



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOSÉ LUIZ CIRQUEIRA FALCÃO

O JOGO DA CAPOEIRA EM JOGO
E A CONSTRUÇÃO DA PRÁXIS CAPOEIRANA

Salvador
2004

JOSÉ LUIZ CIRQUEIRA FALCÃO

**O JOGO DA CAPOEIRA EM JOGO
E A CONSTRUÇÃO DA PRÁXIS CAPOEIRANA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora:

Prof^a. Dr^a Celi Nelza Zülke Taffarel

Co-Orientador:

Prof. Dr. José Machado Pais

**Salvador
2004**

TERMO DE AROVAÇÃO

JOSÉ LUIZ CIRQUEIRA FALCÃO

O JOGO DA CAPOEIRA EM JOGO E A CONSTRUÇÃO DA PRÁXIS CAPOEIRANA

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

Celi Nelza Zülke Taffarel (Orientadora) _____

Doutora em Educação, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

Universidade Federal da Bahia

Antônio Câmara _____

Doutor em Sociologia, Universidade de Paris, França

Universidade Federal da Bahia

Cipriano Carlos Luckesi _____

Doutor em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP

Universidade Federal da Bahia

Luiz Renato Vieira _____

Doutor em Sociologia, Universidade de Brasília

Universidade de Brasília

Silvio Ancizar Sanches Gamboa _____

Doutor em Educação, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

Salvador, 15 de março de 2004.

AGRADECIMENTOS..., SAUDAÇÕES..., LOUVAÇÕES...

Iê... Viva Dona Chiquinha, mãe (e pai) incansável, destemida, que com as pelejas da vida e muita abnegação, seja como faxineira ou quitandeira, nunca titubeava em afirmar, teimosamente, que a educação (escolarização), que ela praticamente não teve acesso, era a única alternativa para que seus sete filhos não repetissem a sua “vida severina”;

Iê... Viva Celi Taffarel, mulher guerreira, destemida, trabalhadora incansável. Orientadora de perto e de longe que não deixa ninguém indiferente ao seu turbilhão de idéias e às suas lutas combativas e amorosas por uma sociedade justa, igualitária e fraterna. Com ela, aprendemos a enfrentar as problemáticas da vida sem vacilar.

Iê... Viva Felipe Serpa (in memorian) que, com seu exemplo de vida e dedicação à universidade pública, será sempre uma referência para todos (de longe e de perto) que tiveram o privilégio de conviver com esse “pequeno notável”, que abominava títulos e valorizava a simplicidade. Exemplo lapidar de uma vida cheia de vida, construída coletivamente no cotidiano.

Iê... Viva Machado Pais, laureado sociólogo português, nosso orientador no estágio de doutoramento no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, que contribuiu com significativas referências bibliográficas e documentais qualificando, sobremaneira, as análises realizadas sobre a capoeira na Europa.

Iê... Viva Mestre Zulu (nosso mestre de capoeira), uma inteligência sem medo, sem desalento e sem orgulho, que singra o tecido social com imensa curiosidade e com acolhedora ternura para inventar o (im)possível e recomeçar sempre, com contagiante perseverança.

Iê... Viva Mestre Luiz Renato, intelectual de escol, irmão camarada, incentivador incansável que, com sua afiada e afinada crítica social, nos legou uma das mais consistentes e reconhecidas obras sobre a capoeira.

Iê... Viva Solange Lacks, amiga, companheira, parceira de estudos, artigos e relatórios que, com sua leve e fraterna companhia, contribuiu com muitas palavras de incentivo e sempre esteve solidária às nossas angústias, inquietações e sofrimentos.

Iê... Viva César Leiro, camarada brincante, atencioso e entusiasta, cuja parceria, no estágio de Doutorado no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa e nas viagens pela Europa, suscitou-nos brilhantes idéias e debates calorosos.

