momento foi facilitado pelo pesquisador Cinézio Feliciano Peçanha, conhecido no universo da Capoeira como Mestre Cobra Mansa, e pelo

Professor Ricardo Nascimento, o Mestre Cangaceiro, realizando uma interlocução entre os saberes da Capoeira e o conhecimento acadêmico.

A imagem 4 registra o momento de fala do Mestre Cobra Mansa, um capoeirista que representa a linhagem pastiniana da Capoeira Angola. Foi discípulo do Mestre Moraes, que por sua vez foi discípulo do Mestre João Grande e este do Mestre Pastinha.

Imagem 4 – Debate com Ginga de fevereiro de 2019



Fonte: arquivo pessoal

O Mestre Cobra Mansa realiza uma exposição, na qual a Capoeira atravessa o universo acadêmico por meio da ginga. Segue seu discurso pautado em uma dinâmica, na qual o movimento impulsiona a contraposição ao que está estabelecido. O mestre veio para o Ceará por conta do desenvolvimento de sua pesquisa, pois dialoga com o Mestre Cangaceiro, professor da UNILAB. Este, por sua vez, deixou mais tempo para a fala do Mestre Cobra Mansa, pois é um capoeirista de outro estado e conhecido no meio.

Ouvir o Mestre Cobra Mansa falar; remeteu-me ao universo metafísico pelo qual transita a Capoeira. O mestre, enquanto falava de sua pesquisa, realizada em universidade pública, constantemente reafirmava sua ancestralidade afrodescendente dentro de uma linhagem na Capoeira. Descreveu a universidade como um campo impenetrável aos menos desfavorecidos, mas que deveria ser invadido em nome da luta pela cultura de matriz africana. A ginga, elemento fundamental da Capoeira, não pode ser vista de forma estática, sua base é o movimento, não tem forma definida. Assim, nessa ginga, o capoeirista precisa se apropriar dos espaços de fala e fazer seu discurso ecoar pela sociedade (FERREIRA NETO, 2019).

Pode-se perceber que a universidade ainda é um espaço não democratizado, o seu

acesso não é tão fácil, mesmo diante dos avanços alcançados, ainda é preciso ampliar o seu acesso. Esse fenômeno caracteriza, em certa medida, o modelo dualista de educação que impõe aos filhos dos trabalhadores uma educação formal minimalista e aligeirada. Sua resolução, portanto, passa pela inevitável superação da sociedade de classes.

As pesquisas sobre Capoeira desenvolvidas em âmbito acadêmico são uma forma de comunicação entre esse ambiente formal e a rua, pertencente ao povo. O discurso do Mestre Cobra Mansa é repleto de referências que convocam os capoeiristas a conquistarem o espaço universitário, abrindo as portas para que o povo possa entrar. Sem usar o termo racista, apresenta uma postura antirracista por meio da Capoeira. A herança escravocrata deixou marcas na sociedade brasileira, oprimindo o povo negro. Conforme Ribeiro (2019, p. 85):

Numa sociedade como a brasileira, de herança escravocrata, pessoas negras vão experienciar racismo do lugar de quem é objeto dessa opressão, do lugar que restringe oportunidades por conta desse sistema de opressão. Pessoas brancas vão experienciar do lugar de quem se beneficia dessa mesma opressão. Logo, ambos os grupos podem e devem discutir essas questões, mas falarão de lugares distintos.

A Capoeira é a luta do negro, sua matriz africana reforça uma postura de oposição a qualquer posicionamento racista. Na roda, brancos, negros, índios, mestiços e povos de diversas nações se confraternizam. Como capoeirista, experimentei o racismo impresso socialmente à cultura negra, nos gestos e olhares sociais, assim como nas palavras proferidas. Ouvir a experiência do mestre em meio à seara acadêmica, do lugar de fala de um negro inserido no espaço do dominante, reforça a luta por mudanças e amplia o universo educacional institucional como uma via possível de se construir estudos que alavanquem reflexões.

No dia 13 de março, o Debate com Ginga trouxe seis mulheres de atuação no cenário cultural, são elas: Dayana Ferreira, Liliana Matos, Lorena Lyse, Lucilma Freitas, Patrícia Adjoké Matos, Patrícia Bittencourt. Então, a partir de suas múltiplas experiências partiram suas falas do tema As mulheres e as manifestações culturais afro-brasileiras: desafios e possibilidades. A imagem 5 registra a presença das convidadas no Debate com Ginga.

Imagem 5 – Debate com Ginga de março de 2019



Fonte: arquivo pessoal

As palestrantes convidadas são de diversas formações, entre capoeiristas e atuantes no cenário cultural. Dayana Ferreira é professora da Escola Pública de Dança; Liliana Matos é professora do IFCE; Lorena Lyse é produtora cultural, cantora e pesquisadora; Lucilma Freitas é assistente social e capoeirista; Patrícia Adjoké Matos é professora do Município de Fortaleza, cantora e escritora; Patrícia Bittencourt atua politicamente por meio do Hip-hop. Suas falas versaram sobre diversos momentos de luta e resistência das mulheres para afirmação de espaço social, entre os temas, destacam-se os seguintes: o papel da mulher negra na sociedade; as danças populares e as questões de gênero; a mulher no samba; a mulher na Capoeira e o seu papel de organizadora; personagens guerreiras na história dos afrodescendentes e a Lei nº 10.639/03; entre outros temas. Em meio às apresentações, cantigas preencheram espaços de fala exprimindo por meio de sua poesia a força de sua luta.

As cantigas e as músicas preenchiam os espaços de fala com sentimentos emanados das letras poéticas que traziam, marcando a alma dos participantes com emoção de suas palavras. Além das cantigas, as colocações das mulheres foram provocantes, trazendo à tona as lutas cotidianas para se afirmarem em um mundo que insiste em não aceitar a mulher como igual, como competente. Esses momentos de fala, na qual a mulher possa se expressar, precisa ser recorrente, tornar-se algo normal socialmente, para que uma nova realidade seja construída (FERREIRA NETO, 2019).

As falas apresentadas por essas mulheres expressavam um sentimento de luta acompanhado de sensibilidade. O espaço social conquistado por elas ainda precisa ser afirmado, a partir da ação de toda a sociedade. Em minhas observações, notei o incômodo de

alguns camaradas que estavam presentes, assim como sussurros que remetem ao que afirma Adichie (2015, p. 42):

Não é fácil conversar sobre a questão de gênero. As pessoas se sentem desconfortáveis, às vezes até irritadas. Nem homens nem mulheres gostam de falar sobre o assunto, contornam rapidamente o problema. Porque a ideia de mudar o *status quo* é sempre penosa. (ADICHIE, 2015, p. 42).

Como foi dito, as mudanças tiram as pessoas de suas zonas de conforto, pressupõe os conflitos. No entanto, discussões dessa natureza provocam reflexões que não tinham tanto espaço. Hoje, os movimentos que propõem a discussão dessas questões avançam e precisam ser colocadas também pela Capoeira, sobretudo por ser uma luta contra a opressão.

Imagem 6 – Final do encontro de março



Fonte: arquivo pessoal

Essa edição contou com muitas vozes, mas a plateia ficou atenta e, mesmo passando do tempo, acompanhou as discussões. A imagem 6 representa o momento final que acontece em todo encontro do projeto no CDMAC, uma foto que reúne os participantes. Essa edição do Debate com Ginga reverberou nas vivências temáticas desenvolvidas no IEFES/UFC, como relata Castro (2019, p. 60):

Antes do início das atividades do bolsista, em março o Debate com Ginga teve como temática “As mulheres e as manifestações culturais afro-brasileiras: desafios e possibilidades”. Curiosamente, a temática acabou repercutindo dentro das vivências no IEFES após ser mencionada por Mestre Olímpio. Em decorrência disso uma série de pesquisas foram compartilhadas e criada uma pasta no *Google Drive* com esse material. Quando abordado sobre musicalidade o tema retornou, dessa vez sobre a ótica das músicas e como elas retratavam a situação das mulheres. Em novembro uma nova

aluna participante afirma que pretende fazer seu TCC sobre a temática da mulher na Capoeira.

Observa-se, então, os temas desenvolvidas no CDMAC influenciam nas atividades que ocorrem no IEFES/UFC. Apesar de ser um indivíduo do sexo masculino, penso que os homens também precisam buscar conhecer e provocar essas discussões de questões feministas. Adichie (2015, p. 50) aponta o seu irmão Kene como um exemplo de uma pessoa feminista, é um jovem legal, bonito e másculo, mas que não deixa de pensar sobre questões de gênero. Em seguida diz: “A meu ver, feminista é o homem ou mulher que diz: ‘Sim, existe um problema de gênero ainda hoje e temos que resolvê-lo, temos que melhorar’. Todos nós, mulheres e homens, temos que melhorar”. Certamente, falar de problema de gênero, sobretudo, relacionados às mulheres, é um lugar que pertence a elas. No entanto, os homens também devem achar o seu lugar de fala nesse espaço. Ribeiro (2019, p. 85) assinala que:

[...] todas as pessoas possuem lugares de fala, pois estamos falando de localização social. E, a partir disso, é possível debater e refletir criticamente sobre os mais variados temas presentes na sociedade. O fundamental é que indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado em termos de *locus* social consigam enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar, e como esse lugar impacta diretamente a constituição dos lugares de grupos subalternizados (RIBEIRO, 2019, p. 85).

Então, nesse contexto, os homens precisam e devem participar, no intuito de refletir sobre suas ações, comportamentos. Precisam ouvir as vozes silenciadas socialmente que se manifestam pela conquista do direito à igualdade. As vivências se propõem a oferecer uma formação em Capoeira aos participantes, isso pressupõe não só a repetição e internalização de movimentos corporais, toques de instrumentos e cantigas, mas a compreensão de lógica de resistência às opressões e de negação ao estabelecido. Assim, os assuntos são trazidos para discussão nas vivências temáticas, para que possam ser multiplicados, seja no trabalho na escola ou em outros espaços sociais.

No dia 10 de abril, o tema A intersecção entre os princípios filosóficos dinamizadores das religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras presentes na Capoeira foi explanado pelo Dr. Linconly Jesus, professor da UNILAB e babalorixá, uma espécie de chefe espiritual ou sacerdote das religiões afro-brasileiras, administrador da casa e responsável pelo culto aos orixás. O convidado ministra as disciplinas com conteúdo de expressões de matriz africanas, entre elas, a Capoeira. Dessa forma, trouxe à baila o ponto de intersecção entre as religiões de

matriz africana e a Capoeira. O terreiro, por exemplo, é o espaço de manifestação da cultura afrodescendente, tais como a Capoeira, a Umbanda entre outras. Abordou ainda sobre o processo de embranquecimento dessas manifestações para que houvesse uma aceitação social. Há uma passagem da palestra que merece destaque, narrada abaixo:

Logo após a apresentação do convidado, o Prof. Linconly, antes de iniciar sua palestra, pede permissão a Exu, o orixá da encruzilhada, da rua, responsável pelo plano espiritual e físico. Assim, convida os participantes a se despirem de seus preconceitos e imergirem em um plano metafísico para perceber as ligações entre as manifestações de matriz africana, proporcionando um breve contato com o ritual (FERREIRA NETO, 2019).

Ele enfatiza a dificuldade de tratar de religiosidade africana em uma sociedade tão presa aos preconceitos, na qual falar das religiões afrodescendentes traz um sentimento de aversão na população. No entanto, como uma pessoa imersa nesse universo, vê-se no dever de colaborar para desmistificar esse campo. Dessa forma, expõe com propriedade, por meio de sua trajetória de vida, em meio à cultura popular e ao universo acadêmico.

A palestra Praia de Iracema: berço de Capoeiragem, ocorrida no dia 08 de maio, teve como palestrantes o sambista Carlinhos Palhano, apelidado de Camisola, e Luciano Nascimento, conhecido por Luciano Negão. Luciano Negão promovia uma Roda de Capoeira na casa do político Virgílio Távora, onde sua mãe trabalhava.

Imagem 7 – Debate com Ginga de maio de 2019



Fonte: arquivo pessoal

Durante a palestra, também compareceu o Alfredo Montenegro, participante da Roda de Capoeira do Luciano Negão na Casa do Governador, que logo foi convidado a subir ao

palco e compartilhar um pouco de sua trajetória, como se pode conferir na imagem 7. Durante a palestra, Luciano Negão tentava estabelecer, em sua fala, uma relação com a política, o Carlinhos Palhano, por sua vez, usou um tom bem humorístico para narrar um pouco de suas vivências naquele período.

Essa parte da história da Capoeira do Ceará não é muito comentada no meio capoeirístico. Há uma espécie de silenciamento sobre a Roda de Capoeira do Luciano Negão na casa do político Virgílio Távora. Joel, capoeirista e pesquisador, mostrou-se muito interessado no conteúdo do mês, estava sentado ao lado dele, trocando algumas ideias em meio às falas dos convidados. Ele esboçou interesse em realizar uma pesquisa sobre a Roda do Luciano Negão (FERREIRA NETO, 2019).

Na imagem 8, estou ao lado do Joel Bezerra, atrás está Leandro Borges, outro capoeirista e pesquisador que se juntou a nós na empreitada da pesquisa sobre a Roda do Luciano Negão na Casa do político Virgílio Távora. Convidamos, ainda, o Prof. Davi Raposa para compor essa pesquisa, que nasce no meio capoeirístico, no intuito que contribuir com o registro das memórias que compõe a história da Capoeira cearense, realizando, assim, uma ação de salvaguarda. Depois de alguns encontros, tivemos a ideia de fundar um Grupo de Estudos e Pesquisas em Capoeira que chamamos de Manginga, por sugestão do Joel Bezerra. Assim, pode-se dizer que o Debate com Ginga provocou pesquisadores a investigar parte da memória da Capoeira do Ceará ainda desconhecida, corroborando para o entendimento do projeto como um espaço de formação.

Imagem 8 – Pesquisadores do Manginga



Fonte: arquivo pessoal

O pesquisador e capoeirista Joel, mostrou-se bastante interessado no discurso do Luciano Negão e se aproximou no intuito de manter um diálogo para uma possível pesquisa sobre a roda que promovia, pois além de ter se desenvolvido nos primórdios da Capoeira cearense, o fato de ser realizada na casa do ex-Governador Virgílio Távora, chamava atenção. Então, o Joel convidou o Olímpio Ferreira (eu), Leandro Borges e David Raposa para desenvolver essa pesquisa. A imagem 9 registra um encontro dos pesquisadores com o Luciano Negão para a realização de uma entrevista com um dos personagens da roda.

Imagem 9 – Pesquisadores do Manginga em ação



Fonte: arquivo pessoal

Atualmente, o Manginga continua desenvolvendo atividades de pesquisa e fomento ao conhecimento das memórias da Capoeira do Ceará, por meio de pesquisas, *lives*, palestra e outras ações. Depois, passaram a compor o grupo Orismídio Duarte, conhecido como Mestre Caboré e Sálvio, professor da UNILAB, entre outros.

O tema do mês de junho foi pensado durante o mês de maio, em meio aos protestos contra o Governo Federal. A ideia do tema surgiu do contexto que estava apresentado, no qual a recém-conjuntura política mantém uma postura de ataque à educação brasileira, sobretudo a universidade. Então, em meio aos protestos dos profissionais da educação e dos trabalhadores em geral, surgiu o convite do Mestre Hebert para dialogarmos sobre o papel da Capoeira na Educação, diante do contexto político atual. Então, iniciei o registro antes do debate, com a seguinte narrativa:

Maio foi um mês marcado por protestos contra o Governo Federal, trabalhadores, inclusive da Educação, foram às ruas para exigir mais investimentos na área. Durante essas manifestações, capoeiristas se organizaram, fizeram rodas, cobraram mudanças e cantaram: “Vamos fazer a revolução... saúde, trabalho e educação... Vamos fazer a revolução... mais investimento na Educação” (FERREIRA NETO, 2019).

A imagem 10 registra uma roda em meio aos protestos, momento no qual a cantiga do trecho supracitado envolveu os participantes durante os protestos, formando um coletivo que se propuseram a discutir a temática, em forma de diálogo horizontal. A conversa começou na rua, o lugar da Capoeira como disse o Prof. Linconly em sua palestra, mas depois invadiu o CDMAC, um espaço constituído com verbas públicas, ocupando um espaço de projeto de extensão universitária, proporcionando a reflexão sobre os acontecimentos políticos que impactam a Educação e o papel da Capoeira diante desses problemas.

Imagem 10 – Capoeira na Rua Protestando



Fonte: arquivo pessoal

Então, o Mestre Hebert disponibilizou o espaço do *Debate com Ginga* para a realização dessa discussão, que ocorreu no dia 05 de junho de 2019, sob título de Balbúrdia no dragão: a Capoeira enquanto resistência. Esse momento de diálogo contou com a colaboração do Mestre Robério, Prof. Igor – UNILAB, o capoeirista Gildásio e o Mestre Olímpio (eu), além do Mestre Hebert que mediu a discussão. Castro (2019, p. 13) registrou que

A temática do Debate do mês de junho trouxe à tona a matriz da origem e criação da Capoeira, a resistência, em conflito com a atual situação da política do país e os reflexos negativos na educação. Tendo em vista que os

afetados por tais decretos seriam os alunos e os próprios educadores, o Debate assumiu um formato de Roda de conversa, na qual os participantes, fossem eles capoeiristas, educadores ou interessados na área, puderam participar ativamente, apropriar-se dos conteúdos discutidos e, acima de tudo, entender melhor o papel da Capoeira e do professor em meio a situação política enfrentada.

A imagem 11 apresenta em ordem os convidados, a saber, Mestre Olímpio, Prof. Igor, Mestre Hebert, Mestre Robério e Gildásio, uma tentativa de fazer uma roda, como descreveu Castro (2019), dentro da estrutura do CDMAC.

Imagem 11 – Debate com Ginga de junho de 2019



Fonte: arquivo pessoal

A Capoeira é das ruas, nasceu no meio urbano, estabeleceu-se como uma luta de resistência às opressões sociais. O capoeirista sempre manteve um diálogo próximo com os problemas sociais, foi visto como um cancro social, e passou a discutir o seu papel político. Diante das ameaças recentes, os capoeiristas novamente estão nas ruas, participando como parte do povo, devem assumir posicionamentos diante da desvalorização da Educação e, conseqüentemente, supressão de direitos. Os discursos dos convidados partiram do lugar de fala que ocupam socialmente, buscando dar visibilidade para esse caráter questionador da realidade, de negação do estabelecido e contestador. Foram evocados pensamentos de educadores, tais como Paulo Freire (1996), despertando o olhar revolucionário de transformação social e autonomia dos sujeitos.

A palestra seguinte, que ocorreu no dia 03 de julho, trouxe o tema A ginga com a

diversidade: enfrentamentos à LGBTQfobia na Capoeira Palestrantes: Prof. Dr. Marcos Campos – IEFES/UFC e capoeiristas convidados. Na imagem 12, os convidados estão dialogando com o público, logo após uma exposição do Prof. Marcos Campos.

Imagem 12 – Debate com Ginga de julho de 2019



Fonte: arquivo pessoal

Esse tema é pouco abordado entre os capoeiristas. Ainda é observado como um tabu pela sociedade, porém tem ganhado mais espaço a partir de lutas por afirmação. Palhares e David (2012) afirma que é tarefa do professor apresentar como as concepções de gênero foram construídas historicamente. Assim, as manifestações da cultura corporal também podem ser um meio de perceber a visão preconceituosa, tentar conhecer a opinião dos praticantes e propor reflexões, é um caminho possível. O convidado para discutir a temática foi Marcos Campos, ele é professor do IEFES/UFC, lá desenvolve várias atividades, além de ministrar disciplinas. O professor trouxe uma exposição sobre os termos relacionados aos temas, explicando algumas nuances que são pouco discutidas e muitas vezes desconhecidas pela população.

Sobre a sigla LGBTQ, o professor indicou que representa alguns grupos, mas que, diante da complexidade que envolve a sexualidade, esses grupos ainda estão se constituindo, em um processo contínuo de construção. Não podendo dar conta da diversidade que envolve a sexualidade. Falar em homossexualidade, assim como falar de questões de gênero relacionados ao feminismo, ainda trazem um forte desconforto, pois ameaçam a norma socialmente estabelecida como padrão. Palhares e David (2012, p. 152) indicam que:

[...] a palavra homossexual sugere algo diferente, estranho, que precisa ser evitado, e não uma possibilidade de busca pelo prazer. Geralmente, as pessoas utilizam o termo ‘homossexualismo’, e não homossexualidade. O termo ‘homossexualismo’ possui conotação de doença.

O uso do termo “homossexualismo” remete a um sentido pejorativo da expressão homoafetiva. Uma tentativa de deslegitimar sua afetividade e relação com o mundo.

Além do professor, a Associação Zumbi Capoeira – AZC trouxe capoeiristas no núcleo LGBT para participar com depoimentos de vida, narrando as experiências preconceituosas que tiveram. Pessoas do público também se juntaram às narrativas de experiências compartilhando com os demais as dificuldades enfrentadas. Castro (2019, p. 20) relata que

O fim de um debate rico em informações e relatos pessoais foi marcado por um apontamento que serviu a todos presentes: ‘A omissão é tão ruim quanto a ação negativa, não é só não se ver como homofóbico, é agir de forma a impedir ou advertir aqueles que são. Não é preciso ser LGBT para lutar a favor deles. Da mesma forma que essas concepções erradas foram construídas, elas podem ser desconstruídas’.

Na narrativa acima, percebe-se que é preciso assumir um lugar de fala, nas lutas de minorias, mesmo que o indivíduo não se identifique com essa minoria. O capoeirista, como um agente que se opõe a opressão e nega o poder dominante, tem o papel de se posicionar contra os ataques que oprimam minorias. No entanto, há traços de uma masculinidade exacerbada que inibe outras formas de expressão.

Um aspecto apresentado pelo professor foi a existência do chamado: *habitus viril* (agressividade, força, suor etc.) e *habitus femin* (delicadeza, graciosidade etc.). Em relação a Capoeira, sobre a ótica dos não praticantes, ela se encaixaria mais no *habitus viril*, como se a Capoeira não tivesse elementos da graciosidade e leveza em suas diversas formas de jogar, assim como no caso do balé, que embora visualmente expresse graciosidade e delicadeza exige muita força de seus praticantes. Tais concepções, assim como a relação causa e consequência analisada anteriormente, explicariam o porquê da inibição ou estimulação da prática de algumas modalidades (CASTRO, 2019, p. 18).

A narração anterior indica uma identificação da Capoeira com o *habitus viril*, expressa por não praticantes, mas as posturas assumidas, de forma recorrente na Capoeira, também remetem a supressão da feminilidade, confirmado pelo baixo número de mulheres na condição de maestria e de personagens do contexto histórico. Dessa forma, pode-se pensar, na esteira de Bourdieu (2017, p. 79) que “A virilidade, como se vê, é uma noção eminentemente relacional, construída diante dos outros homens, para os outros homens e contra a

feminilidade, por uma espécie de *medo* do feminino, e construída, primeiramente, dentro de si mesmo”. Esse feminino, mesmo expresso por homossexuais, é neutralizado pela estrutura do *habitus viril*, dominante socialmente. Então, é preciso pensar a partir da Capoeira em estratégias para que outras formas de relação possam contribuir para a transformação de consciência e estabelecimento de outras formas de sociabilidade que contestem as amarras do capitalismo.

Assim, em mais uma edição do Debate com Ginga, os convidados sensibilizaram os participantes a se juntarem na luta contra a opressão, opressão que se torna acirrada em uma sociedade que se individualiza diante dos apelos do capital. Os temas abordados precisam fazer parte do cotidiano educacional, seja na escola ou em outros espaços, provocada pelo professor de Educação Física ou de Capoeira.

Imagem 13 – Final do Encontro de julho



Fonte: arquivo pessoal

Novamente, o encontro excedeu o tempo, mas como registrado na imagem 13, o público permaneceu até o final da palestra, no qual uma bandeira que representa a luta pelos direitos LGBTQIA+ foi levantada. Esse momento proporcionou uma reflexão sobre questões de gênero, discussão que tantas vezes são omitidas e estigmatizadas.

Em agosto, no dia 14, o tema Diálogos acadêmicos com a Capoeira I, trouxe dois jovens pesquisadores e capoeiristas, Diego Belfante e Leandro Borges, para compartilharem um pouco de suas pesquisas. Esse foi o primeiro de dois encontros para socializar os trabalhos acadêmicos desenvolvidos que têm a Capoeira como foco de discussão.

Imagem 14 – Debate com Ginga de agosto de 2019

Fonte: arquivo pessoal

Na imagem 14, os dois palestrantes iniciam suas respectivas exposições. Diego Belfante, Mestre em História, falou de sua pesquisa no programa de pós-graduação, desenvolvida na UFC. Seu trabalho versa sobre a análise de LPs antigos de Capoeira. Ao ouvi-los, notou que havia divergências sobre liberdade e a africanidade nas músicas, assim como a presença ou omissão do papel do negro no Brasil. Então, enfatiza os reflexos políticos nas produções de vinis de uma manifestação da cultura popular como a Capoeira.

O pesquisador Leandro Borges apresentou os fragmentos iniciais de sua pesquisa de mestrado em Educação desenvolvida na UECE. Sua pesquisa aborda além da Capoeira, outras lutas, tais como as lutas indígenas Huka-huka e Marajoara, dentro do contexto escolar, a partir do documento normativo Base Nacional Curricular Comum, BNCC. Apresenta, assim, lutas regionais e suas características no contexto da Educação Física Escolar.

A apresentação proporcionou ao público o contato com as produções acadêmicas, envolvendo a trajetória desses jovens pesquisadores até a construção das pesquisas e constituição do objeto de estudo. Os exemplos apresentados podem inspirar novas produções que venham a colaborar com o meio capoeirístico.

Em setembro, no dia 4, Olímpio Ferreira (eu) e o Joel Bezerra retornam ao Debate com Ginga, dessa vez para falar de suas pesquisas e dar continuidade aos Diálogos acadêmicos com a Capoeira II. Na imagem 15, estou ao lado de Joel Bezerra, iniciando a exposição.

Imagem 15 – Debate com Ginga de setembro de 2019



Fonte: arquivo pessoal

Na oportunidade, falei um pouco dos fragmentos iniciais da presente pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-graduação profissional em Ensino e Formação Docente, promovido em associação entre UNILAB e IFCE. Castro (2019, p. 25) registra que

O mestre salienta sobre a contribuição da Capoeira na formação [...] questionadora, autônoma, muito mais do que apenas uma forma utilitarista de melhorar seu desempenho em determinados assuntos. E finaliza com: ‘é mais do que saltar pernadas, é entender o que se faz, canta e os gestos que faz. Um ato político de resistência que vai contra o estado imposto’.

A Capoeira se constitui como um ato político, uma luta de resistência e de negação ao que está posto. Durante os encontros, esse ato político é reafirmado constantemente. As temáticas sempre estão alinhadas com temas emergentes e que precisam de discussões no contexto hodierno.

Quando eu cursei a primeira faculdade, já vi uma possibilidade de trabalhar a Capoeira em minhas pesquisas ao entrar em contato com os teóricos da educação nas disciplinas de humanas. Não consegui fazer isso no primeiro curso, pois foi Biologia, período que ainda não gozava de leitura aprofundada sobre temáticas que pudessem dialogar com a cultura. No entanto, quando cursei uma Especialização em Educação, tive a oportunidade de escrever meu primeiro trabalho sobre Capoeira, que se transformou em um artigo apresentado em um evento da SEDUC-CE e depois vários eventos capoeirísticos. O ‘Debate com Ginga’ foi um espaço que encontrei que fortaleceu a divulgação desses trabalhos. É sempre um prazer dialogar com os participantes desse projeto sobre minhas pesquisas (FERREIRA NETO, 2019).

O Debate com Ginga é um espaço para pesquisadores capoeiristas apresentarem à comunidade os trabalhos que desenvolvem. Assim, podem ampliar a função social dessas produções ajudando as pessoas a pensarem em objetos de estudos, inspirando de algum modo a ocupar o espaço acadêmico, a partir da formação em uma cultura popular como a Capoeira, fruto da luta do negro no Brasil.

O pesquisador Joel Bezerra falou do desenvolvimento de sua pesquisa no Mestrado Interdisciplinar em Humanas, desenvolvido na UNILAB. O título inicial de sua pesquisa é Africanidades em fontes emergentes: Capoeira e candomblé na cidade de Fortaleza/CE (1955 – 1965), na qual abordará interseções entre esses dois universos no Ceará, a partir de fontes de jornais. Sua exposição apresentou uma rica interlocução com os participantes, entre eles o Sr. Luciano e o Sr. Alfredo Montenegro, participantes de outra edição dos debates. Castro (2019, p. 26) corrobora com essa impressão ao relatar que:

O debate foi repleto de novidades sobre o meio acadêmico e da Capoeira, além de servir de elo entre os participantes e pesquisadores em uma rede de ajuda e colaboração nos trabalhos realizados. Uma das falas, do pesquisador Joel Alves, remete a um aspecto da Capoeira sempre ressaltado e por vezes esquecido, segue trecho da fala: ‘A Capoeira é um pensamento, transita por tudo, mas não se apega. No dia em que ela se formatar (no sentido de parar ou esquecer todos os elementos que a compõem) ela perde a graça’.

O diálogo estabelecido entre convidados e os demais participantes fortalece o desenvolvimento do debate, construindo o conhecimento de forma horizontal, em um processo de retroalimentação. O pesquisador Joel, arremata sua fala destacando a dinâmica da Capoeira que se encontra em constante processo de desenvolvimento, impedindo a apropriação por parte de qualquer pessoa.

A educadora Kelma Peres foi a convidada do dia 02 de outubro, que trouxe para os participantes do projeto, entre professores de Educação Física e capoeiristas, o tema “A ludicidade e a Capoeira: nuances e complexidade no ensino e aprendizado”. A Professora Kelma é especialista em Psicologia nos processos educacionais, Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia, em sua exposição, apresentou casos relacionados à questão motora, aprendizagem e desenvolvimento humano. Propõe o lúdico, por meio de brincadeiras e jogos, como uma possibilidade para o desenvolvimento e a aprendizagem. A explanação, a partir de leitura de teóricos da aprendizagem e do jogo, tais como Piaget, Wallon, Vygostky e Huizinga. Castro (2019, p. 29-30) relata parte da exposição nas seguintes palavras:

Dentre os processos de aprendizagem apresentados, mais focado em Piaget, é apresentado a teoria da assimilação e acomodação e como seu uso é feito no meio da Capoeira, por meio dos pequenos desafios motores feitos as crianças, levando-a a conquistar pouco a pouco novas habilidades. Esse processo de aprendizagem seria muito mais dinâmico em meio ao jogo da representação/imitação de situações. Outra forma de trabalhar esses esquemas por meio da ludicidade seria: trabalhar com a criança um movimento em meio ao jogo, como associar o movimento a animais, falando a linguagem da criança e que ela conhece, auxiliando-a a criar esses esquemas mentais, e com o passar do tempo utilizar isso em situações da própria Capoeira mas, acima de tudo, respeitar o processo de maturação dela e ajudá-la a dar significado ao que ela faz, inserindo-a no meio da Capoeira ao invés de exigir perfeita execução das técnicas.

Com base em Campos (2001), a Capoeira oferece subsídios para o trabalho educacional, não só direcionado à Educação Física, como propõe o autor, mas no desenvolvimento educacional de forma ampla, incluindo a formação humana e as qualidades físicas e capacidades motoras. Observa-se na exposição da palestrante que aprofundar os estudos em temáticas específicas possibilita um trabalho consciente. Ao final do encontro, a mensagem transmitida é a necessidade de qualificação, por parte do profissional, sobretudo aqueles que desejem trabalhar com públicos específicos, tais como as crianças.

Em novembro, dia 14, o capoeirista e historiador, Mestre Armando Leão falou sobre o tema Capoeira e Consciência Negra. O Mestre Armando é descendente da escola pastiniana, seu mestre foi o Moraes, discípulo do João Grande que foi discípulo do Mestre Pastinha.

O mês de novembro é marcado pelo dia da Consciência Negra, muitas escolas e universidades convidam os capoeiristas para fazerem apresentações ou palestras sobre o tema. O Debate com Ginga não poderia deixar de tratar da temática, pois é o espaço para estimular a discussão sobre a afrodescendência na Capoeira. O Mestre Armando enfatiza o tratamento que os brasileiros legam às manifestações de matriz africana, sempre tentando amenizar sua influência e destacando a miscigenação.

O mestre ressalta a importância de os profissionais entenderem esses aspectos originários da cultura africana e sobre a diferença existente entre preservar traços originários dela na Capoeira e manifestar esses traços como os de origem. Contudo, frisa que não é errado a existência desses traços conflitantes dentre os profissionais, uma vez que haja o respeito entre eles. Como exemplo cita um caso que passou no qual seu amigo pediu para que tocasse na roda, mas que não tocasse nenhuma música africana e que não mencionasse macumba [...] (CASTRO, 2019, p. 35).

A Capoeira é uma luta de matriz africana e esboça em seu bojo elementos dessa

africanidade, trazendo elementos de interseção entre essas formas de saberes de gênese comum. Os professores, sejam formados em Educação Física ou capoeiristas, precisam se aprofundar nas origens e características da Capoeira para realizar uma abordagem consciente do papel do negro na sociedade brasileira, entendendo a Capoeira como um canal de luta política que se manifesta não só na semana da Consciência Negra.

Para fechar o ano, no dia 4 de dezembro, o Grupo de Salvaguarda da Capoeira do Ceará promoveu o tema Capoeira e Patrimônio Cultural. O intuito desse tema foi familiarizar os participantes sobre o processo de registro da Capoeira como um Patrimônio Cultural do Brasil e da Humanidade. Várias ações foram desenvolvidas antes, durante e depois do registro, como a constituição do Grupo de Salvaguarda da Capoeira do Ceará, composto pelos capoeiristas cearenses, entre mestres e alunos de várias graduações, além de pesquisadores e servidores do IPHAN. Vinícius Frota foi o representante do IPHAN, no encontro, que também contou com a participação Mestre Robério, capoeirista e fundador do CECAB, além do Mestre Lula e da Mestra Carla, um casal de capoeiristas da AZC, que tem uma atuação política ativa na luta pelos direitos culturais. Eles falaram um pouco das ações e, sobretudo, do Seminário Capoeira e Patrimônio que aconteceu nos dias 13, 14 e 15 de dezembro de 2019. Esse evento foi fruto de um planejamento coletivo, realizado em parceria com o IPHAN, como uma ação de Salvaguarda da Capoeira do Ceará.

Durante o percurso do Debate com Ginga percorrido no ano de 2019, constatou-se que os temas versaram, recorrentemente, sobre o campo das ciências humanas, abordando as lutas de minorias (público LGBTQIA+, mulheres, afrodescendentes), além de enfatizar, repetidas vezes, a gênese afrodescendente da Capoeira e sua relação com outras manifestações de raízes africanas. Observa-se que as pesquisas desenvolvidas no espaço acadêmico foram tema em três encontros, nos meses de fevereiro, agosto e setembro, tratando de pesquisas concluídas ou em andamento, todas desenvolvidas no campo das humanas. A tema do patrimônio cultural foi abordado em janeiro e dezembro, tratando de suas políticas de proteção e salvaguarda, o Registro e os Tesouros Vivos, uma de nível nacional com reflexos locais e outra política local. O mês de outubro tratou de um tema mais próximo ao campo do Bacharelado em Educação Física, mas não só a esse vinculado. Abril tratou de memórias locais, abordando um fragmento da Capoeira do Ceará. Março e julho tratou das lutas de minorias, tais como as de gênero do público LGBTQIA+ e das mulheres. Junho foi o mês de tratar dos protestos, a

“balbúrdia” intelectual promovida nas universidades e na Capoeira. Maio e novembro foi trabalhado as matrizes africana e a relação com outras manifestações de gênese comum. Entre os convidados, misturam-se mulheres e homens, de várias orientações sexuais e de várias etnias, de diferentes Grupos de Capoeira e de formações diversas, seja na cultura popular ou dentro do universo acadêmico.

4.4 As vivências teóricas prático-reflexivas

Meu primeiro contato com o Debate com Ginga, que pode ser conferido na imagem 16, foi em 2014, quando fui convidado para participar como colaborador por Luciano Hebert Silva, Formado Hebert, do Grupo Capoeira Brasil, para ministrar a palestra Capoeira como Patrimônio Imaterial, fruto de uma pesquisa desenvolvida no Grupo de Estudos e Pesquisas em Direitos Culturais da Universidade de Fortaleza – GEPDC/UNIFOR. Iniciei essa pesquisa sobre a Capoeira como um Patrimônio Cultural do Brasil, em 2011, quando cursava a disciplina de Direitos Culturais na UNIFOR, com o Prof. Dr. Humberto Cunha. Ao finalizar o curso de Bacharelado em Direito, em 2018, já havia participado de inúmeros eventos na seara cultural, com trabalhos orientados pelo Prof. Humberto Cunha, que versavam sobre a luta dos capoeiristas pela efetivação dos Direitos Culturais.

Imagem 16 – Um Debate com Ginga de 2014



Fonte: arquivo pessoal

Segundo Cunha Filho (2000; 2018), os Direitos Culturais é um ramo do Direito, alicerçado em um tripé composto pelas artes, memórias coletivas e fluxo dos saberes,

atravessa presente, passado e futuro que tem a dignidade da pessoa humana como fulcro. A partir dos estudos dessa seara jurídica, comecei a perceber a Capoeira com um forte potencial político capaz de proporcionar o desenvolvimento da cidadania em seus praticantes.

Logo após a palestra, havia uma Roda de Capoeira para finalizar o encontro. A dinâmica também consistia em ouvir o convidado e depois os participantes poderiam dialogar por meio de perguntas. Essa dinâmica da roda, posteriormente, foi suprimida, pois o seu idealizador acredita que o capoeirista deve dedicar parte de seu tempo à pesquisa e ao estudo da Capoeira.

Anos depois, em 2017, fui convidado, novamente pelo Formado Hebert, para ministrar a palestra fruto do Curso de Especialização em Artes Marciais, Esportes de Combate e Lutas, promovido pela Universidade Estadual do Ceará – UECE, intitulada Registros de Memórias da Capoeira cearense: Mestre Chitãozinho e o ABC do João XXIII, que ocorreu no dia 7 de dezembro. A apresentação foi parte do meu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, apresentado no Curso de Pós-graduação em Arte Marciais, Lutas e Esportes de Combate da Universidade Estadual do Ceará, que versava sobre o Manoel Lima de Sousa, o Mestre Chitãozinho, uns dos mestres que segui durante 15 anos de prática na Capoeira. O trabalho foi orientado pelo Prof. Dr. Robson Carlos da Silva, conhecido nas Rodas de Capoeira como Mestre Bobby, do qual sou discípulo atualmente.

Imagem 17 – Debate com Ginga de dezembro de 2017



Fonte: arquivo pessoal

A imagem 17 registra os convidados Mestre Clark e Mestre Eudes, discípulos do

Mestre Chitãozinho, ambos atuam em trabalhos com a Capoeira na periferia de Fortaleza. Dessa forma, outras pessoas, além de mim, puderam compartilhar as memórias de uma experiência de aprendizagem e formação em Capoeira a partir de um projeto social periférico, o Projeto ABC do João XXIII.

Minha inserção no projeto de extensão Debate com Ginga: as multífaces da Capoeira, para colaborar como articulador nas práticas corporais, ocorreu, em 2018, por convite da Professora do IEFES/UFC Luciana Maria Fernandes Silva, integrante do Grupo de Capoeira Beribazu. No período que fui convidado, cursava Licenciatura em Educação Física no IEFES/UFC.

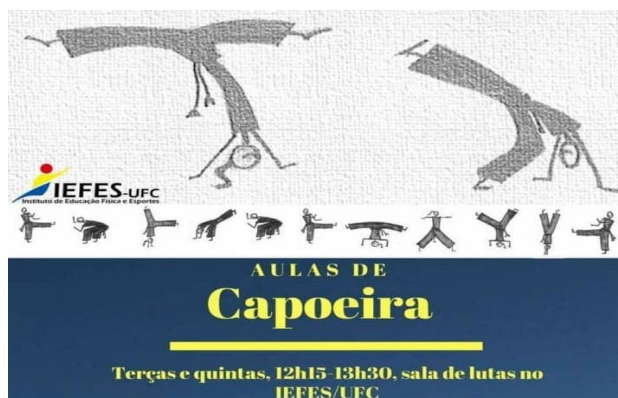
Quem assumiu a coordenação do projeto, em 2018, foi o Prof. Dr. Leo Barbosa Nepomuceno, pois a Profa. Luciana Fernandes precisou pedir afastamento. A bolsista Thayna Emily Soares de Sousa, aluna do Curso de Licenciatura em Educação Física, foi selecionada para colaborar no desenvolvimento das vivências corporais no IEFES/UFC e nas palestras no CDMAC. Então, em abril de 2018, iniciamos mais um segmento do projeto, aulas de Capoeira abertas à comunidade (SOUSA; NEPOMUCENO, 2018).

A imagem 18 apresenta uma chamada divulgada na rede social *Facebook*, realizada por meio da conta do Olímpio Ferreira (eu) e compartilhada por outras pessoas.

Imagem 18 – Divulgação do Debate com Ginga



Convidamos a todos para participarem das aulas de Capoeira no IEFES/UFC, projeto idealizado pela Prof. Ms. Luciana Maria F Silva, coordenado pelo Prof. Dr. **Léo Nepomuceno**. Podem participar alunos de qualquer curso e da comunidade, capoeiristas ou não. As aulas são práticas e teóricas, trabalhando a simbiose que existe entre corporeidade e oralidade dessa arte ancestral. Venha e traga sua energia!



Fonte: Arquivo pessoal

Inicialmente, apesar das aulas serem um braço do projeto, não deixamos explícito essa vinculação, pois ainda estávamos em um processo de afinação dos trabalhos. As aulas seriam desenvolvidas entre teoria e prática, no entanto, a proposta foi ganhando forma e se estruturando. A Sala de Lutas do IEFES/UFC é o cenário de desenvolvimento das aulas que pode ser visualizado na imagem 19.

Imagem 19 – O espaço das vivências: Sala de Lutas



Fonte: arquivo pessoal

Trata-se de um espaço que é utilizado para os projetos de extensão e para o desenvolvimento das disciplinas do curso de Educação Física. A sala apresenta um amplo espaço, refrigerada, espelhos, com iluminação e equipamentos complementares. Os armários guardam os instrumentos utilizados pela Capoeira, a exemplo dos berimbaus, atabaque e

pandeiros. Encontra-se ainda no espaço, um jogo de tatame utilizado para as aulas de lutas de curta distância, tais como judô e jiu-jitsu. Ao entrar na sala, chama a atenção as imagens dos mestres fixadas na parede, são eles: Gigoro Kano, Gichim Funakosh, Bimba e Pastinha, remetendo ao respeito à ancestralidade dessas artes.

Nesse primeiro ano, encontrei muita dificuldade para o desenvolvimento do projeto que acontecia às terças e quintas, no horário do almoço, período do dia, aparentemente, não muito atrativo para a prática de exercício. Além disso, o local de desenvolvimento da atividade, o IEFES/UFC, apesar de se localizar no campus, tem o acesso dificultado pelo transporte interno. Mesmo com a dificuldade de criar um público, continuamos na empreitada. Fizemos divulgação por meio das redes sociais, como visto acima e elaboramos um cartaz para divulgação em locais estratégicos do campus. Cheguei, em alguns dias, a treinar sozinho, pois não apareceu participantes. Mesmo assim, acreditava que a atividade deveria seguir, como já tinha destinado o horário, resolvi aproveitar o espaço para mostrar a quem passava que ali respirava vida, Capoeira (FERREIRA NETO, 2019).

O segundo semestre foi um pouco mais movimentado, fomos convidados para fazer apresentação no evento I Congresso Internacional de Professores(as) Pesquisadores(as) de Educação Física, fui convidado por professores para ministrar algumas intervenções em suas aulas, apresentei o TCC A Capoeira na Escola: uma experiência registrada em documentário. Essas ações colaboraram para mostrar que no IEFES/UFC tinha Capoeira.

Thayna Emily também apresentou, sob orientação do Prof. Leo Nepomuceno, o resumo intitulado A Capoeira na Universidade: conhecendo o projeto Debate com Ginga na Semana Universitária em 2018. Além disso, elaborou e apresentou o seu TCC com a temática da Capoeira.

Em março, colaborei na seleção de um novo bolsista, ao lado da Professora. Doutora. Luciana Venâncio, coordenadora do projeto. Entre os candidatos, selecionamos o bolsista José Davi Leite Castro, aluno do Curso de Licenciatura em Educação Física, pois mostrou requisitos adequados para assumir a tarefa, tais como disponibilidade para estar presente nas atividades do IEFES/UFC e do CDMAC, além de imersão na Capoeira. Sua participação como bolsista se deu no período de abril a dezembro de 2019, entre as tarefas desenvolvidas por ele, estão as seguintes:

Participar ativamente do planejamento, pesquisa, estruturação e avaliação do projeto, junto aos coordenadores; Acompanhar e auxiliar no planejamento e

a realização das aulas práticas de Capoeira às 3^{as} e 5^{as} feiras; Controlar a presença dos participantes das aulas práticas de Capoeira e das palestras mensais; Realizar as inscrições dos participantes das aulas e das palestras; Elaborar os certificados dos participantes nas palestras; Auxiliar os coordenadores da UFC e da Associação Sociocultural Viva Capoeira Viva – ASVCV no convite e busca de palestrantes; Divulgar o projeto nas redes sociais; Reuniões semanais com a coordenação; Participar dos encontros universitários 2019 (CASTRO, 2019, p. 5).

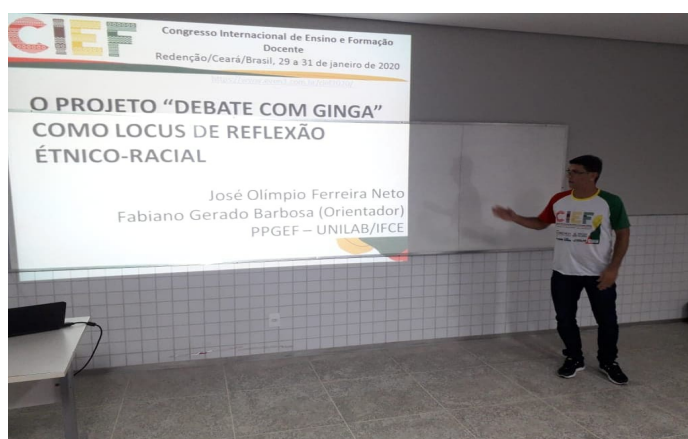
O bolsista Davi Castro abraçou o projeto de tal forma que mesmo após o período da bolsa, colabora com o desenvolvimento do trabalho de forma voluntária. Participou ativamente dando ideias e até ministrando vivências sob minha supervisão. Tomou a frente do controle da frequência e emissão dos certificados de participação dos inscritos nas atividades desenvolvidas no IEFES/UFC e no CDMAC. Além de ter ampliado a divulgação das atividades para o maior número de pessoas.

Em 2019, assim como foi feito em relação sobre as palestras, também comecei a fazer registros sobre as vivências corporais, no intuito de compartilhar, por meio de artigos. Foi quando tive a oportunidade de fazer a seleção para o Programa de Mestrado UNILAB/IFCE. Quando iniciei a experiência, pensei que seria fundamental dialogar com o conteúdo abordado nas palestras que ocorrem no CDMAC.

O bolsista Davi Castro aceitou a proposta de parceria e iniciamos registros que culminou na elaboração de artigos. Entre eles o artigo Relatos e Contribuições do Projeto de Extensão da UFC: Debate com Ginga: as multifaces da Capoeira que foi premiado em primeiro lugar no III CONGREFE – Congresso de Educação Física Escolar do Ceará. Outro trabalho foi um resumo intitulado Relato das Vivências Temáticas no Projeto de Extensão “Debate com Ginga: As Multifaces Da Capoeira” apresentado no Seminário Capoeira e Patrimônio, realizado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN, que teve como recorte a abordagem utilizada nas aulas/vivências realizadas no IEFES/UFC. Há, ainda, outro trabalho relacionado ao projeto que será apresentado nos Encontros Universitários da UFC de 2019, adiados para 2020, trata-se de um resumo Histórico e Pretensões do Projeto de Extensão Debate com Ginga: as Multifaces da Capoeira, no qual o foco foi no material coletado sobre a história do projeto, com destaques nas pretensões dos organizadores para o projeto. Além de mim e Davi, assina junto a professora do IEFES/UFC, coordenadora atual do projeto, Luciana Venâncio (CASTRO, 2019). Além desses trabalhos em parceria com o Davi Castro, também apresentei alguns trabalhos sobre o projeto, a partir

dessa pesquisa, sob orientação do meu orientador, Prof. Dr. Fabiano Geraldo Barbosa. O projeto “Debate com Ginga” na formação dos professores de Capoeira e de Educação Física, no VI Congresso Nacional de Educação, em 2019; A Capoeira como possibilidade de luta por direitos relacionados a questões de gênero e étnico-raciais, na Semana Universitária 2019 - V Encontro de Pós-Graduação; O Projeto “Debate com Ginga” como locus de reflexão étnico-racial, no Congresso Internacional de Ensino e Formação Docente, em 2020. A imagem 20 é o registro desse último evento citado.

Imagem 20 – Apresentação de Trabalho Acadêmico



Fonte: arquivo pessoal

A divulgação, em 2019, além das redes sociais e dos cartazes, foi complementada com a rádio da UFC. Também solicitamos aos participantes do projeto, a divulgação com os amigos e colegas. Assim, conseguimos ampliar a adesão. Também divulguei o projeto de extensão Debate com Ginga: as multífaces da Capoeira para os alunos do projeto escolar A Capoeira na Escola, desenvolvido na Escola Municipal José Bonifácio de Sousa – EM JBS, por mim. Dessa forma, além de ampliar e diversificar o público, tentei proporcionar a aproximação do universo escolar com o universo acadêmico.

Então, o público foi se constituindo com adolescentes, estudantes da escola pública, universitários dos cursos de Educação Física e Engenharias, além de profissionais com formação acadêmica e funcionários da UFC. Os participantes eram compostos por pessoas com ou sem imersão na Capoeira, alguns capoeiristas, alguns que já haviam praticado e outros que nunca praticaram, constituindo um perfil de praticantes bastante diversificado.

O bolsista Davi Castro elaborou um relatório sobre as atividades desenvolvidas durante o ano de 2019, que também foram consultados ao lado dos registros em caderno de campo feitos por mim. O caderno de campo é formado a partir do planejamento das aulas e o registro de impressões sobre o envolvimento dos participantes e das vivências. As anotações eram realizadas, logo após o momento de cada vivência, tentando registrar algumas impressões. Trazendo alguns pontos relevantes e traçando ideias como o desenvolvimento da categoria vivências temáticas.

As aulas do período de 2019.1, iniciaram em março, o bolsista Davi se integrou à rotina do projeto, passando a colaborar no planejamento e execução das vivências e na organização do espaço e material, antes de iniciar as atividades em cada dia.

Entre os temas propostos para as vivências, pode-se enumerar os seguintes: Capoeira Angola; Movimentações de Ginga; Musicalidade; Golpes e Esquivas; Benguela; Golpes de linha, entre outros. Além desses temas que orientavam a prática cultural em sua dimensão corporal e oral, outros temas eram discutidos em uma conversa anterior, tais como As teorias sobre a origem da Capoeira; As mulheres na Capoeira; A Capoeira como ferramenta política; O reconhecimento da Capoeira como Patrimônio Cultural do Brasil e da Humanidade etc. Os temas propostos dialogam de perto com o segmento do Debate com Ginga no CDMAC, no qual são promovidas as palestras, tentando proporcionar aos que participam dos dois momentos, uma visão mais ampliada da Capoeira.

No primeiro semestre, o projeto encontrou alguns obstáculos, entre eles foram constatados, os seguintes: falta de energia na instituição pública; deslocamento (transporte *intracampus*); paralisação, que ocorreu no período de 21 de maio a 27 de junho, fruto da insegurança no *campus*. Essa falta de energia não é algo recorrente, mas quando ocorre atrapalha o desenvolvimento das atividades no IEFES/UFC, por conta da iluminação e refrigeração das salas, além da impossibilidade do uso de equipamentos de audiovisual. A questão do deslocamento é um entrave para o instituto, que fica localizado a uma distância razoável do centro do *campus*, além do caminho ser ermo e perigoso, o horário que acontece a atividade é de grande incidência de raios solares. O primeiro semestre foi marcado por protestos contra às ações de desvalorização da educação. Além disso, a denúncia de um crime no campus gerou protestos por parte dos alunos para melhoria do transporte e segurança nas instalações. Esses problemas reverberaram no desenvolvimento das atividades de extensão

como o projeto Debate com Ginga. Assim, o semestre foi encurtado, finalizando no dia 21 de maio por conta da paralisação.

Em 2019.2, as aulas iniciaram no dia 20 de agosto. O segundo semestre, desenvolvido em sua integralidade, com poucos obstáculos, apresentou vivências com os seguintes temas: Capoeira Regional; Capoeira Contemporânea; Jogos Temáticos; Esquivas; Sequência de Bimba; Musicalidade; Golpes desequilibrantes; Floreios; Sequências de continuidade (movimentos combinados); Benguela; Desequilíbrios (quedas); Capoeira Angola; Maculelê; Roda de Capoeira. Entre os temas discutidos anterior às práticas, foram propostos os seguintes: Capoeira, Cantigas e Cordéis; Mulheres na Capoeira; Consciência Negra etc.

Durante o segundo semestre, os obstáculos identificados foram os seguintes: insegurança na cidade de Fortaleza, devido a queima de inúmeros ônibus por facções, paralisou as atividades no campus temporariamente; e o problema do deslocamento persiste, pois o transporte *intracampus* oferecido não satisfaz a demanda.

As atividades do projeto encerraram no dia 05 de dezembro com uma Roda de Capoeira. A última roda do ano contou com a participação de integrantes do projeto A Capoeira na Escola, coordenado por mim, na EM JBS. Proporcionando a interlocução entre as atividades da escola e da universidade, aproximando o aluno da escola pública do meio universitário.

Em 2020.1, iríamos aplicar uma sequência didática elaborada com base nas experiências anteriores e nas leituras para a fundamentação da escolha dos conteúdos abordados. No entanto, o mundo foi assolado pela pandemia do coronavírus, que acarretou em ações dos Estados para conter o seu avanço, entre essas ações, a adoção do distanciamento social como medida preventiva. Além da pandemia, não conseguimos reiniciar as atividades no início do semestre por questões burocráticas, relacionadas a renovação do projeto de extensão.

Ainda assim, diante do contexto pandêmico, o segmento do Debate com Ginga, que se desenvolve no IEFES/UFC, optou por propor duas atividades virtualmente, a saber: o treino do dia, a indicação de leituras e de *lives*, no intuito de manter um diálogo ativo e não perder o contato com a turma. O treino do dia consiste na elaboração de um roteiro de movimentos básicos que podem ser treinados, em casa, composto por pernadas, golpes de linha e esquivas. Foi proposto um roteiro com orientações de repetição, sequências e combinações de

movimentos. A indicação de leituras foi conduzida com a postagem de materiais para serem lidos e, em seguida, comentados de forma escrita ou oralizados. As *lives* foram sugeridas por afinidade com os temas tratados durante o projeto. Apenas os participantes mais assíduos deram retorno das atividades, mantendo uma comunicação durante o ano de 2020.

As Vivências Temáticas Prático-Reflexivas foram desenvolvidas para atender ao público do projeto, composto de diversos perfis e níveis de imersão na Capoeira. Assim, tratou-se de pensar na eleição de um tema para planejar uma vivência que pudesse atender aos iniciantes e aos que já têm imersão, ao mesmo tempo. Cada aula é elaborada como uma experiência que conta com um momento teórico, embora breve, algumas vezes com uma complementação de leitura ou de vídeo, que pode ser compartilhado no grupo de *WhatsApp*, e um momento prático, no qual o integrante do projeto entrará em contato com a gestualidade, oralidade e musicalidade peculiares à forma de Capoeira apresentada. Além desses momentos, que trazem conteúdos inerentes às dimensões conceitual e procedimental, também é tratado a dimensão atitudinal por meio do diálogo após o treino ou em meio ao seu desenvolvimento. Darido (2012), ao abordar as três dimensões de conteúdos da Educação Física, indica na dimensão conceitual a questão é ‘o que se deve saber?’; A questão desencadeadora da dimensão procedimental é ‘o que se deve saber fazer?’; e, em relação à dimensão atitudinal, a pergunta a ser realizada é ‘como se deve ser?’.

Um mesmo conteúdo abordado, a exemplo de Capoeira Angola, pode apresentar as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal. Assim, por exemplo, pode-se falar na dimensão conceitual sobre a formação da Capoeira Angola, na dimensão procedimental fazer uma imersão a partir do movimentos que caracterizam o estilo e na dimensão atitudinal refletir sobre ancestralidade e o respeito aos mestres mais velhos. Em outras situações, opta-se por abordar temas diferentes em cada uma das dimensões como, por exemplo, na dimensão conceitual falar das origens da Capoeira, na dimensão procedimental treinar golpes de linha e na dimensão atitudinal refletir sobre o respeito a integridade física do camarada de jogo.

O momento teórico é composto de uma apresentação breve que pode ser acompanhada de um diálogo com os participantes. A imagem 21 é um registro do desenvolvimento da explicação da Roda de Capoeira, conteúdo que passa pela dimensão conceitual, avança para o procedimental e, ainda, pode ser abordado na dimensão atitudinal, quando conversamos sobre o respeito à integridade física, citado no parágrafo anterior.

Imagem 21 – Roda de Conversa



Fonte: arquivo pessoal

Na Roda de Capoeira, os praticantes entram em contato com as memórias e ancestralidade, apresentadas por meio da oralidade e corporeidade, acompanhadas da musicalidade. Outro momento que é interessante dar destaque é a aula sobre os cordéis e as cantigas de Capoeira. Castro (2019, p. 50) fez o seguinte registro.

[...] em uma roda de conversa o mestre apresentou alguns cordéis a turma que continham histórias de Capoeira. Ao fim, reproduziu um CD cuja as músicas eram ladainhas com as letras dos cordéis, salientando as influências que a Capoeira gera em outras culturas e manifestações, assim como as apropriações que faz por meio das cantigas.

A Capoeira é uma manifestação que mantém uma relação de retroalimentação com outras formas de expressão da cultura popular. Em uma das atividades, foram utilizados cordéis com a história de vida de capoeiristas cearenses. Foi feito uma roda de leitura, na qual leu-se trechos dessa forma de expressão, seguido de uma conversa sobre a história dos mestres. Além da literatura de cordel, outra manifestação cultural que os alunos tiveram contato foi o Maculelê, uma espécie de dança com paus, que teria nascido no período da escravidão, no Recôncavo Baiano. Cada praticante usa dois batões que, em duplas, batem um no outro, ritmados ao som de atabaques e cantigas. Geralmente, uma vivência de maculelê envolve muita energia.

“Sou eu, sou eu, sou eu Maculelê, sou eu...” A vivência iniciou com essa cantiga. Os participantes são orientados a repetir esse trecho, que é o coro. Logo após, os participantes batem os bastões um no outro, no ritmo do toque do atabaque. Aos poucos, ensino os movimentos corporais que se juntam à oralidade, expressa pelas cantigas e formam uma só unidade. A emoção vai tomando conta do ambiente, pois as vozes ecoam no espaço ao

som das batidas de paus e do atabaque (FERREIRA NETO, 2019).

As cantigas estão na Roda de Capoeira, assim como fazem parte de outras manifestações culturais que a Capoeira ajuda a salvaguardar. Assim, a musicalidade é um elemento essencial, pelo qual a oralidade se expressa em conjunto, compondo a estrutura da manifestação da Capoeira, pois todos os movimentos são embalados pelo som dos instrumentos, a saber: berimbaus, atabaque e pandeiros. É preciso abordar esse conteúdo em qualquer experiência com a Capoeira. Então, uma Vivência Temática que aborde a musicalidade é indispensável em um processo formativo. O desenvolvimento da vivência inicia com uma exposição sobre musicalidade, em seguida, abre-se para perguntas. Depois desse momento, é apresentado, por meio de solfejos e batidas numeradas, os toques dos instrumentos. Escolhe-se um toque básico para os que estão iniciando e toques mais complexos para os mais imersos na manifestação cultural e, assim, todos participam da atividade. A seguir, a imagem 22 apresenta o circuito, no qual os participantes terão a oportunidade de experimentar, cada um dos instrumentos sendo tocados pelos participantes.

Imagem 22 – Vivência Temática: Musicalidade



Fonte: arquivo pessoal

Então, cada integrante toca um instrumento em cada estação, depois que foi explicado o seu uso. A imagem 23, apresenta o berimbau, instrumento musical que integra o universo da Capoeira. No uso contemporâneo, na roda, são tocados três berimbaus, a saber: gunga, médio e viola, cada um faz um toque que complementa o outro. Na Capoeira Regional, Mestre Bimba usava apenas um berimbau, já na Capoeira Angola, são usados os três berimbaus supracitados.

Imagem 23 – Vivência Temática: Musicalidade



Fonte: arquivo pessoal

Mattos e Mattos (1995, p. 160) descrevem o berimbau como um

Instrumento de percussão em formato de arco, retesado por um fio de arame tendo, na sua extremidade inferior, uma cabaça que funciona como caixa de ressonância. O arame é percutido com uma vareta de madeira, chamada de baqueta, que o tocador segura com a mão direita, juntamente com um caxixi, acentuando o ritmo através do chocalhar e modificando a intensidade do som com a aproximação e afastamento da abertura da cabaça na barriga. A mão esquerda, que segura o arco e a moeda, encosta ou afasta do arame com o objetivo de obter os mais variados sons.

Sua origem, segundo Shaffer (1977), remonta ao Egito ou Índia, existindo a mais de quatro mil anos A.C., sendo possivelmente um dos instrumentos mais antigos da humanidade. No Brasil, chegou com os africanos, foi usado por mendigos para pedir esmolas e por mercadores para atrair a atenção dos fregueses. Não se sabe como e quando aconteceu sua inserção na Capoeira, mas data aproximadamente do início século XX. Almeida (1999, p. 72) corrobora com a ideia de que o berimbau foi introduzido no Brasil pelos africanos, como se pode conferir, a seguir:

No Brasil, o berimbau foi usado em muitos folguedos populares do passado e conhecido como urucungo, gobo, bacumbuma, macungo e outros nomes com etimologia africana. Uma vez que não há evidências do uso de instrumentos monocórdicos como o berimbau entre os indígenas brasileiros ou entre os lusitanos em Portugal, é lógico se concluir sem contestação que o nosso arco musical tenha sido introduzido no Brasil pelos africanos.

Apesar de ser desconhecida a origem da relação entre o berimbau e a Capoeira, esse instrumento se transformou em um símbolo dessa manifestação cultural. Sua origem africana,

assim como a Capoeira, remete ao passado e ancestralidade. Dessa forma, pode-se estudar suas origens, tentando estabelecer laços identitários com o continente africano, a partir de imagens e da etimologia do termo que apresenta inúmeras versões em línguas africanas.

Na imagem 24, o pandeiro sendo tocado. Possivelmente, seja o instrumento menos complexo para manusear inicialmente. Faz o acompanhamento da bateria, sempre está presente na roda, geralmente, em número de dois.

Imagem 24 – Vivência Temática: Musicalidade



Fonte: arquivo pessoal

O pandeiro, conforme Mattos e Mattos (1995, p. 161) é um “Instrumento de percussão, composto de um arco musical circular de madeira, guarnecido de soalhas, e sobre o qual se estica uma pele, preferencialmente de cabra ou bode, e que se tange batendo com a mão, com os cotovelos, nos joelhos e até nos pés”. Basicamente, toca-se com as mãos, as outras partes do corpo são usadas como uma forma de floreio para abrigantar a apresentação.

O atabaque faz parte da Capoeira, Maculelê, rituais religiosos de matriz africana entre outras manifestações. Segundo Mattos e Mattos (1995, p 162), trata-se de um instrumento de origem árabe, usado entre árabes e persas, é um “Tambor primário, feito com pele de animal, distendida em uma estrutura de madeira com formato de cone vazado nas extremidades. Percutido com as mãos, usado nas danças religiosas e populares de origem africana”. Há três tipos de atabaques, a saber: Rum, rumpi e lê, que fazem, respectivamente, os sons grave, médio e agudo. Na imagem 25, o atabaque que na Capoeira Regional não é utilizado. É passado oralmente que o Mestre Bimba teria tirado o instrumento para que a Capoeira não fosse confundido com rituais afrodescendentes, por conta do preconceito da época; outros

afirmam que a ausência do atabaque se dava para que o berimbau, instrumento que comanda o ritmo, pudesse ser ouvido melhor.

Imagem 25 – Vivência Temática: Musicalidade



Fonte: arquivo pessoal

O agogô é um “Instrumento de origem africana, constituindo-se por duas campânulas de ferro, o qual se percute com uma vareta do mesmo metal, e é usado particularmente nos candomblés, bateria de escola de samba, maracatu, conjuntos musicais” (MATTOS; MATTOS, 1995, p. 161). Esse instrumento também pode ser feito com coco do Pará e madeira, bem mais utilizado na Capoeira. O Reco-reco é um “Instrumento de percussão, feito de gomos de bambu ou madeira, no qual abrem-se rasgos transversais, onde uma vareta de madeira fazendo soar um som rascante” (MATTOS; MATTOS, 1995, p. 162).

O circuito faz parte da dinâmica para o ensino dos toques dos instrumentos utilizados no projeto, consiste na divisão da turma em estações, no qual o participante tocará cada um dos instrumentos, pois passará por cada uma das etapas. Ao final, faz-se uma roda, no qual os participantes revesarão nos instrumentos, para que todos possam tocar durante a roda.

Os toques são apresentados de acordo com o nível de desenvoltura com o instrumento. Os toques apresentam diferenças conforme o estilo ou escola, seguindo um ritual marcado pelas orientações do mestre. Almeida (1999, p. 77), conhecido nas Roda de Capoeira como Mestre Acordeon, narra que:

Até bem pouco tempo não havia uma orquestra definida e aceita por todos os mestres para se executar a música da Capoeiragem. Durante minha carreira, joguei em rodas com um número variado de berimbaus, com atabaques e sem atabaques, somente ao som de pandeiro e, até mesmo, em rodas cuja bateria incluía instrumentos menos usuais como as castanholas que

eventualmente Mestre Pastinha usava. Mestre Bimba foi o primeiro a codificar o número de instrumentos que compunha sua bateria: um berimbau e dois pandeiros. Com isto, ele enfatizava a ideia de que existia uma só pessoa no comando da roda, um só mestre a cargo de escolher os parceiros, de determinar o caráter do jogo, de começar e terminar as voltas na hora certa, inculcando segurança aos capoeiristas por lhes demonstrar que a roda estava em boas mãos.

No desenvolvimento da Roda de Capoeira, buscamos reproduzir os elementos rituais e as regras pertinentes ao conteúdo escolhido para a vivência temática. Em linhas gerais, a Capoeira Regional compõe sua bateria com um berimbau e dois pandeiros, enquanto a Capoeira Angola tem uma bateria composta por três berimbaus, dois pandeiros, um atabaque, reco-reco e agogô (MATTOS; MATTOS, 1995). Nos grupos contemporâneos, que não seguem à risca nenhum dos dois estilos anteriores, é recorrente observar uma bateria de instrumentos composta por três berimbaus, dois pandeiros e um atabaque.

O momento que enfatiza mais as práticas corporais consiste em apresentar movimentos, acompanhados da musicalidade. A ginga, por exemplo, é um elemento essencial e perpassa por todas as formas que a Capoeira se desenha. O ensino da ginga envolve, necessariamente, a musicalidade. Assim, desenvolvemos essa parte da vivência, tocando um instrumento para os participantes gingarem ou utilizando um som mecânico por meio do uso de CD ou pendrive.

Imagem 26 – Ginga



Fonte: arquivo pessoal

A ginga pode ser realizada em filas, diante do espelho para verificar a forma do movimento realizado, conforme se observa na imagem 26, ou em duplas, simulando um jogo,

apenas com as movimentações de ginga. A ginga é um fundamento da Capoeira que sempre precisa ser treinado, tanto os mais iniciantes quanto os mais veteranos precisam praticar a conexão com os ritmos propostos para os jogos. Castro (2019, p. 38) relata uma das atividades para ginga, desenvolvida nas vivências, a seguir:

Na base da ginga o professor daria o comando e os alunos fariam as posições solicitadas. As posições seriam: troca de base (trocar para a outra base da ginga sem realizar a ginga, apenas executando uma troca do posicionamento dos pés), ginga, vira (rotacionar o corpo e ficar na base da ginga na direção oposta a inicial). O professor iniciaria com uma adaptação a cada um desses movimentos, começando pela ginga, com velocidade reduzida, depois introduzindo a troca de base, realizada parada e logo após introduzir em meio a ginga, e ao fim a virada, também com a ginga. Após essa adaptação o professor iniciaria um pequeno jogo com os alunos, semelhante ao mestre mandou, onde ele diria os movimentos e gradualmente aumentaria a velocidade com que os solicita, quem errasse sairia do jogo. O jogo seria composto pelos 3 movimentos treinados.

Em meio às atividades propostas, alguns jogos lúdicos são utilizados para o aprendizado e para ajudar a pensar em outras propostas direcionadas ao público infantil. A Profa. Kelma Peres abordou a importância de trabalhar o lúdico nas atividades de ensino de Capoeira. Dentro da formação do curso de Educação Física, a temática também é abordada. Além disso, há alguns trabalhos de capoeiristas sejam práticos ou teóricos, no universo da Capoeira ou acadêmico, que tratam da ludicidade no ensino. Sendo assim, é indispensável aplicar algumas atividades, tanto no intuito de proporcionar outra experiência como no sentido de colaborar com a formação dos professores.

A ginga se apresenta de diversas formas, pois é preciso adequar aos jogos de Capoeira que pede o berimbau. A Capoeira Angola, a Capoeira Regional e alguns jogos pedem uma forma de expressão diversa, cadência e movimentações peculiares.

Quando propomos uma vivência com a Capoeira Regional, Capoeira Angola ou alguma forma pela qual a Capoeira Contemporânea se manifesta, trabalhamos traços da gestualidade, dos toques e cantigas, além de apresentar um pouco de conteúdo histórico e nuances sociais e políticas, nos quais essas manifestações foram desenvolvidas. A corporeidade, expressa pela gestualidade e mandinga, assim como a oralidade, expressa nas cantigas e conversas são elementos fundamentais no desenvolvimento das atividades. Toda forma de expressão na Capoeira é comunicativa e remete a significados que se conectam com a ancestralidade, memórias e identidades dos grupos formadores da sociedade brasileira. A

Capoeira perpassa por momentos históricos do desenvolvimento do país, é um ato político de afirmação do negro no Brasil. Então, é preciso contextualizar para que os participantes possam estabelecer vínculos identitários com essa cultura. Soares *et al.* (1992, p. 53) afirmam que: “A Educação Física brasileira precisa, assim, resgatar a Capoeira enquanto manifestação cultural, ou seja, trabalhar com sua historicidade, não desencarná-la do movimento cultural e político que a gerou”. Os valores e significados envolvidos em sua prática de forma integral, pode ser trabalhada na escola, por meio do professor/mestre de Capoeira ou por meio do professor de Educação Física.

Propomos, então, a apresentação, a partir de imersão em movimentos referenciais, além de conteúdo teórico sobre alguns marcos históricos no processo de desenvolvimento da Capoeira, tais como a Capoeira Regional e a Capoeira Angola, ou ainda, buscamos referências contemporâneas em grupos que se constituem como escola que influenciam tendências de jogos e movimentos. A Capoeira Regional foi a primeira sistematização desenvolvida e que chegou aos capoeiristas ainda hoje, por meio de seus discípulos. Segundo Almeida (1999, p. 49-50):

O método em que treinava na Academia de Mestre Bimba violava as regras da ginástica europeia em moda naquela época e violava ainda mais os procedimentos e recomendações da educação física contemporânea. Em termos práticos, baseava-se no trabalho de duplas. Um par de cada vez recebia sua atenção no meio do pequeno salão e em seguida passava grande parte do treino observando os colegas vadiarem. Consequentemente, não havia uma prática coletiva através da qual os alunos pudessem desenvolver um padrão estético na maneira de jogar. Os alunos de Bimba possuíam características individuais que refletiam a personalidade individual de cada um (ALMEIDA, 1999, p. 49-50).

Mestre Bimba, ao desenvolver a Capoeira Regional, trouxe junto um método de ensino, no qual a Sequência de Bimba fazia parte. Tratava-se de uma sequência de ensino composta de oito sequências de golpes e defesas, realizadas em duplas pelos alunos (ALMEIDA, 1982). As duas imagens, a seguir, trazem partes da Sequência de Bimba. Trata-se do registro da primeira sequência que é composta de pernadas, negativas, aú e cabeçada. Na imagem 27, exemplificamos de maneira prática a citada sequência, na qual um dos praticantes faz uma série de movimentos em resposta aos movimentos do parceiro. Na imagem, eu executo uma meia lua de frente e o Davi Castro realiza uma esquiva cocorinha, iniciando a primeira sequência.

Imagem 27 – Vivência Temática: Capoeira Regional

Fonte: arquivo pessoal

Em seguida, na imagem 28, ao finalizar uma armada, parto para execução do aú, enquanto o Davi, após esquivar do golpe, faz uma negativa e prepara para a cabeçada. Segundo Almeida (1982), discípulo de Mestre Bimba, conhecido como Mestre Itapoan, na primeira sequência, inicialmente, o aluno A, representado por mim, executa os seguintes movimentos: meia lua de frente com a perna direita, meia lua de frente com a perna esquerda, armada com a perna direita, aú para o lado esquerdo e rolê também para o lado esquerdo. O aluno B executa cocorinha para o lado esquerdo, cocorinha para o lado direito, negativa com a perna esquerda e, por fim, desfere um ataque com uma cabeçada no aú do aluno A. Depois, podem fazer os movimentos para o outro lado e trocar de posição.

Imagem 28 – Vivência Temática: Capoeira Regional

Fonte: arquivo pessoal

A execução da sequência, realizada nas imagens anteriores, consiste em uma releitura dos movimentos, pois uma formação na área demandaria tempo, dedicação e imersão. No entanto, a Capoeira desenvolvida na contemporaneidade, na qual sua manifestação recorrente se faz por meio de grupos organizados que promovem imersões em ambos os estilos tradicionais (criados sob influência da modernidade), modificou o olhar sobre os estilos e os transformou em jogo. O Jogo de Benguela, desenvolvido pelo Mestre Camisa e ABADA Capoeira, sob inspiração da Capoeira Regional, é um desses exemplos de reinvenção, desenvolvido a partir de uma releitura, uma tentativa de criar um link com o passado.

Durante minha formação em Capoeira, o jogo de Benguela foi abordado algumas vezes como um conteúdo. Mestre Bimba trazia em seu disco o toque de Banguela, sobre o qual, havia uma ideia difundida no meio capoeirístico de que Banguela ou Benguela seria um jogo na academia de Mestre Bimba. O Mestre Acordeon relata que

Sob o ritmo de Banguela jogávamos continuamente por dentro, tentando não tocar no parceiro ou levantar o jogo. O Mestre dizia que no momento em que o primeiro ataque fosse lançado, o resto do jogo seria uma contínua sequência de contra-ataques, movimentos fluidos e emaranhados uns por dentro dos outros (ALMEIDA, 1999, p. 50).

O Mestre Camisa, na ABADA, desenvolveu o jogo de Benguela, com inspiração nos ideais da Capoeira Regional, apresentando uma aproximação com a descrição anterior. Pode-se observar nos registros da roda disponível na Internet, além do diálogo com capoeiristas dessa escola que esse jogo se caracteriza por ser um jogo, no qual prevalece movimentos próximos ao chão, em baixa velocidade. Segundo o Mestre Camisa

No jogo de Benguela, você começa com o golpe devagar, não se preocupa em terminar esse golpe. Deixa ele acontecer, fica pronto para mudar para outro golpe, contra-atacar e continuar... não se preocupa com o golpe, se não sair, esse golpe não tem fim... não pode ter pressa, tem que ter paciência, só marcando, passar para as costas, faz a finta de corpo, sempre jogando como damas...(RODA... 2019).

Na imagem 29, estou no jogo com uma participante do projeto, Luana, em uma Roda-Treino. Os movimentos com a cabeça no chão são muito característicos desse jogo, que se desenvolve mais baixo. Esses movimentos também são chamados de movimentos de chão, estão presentes na Capoeira, seja na Capoeira Angola, Capoeira Regional ou, até mesmo, na chamada Capoeira Contemporânea. Próximo ao chão, os capoeiristas executam floreios, movimentos de ataque e de defesa.

Imagem 29 – Vivência Temática: Capoeira Contemporânea (Jogo de Benguela)



Fonte: arquivo pessoal

Na imagem 29, estou realizando um aú de cabeça, enquanto a minha parceira de jogo está numa movimentação baixa, característica no jogo. Ela está na mesma movimentação na imagem 30, enquanto eu estou na continuidade do desenvolvimento do jogo no chão.

Imagem 30 – Vivência Temática: Capoeira Contemporânea (Jogo de Benguela)



Fonte: arquivo pessoal

Nessa vivência de Benguela, ao final, foi realizada uma Roda-Treino, que consiste numa roda, sem uso de instrumentos, direcionada ao treinamento dos movimentos que foram praticados durante o treino. Na roda, sobretudo esse tipo, dedicada apenas ao jogo, pode-se enfatizar o uso da oitiva e da mimética, no qual pode-se observar os jogadores e imitá-los como forma de aprendizagem. No passado, esse método foi bastante usado, conforme

Capoeira (2009). Sobre a oitava, Abreu (2003, p. 20) afirma que

[...] era na roda, sem interrupção do seu curso, que se dava a iniciação, com o mestre pegando nas mãos do aluno para dar uma volta com ele. Diferentemente de hoje em dia, quando é mais frequente se iniciar o aprendizado através de séries repetitivas de golpes e movimentos, antigamente o lance inicial poderia surgir de uma situação inesperada, própria do jogo [...] A partir dele se desdobrava outras situações inerentes ao jogo, que o aprendiz vivenciava orientado pelos 'toques' do mestre.

No desenvolvimento das vivências, procuramos estabelecer essa ligação com o passado, não para reproduzir, mas para apresentar possibilidades que a Capoeira oferece, nas quais o novo e o velho possam conviver e se complementar. Tocar no aprendiz no jogo, ao cumprimentar, ao ensinar um movimento, criando uma ligação próxima à pedagogia africana.

Há uma certa rejeição dos capoeiristas em ministrar alguns conteúdos, pois fazem parte de outra filosofia. Entendo como equivocado, pois os saberes populares são articulados com os praticantes, são dinâmicos e estão em constante reinvenção. Cabe ao Professor de Educação Física e ao Mestre de Capoeira iniciar os alunos nesse universo, apresentando alguns fundamentos elementares desse universo. O aprofundamento acontece quando o capoeirista escolhe sua linha de aprendizagem e busca se aprofundar nas características demandadas pelo Grupo de Capoeira ao qual se filia. No entanto, não impede o diálogo com outras escolas e formas de expressão da Capoeira. Como capoeirista, sempre busquei assimilar elementos de outras escolas, tentando trilhar um caminho de formação para além do meu próprio grupo.

Imagem 31 – Roda de Capoeira



Fonte: arquivo pessoal

A Roda de Capoeira é reconhecida como Patrimônio Cultural do Brasil e da Humanidade. É o espaço, onde os ensinamentos do Mestre de Capoeira, que também tem o seu ofício reconhecido como Patrimônio Cultural do Brasil, são materializados. Treina-se Capoeira no intuito de jogar na roda, é recorrente sua manifestação ao final dos treinos, é o momento ápice do treino. Assim, ao final das vivências, compõem-se uma Roda de Capoeira, conforme se pode ver na imagem 31, acompanhada de instrumentos e cantigas, ou fazemos uma Roda-Treino com um CD de Capoeira.

Na Roda de Capoeira, a oralidade e corporeidade mantêm uma relação de reciprocidade, de simbiose. O desenvolvimento desse momento da vivência ocorre em consonância com o conteúdo abordado durante o treino. Tenta-se vivenciar a temática escolhida para o dia. Então, se a temática foi Capoeira Regional, desenvolve-se uma roda tentando referenciar com elementos pertinentes, tentando apresentar as diferenças entre as formas que essa cultura é expressa. Mestre Acordeon, a partir de suas memórias, narra que:

Um grande número de escolas se utiliza do ritmo de São Bento Grande de Angola em combinações com outras variações tocadas por uma bateria grande para comandar um tipo de jogo rápido por muitos denominados simplesmente de ‘regional’. Considero esse tipo de jogo vistoso e interessante, apesar do seu apoiar em fórmulas pré-estabelecidas de defesas e ataques que de um certo modo o limitam. Entretanto, esse jogo não é ‘regional’. A denominação ‘Capoeira Regional’ deverá ser aplicada apenas aos jogos que seguem diretamente à abordagem de Mestre Bimba, na qual os toques de São Bento Grande, Banguela e Iúna são jogados com muita mandinga, cadência e um alto grau de imprevisibilidade. De acordo com essa abordagem, apenas um berimbau e dois pandeiros devem ser utilizados. Esta composição de bateria musical deve ser considerada como um dos fundamentos importante da ‘Capoeira de Bimba’ (ALMEIDA, 1999, p. 78).

O toque de São Bento Grande de Angola, Angola e São Bento Pequeno são exemplos de toques da Capoeira Angola. Esses toques são absorvidos pelos grupos da Capoeira Contemporânea, que se expressam a partir de uma espécie de hibridismo, embora sustentem uma linhagem específica como é narrado pelo mestre. Por sua vez, toques como São Bento Grande de Bimba, Banguela e Iúna são toque da Capoeira Regional. Nas vivências temáticas promovidas pelo projeto Debate com Ginga, tentamos trazer essas diferenças e apresentar as referências da expressão oral e corporal desses dois estilos, além de apresentar algumas releituras contemporâneas.

Conforme Castro Júnior (2004), é o momento no qual os participantes ficam atentos ao canto, ouvindo a mensagem dos mais experientes, revigorando e praticando a gestualidade e

oralidade ancestral. O canto, como elemento oral, tem um forte papel, geralmente é executado por um capoeirista mais velho, e os mais novos ouvem com respeito e atenção aquela mensagem que carregam conteúdos de diversas naturezas. Conforme Vieira (1998), as cantigas possuem três funções: ritual, mantenedor das tradições e crítico-reflexivo dessas mesmas tradições. No momento das cantigas, o mestre proporciona o fluxo dos saberes, das lendas e dos mitos, dos fatos, da memória, das recordações, das regras consuetudinárias e dos valores espirituais e ancestrais adquiridos no decorrer do tempo.

As ladainhas, segundo Mattos e Mattos (1995, p. 12), “são cantigas de saudação no início do jogo da Angola, podendo ser um aviso, uma reza, um lamento, um desabafo, um agrado, ou um desafio”. As quadras “são versos que contam pequenos trechos da história da Capoeira em seus diversos aspectos”. Os corridos “são versos às vezes palavras, que o solista canta e o coro responde da mesma forma”.

Após a roda, há um momento que remete à experiência com a Professora Luciana Maria Fernandes, na disciplina de Ensino da Capoeira. A professora apresenta uma proposta de ensino bem coesa com os teóricos da Educação Física, utilizando ludicidade, sistematização entre outros elementos que organizam uma proposta de trabalho voltada para a formação. Quando cursei a sua disciplina, pude entrar em contato com várias atividades que levei para minha atuação profissional, entre elas, o momento final das atividades.

Ao final das aulas da disciplina de Ensino da Capoeira, a Professora Luciana sempre fazia um círculo, algo comum em muitas culturas, o que remete a Roda de Capoeira, no qual a energia poderia circular. Dávamos as mãos uns aos outros, todos próximos, a seguir, cada um proferia uma palavra que representasse aquele momento. Ao final todos juntos gritavam: AXÉ! O termo axé remete à energia. Essa energia, levávamos conosco, aumentando o tempo de duração do bem-estar que sentíamos em estar reunidos para aprender, jogar e ensinar Capoeira. Assim, entendi que seria interessante, propor esse ritual como finalização de nossas vivências (FERREIRA NETO, 2019).

Na sequência de imagens a seguir, pode-se observar o que foi narrado na citação anterior, que envolve a culminância da vivência e se constitui como um ritual de retorno às atividades do dia. O momento da atividade não se propõe apenas à prática de movimentos da Capoeira, é possível entender como um momento de lazer e interação entre os sujeitos também. Na imagem 32, observa-se a formação de um círculo, todos de mãos dadas, cuja a mão esquerda recebe a mão do colega e a direita doa, colocando-a na mão do vizinho.

Imagem 32 – Momento final da vivência temática



Fonte: arquivo pessoal

Então, cada integrante expressa uma palavra que representa a experiência, depois que o derradeiro profere a palavra, todos se deslocam para o centro, levantando os braços e juntos falam bem alto: Axé! Essa sequência será observada na imagem 33 e 34.

Imagem 33 – Momento final da vivência temática



Fonte: arquivo pessoal

Na imagem 34, o momento em que o AXÉ ecoa pelos ares, se espalha pelo ambiente e cada um leva um pouco dessa energia para suas atividades laborais ou de estudos. Como foi narrado acima, o encontro também marca um momento de interação entre os sujeitos históricos que rompem com o cotidiano laboral e festejam em vivências como essa em plena semana produtiva de trabalho.

Imagem 34 – Momento final da vivência temática



Fonte: arquivo pessoal

Nesse momento, corre um fluxo de energia entre os praticantes. Uma espécie de oração não religiosa, mas de encontro com a coletividade. O mestre de Capoeira desenvolve uma relação afetiva e social com seus discípulos, construída no convívio cotidiano. Fred Abreu (*apud* CASTRO JÚNIOR, 2004) dizia que nessa relação entre mestre e discípulo, os ensinamentos eram transmitidos como um segredo, desenvolvido pela relação de intimidade, de proximidade com os alunos. Os movimentos são próximos, há o toque, pega-se na mão para conduzir o praticante, algo bem próprio da pedagogia africana. Essa pedagogia com base na afetividade e no estabelecimento de vínculos sociais, ainda é utilizada.

Imagem 35 – Turma das vivências no IEFES/UFC



Fonte: arquivo pessoal

Ao final dos encontros, assim como acontece nos encontros mensais no CDMAC,

costumamos fazer uma foto da turma. Na imagem 35, os participantes são diversos, composto por alunos do IEFES, de outros cursos da UFC, integrantes do projeto A Capoeira na Escola, servidores da UFC entre outros. Como já foi enfatizado, o projeto promove as vivências para receber aqueles que buscam ampliar sua formação na Capoeira ou na Educação Física, atende também aqueles que desejam praticar uma atividade, permitindo uma imersão nas possíveis formas que a Capoeira oferece.

Fico feliz em conseguir reunir pessoas em volta da Capoeira que possuem diversas orientações. No Debate com Ginga, além dos universitários, também frequentam servidores na UFC, alunos da EM JBS que participam do projeto A Capoeira na Escola. Esses momentos reúnem as pessoas para se confraternizar, mas também estão colaborando para a formação dos envolvidos, inclusive a minha, pois nos desenvolvemos continuamente (FERREIRA NETO, 2019).

Durante o curso de Educação Física, tanto na licenciatura quanto no bacharelado, eu desenvolvi diversos momentos nas disciplinas com a Capoeira, desenvolvimento de planos de aulas, apresentações de Maculelê e de toques de berimbau nas edições da Mostra Artística, propostas pelo Prof. Marcos Campos, apresentações teóricas sobre a história da Capoeira, entre outras atividades. Também fui convidado pelo Prof. Marcos Campos para promover vivências de Maculelê na disciplina de Prática de Dança, falar sobre Capoeira como Patrimônio Cultural, a convite do Prof. Yuri Freire, na disciplina de Ensino da Capoeira, contribuir na disciplina de Artes Marciais e Capoeira, convidado pela Prof^a. Luciana Maria, em semestres anteriores ao seu afastamento.

Imagem 36 – Vivências na disciplina de Artes Marciais e Capoeira



Fonte: arquivo pessoal

Depois da inserção no projeto, também recebemos convites para realizar intervenções em disciplinas do IEFES/UFC. Tanto o Mestre Olímpio (eu), quanto o Davi (bolsista) tiveram a oportunidade de articular vivências na disciplina de Arte Marciais e Capoeira, ministrada pela Prof^a. Rafaella Bôto.

Levamos um pouco da musicalidade, história, oralidade e corporeidade para o desenvolvimento da experiência. Como as turmas eram bastante numerosas, fizemos uma grande roda, onde haviam quatro saídas para o jogo, possibilitando que todos participassem jogando. A imagem 36 ilustra o que foi narrado. Na imagem 37, estou cantando uma ladainha, intitulada Isabel que história é essa, de autoria do Mestre Toni Vargas (MATTOS; MATTOS, 1995). Em datas comemorativas, como o 13 de Maio e 20 de Novembro, costumo fazer referências a essas cantigas nas aulas, acompanhada de reflexão. Esse momento não acontece apenas nessas datas, há inúmeras cantigas questionadoras que podem ser trabalhada por professores de Educação Física ou Mestres de Capoeira, além de outros profissionais, como professores de História e Artes, que podem trazer essas cantigas, por meio de um som mecânico para promover uma discussão.

Imagem 37 – Vivências na disciplina de Artes Marciais e Capoeira



Fonte: arquivo pessoal

Ensina-se na escola, inicialmente, por meio da história oficial, que a Princesa Isabel aboliu a escravidão. Por meio da Capoeira, há uma contestação nas cantigas que não admite essa versão. Não há heróis, mas uma luta constante realizada diariamente para a manutenção da liberdade. A letra questiona a Abolição da Escravidão, trazendo uma crítica social contemporânea, relacionando com escola e favelas como pode ser observado logo abaixo:

Dona Isabel que história é essa
 De ter feito abolição
 De ser princesa boazinha
 Que libertou a escravidão
 Estou cansado de conversa,
 Estou cansado de ilusão
 Abolição se fez com sangue
 Que inundava este país
 Que o negro transformou em luta
 Cansado de ser infeliz
 Abolição se fez bem antes
 Ainda por se fazer agora
 Com a verdade da favela
 Não com a mentira da escola
 Oh, Isabel chegou a hora
 De se acabar com essa maldade
 De se ensinar aos nossos filhos,
 O quanto custa a liberdade
 Viva Zumbi nosso rei negro
 Que fez-se herói lá em Palmares
 Viva a cultura desse povo
 A liberdade verdadeira
 Que já corria nos Quilombos
 Que já jogava Capoeira
 Iê, viva Zumbi...
 Iê, viva Palmares
 Iê, a Capoeira [...]
 (MATTOS; MATTOS, 1995, p. 98).

A letra dessa cantiga corrobora com o que é proposto por Vieira (1998), pois apresenta, explicitamente, a função de crítica e reflexão. A cantiga apresenta uma letra que questiona a história oficial que propõe a Princesa Isabel como a autora da abolição da escravatura. Essa versão foi e, muitas vezes, ainda é reproduzido na escola sem relacionar com a luta do negro no Brasil. Assim, a cantiga traz à tona o questionamento da história oficial, recusando-se a aceitar a versão dos dominantes. Apresenta Zumbi, Rei dos Quilombo dos Palmares, como o herói, representando da luta de resistência contra escravidão.

Além das aulas, o projeto também é convidado para realizar apresentações.

Os convites para promover vivências nas disciplinas do IEFES/UFC são uma oportunidade de aproximação entre os saberes populares e o conhecimento científico produzido na universidade. Sempre amplio esse convite para outras pessoas, levo juntos outros capoeiristas e alunos. Nessa experiência participaram o Mestre Joab e Monitor Bebê, ambos capoeiristas, moradores da comunidade do Pici, além de alunos do projeto 'A Capoeira na Escola'. Observo a satisfação deles em dividir esse momento comigo dentro da universidade, entrando nesse espaço como um convidado, com algo importante a ensinar. Também é igualmente

gratificante, observar o sorriso e o desejo de aprender um pouco de nossa cultura, que parte dos universitários do curso de Educação Física. Alguns chegam a manter contato, visitar nosso projeto da escola ou o projeto desenvolvido no IEFES/UFC (FERREIRA NETO, 2019).

Assim, vai sendo tecido uma rede de relações que proporciona uma interlocução não apenas entre os saberes populares da Capoeira e o conhecimento científico desenvolvido na universidade, mas também entre a universidade e a comunidade, entre a universidade e a escola, entre professores e alunos, entre jovens de todas as idades.

4.5 Capoeira: uma atividade educativa emancipadora

Observou-se, diante das descrições das palestras e das vivências que a Capoeira, por meio do projeto Debate com Ginga, não está preocupada em formar a partir do treinamento que trabalha a mera repetição de movimentos, mas que isso, proporciona a ampliação para a oralidade e gestualidade envolvidas na manifestação dessa cultura. Visitar as memórias que transitam no meio desse universo e conhecer o seu processo histórico de desenvolvimento proporciona o desenvolvimento da criticidade. Os conteúdos apresentados estão em consonância ao que é proposto por educadores

Conforme Soares *et al.* (1992), a Capoeira é uma manifestação cultural oriunda da luta por liberdade que expressa a luta de emancipação do negro no Brasil escravocrata. A diversidade cultural encontra, na escola e na universidade, abrigo para discussão de possibilidades de trabalho para uma sociedade mais justa e democrática. Nesse contexto, a Educação Física, como articuladora de saberes corporais, pode agregar os valores expressos na Capoeira, por meio de sua linguagem corporal, em simbiose com a oralidade.

Candau e Russo (2010) indicam que a Educação pode aparecer configurada como um processo de homogeneização cultural, onde a educação escolar exerce um papel fundamental, pois tem, muitas vezes, como função difundir e consolidar uma cultura comum de base ocidental e eurocêntrica, silenciando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades. As autoras indicam, ainda, que podem surgir propostas questionadoras dessa forma de educação, tais como a Capoeira. Com fundamento em Freire (1996) e na esteira de Keim e Silva (2012), entende-se que Capoeira é uma cultura libertária, uma arte de resistência, criação do povo, que se materializa em uma luta para emancipação humana, geradora de autonomia e cidadania participativa que se realiza para além do capital, encampa uma luta contra a intolerância, ao

mesmo tempo em que resiste às opressões impostas, fortalece-se como uma cultura de tolerância, implicando, assim, aos seus articuladores, o compromisso com a construção de outra sociedade. Podendo ser pensada, sob a ótica de Saviani (2009), como um aporte pedagógico-didático para a formação dos indivíduos, sejam eles professores ou alunos, pois carrega, em si, saberes, conhecimentos e conteúdos, de natureza antielitista, que pode ser ensinado a todo e qualquer ser que aprende. A Capoeira traz em seu bojo, diversos assuntos, tais como:

[...] a Capoeira como instrumento de resistência contra opressão ao povo negro; a Capoeira como fenômeno social urbano com a promoção de desordens, perseguições e alianças com as camadas dirigentes; a valorização da Capoeira e a busca da superação dos preconceitos; a identificação de seu valor educativo, assim como a construção de possibilidades para o emprego da Capoeira nos espaços educacionais formais como prática pedagógica, como recurso de grande valia na construção e fortalecimento de identidades, notadamente de alunos pertencentes às camadas menos favorecidas econômica, cultural, social e politicamente [...] (SILVA, 2015, p. 26).

O projeto Debate com Ginga: as multifaces da Capoeira aborda conteúdos na esteira do que é proposto por Silva (2015). Essa iniciativa, pode ser considerada, dentro da perspectiva de Candau e Russo (2010), como uma daquelas propostas questionadoras do discurso e das práticas eurocêntricas, homogenizadoras e monoculturais dos processos sociais e educativos, colocando, dessa forma, no cenário público, questões referidas à construção de relações étnico-raciais. Nesse contexto, contrapõem-se ao racismo e às práticas discriminatórias, presentes no cotidiano das sociedades e instituições educativas, promovendo, então, o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais, componentes fundamentais para a promoção de uma educação intercultural. Pode-se verificar, por meio da programação das palestras do projeto no ano de 2019, durante o ano, uma proposta de diálogo que se pauta por temas que dão voz ao afro-brasileiro, ressaltam as lutas de minorias, reforçam as memórias locais, identidades e ancestralidade. As aulas no IEFES/UFC, iniciaram em 2019, no mês de março, e recebem a denominação de Vivências Temáticas Prático-Reflexivas, pois se desenvolvem como aulas com temáticas que oferece uma imersão inicial nas diversas possibilidades de expressão da Capoeira. Essas vivências se aproximam dos temas propostos para os encontros no CDMAC, apresentados por meio de palestras e debates. Os conteúdos apresentados permitem entender que o projeto Debate com Ginga dialoga com o contexto social hodierno. Proporciona, assim, aos seus participantes pensar sobre a realidade

do tempo presente. Acompanhando a dinâmica social e agindo para a transformação da sociedade. Ou seja, o real impacta na dinâmica da atividade e esse impacto nos faz repensar e dar uma resposta social. Dessa forma, organizamos momentos para as discussões hodiernas que reverberam socialmente, as lutas emergentes encampadas por minorias estão no rol das discussões de forma direta ou indireta e permeia o desenvolvimento do projeto.

Dentro dos conteúdos voltados à dimensão procedimental, no qual o corpo assume o papel central, a sua ação e expressão foi pensada, refletida e questionada a partir da contextualização histórica da expressão oral e corporal por meio das cantigas e gestualidade. Segundo Palhares e David (2012, p. 169):

O corpo é o objeto de estudo da educação física e o protagonista na Capoeira. Em uma análise histórica e prática, o corpo da Capoeira possui diferentes caminhos e significados. No início, era negro e escravo. Corpo trabalhador, que ajudou na construção do Brasil, castigado e confinado (PALHARES; DAVID, 2012, p. 169).

Esse corpo, confinado nas senzalas e castigado quando contrariava o senhor, rebelou-se e, então, foi marginalizado, fugindo das estruturas sociais vigentes. Esse corpo é religioso e ancestral, carrega suas raízes em meio às terras brasileiras. Após o período escravocrata, esse corpo é liberto, mas segregado, continuando marginalizado e também criminalizado, é o corpo do negro que sai das senzalas e foi jogado nos guetos. Esse corpo se politizou e buscou sua legitimação social, passando a ser aceito socialmente. Diante dessa busca por legitimação, alguns segmentos transformam esse corpo em objeto consumível dentro dos parâmetros estéticos do capitalismo, distanciando-se da sua dimensão identitária (PALHARES; DAVID, 2012).

O corpo na Capoeira deve ser encarado não apenas em seu aspecto biológico, mas também como agente social, sendo fonte de emoção, sentimento e sensação. Corpo que na Capoeira regional está em plano alto, longe do chão, e que na Capoeira angola se mantém em plano baixo, mais próximo ao chão, às raízes (PALHARES; DAVID, 2012, p. 171).

Então, compreender a partir do estudo do contexto no qual os estilos, ditos tradicionais, Capoeira Angola e Capoeira Regional, mas que surgiram a partir de uma demanda política social, sob influência de intelectuais e do modernismo que tomava conta do país, é indispensável para o desenvolvimento de um trabalho coeso que tenha a emancipação humana como horizonte. Palhares e David (2012, p. 171) indicam que:

[...] Mestre Bimba ‘levantou’ o corpo negro dentro do jogo da Capoeira não

somente no aspecto do plano do jogo, mas também concedeu-lhe maior poder de ataque, pela inserção de novos movimentos e pela sistematização de ensino, deixando-o mais pronto e preparado para enfrentar qualquer desafio corporal. Contudo, talvez tenha ‘embranquecido’ o corpo genuinamente negro, esquecendo suas raízes. O corpo que, em suas raízes, era dominado e castigado por interesses e anseios alheios.

Observa-se que ao supostamente embranquecer, sobreviveu, resistiu e transformou a cultura para que pudesse alçar um outro *status*, permanecendo na sociedade e alçando novos espaços. Ao assimilar elementos do *status quo*, a Capoeira também imprimiu a africanidade entre os integrantes das classes dominantes.

A Capoeira Regional foi desenvolvida na década que, segundo Almeida (2019), coincide com o início do projeto de adaptação da sociedade e do Estado brasileiro ao capitalismo industrial. Período em que também surgiu o discurso da democracia racial, que reverbera ainda hoje. Trata-se de um elemento de constituição de uma identidade brasileira que coaduna com o que está estabelecido. Segundo Almeida (2019), a ideologia da democracia racial gera um discurso racista e legitimador da violência e desigualdade racial, diante das especificidades do capitalismo brasileiro.

A inserção dos indivíduos em cada uma destas condições formatadas pela sociabilidade capitalista depende de um complexo jogo que mescla uso da força e a reprodução da ideologia a fim de realizar a domesticação dos corpos entregues indistintamente ao trabalho abstrato. O racismo é um elemento deste jogo; será por isso que parte da sociedade não verá qualquer anormalidade na maioria das pessoas negras ganharem salários menores, submeterem-se aos trabalhos mais degradantes, não ocuparem cargos de direção, residirem nas áreas periféricas nas cidades e serem com frequência assassinadas pelas forças do Estado (ALMEIDA, 2019, p. 181).

Há um discurso de contraposição às lutas sociais que tentam minimizar e deslegitimar que propõe o silenciamento dessas minorias. As pessoas passaram a exigir o direito de ser branco e de não gostar de negros. Veem na afirmação da identidade negra uma ameaça e evocam a democracia racial, negando as políticas de exclusão e expropriação cultural encetadas em relação aos afrodescendentes, que aumentam o encarceramento e as mortes pelo Estado (ALMEIDA, 2019). Assim, falácias são desenvolvidas com essa intenção. Não expressar uma contraposição não é uma opção. Ribeiro (2019, p. 30-31) denuncia

Acusar-nos de ‘aficionados por políticas identitárias’ é um argumento falacioso, isto é, quando se quer como dado aquilo que se deseja provar, pois o objetivo principal ao confrontarmos a norma não é meramente falar de identidades, mas desvelar o uso que as instituições fazem das identidades

para oprimir ou privilegiar (RIBEIRO, 2019, p. 30-31).

Essa é uma estratégia do capitalismo que põe os grupos em confronto, a partir de um discurso que desqualifica as lutas por direitos das minorias, deturpando o princípio da igualdade. Segundo Almeida (2019, p. 184), “[...] para se renovar, o capitalismo precisa muitas vezes renovar o racismo, como, por exemplo, substituir o racismo oficial e a segregação legalizada pela indiferença diante da igualdade racial sob o manto da democracia”. A democracia racial, constituída anos atrás no cenário brasileiro se renova, dentro de outro contexto, levando a conflitos, baseado em argumento que beiram a má-fé.

A opção por uma nova forma de sociabilidade que não aceita as imposições geradoras de exclusão e preconceitos, só vem à tona, se estão em pauta de discussão entre os grupos. Os Grupos de Capoeira se constituem em principal espaço de formação nesse sentido. Esses grupos hoje se encontram instalados em espaços formais e não formais de ensino, podendo promover a reflexão a partir do debate ou a partir da própria expressão corporal e oral, com a composição de cantigas questionadoras ou com a execução de movimentos que fujam ao *habitus viril*. As questões de gênero se constituem em uma dessas pautas. Segundo Adichie (2015, p. 28)

A questão de gênero é importante em qualquer canto do mundo. É importante que comecemos a planejar e sonhar um mundo diferente. Um mundo mais justo. Um mundo de homens mais felizes e mulheres mais felizes, mais autênticos consigo mesmo. E é assim que devemos começar: precisamos criar nossos filhos de uma maneira diferente.

Os registros de prática da Capoeira durante o período histórico são escassos. Palhares e David (2012) destacam que a inserção da mulher na Capoeira a colocou numa condição de igualdade em relação aos homens. No entanto, a presença e o papel da mulher na Capoeira ainda precisa ser uma questão debatida, pois apesar de haver um crescimento de praticantes do sexo feminino, ainda se observa que um baixo número de mulheres que chegam à maestria.

Sexo é a definição biológica da diferença nos corpos humanos. Como gênero carrega um fardo historicamente construído pela sociedade, relacionado às funções do homem e da mulher perante a família, o trabalho, a comunidade etc. Cabe aqui ressaltar que as características ditas masculinas são soberania, coragem e determinação, ao passo que as ditas femininas são associadas à fragilidade, à docilidade e à afetividade (PALHARES; DAVID, 2012, p. 151).

A Capoeira manifesta pelo *habitus viril* obsta a inserção e avanço da mulher em um

papel hierárquico equivalente ao masculino. Conforme Bourdieu (2017) a sexualidade é uma invenção histórica, mas que se efetivou aos poucos dentro de lógicas específicas, materializadas em dominação simbólica, que reverberam na divisão sexual do trabalho. As instituições tiveram papel fundamental nessa reprodução da divisão dos gêneros, por meio do Estado que ratifica e reforça as prescrições e as proscricções do patriarcado privado ao lado de um patriarcado público que gere e regula a existência cotidiana.

No caso extremo dos estados paternalistas e autoritários [...] realizações acabadas da visão ultraconservadora que faz a família patriarcal o princípio e modelo da ordem social como ordem moral, fundamentada na preeminência absoluta dos homens em relação às mulheres, dos adultos em relação às crianças, e na identificação da moralidade com a força, da coragem com o domínio do corpo, lugar de tentações e desejos, os Estados modernos inscreveram no direito de família, especialmente nas regras que definem o estado civil dos cidadãos, todos os princípios fundamentais da visão androcêntrica (BOURDIEU, 2017, p. 122).

As relações são, recorrentemente, dicotomizadas, postas em contraposição, estimulando as divisões e a sobreposição de um polo sobre o outro. A constituição dessas ideias partem de uma base patriarcal que sustenta a forma de sociabilidade do capital, estabelecem estruturas simbólicas que impedem qualquer forma de expressão que não estejam em consonância com os seus ideais.

A forma particular de dominação simbólica de que são vítimas os homossexuais, marcados por um estigma que, diferentemente da cor da pele ou da feminilidade, pode ser ocultada (ou exibido), impõe-se através de atos coletivos de categorização que dão margem a diferenças significativas, negativamente marcadas, e com isso grupos ou categorias sociais estigmatizados. Como em certos tipos de racismo, ela assume, no caso, a forma de uma negação da sua existência pública, visível. A opressão como forma de ‘invisibilidade’ traduz uma recusa à existência legítima, pública, isto é, conhecida e reconhecida, sobretudo pelos direitos, e por uma estigmatização que só aparece de forma realmente declarada quando o movimento reivindica a visibilidade. Alega-se, então, explicitamente, a ‘descrição’ ou a dissimulação a que ele é ordinariamente obrigado a se impor (BOURDIEU, 2017, p. 166).

Essa forma de invisibilidade imposta por essa dominação simbólica de fundamento patriarcal corrobora para eliminar os traços de oposição. Essa homossexualidade que não se revela está na esteira do racismo velado, são minimizados, podem existir e são normalizados, tolerados, enquanto a denúncia do racismo às claras são silenciados com o mito da democracia racial e o homossexual às claras é rechaçado com censura moral. Essas formas de lutas são silenciadas e diminuídas, precisam encontrar guarida social para ampliação dessas

lutas, precisa ser pauta, pois estão inserido nos diversos espaços sociais.

Assim, o ensino e formação em Capoeira, no modelo apresentado pelo projeto Debate com Ginga, proporciona o desenvolvimento crítico dos sujeitos, despertando sua participação na tomada de decisões e na luta pela transformação da sociedade e fortalecimento dos direitos. Essa estrutura metodológica para o ensino e formação em Capoeira é uma aproximação da ideia de atividade educativa emancipadora, pois inspirado no que apresenta Tonet (2014), o participante compreende a proposta de emancipação humana; busca se apropriar do conhecimento sobre o processo histórico, inserido dentro da dinâmica social, cuja mola motriz é o capitalismo; entende a educação em sentido mais amplo, a partir da interlocução entre os saberes populares e o conhecimento acadêmico; os conteúdos são disponibilizados com um grau de aprofundamento; e, por fim, há uma articulação destacada entre o desenvolvimento da Capoeira e identificação com as lutas sociais dos capoeiristas, em sua maioria, originária das classes trabalhadoras.

5 APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL: PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA SUBSIDIAR CURSO DE FORMAÇÃO PARA O ENSINO DE CAPOEIRA

Este capítulo tem o objetivo de apresentar o produto educacional, vinculado à presente pesquisa, desenvolvido ao longo do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino e Formação Docente¹⁴. A partir de nossa experiência e pesquisa, no projeto de extensão Debate com Ginga: As Multifaces da Capoeira¹⁵, no ano de 2019, foi desenvolvida uma proposta pedagógica para subsidiar um Curso de Formação em Ensino de Capoeira, com uma proposta de elaboração de Sequência Didática – SD, para ser aplicada na formação inicial dos praticantes, no intuito de promover uma atividade educativa emancipadora (TONET, 2014), questionadora da realidade (CANDAU; RUSSO, 2010).

É preciso enfatizar que se trata de uma proposta, sendo assim, constitui-se em possibilidade, sugestão ou opção de forma de trabalho a ser adotado, oferecendo ainda as ferramentas para a produção de sua própria sequência. O modelo apresentado pode ser adaptado a vários níveis de imersão nessa prática cultural, podendo ser trabalhado na escola, universidade e outros espaços educacionais. Os conteúdos foram organizados no intuito de promover uma práxis educativa questionadora, emancipadora e humanista por meio da prática da Capoeira, para que o praticante possa vislumbrar outras formas de sociabilidade que estejam para além do capital. Não se trata de uma mera reprodução, mas de indicar caminhos para o desenvolvimento de um trabalho que possa trazer uma perspectiva emancipadora da realidade. Então, não se trata apenas de apresentar um modelo, mas também de mostrar o caminho percorrido para a construção do exemplo apresentado.

Em nossa atuação no projeto de extensão *Debate com Ginga: As Multifaces da Capoeira* elaboramos um modelo de aula denominado de vivência temática prático-reflexiva, no intuito de trabalhar a Capoeira, explorando os elementos da corporeidade e oralidade, indispensáveis para o desenvolvimento de um trabalho com essa manifestação cultural. As vivências se propõem a oferecer formação em Capoeira aos participantes, pressupondo não só

¹⁴ Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino e Formação Docente em associação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE.

¹⁵ O projeto de extensão Debate com Ginga: As multifaces da Capoeira é desenvolvido em duas vertentes, a saber: a promoção de palestras mensalmente que ocorrem em parceria com o Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura – DMAC e as vivências temáticas prático-reflexivas que são desenvolvidas no Instituto de Educação Física e Esportes da Universidade Federal do Ceará – IEFES/UFC.

a repetição e internalização de movimentos corporais, toques de instrumentos e cantigas, mas também a compreensão da lógica de resistência às opressões e de negação ao estabelecido.

O primeiro passo é pensar na eleição de um tema para planejar uma vivência que possa atender, ao mesmo tempo, aos praticantes com variados níveis de imersão na Capoeira. Cada aula é pensada como uma experiência que conta com um momento teórico e um momento prático, no qual o participante entra em contato com a gestualidade, oralidade e musicalidade peculiares à forma de Capoeira apresentada. Além dos conteúdos conceituais e procedimentais, também é tratado a dimensão atitudinal, por meio do diálogo, durante a vivência.

Inicialmente, em diálogo com meu orientador, pensamos na organização do trabalho desenvolvido no projeto em um modelo de SD. Sendo assim, desenvolvemos um programa composto por quatro módulos organizados com sugestões de conteúdos que, além de fazerem parte da formação do capoeirista, podem ser acessados facilmente por vídeos, sites, artigos entre outras formas.

5.1 Sobre Sequência Didática

O modelo de Sequência Didática é associado às pesquisas sobre aquisição da língua escrita, desenvolvido pelo grupo de Genebra¹⁶, por meio de um trabalho sistemático com gêneros textuais. Trata-se de um modo, no qual o professor organiza suas atividades de ensino em função de núcleos temáticos e procedimentais (ARAÚJO, 2013). Assim, essa proposta foi adequada para a linguagem corporal, usando a Capoeira como conteúdo a ser organizado.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), definem de forma concisa que “*sequência didática* é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” A SD tem a função de proporcionar a mudança e promoção dos alunos em relação ao domínio dos gêneros e da comunicação. Então, para alcançar esse objetivo, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), toma-se como uma estrutura de base de uma sequência com a seguinte composição: uma seção de abertura que

¹⁶ O Grupo de Genebra é composto por pesquisadores da “Escola de Genebra”. Entre os seus integrantes que se destacam estão Jean Paul Bronckart, Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, A. Pasquier, Sylvie Haller, do Departamento de Didáticas de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra (UNIGE). Eles têm se dedicado a pesquisas sobre a constituição do Interacionismo Sócio-Discursivo (ISD), assim como a sua aplicação no ensino de francês como língua materna. Também tratam de questões relativas ao trabalho. As pesquisas apresentam resultados relacionadas com questões mais didáticas, levando à elaboração e aplicação de sequências didáticas, as quais visavam, principalmente, contribuir para minimizar os problemas de produção escrita dos alunos francófonos (HILA, 2008).

apresenta a situação de estudo, na qual é descrita de maneira pormenorizada a tarefa de exposição oral ou escrita que os alunos terão a tarefa de realizar. Inicialmente, deve haver uma produção diagnóstica, para que o professor possa avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais da turma. Na etapa seguinte, o trabalho se concentra nos módulos, que segundo Araújo (2013), também são chamados de oficinas. Esses módulos são constituídos de várias atividades ou exercícios sistemáticos e progressivos que facilitam o processo de ensino-aprendizagem aos alunos em relação ao conteúdo proposto. O número dos módulos varia conforme o gênero e o conhecimento prévio que os alunos têm. A última etapa consiste na produção final, momento no qual os alunos colocam em prática os conhecimentos angariados e o professor avalia os progressos efetivados. Esse momento também é adequado para a realização de uma avaliação do tipo somativo. Em suma, pode-se dividir a SD da seguinte forma: apresentação da situação, produção inicial, módulos (quantidade adequada de acordo com o conhecimento prévio dos alunos) e produção final, adequado para os alunos colocarem em prática o que aprenderam e para avaliar o processo.

É preciso observar que a SD, conforme enfatiza Araújo (2013), está inteiramente voltada para o ensino da produção textual, seja oral ou escrita, e foi desenvolvido no contexto das escolas de Genebra com as quais trabalhavam. A aplicação do modelo de SD merece adaptação adequada à realidade a que se destina. Araújo (2013) considera, ainda, que a SD tem como ideia central a didatização de um gênero, cuja produção é processualmente elaborada. Dessa forma, é possível pensar na adaptação para outras situações e conteúdos, pois se trata de uma sequência lógica para o aprendizado.

Conhecemos o contexto no qual foi desenvolvido a SD originalmente. Pode-se observar, conforme relata Silva *et. al.* (2019, p. 4), o desinteresse de outras áreas utilizar o referido modelo.

A SD original foi criada com o intuito de facilitar a compreensão dos alunos sobre gêneros textuais orais e escritos para que pudessem dominar a comunicação. Tal abordagem por ser inerente aos componentes curriculares Língua Portuguesa e Letramento, não havia despertado interesse de outras áreas para adotar este método e tentar implantar no dia-a-dia escolar de outros componentes curriculares.

No entanto, realizando as devidas adaptações, com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é possível aplicar em outras disciplinas. É possível indicar alguns exemplos de estudos para corroborar essa afirmação.

Bastos *et al.* (2017) realizam uma pesquisa sobre o uso de SD no ensino de Biologia, identificando entre os anos de 2000 a 2016, cerca de 23 artigos em bases de dados virtuais. Apontam a SD como uma alternativa para o planejamento de ações pedagógicas com o fito de adequar ou interpretar diretrizes curriculares, concluindo que esse modelo tem um potencial para (re)construção de significados, diante de temas com acentuado grau de complexidade.

Babinski (2017) teve como objetivo apresentar uma análise dos resultados obtidos por meio da elaboração e aplicação de uma sequência didática (SD), em uma sala de aula, do 9º ano do Ensino Fundamental da Associação Vida no município de Sorriso, por meio de SD. O trabalho buscou envolver os alunos nos estudos de Geometria, a fim de problematizar, refletir conceitos e minimizar problemas de aprendizagem. Para isso, o autor se utilizou de diferentes instrumentos didáticos. Ao final do trabalho, foi observado que os alunos se tornaram acessíveis e desprovidos de preconceitos em relação à aprendizagem da matemática, participando e interagindo das discussões e reflexões em sala de aula.

Araújo (2013) desenvolve um estudo que se propõe a apresentar e discutir o modelo de SD proposto pela escola de Genebra que vem sendo divulgado no Brasil. No desenvolvimento do trabalho apresenta e discute duas experiências realizadas com base nessa noção e nos procedimentos indicados, encerrando com considerações sobre a aplicação desse modelo no âmbito do ensino de Língua Materna no ensino fundamental e médio.

Silva *et al.* (2019), em estudo de SD e sua utilização para o ensino de Educação Física, consideram que a abordagem oferecida por esse modelo pode atingir grau de excelência para a difusão do conhecimento e mudança de comportamento. A pesquisa foi realizada em escola de Ensino Médio com a temática “Obesidade” para consolidação das práticas da citada disciplina.

Assim, além da linguagem, no caso do Brasil, o ensino da Língua Portuguesa, observa-se, a partir da exposição acima, a aplicação da SD na Educação Física, na Biologia e na Matemática. Certamente, há outros exemplos de disciplinas e conteúdos que podem ser abordados em sala de aula. No caso da proposta dessa pesquisa, foi pensada na aplicação de

SD para o ensino da Capoeira no projeto de extensão *Debate com Ginga: as multífaces da Capoeira*.

5.2 Pensando na elaboração e aplicação de uma sequência didática

A Capoeira é uma forma de saber popular que adentrou ao universo escolar e acadêmico, influenciando e sendo influenciado pelo meio. Assim, dentro desse contexto incorpora, para manter um diálogo com os conhecimentos científicos, metodologias que viabilizem a visualização de sua manifestação. Então, almejando encontrar estratégias que me auxiliassem, com apoio do meu orientador, a proporcionar um processo de ensino/aprendizagem que realizasse um diálogo entre os saberes e fazeres oriundos da Capoeira com o conhecimento acadêmico, aliado ao desejo de encontrar uma abordagem que trate de forma significativa o seu ensino, chegamos à sequência didática. Babinski (2017), Dolz e Schneuwly (2004) propõem as SDs como instrumentos que possibilitam nortear professores na condução de suas aulas e no planejamento de suas intervenções. Assim, uma sequência de atividade poderia ser pensada a partir do conhecimento prévio que os alunos trazem, aumentando gradativamente a dificuldade no intuito de ampliar o que é sabido pelos estudantes, permitindo assim, uma transformação gradual.

Em outras palavras, mas ainda com os autores, uma SD alberga uma série de atividades que concebe um ambiente propício ao ensino-aprendizagem. Assim, as SDs são compostas de um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas de forma sistemática para ensinar um conteúdo, etapa por etapa, organizadas conforme os objetivos que o professor quer alcançar na aprendizagem e na avaliação dos alunos.

O ensino exige uma gama diversificada de recursos para atender a diversidade de formas de compreensão e assimilação do conteúdo. Vivemos uma massificação do conhecimento, no qual, algumas receitas são desenvolvidas no intuito de padronizar, robotizando e inibindo a expressão das subjetividades. Babinski (2017, p. 30) em sua pesquisa e estudo para o desenvolvimento de uma sequência didática para o ensino da matemática, afirma o seguinte:

Sabe-se que a utilização de recursos didáticos diversificados se justifica pelo fato de que, ao utilizar tais recursos, consegue-se atingir o maior número de alunos em sala de aula, uma vez que possibilita o contato com diferentes formas de aprendizado. Assim, é necessário que o professor procure combinar vários recursos metodológicos para desenvolver uma SD, como:

software, lápis, papel, calculadora, material concreto, medições, plantas, etc., com o objetivo de abranger uma maior compreensão dos conteúdos ministrados.

Diante de uma turma com frequência imprevisível, reunindo capoeiristas veteranos e novatos, é preciso utilizar recursos e informações variadas para articulação dos saberes em diálogo com o conhecimento acadêmico que possam colaborar na formação dos participantes. Dessa forma, é preciso pensar em uma SD que albergue aulas planejadas sequencialmente, levando em conta saberes e conhecimentos prévios, e previamente analisadas com o fito de afinar o processo de ensino-aprendizagem.

É preciso pensar com esmero na organização de uma SD, pois ela será aplicada na prática docente. No contexto em que se insere essa pesquisa, desenvolver os saberes e conhecimentos que, além de fomentar o pensamento crítico e facilitar o processo de ensino-aprendizagem, tem o papel de criar um laço entre os praticantes e o conteúdo, pois a presença dos participantes é voluntária, não faz parte de um programa de disciplinas para obtenção de diplomas. Pensando no cuidado direcionado à sala de aula, Babinski (2017, p. 30) diz que:

Em relação à prática docente, é de conhecimento dos educadores que uma SD ou conteúdo que será posteriormente desenvolvido em sala de aula parte de um planejamento didático maior, em que o professor coloca o que espera dos estudantes ao longo do período que será trabalhado ou até mesmo ao longo do ano. Dessa forma, cada conteúdo trabalhado nesta SD precisou conter seus respectivos objetivos, e estes foram pensados de forma possível a serem alcançados pelos alunos. Afinal, de nada adianta definir o conteúdo a ser trabalhado e enxertar uma série de objetivos desconexos, ou até mesmo não calcular corretamente o tempo, elaborando uma sequência para um período muito curto com conteúdo extenso. É preciso cuidar para não se trabalhar de forma rápida para conseguir terminar no prazo, pois isso poderá fazer com que os alunos não compreendam o conteúdo envolvido. Assim, uma SD deve ser pensada de maneira minuciosa, observando os detalhes para sua execução, e deve ser passível a mudanças, pois dependendo dos resultados obtidos durante a aula, o planejamento poderá sofrer alterações.

Essas observações, embora direcionadas a outro contexto, o de sala de aula formal, podem ser usadas para pensar nossa experiência. Babinski (2017) enfatiza que é preciso a elaboração de objetivos e conteúdos compatíveis de modo a serem alcançados pelos alunos. Diante do variado grau no nível de aprendizado que o projeto recebe, é preciso pensar em conteúdos que possam atingir a todos sem ir além ou ficar aquém ao esperado.

Após isso, partiu-se para a definição dos métodos e materiais utilizados, de forma a contribuir para quem busca apenas uma atividade da cultura corporal, assim como aquele que busca elementos para sua formação profissional.

Dessa forma, cada atividade de uma SD deve ter uma intencionalidade, bem como objetivos e conteúdos direcionados para que os alunos compreendam passo a passo o que deve ser feito em cada etapa. Desse modo, para a organização desta SD foi preciso ter em mente uma primeira ideia sobre a ordem lógica em que posteriormente as atividades foram elaboradas. Logo, para que essa organização chegasse a um resultado esperado, foi necessário pensar quais seriam os seus pré-requisitos, ou seja, o que cada aluno deveria saber, em termos de aprendizagem e conhecimento do conteúdo ministrado, para somente ao término da sondagem prosseguir as atividades (BABINSKI, 2017, p. 31).

Como já mencionado, é necessário proporcionar atividades que contemplem a peculiaridade dos participantes, pois alguns não frequentam todos os dias, outros frequentam de forma esporádica e outros frequentam ininterruptamente. Além disso, há um diferenciado grau de desenvolvimento das práticas, saberes e fazeres, aliados aos conhecimentos que se conectam. Pensamos com Babinski (2017), sobre a necessidade de se realizar uma sondagem, pois cada aluno tem diversas necessidades de aprendizagem, não podendo ser desconsiderado que todos não aprendem da mesma maneira e nem ao mesmo tempo, há as peculiaridades de cada um, pois não são homogêneos. Dessa forma, pensou-se na organização e na elaboração de uma SD, na qual o objetivo principal foi buscar as condições didáticas necessárias à aprendizagem do aluno, assim como estratégias relacionadas a forma de ensinar cada conteúdo com o intuito de obter os melhores resultados possíveis na aprendizagem.

Verificar o conhecimento prévio do aluno orienta a (re)construção do conteúdo, que no caso da Capoeira, é composto de práticas, saberes e fazeres em diálogo com o conhecimento.

A SD permite a verificação do conhecimento prévio do aluno, e desta forma o conteúdo vai sendo reconstruído com base no que os alunos sabem sobre o tema proposto. Outra vantagem da SD é a apresentação do tema em várias etapas (várias aulas) possibilitando o detalhamento do conteúdo. Essa é uma ótima maneira de trabalhar temas longos que na maioria das vezes são limitados por dois tempos de aula, onde cada tempo possui 50 minutos. A SD também pode tornar as aulas mais dinâmicas e motivadoras ao utilizar diferentes recursos, como livros, filmes, slides, internet, jogos, práticas de laboratório, além de promover a construção compartilhada do conhecimento por meio de debates e trocas de informações (BASTOS *et. al.*, 2017, p. 9).

Então, observa-se que o uso de recursos variados podem proporcionar uma dinâmica motivadora às aulas. Contudo, esses recursos podem não estar à disposição, fazendo com que

a criatividade do professor seja provocada para pensar em alternativas que possam suprir essa carência.

5.3 O Ensino da Capoeira e seus conteúdos

Atualmente, é notório uma proximidade da Capoeira com o universo acadêmico, a qual é destacada por Vieira e Assunção (2009), indicando que a Capoeira se tornou um campo de reflexão acadêmica, nos cursos de pós-graduação, desde os anos 1980. Os Grupos de Capoeira também promovem espaços para pesquisas e debates sobre os elementos que compõem essa manifestação cultural, constituindo-se em espaço de ensino e formação. Esses grupos também ocupam os espaços institucionais de ensino, seja na Educação Básica ou na Educação Superior, por meio dos Mestres¹⁷ de Capoeira, com ou sem formação acadêmica.

A Capoeira está presente em muitas esferas da vida social, não permeia apenas o universo acadêmico, também está presente nos palcos de teatro, salas de cinema e anúncios publicitários. Essa aproximação não é recente e é fruto de um processo de negociação do capoeirista na sociedade e com o Estado. Foi observado, durante seu percurso histórico, que as maltas estavam próximas das elites, fazendo serviços escusos, mas conviveram em um paradoxo, sendo perseguidas e protegidas, ao mesmo tempo. Depois, os intelectuais, fossem esportistas ou folcloristas, colaboraram no processo de modernização que transitou entre a tradição e o moderno.

A relação com o Estado influenciou o desenvolvimento da arte, mas essas alterações não são recebidas passivamente, passam pelo crivo do articulador cultural. Nesse contexto, surgem tensões, polos que representam aqueles que acatam as mudanças e os que se mostram resistentes. No decorrer do processo, verifica-se a coexistência posições que permanecem ou se modificam, impedindo um pensamento hegemônico. Todas essas controvérsias dão vazão ao estabelecimento de discursos baseados numa construção mitológica e ideológica.

Essas controvérsias não trafegam apenas no mundo da Capoeira, mas são intrínsecos à sociedade brasileira, reverberando no universo capoeirístico, alimentando conflitos que seguem lógicas e representam discursos. Vieira e Assunção (1998) identificam cinco discursos paradigmáticos, a saber: discurso da repressão, discurso nacionalista, discurso étnico, discurso

¹⁷ Mestre de Capoeira ou capoeirista que desenvolva trabalho correlato, aspirante a mestre como monitores, instrutores, treinéis, contramestres, mestrandos, professores entre outras denominações de ministrantes de aulas ou treinos de Capoeira.

corporativo-iniciatório e discurso classista.

O discurso da repressão enfatiza a origem negra e afro-brasileira da Capoeira, insistindo na afirmativa de que esta teria sido praticada apenas por vadios e marginais, em sua maioria, negros, que foram combatidos de forma enérgica pela sociedade vigente, em nome da ordem e do progresso. Diante dessas justificativas, o Império e a República perseguiram os Capoeiras (VIEIRA; ASSUNÇÃO, 1998). Esse discurso legitima a proibição, perseguição e exclusão da Capoeira a nível social, jogando na marginalidade todos os seus praticantes. O discurso de repressão dominou durante a política de criminalização da Capoeira, no entanto, ainda encontra ecos hodiernamente. A marginalização e a criminalização da Capoeira, uma cultura de matriz afrodescendente, é reproduzido pelo preconceito oriundo de um racismo estrutural que permeia a sociedade.

O discurso nacionalista se desenvolve em oposição ao discurso da repressão. Escritores como Coelho Neto e Mello Moraes Filho, no início do século XX, colaboraram para sua absorção social, elevando o *status* da Capoeira a “luta nacional” em oposição à ofensiva policial contra a Capoeiragem carioca. Assim, identificam-na com a miscigenação, na qual o “mulato” seria o seu representante típico. Esse discurso tinha o objetivo de instrumentalizar a Capoeira para o reforço do sentimento nacionalista no Brasil, que se tornou hegemônico depois da Revolução de 30, ainda mais com o advento do Estado Novo, em 1937. Figurando, então, como o contexto para a legalização e apoio oficial para a Capoeira (VIEIRA; ASSUNÇÃO, 1998). Esse período houve inovações nas manifestações culturais, na Bahia houve a modernização da Capoeira pelo Mestre Bimba e pelo Mestre Pastinha, no Rio de Janeiro, Sinhozinho propunha uma sistematização da Capoeira como luta, sem os seus rituais. Havia uma necessidade de vincular essa prática cultural a formação do caráter cívico, revestido por disciplina e moralidade coesa com a sociedade. É também o período no qual a democracia racial surge para unir a nação como um só povo. Esse discurso também encontra ecos na atualidade, sobretudo na conjuntura política que esboça uma nova leitura de nacionalismo que tenta minimizar o papel das minorias na sociedade.

O discurso étnico consiste em entender a Capoeira como um suporte identitário para afirmar as raízes negras no Brasil. Assim, são raízes históricas estão relacionadas, sobretudo aos estados da Bahia, Pernambuco e Rio de Janeiro. No Rio de Janeiro, devido sua difusão por todas as classes urbanas pobres, incluindo muitos portugueses, ela perdeu a associação

exclusiva com o negro, e ganhou outros aspectos. Em outro giro, na Bahia, ao lado do candomblé, continuou a ser identificada como *negra* não somente pela repressão, mas pelos próprios praticantes, fossem eles negros ou não, assim como pelos indivíduos engajados na luta legal contra a sua proibição. Essa forma de expressão da identidade negra reverberou por todo o Brasil (VIEIRA; ASSUNÇÃO, 1998). Nesse contexto, a afirmação da identidade africana se fortalece a partir das lutas no campo político e social. O capoeirista passa a aprofundar o seu conhecimento sobre suas raízes, entendendo a Capoeira como uma cultura de matriz africana, desenvolvida no Brasil.

O discurso corporativo-iniciatório tenta negar o diálogo com um universo profissional para a Capoeira. Quando alguns capoeiristas passam a promover diversos eventos, sistematizar o ensino e buscar apoio midiático ocasiona resistência dos mais tradicionais. Assim, a profissionalização do ensino da Capoeira e a cobertura intensa de eventos pela imprensa, desencadeou reações defensivas no meio capoeirístico, pois alguns praticantes apresentam grande resistência a conhecimentos científicos, pois supostamente ameaçariam a autoridade do mestre em assuntos ligados à tradição. O mercado de trabalho, em geral, apresenta-se competitivo. No caso da Capoeira, esse quadro se torna mais intenso, pois hoje muitos capoeiristas têm buscado formação acadêmica que ameaçam os capoeiristas com baixo nível de escolarização (VIEIRA; ASSUNÇÃO, 1998). Assim, ameaçados pela concorrência, há uma tentativa de deslegitimação de saberes que dialogam com o conhecimento científico. Essa disputa se tornou mais acirrada depois da intromissão do sistema CREF/CONFED no universo das práticas corporais. Mesmo que a Capoeira Moderna e Contemporânea sejam frutos de uma interlocução entre saberes populares e conhecimento científico, muitos capoeiristas mantêm uma postura defensiva em relação a capoeiristas com formação acadêmica.

O discurso classista enfatiza o caráter classista da Capoeira, e assim como o discurso étnico, carrega o aspecto da resistência. No entanto, substitui a bandeira do “negro” pela bandeira do “povo”, trazendo como base racional o contrapoder, confrontando as estruturas hierárquicas. Dessa forma, os capoeiristas se organizam de forma a estabelecer resistência contra o senhor, as autoridades e a dominação das elites (VIEIRA; ASSUNÇÃO, 1998).

Segundo Vieira e Assunção (1998), esse discurso reforça o mito dos quilombolas capoeiristas e da queima dos arquivos, condena a apropriação da Capoeira pelas elites ou

pelos militares na Regional. Minimiza o papel de capoeiristas oriundos de outras camadas sociais e a instrumentalização por parte da elite, durante a sua história.

É perceptível, na esteira de Tonet (2001), que interessa à burguesia controlar uma arte revolucionária. Assim, se propõe a dar o suporte, mas ao mesmo tempo, tenta impedir qualquer ato revolucionário ou, no mínimo, impõe obstáculos ao seu desenvolvimento como prática revolucionária e de emancipação humana dos capoeiristas. Então, apresentar os discursos que permeiam esse meio é fundamental para compreender a realidade dessa manifestação, entender como se apresenta socialmente nos espaços que ocupa.

Os discursos apresentados acima foram desenvolvidos ao longo dos períodos históricos, alguns são mais amenizados, outros permanecem bem enfatizados. As práticas corporais envolvidas na Capoeira esboçam essas ideias, as expressões materializadas na gestualidade e na oralidade por meio das cantigas são frutos de processos de diálogos sociais. Assim, a Capoeira Regional, a Capoeira Angola e a Capoeira Contemporânea representam momentos específicos do desenvolvimento da Capoeira que dentro de uma formação precisam ser tratados, sendo visualizados como possibilidade de emancipação humana, pois são capazes de gerar outra forma de sociabilidade.

Ao tratar sobre o desenvolvimento histórico da Capoeira, é preciso observar que as formas de sua expressão, chamadas comumente de estilos, foram forjadas em interlocução com a sociedade, foram frutos de demandas vigentes, como uma resposta ao que estava imposto naquele momento, reinventando-se para continuar existindo.

Há alguns críticos, sobretudo entre os angoleiros, que acusam Mestre Bimba de ter sido cooptado pelo sistema e, conseqüentemente, de ter embranquecido a Capoeira. Na verdade, há entre essas duas vertentes da Capoeira troca de acusações sobre a legitimidade e eficácia. Vieira e Assunção (1998), fazem um breve apanhado dos argumentos de valorização, em defesa e de crítica, em relação aos antagonistas, que pode ser tomado como base para ter uma descrição das características de ambas as formas.

Segundo Vieira e Assunção (1998), as críticas dirigidas à Capoeira Regional, acusam o Mestre Bimba de ter iniciado um processo de descaracterização da arte, a partir da introdução de golpes alienígenas, eliminando os rituais e, conseqüentemente, ter proporcionado o seu embranquecimento, pois começou a aceitar, preferencialmente, a classe média intelectualizada. Dessa forma, deslocou a Capoeira da rua para os espaços fechados como

academias. Além disso, teria se aliado ao poder para obter vantagens, aproximando-se dos militares trazendo influências dessa natureza para dentro da cultura. Em outro giro, as críticas dirigidas à Capoeira Angola, pelos seus detratores a identificam com um jogo de chão, muito devagar e pouco eficaz como a luta. Teriam fundado academias imitando o Mestre Bimba, mas sem êxito. São fruto de um processo fadado ao fracasso que, logo mais, entraria em “extinção”.

Ambas sofreram modificações oriundas do processo de modernização da cultura. Os elementos de modernidade passaram a permear a sociedade brasileira, modificando a sociedade. Ambas as formas de expressão mantiveram um diálogo com a sociedade e com o Estado a partir de intelectuais que contribuíram com ideias para estruturação e sistematização das respectivas escolas.

Vieira e Assunção (1998) indicam que os defensores da Capoeira Regional apontam que o Mestre Bimba salvou a Capoeira da extinção, pois havia adequado essa manifestação cultural às exigências do mundo moderno, pois o mestre criou a primeira academia, um método para o ensino da Capoeira e estabeleceu um sistema de hierarquias (‘mestres’, ‘formados’, ‘calouros’). Trabalhou na difusão da Capoeira Regional por todo o Brasil, divulgando e popularizando a cultura negra baiana no país, até entre as classes médias brancas que nutria preconceito em relação à Capoeira e outras manifestações de matriz africana. Os defensores da Capoeira Angola afirmam que seriam os detentores da “verdadeira” Capoeira. Os angoleiros teriam dado continuidade à Capoeira baiana tradicional, mantendo-a sem transformações significativas. Assim, teria conseguido manter a sua “essência”, relacionada à negritude, em oposição à Capoeira Regional que teria sido “embranquecida”.

Trata-se de um embate dicotomizado que reverbera hodiernamente. No entanto, é preciso estabelecer as críticas amplas, construindo uma visão analítica da realidade. Nesse embranquecimento, sugerido na crítica da Capoeira Regional, é preciso levar em conta o contexto político e, ao mesmo tempo, verificar os avanços qualitativos para o contexto mais amplo. No embate em tela, houve uma influência recíproca e ambas foram influenciadas pelo modernismo que avançava no período. É preciso destacar ainda que a Capoeira Angola, por meio de seus capoeiristas, denominados de angoleiros, criam um vínculo direto entre a prática do jogo de Angola e a luta política, um potencial para emancipação.

Santos e Palhares (2010) com o objetivo de refletir sobre a inclusão da Capoeira na

formação de professores de Educação Física, apresentam algumas sugestões para o processo de pedagogização dessa manifestação cultural. Então, apontam alguns princípios pedagógicos que acreditam ser fundamentais para a experimentação corporal da Capoeira, são eles: caráter combativo, dissimulação/disfarce, inversão corporal, musicalidade, diálogo corporal, raiz africana e mandinga. Esses princípios podem ajudar os docentes a elaborarem suas aulas de Educação Física Escolar. Na realidade, esses conteúdos não se destinam apenas ao trabalho com Educação Física Escolar. É possível sua aplicação em propostas de formação em Ensino de Capoeira para ser aplicado em diversos ambientes educacionais. Sobre o caráter combativo, Santos e Palhares (2010, p. 6-7) falam o seguinte:

A Capoeira, ao longo do tempo, configurou-se como uma forma de identidade do negro em nossa sociedade. Os escravos a criaram como um recurso de afirmação étnica e de luta pela vida. Naquele momento, o corpo insurgiu-se, expressou seu inconformismo àquele sistema que coibia sua liberdade. Desde então, a Capoeira nos mostra uma possibilidade de embate corporal e nesse sentido ela apresenta-se como uma luta. Então, o caráter combativo da Capoeira precisa ser vivenciado corporalmente, é preciso propor, no processo de ensino e aprendizagem, práticas que simulem um combate através de gestos, ou seja, os golpes da Capoeira. Mas também é importante distinguir luta de briga, pois a ideia de uma agressão, física ou moral, intencional e descontextualizada de significados e sentidos não tem fins pedagógicos, logo não cabe em um processo formal de ensino (SANTOS; PALHARES, 2010, p. 6-7).

O caráter combativo se relaciona à resistência contra as imposições colonizadoras, expressas pela corporeidade que se manifesta em luta. Não se trata de briga, mas de arregimentar gestos de combate que podem ser dirigidos de forma pedagógica remetendo à ancestralidade dos povos africanos. Outro princípio pedagógico é a dissimulação/disfarce, sobre o qual, Santos e Palhares (2010, p. 7-8) dizem o seguinte:

[...] a história nos mostra que o aspecto de embate da Capoeira teve de ser disfarçado devido ao caráter repressor que a prática poderia sofrer, caso demonstrasse algum perigo [...] o corpo na Capoeira caracteriza-se também pela dissimulação, pelo disfarce. Sua identidade perpassa a ideia de ambiguidade, absorve com facilidade outros códigos de outras técnicas corporais, camufla-se em dança, em jogo etc. Assim, é preciso propor corporalmente a dissimulação, o engano, pois os gestos da Capoeira brincam com a noção de verdade. Jogar Capoeira é disfarçar as intenções do corpo.

A dissimulação/disfarce remete a capacidade de enganar, de ludibriar o opressor, disfarçando os gestos combativos por meio da dança e do jogo. Dessa forma, as intenções do corpo de resistência são camufladas. Sobre Inversão Corporal, Santos e Palhares (2010, p.8)

explicam que

O corpo na Capoeira inverte uma lógica de se colocar: troca-se o alto pelo baixo, o ofensivo e o defensivo, a frente pelo traseiro, as mãos pelos pés [...] no processo pedagógico, é preciso experimentar corporalmente posições que normalmente não são cotidianas e nem convencionais (SANTOS; PALHARES, 2010, p. 8).

A inversão corporal se caracteriza pela quebra da linearidade racional da cultura colonizadora. Trocar os pés pelas mãos ou ver o mundo de cabeça para baixo, ou seja, a partir de outra perspectiva. Sobre musicalidade, Santos e Palhares (2010, p. 8-9), assinalam que

Na Capoeira, a musicalidade é característica primordial. A música é como um fio condutor que faz a ligação entre todos os participantes da Capoeira. É notório que a música interfere no desenvolvimento do jogo da Capoeira. Determinados gestos e, principalmente, a intencionalidade desse gestual, surgem a partir de determinados ritmos. Corpo e música dialogam no processo de significação da Capoeira. [...] Neste processo é preciso compreender que a relação entre música e Capoeira incorpora o próprio reconhecimento de que a musicalidade da Capoeira constitui um elemento ritual particular cuja rigorosidade exige parâmetros diferentes no espaço específico da formação de professores (SANTOS; PALHARES, 2010, p. 8-9).

A musicalidade atravessa a Capoeira como parte do ritual. É um fio condutor que liga os capoeiristas na roda e orienta a condução dos elementos orais e corporais expressos por cantigas e gestualidades. Santos e Palhares (2010, p. 9) explicam, sobre o diálogo corporal, que

Na Capoeira, o corpo diz algo para outro que, ao ouvir, responde através de um repertório gestual que pode ser construído paulatinamente no contexto das aulas. Na Capoeira, esse diálogo se constrói entre os vários sujeitos que compõem a roda de Capoeira, pois os dois corpos que dialogam durante o jogo dependem dos demais que os rodeiam. Assim, uma roda de Capoeira é o momento de uma grande roda de conversa (SANTOS; PALHARES, 2010, p. 9).

O diálogo corporal é a expressão de comunicação entre os integrantes da roda. Ele reverbera para além dos dois jogadores e é retroalimentado entre os seus sujeitos, transformando a roda de Capoeira em uma roda de conversa. Em relação à raiz africana, Santos e Palhares (2010, p. 9) dizem que

A Capoeira possui princípios originários do processo de escravidão dos povos africanos. Seus sentidos e significados contêm o germe do legado dessa história. Na pedagogia africana, os ensinamentos são passados através da proximidade entre mestre e discípulo. [...] não se trata de reproduzir a pedagogia mestre-discípulo no âmbito da formação de professores, mas é

preciso reconhecer as particularidades desta pedagogia e buscar as raízes africanas [...] (SANTOS; PALHARES, 2010, p. 9).

As raízes africanas se relacionam com o legado africano, no qual o fluxo dos saberes é ancestral. Os códigos e significados circulam por meio de uma relação de proximidade entre mestre e discípulo. Por fim, sobre mandinga, Santos e Palhares (2010, p.10) dizem que

A mandinga expressa um sentido essencial no contexto da Capoeira, algo que todo praticante reconhece como elemento fundamental desta prática [...] A questão que se coloca é que a mandinga se constitui em um saber que só pode ser identificado após a sua realização, portanto, parece não ser possível definir antecipadamente se algo é mandinga ou não (SANTOS; PALHARES, 2010, p. 10).

A mandinga é um elemento surpresa indefinível. Representa um segredo ancestral, no qual não se reproduz por meio de metodologia específica. É algo que se aprende em meio à imersão cultural, desenvolvida de modo particular, ou seja, cada capoeirista tem a sua mandinga, é uma forma de expressão de sua identidade.

A Capoeira, como parte da cultura corporal, ocupa os currículos formais de ensino da Educação Física Escolar, assim como também compõem as atividades da escola por meio de projetos sociais como afirma Silva (2007). Conforme Campos (2001), também está presente nas universidades, por meio das disciplinas e dos projetos de extensão. Santos e Palhares (2010) indicam essa prática cultural não é monopólio da Educação Física, há possibilidade de outras disciplinas abordarem os conteúdos que envolvem a Capoeira. Ferreira Neto (2008; 2009) aponta alguns exemplos de relações entre a Capoeira e as disciplinas da escola. Dessa forma, é preciso que os saberes que compõem essa cultura estejam presentes na formação de professores que atuam na educação básica.

O Mestre de Capoeira tem a legitimidade de ocupar os espaços institucionais para articular os saberes envolvidos em sua prática cultural, pois envolvem aspectos da corporeidade e da oralidade oriundos da cultura popular que podem colaborar na formação dos indivíduos. Santos e Palhares (2010, p. 2 e 3) corroboram com pensamento, pois segundo eles, “[...] os mestres de Capoeira, apesar de não possuírem diplomas ou licença para lecionar em universidade e instituições, são notórios na arte de ensinar a Capoeira, além de serem os principais responsáveis pela preservação, disseminação e consequente sobrevivência dessa atividade”. O Mestre de Capoeira é um articulador que permite o fluxo dos saberes, podendo trabalhar em ambientes formais e não formais de ensino.

O docente da área de Educação Física, ou de outra disciplina, não abordará, na escola, os conteúdos inerentes à Capoeira, da mesma forma que um capoeirista aborda em suas aulas. Cada um tem suas especificidades no trato dos conteúdos, podendo inclusive propor uma interlocução entre o saber popular e o conhecimento acadêmico. Não precisa ser um capoeirista para tratar de seus conteúdos, no entanto, o trato pedagógico com os elementos que compõem essa arte precisam ser objeto de reflexão durante a formação dos professores (SANTOS; PALHARES, 2010).

Um parâmetro que nos baliza é que não é necessário formar professores que dominem as técnicas da Capoeira e/ou tenham uma compreensão profunda da mesma, até mesmo porque se trata de um curso de licenciatura em Educação Física e não de Capoeira. Logo, os docentes devem ter uma compreensão do papel social da Capoeira condizente e orientada para o campo de atuação em escolas. Isso não quer dizer que seja um conhecimento inferior ou superior ao do mestre de Capoeira. Ambos são conhecimentos de ordem epistemológica e pedagógica diferentes e que, portanto, atendem a objetivos diferentes, mesmo ocorrendo dentro do mesmo lugar: a escola (SANTOS; PALHARES, 2010, p. 5).

As zonas de atuação desses dois profissionais são diversas, porém é preciso que ambos reúnam uma formação em Capoeira consistente para abordarem em suas aulas aspectos que proporcionem uma práxis pedagógica emancipadora aos praticantes a partir do conhecimento da realidade. Isso pode ser feito a partir do conhecimento dos discursos que permeiam as expressões da oralidade e da corporeidade que são inerentes à Capoeira. Todo esse arcabouço de saberes conectados com conhecimento acadêmico precisa estar disposto de forma sistemática em conteúdos para serem apresentados aos praticantes, sobretudo àqueles que estão no universo escolar.

Darido (2012), discute o conceito de conteúdo em suas dimensões atitudinais, conceituais e procedimentais, afirmando que os conteúdos podem envolver elementos que compõem e fundamentam o conhecimento científico, assim como os saberes culturais de matriz popular, sistematizados, articulados para serem apresentados aos alunos, colaborando para sua formação e que possam ser aplicados em suas vidas. Esses conteúdos englobam os seguintes elementos: “conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras, habilidades cognoscitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudos, de trabalho, de lazer e de convivência social, valores, convicções e atitudes”. É preciso ainda ter o cuidado com uma carga exacerbada de informações sem contexto e que não se comunicam com os alunos.

Darido (2012) apresenta alguns exemplos de conteúdos da Educação Física nas três dimensões. A questão ‘o que se deve saber?’ indica a dimensão conceitual, que consiste, por exemplo em: “Conhecer as transformações por que passou a sociedade em relação aos hábitos de vida (diminuição do trabalho corporal em função das novas tecnologias) e relacioná-las com as necessidades atuais de atividade física” (DARIDO, 2012, p. 52). Santos e Palhares (2010, p. 5-6) indicam que a Capoeira, sistematizada como um conteúdo escolar, precisa estar disposto nas suas dimensões.

A questão desencadeadora da dimensão procedimental é ‘o que se deve saber fazer?’, assim, pode-se conceber como objetivo: “Vivenciar e adquirir alguns fundamentos básicos dos esportes, danças, ginásticas, lutas, Capoeira. Por exemplo, praticar a ginga e a roda da Capoeira. Vivenciar diferentes ritmos e movimentos relacionados às danças, como as danças de salão, regional e outras. Vivenciar situações de brincadeiras e jogos” (DARIDO, 2012, p. 53). Darido (2012) traz a ginga da Capoeira como exemplo de objetivo nessa dimensão.

Em relação à dimensão atitudinal, responde-se a seguinte pergunta: ‘como se deve ser?’, assim, Darido (2012, p. 53) apresenta alguns exemplos, entre eles: “Respeitar os adversários, os colegas e resolver os problemas com atitudes de diálogo e não violência. [...] Reconhecer e valorizar atitudes não preconceituosas quanto aos níveis de habilidade, sexo, religião e outras”. Nessa esteira, é possível dizer que as questões propostas no Debate com Ginga, que transitam no CDMAC, reverberam nas vivências temáticas desenvolvida no IEFES/UFC.

É possível pensar em realizar momentos para enfatizar uma das dimensões do conteúdo, mas não há como encontrar fronteiras entre essas dimensões. A abordagem dos conteúdos não precisa estar delimitado por esses campos. Darido (2012, p. 53) comenta que

É importante frisar que, na prática docente, não há como dividir os conteúdos na dimensão conceitual, atitudinal e procedimental, embora possa haver ênfases em determinadas dimensões. Por exemplo, o professor solicita aos alunos para realizarem o aquecimento no início de uma aula. Enquanto eles executam os movimentos de alongamento e flexibilidade, o professor explica-lhes qual é a importância de realizar tais movimentos, o objetivo do aquecimento, quais grupos musculares estão sendo exigidos, entre outras informações. Assim, tanto a dimensão procedimental, como a conceitual são envolvidas na atividade.

Pode-se, no mesmo exemplo, aprofundar reflexões acerca do respeito ao próprio limite e ao do colega, sugerindo aos alunos que realizem exercícios em duplas. Desse modo, estamos tratando da dimensão atitudinal.

Observa-se, então, que não há uma delimitação de momentos para tratar dos conteúdos. Eles se interpenetram e se correlacionam. Não há fronteiras definidas de onde começa uma e termina outra. Darido (2012) afirma que a Educação Física, ao longo de sua história, priorizou os conteúdos da dimensão procedimental, enfatizando o saber fazer e não o saber sobre a cultura corporal ou como se deve ser, embora, houvesse um germen no currículo oculto. Na Capoeira, esse saber manual, empírico e prático é destacado em demasia, mas convive de perto com outros valores. Assim, essa arte de matriz africana sempre trabalhou essas dimensões, mesmo sem uma definição muito clara, por parte de seus articuladores, do que sejam.

A Capoeira como conhecimento da Educação Física escolar também deve se remeter a estas dimensões. Um exemplo é a roda de Capoeira, reunião em círculo onde os componentes se dividem e revezam as funções: tocar os instrumentos, cantar, bater palmas, responder o coro e o jogar. A prática corporal, ou seja, o jogo da Capoeira ou tocar os instrumentos é a dimensão procedimental (saber fazer); aprender a reconhecer a importância de todas as pessoas e funções, compreendendo que sem uma delas a roda não se constitui plenamente é a dimensão atitudinal (aquisição de valores para a vida); e contextualizar o porquê da forma circular da roda, a inserção da musicalidade na Capoeira ou a história da Capoeira é a dimensão conceitual (saber sobre o que se está fazendo) (SANTOS; PALHARES, 2010, p. 5 e 6).

Observa-se que a organização dos conteúdos a partir de suas dimensões também pode ser articulada pelo Mestre de Capoeira, pois o mesmo também trabalha as três dimensões, embora, muitas vezes não planejadas conforme os parâmetros acadêmicos. Entende-se, com base em Santos e Palhares (2010, p. 5) que a Capoeira na Escola pode figurar “[...] como um projeto extracurricular, ou seja, como aula a parte no contra turno letivo, pode ter objetivos semelhantes aos dos espaços específicos de Capoeira. Neste caso, o mestre de Capoeira é a pessoa mais indicada para este ensino”. Pode-se entender a Capoeira da Escola como aquela que é articulada como conteúdo pelo professor de Educação Física. Segundo Santos e Palhares (2010, p. 5) “[...] a Capoeira na escola como conteúdo da Educação Física escolar deve se adequar ao projeto pedagógico da escola, e neste caso, é o professor de Educação Física o profissional respaldado para ensinar” (SANTOS; PALHARES, 2010, p. 5).

Darido (2012) remete a uma pesquisa realizada anteriormente com professores de Educação Física que indicava uma atenção reduzida dada aos conteúdos conceituais nas aulas escolares, mesmo tendo como objetivo a autonomia dos sujeitos da aprendizagem. A pesquisa também indicou a dificuldade em abordar conteúdos atitudinais e conceituais nas aulas por

conta da tradição procedimental que se resume, muitas vezes, a atividades divertidas. É preciso superar essa visão fragmentada dos conteúdos, pois também refletem uma visão fragmentada da realidade. Assim, é preciso pensar em quais conteúdos deverão ser abordados para trazer ao aluno as memórias e identidades ancestrais. Dessa forma, a visão da realidade poderá ser ampliada.

Atualmente, é compreendida como uma expressão singular da cultura brasileira, com características peculiares, por envolver em uma única manifestação jogo, luta, dança, música, movimento, linguagem gestual e simbólica, dentre muitos outros aspectos, além de constituir excelente prática de treinamento físico e de defesa pessoal. Ocupa cada vez mais espaço em instituições educacionais (escolas, universidades, faculdades particulares, centros comunitários, associações de classe, dentre outros), somando-se a isso o reconhecimento social (SILVA, 2007, p. 54)

Apresenta-se, então, uma proposta de ensino e formação em Capoeira que possa atender a ambos os perfis de profissionais que articulam os saberes da Capoeira, ou seja, professores de Educação Física e Mestre de Capoeira, em forma de conteúdos para que possam ser trabalhados nos diversos espaços educacionais, formais ou não formais, no fito de contribuir com o desenvolvimento dos praticantes para emancipação humana.

5.4 Uma Proposta de Sequência Didática para o projeto “Debate com Ginga”

Em 2019, passei a realizar uma observação sistemática do desenvolvimento do projeto de extensão “Debate com Ginga: as multifaces da Capoeira”, com o bolsista do projeto de extensão José Davi Leite Castro, por meio da técnica da Observação Participante, incluindo as atividades realizadas no CDMAC e as atividades realizadas no IEFES/UFC. Ambas as atividades compõem o projeto, mas por uma questão metodológica, enfatizamos no desenvolvimento dessa pesquisa, dada sua especificidade, as atividades realizadas no IEFES/UFC, que receberam a denominação de vivências temáticas prático-reflexivas.

As vivências temáticas prático-reflexivas são aulas trabalhadas com elementos práticos da corporeidade, da oralidade e da musicalidade inerentes à cultura da Capoeira, tentando trazer as reflexões crítico-teóricas dessas ações no intuito de realizar uma releitura das tradições, transformando-as, sem perder a ligação com o passado, ancestralidade, memórias e identidade que essa manifestação afro-brasileira carrega. Ao lado do orientador, sinalizei os conteúdos abordados nas vivências temáticas prático-reflexivas desenvolvidas no IEFES/UFC, conforme o relato abaixo:

Em relação às aulas no IEFES, iniciaram em 2019, no mês de março, e recebem a denominação de vivências reflexivas, pois se desenvolvem como aulas temáticas oferecendo uma imersão inicial nas diversas possibilidades de expressão da Capoeira. Entre os temas dessas vivências, pode-se citar os seguintes: *Mestre Pastinha e a Capoeira Angola*; *Mestre Bimba e a Capoeira Regional*; *Ginga de Corpo, Mandinga e Negaças*; *Musicalidade, Instrumentos e Cantigas de Capoeira*; *Floreios*; *Diálogo Corporal*; *Maculelê*, entre outras temáticas (FERREIRA NETO; BARBOSA, 2019, p. 5).

Em diálogo, percebemos que esses conteúdos poderiam formar blocos de conteúdos, compondo, assim, uma Sequência Didática. Dessa forma, pensamos na seguinte estrutura:

Tabela 1 – Modelo de Sequência Didática

SEQUÊNCIA DIDÁTICA			
Capoeira, Patrimônio Cultural do Brasil e da Humanidade, para a emancipação humana			
Objetivos da SD: Imergir no universo da Capoeira; Vivenciar a Capoeira numa perspectiva de emancipação humana; Fortalecer a cultura, identidade e memórias afro-brasileiras.			
1ª ETAPA – Apresentação da Capoeira			
Será apresentada aos alunos a temática “Capoeira, Patrimônio Cultural do Brasil e da Humanidade, para emancipação humana e sua importância para formação de seus praticantes sejam eles professores/estudantes de Educação Física ou capoeiristas.			
Módulos	Unidades	Conteúdos	Metodologias e recursos
Capoeira – Introdução Objetivo do Módulo: Apresentar noções iniciais sobre a Capoeira; Vivenciar a oralidade e corporeidade da Capoeira. Tempo: 3 vivências (50 minutos cada)	História da Capoeira e seus movimentos	Conceitual: Introdução à história da Capoeira	Leitura de um texto introdutório sobre a história da Capoeira; Diálogo sobre a leitura;
		Procedimental: Movimentação de ginga, esquivas, golpes de linha e circulares	Ensino da ginga de forma analítica; Ginga em duplas; Ensino dos movimentos iniciais de defesa e ataque (analítico e sintético).
		Atitudinal: Respeito à Ancestralidade	Respeito à ancestralidade por meio dos rituais da roda.
	A musicalidade e cantigas como expressão da oralidade	Conceitual: As funções das Cantigas de Capoeira Procedimental: Noções iniciais das batidas e dos	Escuta de CDs Exposição sobre as funções das cantigas (VIEIRA, 1998) e noções iniciais sobre cantigas (FERREIRA NETO, 2010). Manuseio dos instrumentos; Ensino das batidas do Berimbau, Pandeiro e Atabaque.

		toques.	
		Atitudinal: Capoeira não é “Macumba”.	Conhecendo um pouco sobre os rituais e fundamentos, pode-se desenvolver o respeito e ser um multiplicador.
	Outras manifestações culturais ligadas à Capoeira	Conceitual: Conhecendo o Maculelê, Samba de Roda, Dança do Fogo, Frevo, Dança Guerreira e Puxada de Rede	Indicação de vídeo (A Verdadeira História do Maculelê); Conversa sobre manifestações culturais que a Capoeira ajuda a manter;
		Procedimental: Vivência de Maculelê	Usando os bastões e o atabaque será vivenciado o Maculelê;
		Atitudinal: Respeito à diversidade.	A Capoeira é guardiã de outras culturas. Dessa forma, o capoeirista aprende a respeitar a diversidade.
2ª ETAPA – Sequência Didática			
I – Capoeira Regional Objetivo do Módulo: Conhecer a Capoeira Regional e seu contexto histórico; Apontar a importância dos cearenses no desenvolvimento da Capoeira Regional; Apresentar os principais movimentos para os jogos da Capoeira Regional. Tempo: 3 vivências (50 minutos cada)	Mestre Bimba e a Capoeira Regional	Conceitual: A vida do Mestre Bimba; A Capoeira Regional; Os cearenses na Capoeira Regional (Sisnando e Rui Golveia); Um jeito mais Regional de Jogar no Ceará (Mestre Squisito).	Indicação de vídeo (Mestre Bimba: a Capoeira Iluminada); Leitura de Cordéis sobre a História da Capoeira;
		Procedimental: Ginga; Movimentos básicos de defesa e ataque; Sequência de Bimba	Exercitando a ginga e suas movimentações; Ginga em duplas; Ensino dos movimentos de defesa e ataque da Capoeira Regional (analítico e sintético).
		Atitudinal: Respeito aos fundamentos, respeito à integridade física e moral dos camaradas e valorização da identidade.	Diálogo sobre os fundamentos e sobre o jogo. Na academia do Mestre Bimba, havia regras do jogo de Capoeira que deveriam ser respeitadas como não ferir a integridade de seu companheiro de treino.

	Toques e Jogos da Capoeira Regional	Conceitual: Toques da Capoeira Regional	Escuta dos sete toques da Capoeira Regional (São Bento Grande de Bimba, Iúna, Cavalaria, Banguela, Santa Maria, Amazonas, Idalina)
		Procedimental: Movimentos do jogo de São Bento Grande.	Movimentos em duplas
		Atitudinal: Respeito à integridade física e moral dos camaradas	Conversa sobre o respeito à integridade dos camaradas de jogo; Jogo de Capoeira com respeito aos limites do outro.
	Bateria de Instrumentos e cantigas	Conceitual: Bateria da Capoeira Regional.	Compor a Bateria da Capoeira Regional.
		Procedimental: Prática do toque de São Bento Grande no Berimbau e pandeiro.	Ensino de forma analítica do toque de São Bento Grande de Bimba; Uso de solfejo e ludicidade.
		Atitudinal: Respeito à Ancestralidade	Respeito à ancestralidade por meio dos rituais da roda.
II – Capoeira Angola Objetivo do Módulo: Conhecer a Capoeira Angola e seu contexto histórico; Apresentar um breve histórico da Capoeira Angola no Ceará; Apresentar os principais movimentos e fundamentos da Capoeira Angola. Tempo: 3 vivências (50 minutos cada)	Mestre Pastinha e a Capoeira Angola	Conceitual: A vida do Mestre Pastinha; A Capoeira Angola; Outros nomes da Capoeira Angola; A Capoeira Angola no Ceará.	Indicação de vídeo (Pastinha: uma vida pela Capoeira); Escuta do CD do Mestre Pastinha; Conversa sobre a Capoeira Angola no Ceará.
		Procedimental: Ginga; Movimentos básicos de defesa e ataque; Jogo.	Ensino dos movimentos de forma analítica; Realização de movimentos em dupla; Roda de Capoeira Angola.
		Atitudinal: Respeito às memórias e à ancestralidade.	Conversa sobre memória e ancestralidade na Capoeira.
	Toques e Jogos da Capoeira Angola	Conceitual: Toques da Capoeira Angola	Escuta dos três principais toques da Capoeira Angola (Angola, São Bento Grande de Angola, São Bento Pequeno)
		Procedimental: Chamadas da	Movimentos em duplas.

		Capoeira Angola; Tesoura de Angola; Chamada do Berimbau.	
		Atitudinal: Respeito ao fundamento.	Comportamento na Roda de Capoeira.
	Bateria de Instrumentos e cantigas	Conceitual: A Bateria da Capoeira Angola. Ladainhas e corridos.	Escuta do CD do Mestre Waldemar e Canjiquinha; Leitura de cordel de personagens cantados pela Capoeira; Escuta de CD do Mestre Moraes.
		Procedimental: Toque de São Bento Grande de Angola, Angola e São Bento Pequeno.	Ensino dos toques por meio do método analítico; Uso de solfejo e ludicidade.
		Atitudinal: Respeito à Ancestralidade	Respeito à ancestralidade por meio dos rituais da roda.
III – Capoeira Contemporânea Objetivo do Módulo: Contextualizar a Capoeira na atualidade; Discutir de forma crítica sobre a Capoeira como uma cultura de massa; Apresentar a Capoeira como um Patrimônio Cultural; Apresentar os Tesouros Vivos da Cultura Cearense representantes da Capoeira e seus discípulos. Tempo: 3 vivências (50 minutos cada)	Modelo Regional-Senzala	Conceitual: Capoeira na atualidade; Modelo Regional Senzala; Federações e graduações.	Indicação de vídeo (Mandinga em Manhattan); Conversa sobre a Capoeira na atualidade, federações e graduações.
		Procedimental: Jogo de Capoeira.	Ensino dos movimentos de forma analítica; Realização de movimentos em dupla; Roda de Capoeira.
		Atitudinal: Respeito à diversidade	Conversa sobre as várias formas de expressão da Capoeira.
	Grandes Grupos de Capoeira da Atualidade	Conceitual: Grandes Mestres da Capoeira Contemporânea; Os Grupos de Capoeira.	Indicação de vídeos; Apresentação dos mestres e grupos que se destacam no cenário atual.
		Procedimental: Jogos de Capoeira Contemporâneo; Toques de Capoeira Contemporâneos (Benguela e Miudinho).	Ensino dos movimentos de forma analítica; Realização de movimentos em dupla; Ensino de toques em circuito; Roda de Capoeira.

		Atitudinal: Respeito à Ancestralidade	Respeito à ancestralidade por meio dos rituais da roda.
	Capoeira: Patrimônio Cultural do Brasil e da Humanidade	Conceitual: Capoeira como Patrimônio; Capoeira Pedagógica; Tesouros Vivos do Ceará.	Indicação de leitura de artigo (Capoeira: Patrimônio Cultural do Brasil); Diálogo sobre Capoeira, patrimônio e cultura de massa. Leitura de cordel sobre o Mestre Zé Renato; Mestre Paulão e o Grupo Capoeira Brasil.
		Procedimental: Ginga; Esquivas e golpes; Floreios.	Ensino dos movimentos de forma analítica; Realização de movimentos em dupla; Ensino da Capoeira com ludicidade pedagógica; Roda de Capoeira.
		Atitudinal: Valorização da cultura local.	Conversa sobre o valor dos capoeiristas cearenses para a Capoeira mundial.
3ª ETAPA – Produção Final			
O encerramento desta Sequência Didática se dará por meio da observação do comportamento dos aprendizes na Roda de Capoeira, buscando analisar os seguintes itens: jogo ¹⁸ , postura ¹⁹ , toques ²⁰ e cantigas ²¹ . Além disso, os participantes serão convidados a responder um formulário no Google docs para avaliar o desenvolvimento da Sequência Didática e o seu desempenho.			

Esse procedimento foi utilizado por pensarmos que seja adequado à realidade do projeto, que se desenvolve com aulas curtas, com duração de uma hora cada, duas vezes na semana. Dessa forma, há a necessidade de adequar o ritmo às possibilidades de aprendizagem dos alunos. As atividades propostas são variadas e dialogam com os saberes e os conhecimentos que precisam ser adquiridos por um professor da educação formal, como o professor de Educação Física, assim como o que precisa ser aprendido por um praticante de Capoeira, aspirante ou não a professor. O conteúdo das vivências é composto por práticas, saberes e fazeres inerentes a essa manifestação cultural de matriz africana. Deixando claro para ambos os perfis, o que eles já sabem fazer e o que ainda não sabem, para a longo prazo,

¹⁸ Será avaliado se o aprendiz jogou “conforme a razão”, ou seja, conforme o toque pede, dentro dos fundamentos desenvolvidos para aquele jogo.

¹⁹ Além de uma postura atitudinal, de respeito a forma de se expressar dos camaradas, é preciso observar se o capoeirista compreende a posição que deve ocupar em cada toque. Por exemplo, quando se toca Angola, os capoeiristas ficam sentados e não batem palmas, quando se toca Regional, os capoeiristas ficam em pé e batem palmas.

²⁰ Também será observado se os aprendizes tocam os instrumentos e se tocam conforme o que se pede no momento.

²¹ Outro ponto a ser observado é a resposta ao coro das cantigas. A oralidade é elemento essencial no jogo da Capoeira.

terem acesso progressivo e sistemático à linguagem intrínseca ao universo da Capoeira, comportando-se dentro do contexto de forma adequada à situação.

Para realizar o ensino da Capoeira, seguimos as instruções de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Assim, propomos, inicialmente, uma análise diagnóstica, por meio de um diálogo inicial de sondagem sobre o conteúdo dessa prática cultural e uma roda para avaliar os toques e jogo dos participantes. Após a análise do caderno de campo, oriundos do uso da técnica da Observação Participante, foi organizada uma SD com quatro módulos, contemplando a introdução, três grandes grupos de conteúdos, a saber, Capoeira Regional, Capoeira Angola e Capoeira Contemporânea.

Cada módulo é composto por três unidades que contemplam a oralidade, expressa por meio das cantigas acompanhadas do ritmo dos instrumentos; a corporeidade, expressa por meio dos movimentos de defesa e ataque que partem da ginga e suas movimentações, adornado pelos floreios; e, por fim, a Roda de Capoeira, espaço no qual aglutina ambos os elementos.

As aulas contemplam, conforme Zabala (1998), as três dimensões do conteúdo, a saber, conceitual, procedimental e atitudinal. Sendo um modelo incompleto, melhor dizendo, de um modelo aberto, pode e deve integrar outras dimensões da Capoeira, abordando além dos seus conceitos, categorias que se relacionam, tais como ancestralidade, memórias e identidade. Vamos iniciar com o que os alunos sabem, a partir de uma análise diagnóstica, para avançar por etapas sistematizadas de aprendizagem propostas nos módulos para, enfim, chegar à produção final.

Considerando que a ideia central de SD é a de modularidade e produto final, que no nosso caso, trata-se da capacidade de executar determinada competência inerente à prática da Capoeira, acreditamos que a organização em módulos é uma maneira adequada à aquisição da competência. Para isso, nossa justificativa foi contemplar os estilos marcantes no universo da Capoeira, tendo em vista que cada um guarda suas peculiaridades, como já foi abordado. Assim, decidiu-se por iniciar com um módulo introdutório, para realizar uma sondagem do nível de imersão dos praticantes para, em seguida, passa para os três grandes conteúdos. O módulo I traz os conteúdos referentes à Capoeira Regional, por ser uma forte influenciadora da Capoeira Contemporânea, sendo sua principal base. Em seguida, desenvolveu-se o módulo II com a Capoeira Angola, que apesar de sua peculiaridade, é uma forte base filosófica para a

Capoeira Contemporânea. Por fim, o módulo III traz a Capoeira Contemporânea que se desenvolveu, sob inspiração dos modelos anteriores.

Conforme Zabala (1998), a Sequência Didática (SD) é um conjunto ordenado de atividades estruturadas e articuladas para a realização de um objetivo educacional em relação a um conteúdo concreto, com tempo determinado. Está inserida em contexto que deverá identificar não só objetos didáticos e conteúdo objeto da sequência, mas também outras variáveis metodológicas, tais como relações interativas, organização social, materiais curriculares etc. É importante analisar em diálogo entre docente e estudante, o sentido total da sequência e o lugar que ocupa cada atividade que estrutura a SD. Avaliando a possibilidade de acrescentar ou modificar.

A prática da Capoeira já é por si só atrativa e lúdica, porém corre o risco de não ser atrativa se o docente opta por uma abordagem tradicional que não explore a potencialidade dessa manifestação cultural. A Capoeira na escola é uma proposta didática questionadora, que ao utilizar SD, o docente pode elaborar uma nova proposta para que seja transformadora, comprometida com o presente e com o futuro da sociedade. Tomando como ponto de partida o conhecimento prévio dos estudantes sobre o tema, o docente pode planejar suas aulas com desafios e problemas, aumentando gradativamente a complexidade das atividades, levando a um maior aprofundamento e imersão nessa cultura. Dessa forma, foi desenvolvido um produto educativo que consiste em uma proposta pedagógica composta por um exemplo de SD, no intuito de subsidiar um curso de formação para o Ensino da Capoeira.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A última parte desta dissertação tem o escopo de discorrer sobre os achados durante o percurso desta pesquisa, assim como apontar horizontes possíveis de serem percorridos no futuro, no qual a Capoeira, seu ensino e formação dos seus praticantes, figure como objeto central.

A presente pesquisa se ancorou na hipótese de que a Capoeira tem uma essência de negação da aparência que se apresenta como realidade. É possível dizer que se trata de um artefato sócio-histórico-político, uma cultura de resistência que permeia o campo da educação, entendido em seu sentido mais amplo, que transborda a dicotomia formal e não formal. É uma manifestação da cultura popular, que em sua gênese e desenvolvimento guarda certa vinculação com a perspectiva da emancipação humana, pois volta-se para a busca de forma incessante a liberdade. Essa hipótese foi corroborada no desenvolvimento deste trabalho que buscou responder a seguinte questão central: De que forma o projeto de extensão Debate com Ginga: as multifaces da Capoeira intervém na formação de professores/mestres de Capoeira?

A hipótese foi corroborada, ainda, com o estudo do processo de desenvolvimento histórico desta manifestação cultural da população negra no Brasil, desenvolvida no período em que o trabalho escravizado era a base da economia no país. O projeto de extensão em estudo desenvolve-se com conteúdos teóricos e práticos que envolvem, sobretudo, a oralidade e corporeidade, elementos indispensáveis para o fluxo de saberes que permeiam essa arte afro-brasileira. Assim, a partir da imersão do pesquisador, sob um olhar do materialismo histórico e dialético numa perspectiva ontológica, foi possível verificar, com fundamento na própria vivência, relatada em narrativas biográficas e autobiográficas que o projeto em análise favorece a formação dos mestres/professores de Capoeira, para que desenvolvam uma práxis pedagógica, na qual o ensino, de característica crítica, tem o fito de contribuir para a transformação da realidade social.

Para chegar a essas considerações, que respondem à questão central, que busca perceber a interferência do projeto de extensão Debate com Ginga: as multifaces da Capoeira na formação de professores/mestres de Capoeira, foi tomado um caminho metodológico com base no materialismo histórico e dialético, numa perspectiva ontológica, para compreender a realidade. Foi utilizada a técnica da observação participante como suporte de coleta de dados, além do desenvolvimento de uma pesquisa exploratória.

Para encontrar a resposta à problemática apresentada, foram realizados outros questionamentos. Em primeiro lugar, propôs-se a questão: O que são e como se relacionam as categorias: trabalho, educação, cidadania e emancipação humana? Essa indagação gerou o objetivo de apresentar, a partir da perspectiva ontológica, as categorias trabalho, educação, cidadania e emancipação humana. Entende-se que o trabalho é a categoria fundante do ser social, que fez surgir outros complexos, a exemplo da educação, que mantém uma relativa autonomia, mas também uma dependência ontológica e uma determinação recíproca. A educação, portanto, atua no processo de reprodução social, ainda que não se ocupe diretamente da produção material da riqueza, ou seja, enquanto complexo a educação se conecta com uma escolha entre alternativas, a saber: contribuir para a mera reprodução das relações produzidas historicamente ou contribuir para a superação de uma relação social determinada, que até aqui tem sido caracterizada pela exploração do homem pelo homem. Também se compreendeu que a cidadania, assim como a educação, pode estar a serviço do capital, mas também pode ser a possibilidade de transformação, a partir de propostas questionadoras da realidade que se materializam em atividades educativas emancipadoras. Assim, a Capoeira poderia figurar como uma dessas atividades que promovem a emancipação humana, estimulando uma participação política mais ampla e consciente, devido sua criticidade que busca compreender o real para transformá-lo.

A outra questão foi a seguinte: Numa perspectiva onto-histórica, seria possível indicar uma essência da Capoeira, a partir de sua historicidade? A partir da questão proposta, foi desenvolvido um capítulo com o objetivo de analisar ontologicamente o processo histórico da Capoeira. Assim, a partir de estudos sobre a história da Capoeira, foi traçado um panorama geral sobre o processo histórico dessa manifestação cultural que pudesse oferecer subsídios para a compreensão da relação da Capoeira com o trabalho. Inicialmente, discutiu-se sobre a gênese da Capoeira, percorrendo sobre as teorias, os discursos e seus mitos fundadores. Depois, tentou-se abordar as políticas do Estado para a Capoeira, iniciando com a criminalização e seguindo pela folclorização, esportivização e patrimonialização. Tratou-se, ainda, sobre os estilos tradicionais, Capoeira Regional e Capoeira Angola, ambos fortemente influenciados pelas ideias modernistas que pairavam na década de 1930 e 1940. Além da aparente dicotomia (Regional-Angola), também foi abordado a Capoeira Contemporânea, como momento ou fase que a arte afro-brasileira se encontra, discutindo sobre suas lutas de base comunitária e participativa.

Em seguida, levantou-se o seguinte questionamento: Como se estrutura e se desenvolve o projeto de extensão Debate com Ginga: as multifaces da Capoeira? Então, foi escrito um capítulo que teve o objetivo de descrever criticamente o projeto de extensão Debate com Ginga: as multifaces da Capoeira. Dessa forma, a partir da imersão do pesquisador em campo, foram coletados dados para alimentar as narrativas que descrevessem o projeto, objeto de estudo nesta pesquisa. O projeto de extensão em estudo teve como idealizador o Mestre Hebert que, anos depois, em diálogo com professores do IEFES/UFC, conseguiu parceria para o desenvolvimento da cultura. O projeto ocorre em duas vertentes que se retroalimentam, são elas: as palestras que ocorrem no CDMAC e as vivências que ocorrem no IEFES/UFC.

De um modo geral, a trajetória delineada pela pesquisa levou à sistematização de seus achados em um produto educacional organicamente vinculado ao objeto de estudo investigado. A partir da indagação: Como uma Sequência Didática pode trabalhar a Capoeira como uma atividade educativa emancipadora? Foi traçado o capítulo final com o objetivo de elaborar uma Sequência Didática que possibilite trabalhar a Capoeira como uma atividade educativa emancipadora, o que resultou na produção de uma proposta pedagógica para a formação dos professores/mestres de Capoeira. A produção foi dividida em sete partes, a saber: Capoeira, Sociedade e Educação; Princípios pedagógicos da Capoeira; As dimensões dos conteúdos (conceitual, procedimental e atitudinal); O que é uma Sequência Didática?; Vivências Temáticas Prático-reflexivas; Estruturando uma Sequência Didática; e, por fim, a Sequência Didática. Essa sequência apresenta três unidades, são elas: Capoeira Regional, Capoeira Angola e Capoeira Contemporânea. Os tópicos apresentados foram concebidos no intuito de facilitar o entendimento dos conteúdos fundamentais para o ensino da Capoeira como para aqueles que serão os facilitadores das atividades.

Assim, foi possível averiguar a interferência do projeto Debate com Ginga: as multifaces da Capoeira na formação de professores/mestres de Capoeira. É possível concluir, então, que o referido projeto intervém de modo propositivo na formação de professores/mestres de Capoeira que se permitem participar de momentos promovidos por outros grupos ou associações, sobretudo quando há um diálogo com o ambiente formal de educação, no caso em estudo, com a universidade. É nítido, no processo de desenvolvimento histórico dessa manifestação cultural, a existência de mestres que estabeleceram diálogo com o universo acadêmico.

A formação do professor/mestre de Capoeira, ou melhor, do capoeirista, é contínua e inicia já nos primeiros anos. Essa formação se confunde com a vida social, não é uma formação que fica delimitada no universo capoeirístico, pelo contrário, transborda esse universo, está para além da roda. É possível afirmar, mormente a partir da trajetória do pesquisador, que permeia todas as esferas da vida de seu praticante.

O caminho metodológico desse estudo se mostrou inovador, pois seu desenvolvimento ocorreu numa perspectiva qualitativa, o pesquisador se entrelaça com o objeto, a abordagem e o método. A Capoeira se apresenta como uma linguagem e, ao mesmo, tempo um caminho, uma abordagem e o próprio objeto. Sendo assim, todos se confundem, mas também foi possível observar delimitação desses elementos no percurso da escrita. A ontologia materialista foi o fio de condução da análise da realidade para pensar em possibilidades de atividades educativas que apontassem para a emancipação humana.

O referencial teórico organizado para o estudo englobou teóricos e estudiosos versados na ontologia materialista, fundamentais para compreender essa perspectiva metodológica e de compreensão da realidade. Foi necessário ainda, o estudo de autores do campo educacional, assim como estudiosos da Capoeira como um fenômeno histórico e social. Esse material bibliográfico foi o alicerce sob o qual se desenvolveu a análise da Capoeira como uma práxis pedagógica capaz de oferecer possibilidades para além da forma de sociabilidade capitalista.

O envolvimento do pesquisador e o objeto foi, ao mesmo tempo, um fator de dificuldade, mas também de facilidade para o desenvolvimento do estudo. Isso ocorreu pela impossibilidade de desvinculação entre ambos, tendo em vista que a vida do pesquisador se confunde com a própria Capoeira, que a carrega consigo não apenas nos momentos de ócio e lazer, mas também nas horas laborais e acadêmicas. Apesar de esboçar um comportamento militante, o pesquisador também exerceu um rigor científico, não de neutralidade, mas abordando de forma fundamentada as nuances dessa prática cultural na contemporaneidade, em especial, localizada numa comunidade acadêmica, a partir de um projeto de extensão universitária.

É necessário registrar, ainda, o desenvolvimento de um trabalho em meio a um período de distanciamento social, causado por uma pandemia. Esse contexto dificultou o contato social, impedindo que as atividades, como a Capoeira, pudessem ocorrer livremente. Dessa forma, ficamos impedidos de promover mais momentos de imersão para recolher mais dados para a escrita. No entanto, esse distanciamento também ofereceu o tempo para o

aprofundamento no campo teórico-metodológico, fundamento das análises desenvolvidas nessas linhas acadêmicas.

É possível afirmar que este trabalho abre horizonte para outros debates, sobretudo, no que tange às minorias que encampam lutas por direitos que vem se transformando durante o tempo e que, na realidade hodierna, ganha foco, tendo em vista que emergem grupos de extrema direita, também, contraditoriamente, na Capoeira, querendo silenciar e impor obstáculos ao acesso aos direitos e sobretudo a princípios fundamentais como a igualdade e a dignidade humana. Também é possível vislumbrar esse trabalho como referências para professores das áreas da educação formal, tais como Educação Física, Português, História, Artes entre outros.

A Capoeira pode ser tratada também como arte, abordando sua estética peculiar que apresenta um olhar baseado em fazeres e saberes que transbordam das caixas de normalização da forma de sociabilidade capitalista. Desta forma, é possível pensar em um diálogo com autores como Marx e Lukács, no intuito de avançar numa pesquisa de base ontológica materialista para compreender os elementos que compõe essa manifestação de resistência cultural da população negra no Brasil.

Por fim, é notório o caráter dinâmico da Capoeira, capaz de esboçar, por meio de seu ensino, uma forma de sociabilidade comunitária que transcende o modo de vida capitalista. Que os mestres de Capoeira, por meio de seus saberes e fazeres, elementos indispensáveis a essa prática cultural, possam sempre inspirar outras possibilidades de existência e relações que vislumbrem a transformação da realidade.

REFERÊNCIAS

- ABREU, F. **O barracão de Mestre Waldemar**. Salvador: Organização Zabaratan, 2003.
- ADICHIE, C. N. **Sejamos Todos Feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- ADORNO, C. **A Arte da Capoeira**. Gráfica e Editora Kelps: Goiânia, 1999.
- ALBINATI, A. S. C. B. J. Chasin: a ontonegatividade da politicidade em Marx. *Verinotio*: revista on-line de filosofia e ciências humanas, n. 9, p. 47-62, 2008. Disponível em: <http://www.verinotio.org/conteudo/0.55347825731475.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2020.
- ALMEIDA, E. R. **O papel da produção social na gênese, no desenvolvimento e no devir do gênero humano**. 2017. 163 f. Tese (doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação/Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2017.
- ALMEIDA, S. L. de. **Racismo Estrutural** (Feminismos Plurais). São Paulo: Pólen, 2019.
- ALMEIDA, R. C. A. de. **A Saga do Mestre Bimba**. Salvador: Associação Ginga Capoeira, 1994.
- ALMEIDA, R. C. A. de. **Bimba, perfil do mestre**. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1982.
- ALMEIDA, U. G. **Água de Beber, Camará!** Um Bate-papo de Capoeira. Salvador: EGBA, 1999.
- ARAÚJO, D. L. de. O que é (e como faz) sequência didática?. **Entrepalavras**, Fortaleza, v.3, n.1, p. 322-334, 2013. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/148>. Acesso em: 15 dez. 2020.
- AREIAS, A. das (1984). **O que é Capoeira**. São Paulo, Brasiliense.
- ARROYO, M. A (org). **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 1986.
- ASSUNÇÃO, M. R. Ringue ou academia? A emergência dos estilos modernos da Capoeira e seu contexto global. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-59702014005000002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 dez. 2020.
- ASSUNÇÃO, M. R. **Capoeira: The History of an Afro-Brazilian Martial Art**. London and New York: Routledge/Taylor & Francis Group, 2005.

BABINSKI, A. L. **Sequência Didática (SD):** experiência no ensino da Matemática. 2017. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências Exatas e Tecnológicas, Programa de Pós-graduação Profissional em Matemática, Universidade do Estado do Mato Grosso.

BARBOSA, F. G. **Estatuto Ontológico do conhecimento em Lukács:** uma análise a partir da obra Prolegômenos para uma ontologia do ser social. 2016. 122 f. Tese (doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação/Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2016.

BASTOS, M. R.; PIRES-SILVA, F. do E. S.; FREITAS, C. A. V.; TRAJANO, V. da S. A utilização de sequências didáticas em biologia: revisão de artigos publicados de 2000 a 2016. In: XI ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. **Anais [...]** Florianópolis, 2017. Disponível em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R2614-1.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2020.

BOURDIEU, P. **A Dominação Masculina.** Rio de Janeiro: BestBolso, 2017.

BRASIL. Decreto nº 3.551, de 04 de agosto de 2000. Institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** 7.8.2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3551.htm. Acesso em: 05 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.696, de 1º de setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** 2.9.1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9696.htm. Acesso em: 17 maio 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 abr. 2020.

BRETAS, Marcos Luiz. A queda do império da navalha e da rasteira (a República e os Capoeiras). **Estudos Afro-asiáticos**, n. 20, p. 239-256, 1991.

BRITO, C. de. A política Cultural da Capoeira Contemporânea: uma Etnografia Sobre os Casos Brasileiro e Português. Dossiê - Perspectivas contemporâneas sobre o mundo Lusófono. **Mediações**, Londrina, v. 21 n. 2, p. 97-122, 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/26829>. Acesso em: 15 dez. 2020.

CAMPOS, H. **Capoeira Regional:** A Escola de Mestre bimba. Salvador: EDUFBA, 2009.

CAMPOS, H. **Capoeira na Universidade:** uma trajetória de resistência. Salvador: EDUFBA, 2001.

CANDAU, V. M.; RUSSO, K. Interculturalidade e Educação na América Latina: Uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, 2010. Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3076>. Acesso em: 15 dez. 2020.

Capoeira Angola: Mestre Pastinha e sua academia. Disco. 32 min. Bahia: Philips, 1969;

CAPOEIRA, N. **Capoeira: pequeno manual do jogador**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

CASTRO, J. D. L.; FERREIRA NETO, J. O. Relato e contribuições do projeto de extensão da UFC: “Debate com Ginga: as multífaces da Capoeira”. In: III CONGRESSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DO CEARÁ, 2019. **Anais [...]**. Fortaleza, 2019. Disponível em: http://uece.br/eventos/iiicongreffe/anais/trabalhos_completos/505-61511-29102019-093017.pdf. Acesso em: 15 dez. 2020.

CASTRO, J. D. L. **Relatório Final 2019** – Debate com Ginga: as multífaces da Capoeira. 60f. Relatório de Projeto de Extensão (Bolsa). Curso de Educação Física. Instituto de Educação Física e Esportes, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2019.

CASTRO JÚNIOR, L. V. Capoeira Angola: olhares e toques cruzados entre historicidade e ancestralidade. **Revista Brasileira Ciência Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 143-158, 2004. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/232>. Acesso em: 15 dez. 2020.

COSTA, R. V. **A dimensão constitucional do patrimônio cultural**: o tombamento e o registro sob a ótica dos Direitos Culturais. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011.

COUTO, A. **História Arte & Filosofia da Capoeira Nacional**. Salvador: Gráfica Santa Helena, 1999.

CUNHA FILHO, F. H. **Teoria dos Direitos Culturais**: fundamentos e finalidades. São Paulo: Edições SESC São Paulo, 2018.

CUNHA FILHO, F. H. Entrevista do Prof. Dr. Humberto Cunha para A Casa realizada por Daniel Douek. 2013. Disponível em: <http://www.acasa.org.br/ensaio.php?id=419&modo=> Acesso em: 05 ago. 2018.

CUNHA FILHO, F. H.; FERREIRA NETO, J. O. Tesouros Humanos Vivos: Os Mestres da Cultura Cearense. In: VIII ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA – VIII ENECULT, 2012. **Anais [...]**. Salvador: UFBA, 2012. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/wordpress/biblioteca/trabalhos-apresentados-no-enecult/1566-2/> Acesso em: 15 dez. 2020.

CUNHA FILHO, F. H. Cidadania cultural: um conceito em construção. In: CALABRE, Lia (org.). **Políticas culturais**: diálogos e tendências. Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa, 2010. p. 177-201.

CUNHA FILHO, F. H.; TELLES, M. F. de P. As Formas de Preservação do Patrimônio Cultural Brasileiro face à Constituição Federal de 1988. **O público e o privado**, n. 10, p.143-157, 2007. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/opublicoeoprivado/article/view/2352>. Acesso em: 15 dez. 2020.

CUNHA FILHO, F. H. **Cultura e Democracia na Constituição Federal de 1988**. Rio de Janeiro: Letra Legal, 2004.

CUNHA FILHO, F. H. **Direitos Culturais como direitos fundamentais no ordenamento jurídico brasileiro**. Brasília: Brasília Jurídica, 2000.

CUNHA, I. M. C. F. da; VIEIRA, L. R.; TAVARES, L. C. V.; SAMPAIO, T. M. V. Capoeira: a memória social construída por meio do corpo. Ensaios. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 735-755, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/42052>. Acesso em: 15 dez. 2020.

DARIDO, S. C. Educação física na escola: conteúdos, suas dimensões e significados. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 16, p. 51-75, 2012.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP : Mercado de Letras, 2004, p. 95 – 128.

DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: **Gêneros Orais e escritos na escola**. Campinas (SP): Mercado de Letras. 2004.

FERREIRA NETO, J. O.; SILVA, R. C. da. Mestre Chitãozinho e a formação dos capoeiristas no Projeto ABC do João XXIII. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 1-14, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3518>. Acesso em: 15 dez. 2020.

FERREIRA NETO, J. O. **Caderno de Campo: Projeto de Extensão Debate com Ginga: As Multifaces da Capoeira**. Fortaleza, 2019.

FERREIRA NETO, J. O.; BARBOSA, F. G. O projeto “Debate com Ginga” na formação dos professores de Capoeira e de Educação Física. In: VI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2019. **Anais [...]**. Fortaleza, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/61634>. Acesso em: 15 dez. 2020.

FERREIRA NETO, J. O.; BARBOSA, F. G. A Capoeira como possibilidade de luta por direitos relacionados a questões de gênero e étnico-raciais. In: SEMANA UNIVERSITÁRIA 2019 - V ENCONTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO, 2019. **Anais [...]**. Redenção, 2019. Disponível em: <http://semanauniversitaria.unilab.edu.br/submissao/gerarTrabalho.php?idTrabalho=3203>. Acesso em: 15 dez. 2020.

FERREIRA NETO, J. O. **O Princípio Jurídico-Político da Participação Popular no reconhecimento da Capoeira como Patrimônio Cultural do Brasil e da Humanidade**. 2018. 69 f. Monografia (Graduação em Direito) – Centro de Ciências Jurídicas, Universidade

de Fortaleza. Fortaleza, 2018.

FERREIRA NETO, J. O.; SILVA, L. M. F. A Capoeira na escola e a Capoeira da escola. *In*: II CONGRESSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 2017. **Anais [...]**. Fortaleza, 2017. Disponível em: http://uece.br/eventos/congressoeducfisicaescolar/anais/edicao_2017.html. Acesso em: 15 dez. 2020.

FERREIRA NETO, J. O. A História da Capoeira no Ceará nas décadas de 1980 e 1990 através da memória e oralidade. *In*: I ENCONTRO INTERNACIONAL HISTÓRIA, MEMÓRIA, ORALIDADE E CULTURAS. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2012. **Anais [...]**. Fortaleza, 2012. Disponível em: http://www.uece.br/eventos/encontrointernacionalmahis/anais/trabalhos_completos/52-5434-26082012-231518.pdf. Acesso em: 19 abr. 2020.

FERREIRA NETO, J. O.; CUNHA FILHO, F. H. Capoeira: Patrimônio Cultural do Brasil. *In*: VII ENECULT – ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, 2011. **Anais [...]**. Salvador, 2011. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/wordpress/biblioteca/trabalhos-apresentados-no-enecult/setima-edicao-2011/>. Acesso em: 15 dez. 2020.

FERREIRA NETO, J. O. **Capoeira, um olhar a partir da filosofia de Herbert Marcuse: a cultura e seu caráter negativo em busca da liberdade**. 2011. 61 f. Monografia (Graduação em Filosofia) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2011.

FERREIRA NETO, J. O. **Importância da Capoeira no Desenvolvimento Sócio-educacional**. 2008. 50 f. Monografia (Especialização em Administração Escolar) – Universidade Estadual Vale do Acaraú, Fortaleza, 2008.

FERREIRA NETO, J. O. Capoeira no contexto escolar: instrumento facilitador da aprendizagem. *In*: SANTOS, J. K. S. dos (org.). **II Abrindo trilhas para os saberes: Formação humana, Cultura e Diversidade**. Fortaleza: SEDUC-CE, 2009. p. 153-164.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. Alfabetização como elemento de formação da cidadania. *In*: FREIRE, P. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez. 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 1981.

FRIGERIO, A. Capoeira: de arte negra a esporte branco. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, n. 10, v. 4, 1989. Disponível em: <http://cevs.org.br/biblioteca/capoeira-arte-negra-esporte-branco/>. Acesso em: 15 dez. 2020.

FONSECA, V. L. A Capoeira Contemporânea: antigas questões, novos desafios. **Record: Revista de História do Esporte**, v. 1, n. 1, 2008. Disponível em: <http://revistas.ufrrj.br>. Acesso em: 15 dez. 2020.

GADOTTI, M. **Escola Cidadã**. São Paulo: Cortez. 1992.

GIL, G. **Discurso do ministro Gilberto Gil na entrega do Prêmio Extremadura**. 2005. Disponível em: <http://cultura.gov.br/discurso-do-ministro-gilberto-gil-na-entrega-do-premio-extremadura-48815/>. Acesso em: 13 maio 2020.

HILA, C. V. D. O procedimento Sequência Didática como instrumento de ensino no estágio de docência, 2008. **Anais [...]**. II CONALI- CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUAGEM E INTERAÇÃO. Maringá: Departamento de Letras Editora, 2008. [CD-ROM]

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). **Patrimônio Cultural Imaterial: para saber mais**. Brasília: IPHAN, 2012. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/cartilha_1__parasabermas_web.pdf. Acesso em: 05 abr. 2020.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). **Dossiê: Inventário para Registro e Salvaguarda da Capoeira como Patrimônio Cultural do Brasil**. Brasília: IPHAN, 2007. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossi%C3%AA_Capoeira.pdf. Acesso em: 05 abr. 2020.

KEIM, E. J.; SILVA, C. J. **Capoeira e Educação Pós-Colonial: Ancestralidade, Cosmovisão e Pedagogia Freiriana**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

LESSA, S.. **Para compreender a ontologia de Lukács**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

LIBÂNEO. J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê**. São Paulo: Cortez, 1998.

LUKÁCS, G. **Para uma Ontologia do Ser Social – Volume I (E-Book)**. São Paulo: Boitempo, 2012.

LUKÁCS, G. **Para uma Ontologia do Ser Social – Volume II (E-Book)**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo, Cortez, 1998.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MATTOS, H. C. C.; MATTOS, M. C. A. **Coletânea Musical de Capoeira**. Juiz de fora: Grupo Zabelê, 1995.

MALTAS de Capoeira. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=w1sCuALGgPU>. Acesso em: 30 abr. 2020.

MESTRE Bimba: A Capoeira Iluminada. Direção Luiz Fenando Goulart. 77 min. Brasil, 2007.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

MÓNICO, L.; ALFERES, V.; CASTRO, P.; PARREIRA, P. A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *In: Investigação Qualitativa em Ciências Sociais*. Volume 3. 6º CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 2017. **Anais [...]**. Salamanca, Espanha, 2017. Disponível em: <https://proceedings.ciai.org/index.php/ciai2017/article/view/1475>. Acesso em: 17 abr. 2020.

MUÑOZ, R.; LOUREIRO, A.; LAUTHARTE JUNIOR, I. J. **A experiência internacional com os impactos da COVID-19 na educação**. 2020. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/artigo-a-experiencia-internacional-com-os-impactos-da-covid-19-na-educacao/>. Acessado em: 28 jun. 2020.

OLIVEIRA, J. P.; LEAL, L. A. P. **Capoeira, Identidade e Gênero**: Ensaio sobre a história social da Capoeira no Brasil. Salvador: EDUFBA, 2009.

PÁDUA, M. A. de; TRIANI, F. da S.; CAVALCANTI, E. C. T.; NOVIKOFF, C. A dimensão ontológica: um caminho possível para a concretização da interdisciplinaridade. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/143523>. Acesso em: 18 dez. 2020.

PALHARES, M. F. S.; DAVID, E. B. Orientação Sexual: Capoeira e Lutas. *In: DARIDO, S. C. (org.). Educação Física e temas transversais na escola*. Campinas, SP: Papirus, 2012.

PASTINHA! Uma vida pela Capoeira. Direção de Antônio Carlos Muricy. 52 min. Brasil, 1998.

PASTINHA, V. F. **Capoeira Angola**. 3ª ed. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1988.

PEÇANHA, C. F.; ASSUNÇÃO, M. R. Da Senzala à academia: a diversificação da Capoeira. **Ciência Hoje**, v. 56, n. 331, p. 24-29, 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/22528949/Da_senzala_%C3%A0_academia_A_diversifica%C3%A7%C3%A3o_da_capoeira_with_M_Cobra_Mansa_. Acesso em: 18 dez. 2020.

REGO, W. **Capoeira Angola**: Ensaio Sócio-Etnográfico. Salvador, BA: Editora Itapuã, 1968.

REIS, L. V. de S. Mestre Bimba e Mestre Pastinha: a Capoeira em dois estilos. *In: SILVA, V. G. da (org.). Artes do Corpo (Memória afro-brasileira V. 2)*. São Paulo: Selo Negro, 2004. p. 189-224.

REIS, L. V. de S. **O Mundo de Pernas para o Ar** – a Capoeira no Brasil. São Paulo; Publisher Brasil: 1997.

RIBEIRO, D. **Lugar de Fala** (Feminismos Plurais). São Paulo: Pólen, 2019.

RODA de abertura. 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?fbclid=IwAR15Fwy1u_yETsOM6ISKFrVy5_glwfAGfzDaC-

[j_dV_UTW67WHIdqIgER7M&v=zC8J7hYamTY&feature=youtu.be](https://www.youtube.com/watch?v=UTW67WHIdqIgER7M&v=zC8J7hYamTY&feature=youtu.be). Acesso em 20 jan. 2021.

SANTOS, E. M. **Conversando sobre Capoeira...** São José dos Campos: JAC Gráfica e Editorial, 1996.

SANTOS, G. de O.; PALHARES, L. R. A Capoeira na Formação Docente de Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13, n. 3, p. 1-14, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/9076>. Acesso em: 18 dez. 2020.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2020.

SHAFFER, K. **O berimbau de barriga e seus toques**. Brasília: MEC, 1977.

SILVA, R. J. de M.; SANTOS, L. dos; VIDAL, G. da S.; GONZAGA, W. C. F.; LIMA, S. M. de; LIMA, Y. A. D. de; QUEIROZ, J. F. de. A importância da sequência didática (SD) em educação física escolar: relato de abordagem da temática “obesidade” no ensino médio.

Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, v. 9, p. 16-30, 2019. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/educacao-fisica-escolar>. Acesso em: 20 dez. 2020.

SILVA, R. C. da. Educação, Cultura e Escola: A escola de Capoeira e as interlocuções possíveis entre o formal e o não formal. In: SILVA, Robson Carlos da; MIRANDA, José da Cruz Bispo de (org.). **Cultura, Sociedade e Educação Brasileira: teceduras e interfaces possíveis**. Fortaleza: EdUECE, 2015.

SILVA, R. C. Dos vadios e Capoeiras: reflexões sobre a relação da Capoeira com os grupos políticos do século XIX. In: FRANCO, K. R. G.; VASCONCELOS, J. G. Outras **Histórias do Piauí**. Fortaleza: Edições UFC, 2007. p.53-66.

SILVA, S. C.; VASCONCELOS, J. G.; FIALHO, L. M. F. **A Capoeira no Ceará**. Fortaleza: EdUECE, 2014.

SIMÕES, R. M. A. A performance ritual da roda de Capoeira angola. **Revista Textos do Brasil**. Brasília: Ministério das Relações Exteriores, 2009. (Textos do Brasil, 14: Capoeira) p. 61-69.

SOARES, C. E. L. **A Capoeira escrava e outras tradições rebeldes no Rio de Janeiro (1808-1850)**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.

SOARES, C. E. L. Golpes de mestres. **Nossa História**, n. 5, p. 17, 2004.

SOARES, C. E. L. **A negregada instituição: os Capoeiras na Corte Imperial, 1850-1890**. Rio de Janeiro: 1999.

SOARES, C. E. L. **A Capoeira escrava no Rio de Janeiro (1808-1850)**. 1998. Tese

(doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Campinas.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUSA, T. E. S. de; NEPOMUCENO, L. B. A Capoeira na Universidade: Conhecendo o projeto Debate com Ginga. ENCONTRO UNIVERSITÁRIOS DA UFC 2018 - XXVII ENCONTRO DE EXTENSÃO, 2018. **Anais [...]**. Fortaleza, 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/eu/article/view/37051>. Acesso em: 19 abr. 2020.

TEIXEIRA, F. J. S. MARX NO SÉCULO XXI: Uma Leitura de O Capital à Luz da Realidade Contemporânea. **Cronos: R. Pós-Grad. Ci. Soc.** (Dossiê – Balanço do Socialismo no Século XX – Seminário Nacional)UFRN, Natal, v. 14, n.1, p.164-184, 2013.

TELLES, M. F. de P. O Registro como Forma de Expressão do Patrimônio Cultural Imaterial. **Revista CPC**, São Paulo, n. 4, p. 41-71, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cpc/article/view/15606>. Acesso em: 20 dez. 2020.

TELLES, M. F. de P.; COSTA, R. V. Direitos Culturais: Aspectos Jurídicos de que trata o Decreto 3551/2000. III ENECULT – ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, 2007. **Anais [...]**. Salvador, 2007. Disponível em: http://www.cult.ufba.br/enecult2007/MarioFerreiradePragmacioTelles_RodrigoVieiraCosta.pdf. Acesso em: 19 abr. 2020.

TONET, I. **Educação contra o capital**. (E-Book). São Paulo: Instituto Lukács, 2016.

TONET, I. Minicurso Método Científico: Uma Abordagem Ontológica. Prof. Ivo Tonet - Parte 1. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gy30xjaZo5A>. Acesso em: 28 mar. 2020.

TONET, I. Minicurso Método Científico: Uma Abordagem Ontológica. Prof. Ivo Tonet - Parte 2. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-e3zKvZYDNk>. Acesso em: 29 mar. 2020.

TONET, I. Minicurso Método Científico: Uma Abordagem Ontológica. Prof. Ivo Tonet - Parte 3. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4Y8e8O3YJWA>. Acesso em: 29 mar. 2020.

TONET, I. Minicurso Método Científico: Uma Abordagem Ontológica. Prof. Ivo Tonet - Parte 4. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ucyJT9z1E1E>. Acesso em: 29 mar. 2020.

TONET, I. Atividades Educativas Emancipadoras. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 9-23, 2014. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/5298>. Acesso em: 20 dez. 2020.

TONET, I. **Método científico**: uma abordagem ontológica (E-Book). São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TONET, I. Interdisciplinaridade, formação e emancipação humana. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 116, p. 725-742, 2013. Disponível em: <http://www.ivotonet.xpg.com.br/>. Acesso em: 19 abr. 2020.

TONET, I. Educação e Ontologia Marxiana. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, número especial, p. 135-145, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639900>. Acesso em: 19 abr. 2020.

TONET, I. Educação e formação humana. **Revista ideiação**, v. 8, n. 9, p. 9-21, 2006. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/852>. Acesso em: 19 abr. 2020.

TONET, I. A educação numa encruzilhada. In: MENEZES, A.M.D., e FIGUEIREDO, F. F. (orgs). **Trabalho, sociabilidade e educação**. Fortaleza: Ed. UFC, 2003.

TONET, I. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana** (Tese de doutorado). Marília: UNESP, 2001.

TONET, I. Educação e concepções de sociedade. **Universidade e Sociedade**, n. 19, 1999. Disponível em: http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/Educacao_e_concepcoes_de_sociedade.pdf. Acesso em: 19 abr. 2020.

VASSALLO, S. P. Identidade negra, cidadania e memória: os significados políticos da Capoeira de Angola contemporânea. **Interseções**, Rio de Janeiro, v. 13 n. 2, p. 334-350, 2011. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intersecoes/article/viewFile/4619/3417>. Acesso em: 19 abr. 2020.

VASSALLO, S. P. O Registro da Capoeira como Patrimônio Imaterial: Novos Desafios Simbólicos e Políticos. **Educação Física em Revista**, Brasília: Universidade Católica de Brasília, v. 2, n. 2, 2008. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/efr/article/view/977>. Acesso em: 19 abr. 2020.

VASSALLO, S. P. Resistência ou Conflito? O legado folclorista nas atuais representações do jogo da Capoeira. **Campos - Revista de Antropologia Social**. Curitiba, n. 7/1, p. 71-82, 2006. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/campos/article/view/5448>. Acesso em: 19 abr. 2020.

VASSALLO, S. P. Capoeiras e intelectuais: a construção coletiva da Capoeira “autêntica”. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 32, p. 106-124, 2003. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2200>. Acesso em: 19 abr. 2020.

VIEIRA, F. A. S.; SILVA, L. M. F. Debate com Ginga: Um projeto de extensão. ENCONTRO UNIVERSITÁRIOS DA UFC 2017 - II ENCONTRO DE INICIAÇÃO ACADÊMICA, 2017.

Anais [...]. Fortaleza, 2017. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/eu/article/view/30081>. Acesso em: 19 abr. 2020.

VIEIRA, L. R. **A Capoeira e as políticas de salvaguarda do patrimônio imaterial:** legitimação e reconhecimento de uma manifestação cultural de origem popular. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2012.

VIEIRA, L. R.; ASSUNÇÃO, M. R. Os desafios contemporâneos da Capoeira. **Revista Textos do Brasil** Brasília: Ministério das Relações Exteriores, 2009. (Textos do Brasil, 14: Capoeira), p. 9-19.

VIEIRA, L. R.; ASSUNÇÃO, M. R. Mitos, controvérsias e fatos: construindo a história da Capoeira. **Estudos Afro-Asiáticos**, n. 34, p. 81-121, 1998. Disponível em: <https://beribazu.files.wordpress.com/2012/11/mitos-controvc3a9rsias-e-fatos-construindo-a-histc3b3ria-da-Capoeira.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

VIEIRA, L. R. **O Jogo da Capoeira:** Corpo e Cultura Popular no Brasil. Rio de Janeiro: Sprint, 1998.

VIEIRA, L. R. Capoeira: os primeiros momentos da sua história. **Revista Capoeira**, São Paulo, n. 1, p. 42-44, 1998.

VIEIRA, L. R. A Capoeiragem disciplinada: Estado e Cultura Popular no tempo de Vargas. **História e Perspectiva**, Uberlândia, n. 7, p. 111-132, 1992.

ZABALA, A. **A Prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

APÊNDICES

PROPOSTA PEDAGÓGICA

**COM SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA SUBSIDIAR
CURSO DE FORMAÇÃO PARA O ENSINO DE CAPOEIRA**

**JOSÉ OLÍMPIO FERREIRA NETO
FABIANO GERALDO BARBOSA**





INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
CEARÁ



PPGEF
MESTRADO PROFISSIONAL EM
ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE



UNILAB
Universidade da Integração Internacional
da Lusofonia Afro-Brasileira

Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE) Mestrado em Ensino e Formação Docente – Modalidade Profissional

**PROPOSTA PEDAGÓGICA
COM SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA SUBSIDIAR CURSO DE FORMAÇÃO PARA
O ENSINO DE CAPOEIRA**

**JOSÉ OLÍMPIO FERREIRA NETO
FABIANO GERALDO BARBOSA**

FORTALEZA

2021

**PROPOSTA PEDAGÓGICA COM SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA SUBSIDIAR
CURSO DE FORMAÇÃO PARA O ENSINO DE CAPOEIRA**

José Olímpio Ferreira Neto
Discente do PPGEF UNILAB-IFCE
Fabiano Geraldo Barbosa
Docente do PPGEF UNILAB-IFCE

FORTALEZA

2021



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal do Ceará - IFCE
Sistema de Bibliotecas - SIBI

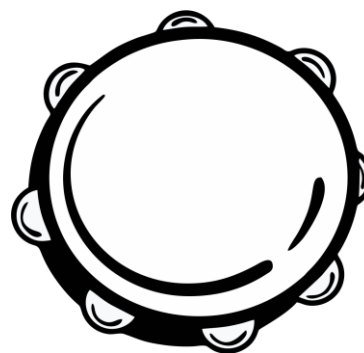
Ficha catalográfica elaborada pelo SIBI/IFCE, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

F383p Ferreira Neto, José Olímpio.
 Proposta Pedagógica com Sequência Didática para Subsidiar Curso de Formação para o Ensino de
Capoeira / José Olímpio Ferreira Neto. - 2021.
 29 f. : il. color.

Orientação: Prof. Dr. Fabiano Geraldo Barbosa.

1. Capoeira. 2. Mestre. 3. Formação. 4. Ensino. 5. Trabalho. I. Título.

SUMÁRIO



01	Apresentação	6
02	Capoeira, Sociedade e Educação	8
03	Princípio pedagógicos Capoeira	11
04	As dimensões dos conteúdos	12
05	O que é uma Sequência Didática	13
06	Vivências Temáticas Prático-reflexivas	14
07	Estruturando uma Sequência Didática	15
08	Sequência Didática – Capoeira	16
09	Conclusão	26
10	Referências	27



PROPOSTA PEDAGÓGICA COM SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA SUBSIDIAR CURSO DE FORMAÇÃO PARA O ENSINO DE CAPOEIRA

APRESENTAÇÃO

Saudações, camarás!

A presente proposta pedagógica é um produto educacional desenvolvido ao longo do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino e Formação Docente – PPGEF, promovido em associação entre a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE. O projeto de extensão *Debate com Ginga: As Multifaces da Capoeira*¹ foi o campo pesquisado para o desenvolvimento dessa proposta que tem como objetivo subsidiar um Curso de Formação em Ensino de Capoeira, com uma proposta de elaboração de Sequência Didática, para ser aplicada na formação inicial dos praticantes, no intuito de promover uma atividade educativa emancipadora (TONET, 2014) e questionadora da realidade (CANDAU; RUSSO, 2010).

Conforme Tonet (2014), no contexto educacional formal, ou seja, na escola, não é possível organizar os seus conteúdos para a construção de uma sociedade plenamente emancipada. Porém, observa que reside, na essência da sociedade capitalista, uma contradição entre capital e trabalho. Diante dessa contradição, é possível organizar atividades educativas que contribuam para provocar uma transformação radical e para a construção de uma forma de sociabilidade para além e superior ao capitalismo. Candau e Russo (2010) apontam que a educação também pode aparecer configurada como um processo de homogeneização cultural, por meio do qual a educação escolar tem função de difundir e consolidar uma cultura comum de base ocidental e eurocêntrica, silenciando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades. Nesse contexto, podem surgir propostas questionadoras dessa forma fragmentada de educação, tais como a Capoeira.

A Capoeira é uma forma de saber popular que adentrou no universo escolar e acadêmico, influenciando e sendo influenciado pelo meio. Assim, dentro desse contexto incorpora, para

¹ O projeto de extensão Debate com Ginga: As multifaces da Capoeira é desenvolvido em duas vertentes, a saber: a promoção de palestras mensalmente que ocorrem em parceria com o Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura – DMAC e as vivências temáticas prático-reflexivas que são desenvolvidas no Instituto de Educação Física e Esportes da Universidade Federal do Ceará – IEFES/UFC. É preciso destacar que esse projeto foi idealizado pelo Mestre Hebert, fundador da Associação Viva Capoeira Viva.

manter um diálogo com os conhecimentos científicos, metodologias que viabilizem a visualização de sua manifestação. Então, almejando encontrar estratégias que me auxiliassem, com apoio do meu orientador, a proporcionar um processo de ensino/aprendizagem que realizasse um diálogo entre os saberes e fazeres oriundos da Capoeira com o conhecimento acadêmico, aliado ao desejo de encontrar uma abordagem que trate de forma significativa o seu ensino, chegamos a essa proposta pedagógica com uma Sequência Didática para subsidiar uma formação em ensino de Capoeira. As sequências didáticas são instrumentos que possibilitam nortear professores na condução de suas aulas e no planejamento de suas intervenções. Assim, uma sequência de atividade poderia ser pensada a partir do conhecimento prévio que os alunos trazem, aumentando gradativamente a dificuldade no intuito de ampliar o que é sabido pelos estudantes, permitindo assim, uma transformação gradual.

É preciso enfatizar que se trata de uma proposta, sendo assim, constitui-se em possibilidade, sugestão ou opção de forma de trabalho a ser adotado, oferecendo, ainda, os elementos para a produção de sua própria sequência. O modelo apresentado pode ser adaptado a vários níveis de imersão nessa prática cultural, podendo ser trabalhado em escolas, universidades e outros espaços educacionais. Os conteúdos foram organizados no intuito de promover uma educação questionadora, emancipadora e humanista por meio da prática da Capoeira, para que o praticante possa vislumbrar outras formas de sociabilidade que estejam para além do capital. Não se trata de uma mera reprodução, mas de indicar caminhos para o desenvolvimento de um trabalho que tenha como horizonte a transformação da realidade.

Em nossa atuação no projeto de extensão *Debate com Ginga: As Multifaces da Capoeira* elaboramos um modelo de aula denominado de vivência temática prático-reflexivas, no intuito de trabalhar a Capoeira, explorando os elementos da corporeidade e oralidade, indispensáveis para o desenvolvimento de um trabalho com essa manifestação cultural. As vivências se propõem a oferecer formação em Capoeira aos participantes, abordando as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal, pressupondo não só a repetição e internalização de movimentos corporais, toques de instrumentos e cantigas, mas também a compreensão da lógica de resistência às opressões e de negação ao estabelecido.

Pesquisador: José Olímpio Ferreira Neto

Orientador: Fabiano Geraldo Barbosa

Atualmente, é notório uma proximidade da Capoeira com o universo acadêmico, a qual é destacada por Vieira e Assunção (2009), indicando que essa manifestação cultural afro-brasileira se tornou um campo de reflexão, nos cursos de pós-graduação, desde os anos 1980. Os Grupos de Capoeira também promovem espaços para pesquisas e debates sobre os elementos que compõem essa manifestação cultural, constituindo-se em espaço de ensino e formação. Esses grupos também ocupam os espaços institucionais de ensino, seja na Educação Básica ou na Educação Superior, por meio dos Mestres de Capoeira, com ou sem formação acadêmica.

A Capoeira está presente em muitas esferas da vida social, não permeia apenas o universo acadêmico, também está presente nos palcos de teatro, salas de cinema e anúncios publicitários. Essa aproximação não é recente e é fruto de um processo de negociação do capoeirista com a sociedade e com o Estado. É possível observar, ao estudar seu percurso histórico, que os capoeiristas estavam próximos às elites, fazendo serviços escusos, mas convivendo em um paradoxo, sendo perseguidos e protegidos, ao mesmo tempo. Depois, os intelectuais, esportistas ou folcloristas, colaboraram no processo de modernização que transitou entre a tradição e o moderno.

A relação com o Estado influenciou o desenvolvimento da arte, mas essas alterações não são recebidas passivamente, passam pelo crivo do articulador cultural. Nesse contexto, surgem tensões, polos que representam aqueles que acatam as mudanças e os que se mostram resistentes. No decorrer do processo, verifica-se a coexistência de posições que permanecem ou se modificam, impedindo um pensamento hegemônico. Todas essas controvérsias dão vazão ao estabelecimento de discursos baseados numa construção mitológica e ideológica.

Essas controvérsias não trafegam apenas no mundo da Capoeira, mas são intrínsecos à sociedade brasileira, reverberando no universo capoeirístico, alimentando conflitos que seguem lógicas e representam ideologias. Vieira e Assunção (1998) identificam cinco discursos paradigmáticos, a saber: discurso da repressão, discurso nacionalista, discurso étnico, discurso corporativo-iniciatório e discurso classista.

É perceptível, na esteira de Tonet (2001), que interessa à burguesia controlar uma arte revolucionária. Assim, o aparelho do Estado se propõe a dar o suporte, mas, ao mesmo tempo, tenta impedir qualquer ato revolucionário ou, no mínimo, impõe obstáculos ao seu desenvolvimento como prática revolucionária e de emancipação humana dos capoeiristas.

Então, compreender os discursos que permeiam esse meio é fundamental para entender como essa manifestação cultural se apresenta socialmente nos espaços que ocupa.

As práticas corporais envolvidas na Capoeira esboçam discursos variados, as expressões materializadas na gestualidade e na oralidade são frutos de processos de diálogos sociais. Assim, a Capoeira Regional, a Capoeira Angola e a Capoeira Contemporânea representam momentos específicos do desenvolvimento da Capoeira que dentro de uma formação precisam ser tratados, sendo visualizados como possibilidade de emancipação humana, pois são capazes de gerar outra forma de sociabilidade. Ao tratar sobre o desenvolvimento histórico da Capoeira, é preciso observar que as formas de sua expressão, chamadas comumente de estilos, foram forjadas em interlocução com a sociedade, foram frutos de demandas vigentes, como uma resposta ao que estava imposto naquele momento, reinventando-se para continuar existindo.

A Capoeira, como parte da cultural corporal, ocupa os currículos formais de ensino da Educação Física Escolar, assim como também compõem as atividades da escola por meio de projetos sociais como afirma Silva (2007). Conforme Campos (2001), também está presente nas universidades, por meio das disciplinas e dos projetos de extensão. Santos e Palhares (2010) indicam essa prática cultural não é monopólio da Educação Física, há possibilidade de outras disciplinas abordarem os conteúdos que envolvem a Capoeira. Ferreira Neto (2008; 2009) aponta alguns exemplos de relações entre a Capoeira e as disciplinas da escola. Dessa forma, é preciso que os saberes que compõem essa cultura estejam presentes na formação de professores que atuam na educação básica.

O Mestre de Capoeira tem a legitimidade de ocupar os espaços institucionais para articular os saberes envolvidos em sua prática cultural, pois envolvem aspectos da corporeidade e da oralidade oriundos da cultura popular que podem colaborar na formação dos indivíduos. Santos e Palhares (2010, p. 2-3) corroboram com pensamento, pois segundo eles, “[...] os mestres de capoeira, apesar de não possuírem diplomas ou licença para lecionar em universidade e instituições, são notórios na arte de ensinar a Capoeira, além de serem os principais responsáveis pela preservação, disseminação e consequente sobrevivência dessa atividade”. O Mestre de Capoeira é um articulador que permite o fluxo dos saberes, podendo trabalhar em ambientes formais e não formais de ensino. Conforme Soares (*et al.*, 1992), a Capoeira é uma manifestação cultural oriunda da luta por liberdade que expressa a luta de emancipação do negro no Brasil escravocrata. Assim, essa luta por liberdade, desenvolvida no tempo da escravidão, encontra, na escola e na universidade, abrigo para discussão de

² possibilidades de trabalho para uma sociedade mais justa, democrática e solidária.



² As fotos desta publicação são de Fernando Braga.
Modelos: André Moura (Inst. Kamaleão), Micael Vitor (Formado Micael), Olímpio Ferreira (Mestre Olímpio) e Robério Gomes (Mestre Carcará).
Cenário: Ponte Metálica, Fortaleza-CE.

PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS NA CAPOEIRA

Santos e Palhares (2010) apresentam alguns princípios pedagógicos que acreditam ser fundamentais para a experimentação corporal da Capoeira, são eles: caráter combativo, dissimulação/disfarce, inversão corporal, musicalidade, diálogo corporal, raiz africana e mandinga. Esses princípios foram apontados no intuito de ajudar os docentes a elaborarem suas aulas de Educação Física Escolar. No entanto, é possível sua aplicação em propostas de formação em Ensino de Capoeira para subsidiar as aulas dos mestres/professores em diversos ambientes educacionais.

O **CARÁTER COMBATIVO** se relaciona à resistência contra as imposições colonizadoras, expressas pela corporeidade que se manifesta em luta. Não se trata de briga, mas de arregimentar gestos de combate que podem ser dirigidos de forma pedagógica remetendo à ancestralidade dos povos africanos.

A **DISSIMULAÇÃO/DISFARCE** se refere à capacidade de enganar, de ludibriar o opressor, disfarçando os gestos combativos por meio da dança e do jogo. Dessa forma, as intenções do corpo de resistência são camufladas.

A **INVERSÃO CORPORAL** se caracteriza pela quebra da linearidade racional da cultura colonizadora. Trocar os pés pelas mãos ou ver o mundo de cabeça para baixo, a partir de outra perspectiva.

A **MUSICALIDADE** atravessa a Capoeira como parte do ritual. É um fio condutor que liga os capoeiristas na roda e orienta a condução dos elementos orais e corporais expressos por cantigas e gestualidades.

O **DIÁLOGO CORPORAL** é a expressão de comunicação entre os integrantes da roda. Ele reverbera para além dos dois jogadores e é retroalimentado entre os seus sujeitos, transformando a roda de capoeira em uma roda de conversa.

As **RAÍZES AFRICANAS** se relaciona com o legado africano, no qual o fluxo dos saberes é ancestral. Os códigos e significados circulam por meio de uma relação de proximidade entre mestre e discípulo.

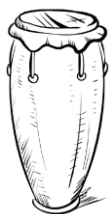
A **MANDINGA** é um elemento surpresa indefinível. Representa um segredo ancestral, no qual não se reproduz por meio de metodologia específica. É algo que se aprende em meio à imersão cultural, desenvolvida de modo particular, ou seja, cada capoeiristas tem a sua mandinga, é uma forma de expressão de sua identidade.

AS DIMENSÕES DE CONTEÚDO

Darido (2012) discute o conceito de conteúdo em suas dimensões atitudinais, conceituais e procedimentais, afirmando que os conteúdos podem envolver elementos que compõem e fundamentam o conhecimento científico, assim como os saberes culturais de matriz popular, sistematizados, articulados para serem apresentados aos alunos, colaborando para sua formação e que possam ser aplicados em suas vidas. Santos e Palhares (2010) indicam que a Capoeira, sistematizada como um conteúdo escolar, precisa estar disposto nas suas dimensões.

Na dimensão conceitual é realizada a seguinte questão:

O QUE SE DEVE SABER?



Essa pergunta pode gerar o seguinte objetivo: “Conhecer as transformações por que passou a sociedade em relação aos hábitos de vida (diminuição do trabalho corporal em função das novas tecnologias) e relacioná-las com as necessidades atuais de atividade física” (DARIDO, 2012, p. 52).

A questão desencadeadora da dimensão procedimental é:

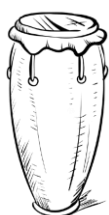
O QUE SE DEVE SABER FAZER?

Assim, pode-se conceber como objetivo: “Vivenciar e adquirir alguns fundamentos básicos dos esportes, danças, ginásticas, lutas, capoeira. Por exemplo, praticar a ginga e a roda da capoeira. Vivenciar diferentes ritmos e movimentos relacionados às danças, como as danças de salão, regional e outras. Vivenciar situações de brincadeiras e jogos” (DARIDO, 2012, p. 53).



Em relação à dimensão atitudinal, responde-se a seguinte pergunta:

COMO SE DEVE SER?



Darido (2012, p. 53) apresenta alguns exemplos de objetivos, entre eles: “Respeitar os adversários, os colegas e resolver os problemas com atitudes de diálogo e não violência. [...] Reconhecer e valorizar atitudes não preconceituosas quanto aos níveis de habilidade, sexo, religião e outras”.

O QUE É UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA?

O modelo de Sequência Didática – SD é associado às pesquisas sobre aquisição da língua escrita, constitui-se em um modo, no qual o professor organiza suas atividades de ensino em função de núcleos temáticos e procedimentais (ARAÚJO, 2013).

SD é um conjunto ordenado de atividades estruturadas e articuladas para a realização de um objetivo educacional em relação a um conteúdo concreto, com tempo determinado. É importante analisar em diálogo entre docente e estudante, o sentido total da sequência e o lugar que ocupa cada atividade que estrutura a SD. Avaliando a possibilidade de acrescentar ou modificar (ZABALA, 1998).

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), definem de forma concisa que “*sequência didática* é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” A SD tem a função de proporcionar a mudança e promoção dos alunos em relação ao domínio dos gêneros e da comunicação.

Uma sequência com a seguinte composição:

- ✂ apresentação da situação;
- ✂ produção inicial (diagnóstico);
- ✂ módulos (quantidade adequada de acordo com o conhecimento prévio dos alunos);
- ✂ produção final (adequado para os alunos colocarem em prática o que aprenderam e para avaliar o processo).

A **ETAPA DE ABERTURA** apresenta a situação de estudo, na qual é descrita de maneira pormenorizada a tarefa de exposição oral ou escrita que os alunos terão a tarefa de realizar. Inicialmente, deve haver uma produção diagnóstica, para que o professor possa avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais da turma.

A **SEGUNDA ETAPA** se concentra nos módulos, que são constituídos de várias atividades ou exercícios sistemáticos e progressivos que facilitam o processo de ensino-aprendizagem aos alunos em relação ao conteúdo proposto. O número dos módulos depende do conhecimento prévio que os alunos têm.

A **ÚLTIMA ETAPA** consiste na produção final, momento no qual os alunos colocam em prática os conhecimentos angariados e o professor avalia os progressos efetivados. Esse momento também é adequado para a realização de uma avaliação do tipo somativo.

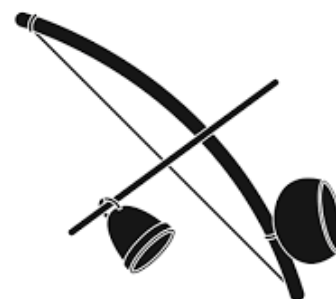
VIVÊNCIAS TEMÁTICAS PRÁTICO-REFLEXIVAS

As vivências temáticas prático-reflexivas foram concebidas durante o desenvolvimento do projeto de extensão *Debate com Ginga: As Multifaces da Capoeira*, em 2019, no IEFES/UFC.

As vivências temáticas prático-reflexivas são aulas trabalhadas com elementos práticos da corporeidade, da oralidade e da musicalidade inerentes à cultura da Capoeira, tentando trazer as reflexões crítico-teóricas dessas ações no intuito de realizar uma releitura das tradições, transformando-as, sem perder a ligação com o passado, ancestralidade, memórias e identidade que essa manifestação afro-brasileira carrega (FERREIRA NETO; BARBOSA, 2019).

Entre os conteúdos abordados nas vivências temáticas prático-reflexivas, desenvolvidas no IEFES/UFC, temos os seguintes:

- ☞ **Mestre Pastinha e a Capoeira Angola;**
- ☞ **Mestre Bimba e a Capoeira Regional;**
- ☞ **Ginga de Corpo, Mandinga e Negaças;**
- ☞ **Musicalidade, Instrumentos e Cantigas de Capoeira;**
- ☞ **Floreios;**
- ☞ **Diálogo Corporal;**
- ☞ **Maculelê, entre outras temáticas.**



No decorrer do processo, foi percebido que esses conteúdos poderiam formar blocos de conteúdos, compondo, assim, uma Sequência Didática, que passamos a apresentar em seguida.

ESTRUTURANDO UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Para realizar o ensino da Capoeira, por meio de uma SD, seguimos as instruções de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Assim, propomos, inicialmente, uma análise diagnóstica, por meio de um diálogo inicial de sondagem sobre o conteúdo dessa prática cultural e uma roda para avaliar os toques e jogo dos participantes, constituindo um módulo introdutório. Em seguida, foi organizado mais três módulos, englobando três grandes grupos de conteúdos, a saber, Capoeira Regional, Capoeira Angola e Capoeira Contemporânea.

Cada módulo é composto por três unidades que contemplam a oralidade, expressa por meio das cantigas acompanhadas do ritmo dos instrumentos; a corporeidade, expressa por meio dos movimentos de defesa e ataque que partem da ginga e suas movimentações, adornado pelos floreios; e, por fim, a Roda de Capoeira, espaço no qual aglutina ambos os elementos.

As aulas contemplam, ainda, as três dimensões do conteúdo, a saber, conceitual, procedimental e atitudinal. Sendo um modelo incompleto, melhor dizendo, de um modelo aberto, pode e deve integrar outras dimensões da Capoeira, abordando além dos seus conceitos, categorias que se relacionam, tais como ancestralidade, memórias e identidade. Vamos iniciar com o que os alunos sabem, a partir de uma análise diagnóstica, para avançar por etapas sistematizadas de aprendizagem propostas nos módulos para, enfim, chegar à produção final.

Considerando que a ideia central de SD é a de modularidade e produto final, que no nosso caso, trata-se da capacidade de executar determinada competência inerente à prática da Capoeira, acreditamos que a organização em módulos é uma maneira adequada à aquisição da competência. Para isso, nossa justificativa foi contemplar os estilos marcantes no universo da Capoeira, tendo em vista que cada um guarda suas peculiaridades, como já foi abordado. Assim, decidiu-se por iniciar com um módulo introdutório, para realizar uma sondagem do nível de imersão dos praticantes para, em seguida, passa para os três grandes conteúdos. O módulo I traz os conteúdos referentes à Capoeira Regional, por ser uma forte influenciadora da Capoeira Contemporânea, sendo sua principal base. Em seguida, desenvolveu-se o módulo II com a Capoeira Angola, que apesar de sua peculiaridade, é uma forte base filosófica para a Capoeira Contemporânea. Por fim, o módulo III traz a Capoeira Contemporânea que se desenvolveu, sob inspiração dos modelos anteriores.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA – CAPOEIRA

Capoeira, Patrimônio Cultural do Brasil e da Humanidade, para a emancipação humana

Objetivos da SD:

Imergir no universo da Capoeira;
Vivenciar a Capoeira numa perspectiva de emancipação humana;
Fortalecer a cultura, identidade e memórias afro-brasileiras.

Esta sequência didática foi desenvolvida a partir da experiência no projeto de extensão *Debate com Ginga: as Multifaces da Capoeira*, que ocorre no Instituto de Educação Física e Esportes da Universidade Federal do Ceará.

Será apresentada aos alunos a temática “Capoeira, Patrimônio Cultural do Brasil e da Humanidade, para emancipação humana” no intuito de colaborar com a formação de seus praticantes aspirantes a professores/mestres.

1ª ETAPA

Apresentação da Capoeira

Módulo de Introdução

Capoeira

Objetivo do Módulo:

Conhecer noções iniciais sobre a Capoeira;
Vivenciar a oralidade e corporeidade da capoeira.

Tempo: 3 vivências temáticas prático-reflexivas (50 minutos cada)

Unidade 1: História da Capoeira e seus movimentos

Unidade 2: A musicalidade e cantigas como expressão da oralidade

Unidade 3: Outras manifestações culturais ligadas à Capoeira



UNIDADE 1: HISTÓRIA DA CAPOEIRA E SEUS MOVIMENTOS

Objetivos	Conteúdos	Atividades
Conhecer, de forma introdutória, a história da Capoeira.	Conceitual: Introdução à história da Capoeira	Leitura de um texto introdutório sobre a história da Capoeira; Diálogo sobre a leitura;
Aprender os movimentos básicos para o jogo.	Procedimental: Movimentação de ginga, esquivas, golpes de linha e circulares	Ensino da ginga de forma analítica; Ginga em duplas; Ensino dos movimentos iniciais de defesa e ataque (analítico e sintético).
Desenvolver o respeito à ancestralidade.	Atitudinal: Respeito à Ancestralidade	Observação dos rituais da roda que demarcam ancestralidade.

UNIDADE 2: A MUSICALIDADE E CANTIGAS COMO EXPRESSÃO DA ORALIDADE

Objetivos	Conteúdos	Atividades
Compreender as funções das cantigas de Capoeira; Identificar os tipos de cantigas.	Conceitual: As funções das Cantigas de Capoeira.	Escuta de CDs Exposição sobre as funções das cantigas (VIEIRA, 1998) e noções iniciais sobre cantigas (FERREIRA NETO, 2010).
Identificar toques de Capoeira; Manusear os instrumentos.	Procedimental: Noções iniciais das batidas e dos toques.	Manuseio dos instrumentos; Ensino das batidas do Berimbau, Pandeiro e Atabaque.
Desenvolver o respeito às diferenças.	Atitudinal: Capoeira não é “Macumba”.	Explicação sobre relação entre Capoeira e outras manifestações culturais de matriz africana.

UNIDADE 3: OUTRAS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS LIGADAS À CAPOEIRA

Objetivos	Conteúdos	Atividades
Discutir sobre a relação da Capoeira com outras manifestações culturais.	Conceitual: Conhecendo o Maculelê, Samba de Roda, Dança do Fogo, Frevo, Dança Guerreira e Puxada de Rede	Indicação de vídeo (A Verdadeira História do Maculelê); Conversa sobre manifestações culturais que a capoeira ajuda a manter;
Vivenciar o Maculelê.	Procedimental: Vivência de Maculelê	Usando os bastões e o atabaque será vivenciado o Maculelê;
Desenvolver o respeito à diversidade.	Atitudinal: Respeito à diversidade.	A Capoeira é guardião de outras culturas. Dessa forma, o capoeirista aprende a respeitar a diversidade.

2ª ETAPA

Módulo I

Capoeira Regional

Objetivos do Módulo:

Conhecer a Capoeira Regional e seu contexto histórico;
Identificar a importância dos cearenses no desenvolvimento da Capoeira Regional;
Executar os principais movimentos para os jogos da Capoeira Regional.

Tempo: 3 vivências temáticas prático-reflexivas (50 minutos cada)

Unidade I – Mestre Bimba e a Capoeira Regional

Unidade II – Toques e Jogos da Capoeira Regional

Unidade III – Bateria de Instrumentos e cantigas



UNIDADE I – MESTRE BIMBA E A CAPOEIRA REGIONAL

Objetivos	Conteúdos	Atividades
Conhecer o desenvolvimento da Capoeira Regional e seus principais colaboradores.	Conceitual: A vida do Mestre Bimba; A Capoeira Regional; Os cearenses na Capoeira Regional (Sisnando e Rui Gouveia); Um jeito mais Regional de Jogar no Ceará (Mestre Squisito).	Indicação de vídeo (Mestre Bimba: a Capoeira Iluminada); Leitura de Cordéis sobre a História da Capoeira;
Executar os movimentos básicos da Capoeira Regional.	Procedimental: Ginga; Movimentos básicos de defesa e ataque; Sequência de Bimba	Exercitando a ginga e suas movimentações; Ginga em duplas; Ensino dos movimentos de defesa e ataque da Capoeira Regional (analítico e sintético).
Desenvolver o respeito aos fundamentos e à integridade dos colegas.	Atitudinal: Respeito aos fundamentos, respeito à integridade física e moral dos camaradas.	Diálogo sobre os fundamentos e sobre o jogo. Na academia do Mestre Bimba, havia regras do jogo de Capoeira que deveriam ser respeitadas como não ferir a integridade de seu companheiro de treino.

UNIDADE II – TOQUES E JOGOS DA CAPOEIRA REGIONAL

Objetivos	Conteúdos	Atividades
Identificar os toques da Capoeira Regional.	Conceitual: Toques da Capoeira Regional	Escuta dos sete toques da Capoeira Regional (São Bento Grande de Bimba, Iúna, Cavalaria, Banguela, Santa Maria, Amazonas, Idalina).
Executar os movimentos característicos do jogo de São Bento Grande.	Procedimental: Movimentos do jogo de São Bento Grande.	Movimentos em duplas; Jogo de Capoeira com respeito aos limites do outro.
Desenvolver o respeito à integridade dos camaradas.	Atitudinal: Respeito à integridade física e moral dos camaradas	Conversa sobre o respeito à integridade dos camaradas de jogo.

UNIDADE III – BATERIA DE INSTRUMENTOS E CANTIGAS

Objetivos	Conteúdos	Atividades
Organizar a bateria da Capoeira Regional.	Conceitual: Bateria da Capoeira Regional.	Compor a bateria da Capoeira Regional.
Executar o toque de São Bento Grande no Berimbau e pandeiro.	Procedimental: Prática do toque de São Bento Grande no Berimbau e pandeiro.	Ensino de forma analítica do toque de São Bento Grande de Bimba; Uso de solfejo (imitação do som com a boca).
Desenvolver o respeito à ancestralidade.	Atitudinal: Respeito à Ancestralidade	Observação dos rituais da roda que demarcam ancestralidade.

2ª ETAPA

Módulo II

Capoeira Angola

Objetivos do Módulo:

Conhecer a Capoeira Angola e seu contexto histórico;
Apresentar um breve histórico da Capoeira Angola no Ceará;
Apresentar os principais movimentos e fundamentos da Capoeira Angola.

Tempo: 3 vivências temáticas prático-reflexivas (50 minutos cada)

Unidade I – Mestre Pastinha e a Capoeira Angola

Unidade II – Toques e Jogos da Capoeira Angola

Unidade III – Bateria de Instrumentos e cantigas



UNIDADE I – MESTRE PASTINHA E A CAPOEIRA ANGOLA

Objetivos	Conteúdos	Atividades
Conhecer o desenvolvimento da Capoeira Angola e seus principais colaboradores.	Conceitual: A vida do Mestre Pastinha; A Capoeira Angola; Outros nomes da Capoeira Angola; A Capoeira Angola no Ceará.	Indicação de vídeo (Pastinha: uma vida pela Capoeira); Escuta do CD do Mestre Pastinha; Conversa sobre a Capoeira Angola no Ceará.
Executar os movimentos básicos da Capoeira Angola.	Procedimental: Ginga; Movimentos básicos de defesa e ataque; Jogo.	Ensino dos movimentos de forma analítica; Realização de movimentos em dupla; Roda de Capoeira Angola.
Desenvolver o respeito às memórias e à ancestralidade.	Atitudinal: Respeito às memórias e à ancestralidade.	Conversa sobre memória e ancestralidade na capoeira.

UNIDADE II – TOQUES E JOGOS DA CAPOEIRA ANGOLA

Objetivos	Conteúdos	Atividades
Identificar os toques da Capoeira Angola.	Conceitual: Toques da Capoeira Angola	Escuta dos três principais toques da Capoeira Angola (Angola, São Bento Grande de Angola, São Bento Pequeno)
Executar os movimentos característicos do jogo de Angola.	Procedimental: Chamadas da Capoeira Angola; Tesoura de Angola; Chamada do Berimbau.	Movimentos em duplas.
Desenvolver o respeito aos fundamentos.	Atitudinal: Respeito ao fundamento.	Conversar sobre o comportamento na Roda de Capoeira.

UNIDADE III – BATERIA DE INSTRUMENTOS E CANTIGAS

Objetivos	Conteúdos	Atividades
Organizar a bateria da Capoeira Angola.	Conceitual: A Bateria da Capoeira Angola. Ladainhas e corridos.	Escuta do CD do Mestre Waldemar e Canjiquinha; Leitura de cordel de personagens cantados pela capoeira; Escuta de CD do Mestre Moraes.
Executar o toque de São Bento Grande de Angola, Angola e São Bento Pequeno no berimbau.	Procedimental: Toque de São Bento Grande de Angola, Angola e São Bento Pequeno.	Ensino dos toques por meio do método analítico; Uso de solfejo e ludicidade.
Desenvolver o respeito à ancestralidade.	Atitudinal: Respeito à Ancestralidade	Observação dos rituais da roda que demarcam ancestralidade.

2ª ETAPA

Módulo III

Capoeira Contemporânea

Objetivos do Módulo:

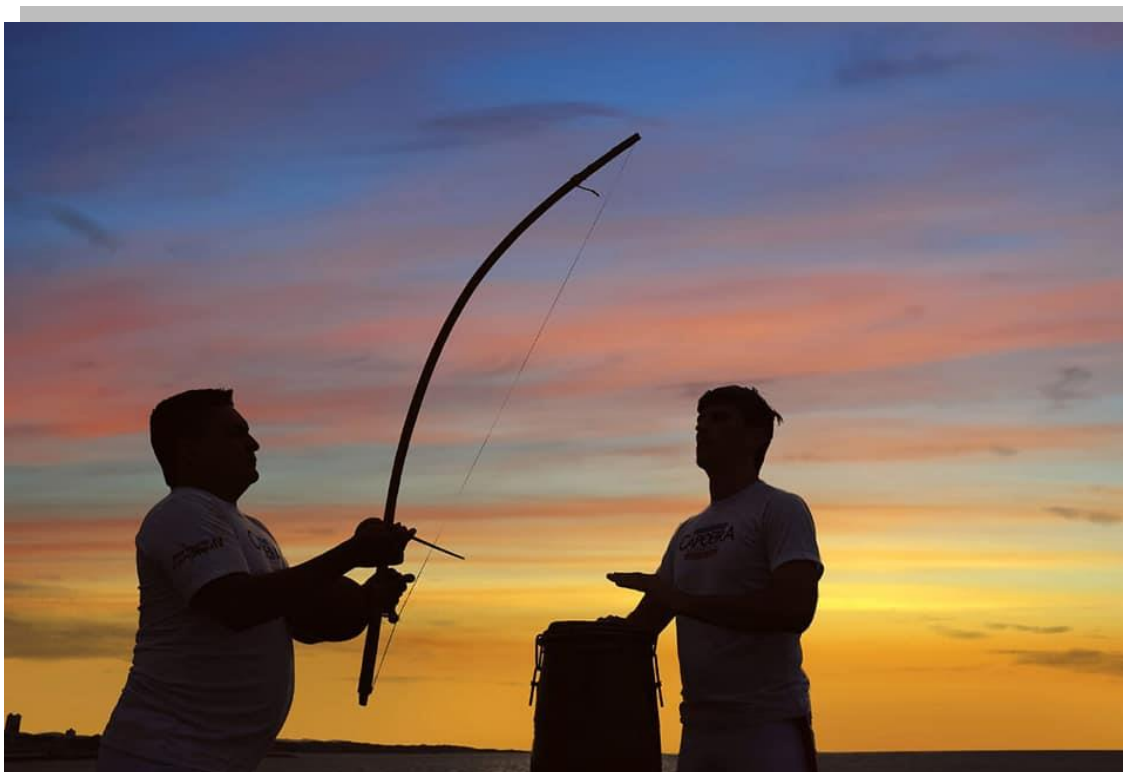
Contextualizar a Capoeira na atualidade;
Discutir de forma crítica sobre a Capoeira como uma cultura de massa;
Apresentar a Capoeira como um Patrimônio Cultural;
Apresentar os Tesouros Vivos da Cultura Cearense representantes da Capoeira e seus discípulos.

Tempo: 3 vivências temáticas prático-reflexivas (50 minutos cada)

Unidade I – Modelo Regional-Senzala

Unidade II – Grandes Grupos de Capoeira da Atualidade

Unidade III – Capoeira: Patrimônio Cultural do Brasil e da Humanidade



UNIDADE I – MODELO REGIONAL-SENZALA

Objetivos	Conteúdos	Atividades
Conhecer, de forma introdutória, a história da Capoeira.	Conceitual: Capoeira na atualidade; Modelo Regional Senzala; Federações e graduações.	Indicação de vídeo (Mandinga em Manhattan); Conversa sobre a Capoeira na atualidade, federações e graduações.
Executar os movimentos básicos do jogo; Jogar Capoeira.	Procedimental: Jogo de Capoeira.	Ensino dos movimentos de forma analítica; Realização de movimentos em dupla; Roda de Capoeira.
Desenvolver o respeito à diversidade.	Atitudinal: Respeito à diversidade	Conversa sobre as várias formas de expressão da capoeira.

UNIDADE II – GRANDES GRUPOS DE CAPOEIRA DA ATUALIDADE

Objetivos	Conteúdos	Atividades
Conhecer os mestres e grupos que se destacam no cenário atual.	Conceitual: Grandes Mestres da Capoeira Contemporânea; Os Grupos de Capoeira.	Indicação de vídeos; Apresentação dos mestres e grupos que se destacam no cenário atual.
Executar alguns movimentos e identificar toques da Capoeira Contemporânea.	Procedimental: Jogos de Capoeira Contemporâneo; Toques de Capoeira Contemporâneos (Benguela e Miudinho).	Ensino dos movimentos de forma analítica; Realização de movimentos em dupla; Ensino de toques em circuito; Roda de Capoeira.
Desenvolver a criatividade e tolerância às mudanças.	Atitudinal: Receptividade às mudanças.	Conversa sobre as transformações na Capoeira.

UNIDADE III – CAPOEIRA: PATRIMÔNIO CULTURAL DO BRASIL E DA HUMANIDADE

Objetivos	Conteúdos	Atividades
Conhecer os Tesouros Vivos da Capoeira do Ceará; Compreender a Capoeira como Patrimônio Cultural.	Conceitual: Capoeira como Patrimônio; Capoeira Pedagógica; Tesouros Vivos do Ceará.	Indicação de leitura de artigo (Capoeira: Patrimônio Cultural do Brasil); Diálogo sobre capoeira, patrimônio e cultura de massa. Leitura de cordel sobre o Mestre Zé Renato; Mestre Paulão e o Grupo Capoeira Brasil.
Executar os movimentos básicos do jogo; Jogar Capoeira.	Procedimental: Ginga; Esquivas e golpes; Floreios.	Ensino dos movimentos de forma analítica; Realização de movimentos em dupla; Ensino da Capoeira com ludicidade pedagógica; Roda de Capoeira.
Desenvolver a valorização da cultura local.	Atitudinal: Valorização da cultura local.	Conversa sobre o valor dos capoeiristas cearenses para a capoeira mundial.

3ª ETAPA

Módulo Final

Produção Final

Roda de Capoeira

Objetivos do Módulo:

Promover uma Roda de Capoeira, buscando apresentar os seguintes itens: jogo³, postura⁴, toques⁵ e cantigas⁶.

Desenvolver uma roda de conversa sobre a Capoeira e o seu papel em uma formação para emancipação humana.

Atividades

Os participantes da sequência didática, ao final do processo, deverão promover uma Roda de Capoeira, patrimônio cultural da humanidade, na qual revezarão as funções, apresentando jogo, os toques e cantigas. Além disso, também irão desenvolver uma roda de conversa sobre a Capoeira e o seu papel em uma formação para emancipação humana.

Tempo: 1 vivência temática prático-reflexiva de 50 minutos

³ Será avaliado se o aprendiz jogo “conforme a razão”, ou seja, conforme o toque pede, dentro dos fundamentos desenvolvidos para aquele jogo.

⁴ Além de uma postura atitudinal, de respeito a forma de se expressar dos camaradas, é preciso observar se o capoeirista compreende a posição que deve ocupar em cada toque. Por exemplo, quando se toca Angola, os capoeiristas ficam sentados e não batem palmas, quando se toca Regional, os capoeiristas ficam em pé e batem palmas.

⁵ Também será observado se os aprendizes tocam os instrumentos e se tocam conforme o que se pede no momento.

⁶ Outro ponto a ser observado é a resposta ao coro das cantigas. A oralidade é elemento essencial no jogo da Capoeira.

CONCLUSÃO

Esse procedimento, inicialmente, foi utilizado porque pensávamos que seria adequado à realidade do projeto, que se desenvolvia em aulas curtas, com duração de uma hora cada, duas vezes na semana. Então, diante da necessidade de adequar o ritmo às possibilidades de aprendizagem dos alunos, selecionamos os conteúdos mínimos que um capoeirista precisa saber para atuar como professor.

O conteúdo das vivências é composto por práticas, saberes e fazeres inerente a essa manifestação cultural de matriz africana. Deixando claro para ambos os perfis, o que eles já sabem fazer e o que ainda não sabem, para a longo prazo, terem acesso progressivo e sistemático à linguagem intrínseca ao universo da Capoeira, comportando-se dentro do contexto de forma adequada à situação.

Ao final dessa proposta de formação inicial, desenvolvida por SD, que aborda as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal, deseja-se que o praticante possa compreender o processo histórico da Capoeira, as memórias e identidades. Da mesma forma, espera-se ter contribuído com uma ideia provocadora, na qual o mestre/professor possa visualizar e tratar a Capoeira como uma atividade educacional emancipadora e questionadora da realidade.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, D. L. de. O que é (e como faz) sequência didática?. **Entrepalavras**, Fortaleza - ano 3, v.3, n.1, p. 322-334, jan/jul 2013. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/148>. Acesso em: 15 dez. 2020.
- CAMPOS, H. **Capoeira na Universidade**: uma trajetória de resistência. Salvador: EDUFBA, 2001.
- CANDAU, V. M.; RUSSO, K. Educação intercultural na América Latina: Uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3076>. Acesso em: 15 dez. 2020.
- DARIDO, S. C. Educação física na escola: conteúdos, suas dimensões e significados. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 51-75, v. 16.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. In.: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP : Mercado de Letras, 2004, p. 95 – 128.
- FERREIRA NETO, J. O.; BARBOSA, F. G. O projeto “Debate com Ginga” na formação dos professores de Capoeira e de Educação Física. In: VI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2019. **Anais [...]**. Fortaleza, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/61634>. Acesso em: 15 dez. 2020.
- FERREIRA NETO, J. O. Capoeira no contexto escolar: instrumento facilitador da aprendizagem. In: SANTOS, J. K. S. dos. **II Abrindo trilhas para os saberes**: Formação humana, Cultura e Diversidade. Fortaleza: SEDUC-CE, 2009. p. 153-164.
- FERREIRA NETO, J. O. **Importância da Capoeira no Desenvolvimento Sócio-educacional**. 2008. 50 f. Monografia (Especialização em Administração Escolar) – Universidade Estadual Vale do Acaraú, Fortaleza, 2008.
- SANTOS, G. de O.; PALHARES, L. R. A Capoeira na Formação Docente de Educação Física. **Pensar a Prática**. Goiânia, v. 13, n. 3, p. 1-14, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/9076>. Acesso em: 18 dez. 2020.
- SILVA, R. C. Dos vadios e capoeiras: reflexões sobre a relação da capoeira com os grupos políticos do século XIX. In: FRANCO, K. R. G.; VASCONCELOS, J. G. Outras **Histórias do Piauí**. Fortaleza: Edições UFC, 2007. p.53-66.
- SOARES, C. L.; TAFFAREL, C.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- TONET, I. Atividades Educativas Emancipadoras. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1,

p. 9-23, 2014. Disponível em:

<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/5298>. Acesso em: 20 dez. 2020.

TONET, I. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana** (Tese de doutorado). Marília: UNESP, 2001. *on-line*

VIEIRA, L. R.; ASSUNÇÃO, M. R. Os desafios contemporâneos da capoeira. **Revista Textos do Brasil** Brasília: Ministério das Relações Exteriores, 2009. (Textos do Brasil, 14: Capoeira) p. 9-19.

VIEIRA, L. R.; ASSUNÇÃO, M. R. Mitos, controvérsias e fatos: construindo a história da capoeira. **Estudos Afro-Asiáticos** (34):81-121, dez. de 1998. Disponível em: <<https://beribazu.files.wordpress.com/2012/11/mitos-controvc3a9rsias-e-fatos-construindo-a-histc3b3ria-da-capoeira.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2020.

ZABALA, A. **A Prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