Iê... Vivam os componentes da Banca Examinadora: Dr. Antônio Câmara, Dr. Cipriano Carlos Luckesi, Dr. Luiz Renato Vieira e Dr. Silvio Sanches Gamboa, que aceitaram o convite para dialogar conosco sobre este complexo temático de infinitas possibilidades e, ainda, tão carente de estudos sistematizados.

Iê... Vivam nossos alunos, hoje professores, ainda que a maioria não tenha freqüentado a universidade, mas que “vivem” de capoeira e a tratam com a devida dignidade: mestre Maxwell, mestre Nanã, mestrando Assis, mestrando Bill, mestrando Leo Borges, contramestres Xiquinho e Kiko, instrutor Fabinho e monitores Lelo e Urso. E, ainda, os estagiários (que freqüentaram ou estão freqüentando a universidade) Muleka, Dêgo, Ricardo, Sandro e Guilherme, que nos escutam e nos ensinam no calor das contradições.

Iê... Viva Roberto Lião Junior, camarada de luta, que contribuiu com significativas e ponderadas argumentações críticas para que este estudo não escapasse da necessária coerência interna. A leitura da versão final e os calorosos debates em Florianópolis, durante o carnaval, duas semanas antes da apresentação à banca examinadora, foram imprescindíveis para o amadurecimento de nossas formulações sobre a práxis capoeirana.

Iê... Vivam os mestres Umoi, Cota, Bailarino, Jorge, Ulisses, Tucas, Jerusa, Nilson, Maclau, Pantera, Batata, Barão, Quincas, Alemão, Pinóquio, Jorge, Sargento, que, de diferentes maneiras e de acordo com as condições disponíveis, nos acolheram em seus eventos na Europa e nos proporcionaram oportunidades irrepetíveis de aprendizagem nas nossas andanças.

Iê... Vivam os professores de capoeira Marco Antônio, ET Capoeira, Aranha, Bugrão, Torcha (Torkjell), Pacheco, Arroz-Doce, Tito, Conde, Biritá, Marcha Lenta, Paulinho, Bolão, Nagô, Jú, Claudinho, Federica, que nos acolheram fraternalmente em seus eventos, prestaram-nos depoimentos, deram-nos atenção, estimularam-nos e contagiaram-nos com suas trajetórias mescladas de flutuações, certezas e incertezas, com muita arte, entusiasmo e alegria esfuziante.

Iê... Vivam os soteropolitanos (natos ou adotados) mestres João Pequeno, Decânio, Xaréu, Boa Gente, Itapoan, Zé Dário, contramestres Bené, Jean, Corcorã, Zézo, Soldado, professores Humberto, Minhoca, Jegue, Brisa, Cabeça, que, de uma forma ou de outra, nos apoiaram e nos incentivaram nesta empreitada.

Iê... Vivam os pesquisadores (acadêmicos ou não) Fred Abreu, Nestor Capoeira, Antônio Liberac Pires, Amélia Conrado, Carlos Eugênio Líbano Soares, Pedro Abib, Luiz Vitor de João Pequeno que, com seus olhares clínicos, conseguem ver muitas coisas que, para a maioria, passam despercebidas.

Iê... Vivam os meus camaradas Edgard Matiello Júnior, Maurício Roberto da Silva, Letícia Reis e Márcio Corte Real, que, em meio à ebulição de atribuições e responsabilidades institucionais, encontraram tempo para fazerem uma atenta e perspicaz leitura desta tese e deram significativas contribuições.

Iê... Vivam os companheiros da Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte (LEPEL) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) que, com suas práxis, estão contribuindo para a consolidação de um emergente núcleo de pesquisa “nordestinense”, e vêm promovendo inquestionável e significativa produção científica no campo da Educação Física brasileira.

Iê... Vivam todos os colegas do Núcleo Pedagógico em Educação Física (NEPEF) do Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que com suas práticas discursivas e discursos praticados, nos acolhem e nos orientam na fatigante lide acadêmica.

Iê... Viva a CAPES, que deu o suporte financeiro para que este estudo se concretizasse. Sem esse apoio, ele seria, para nós, terminantemente impossível.

Iê... Vivam os camaradas Paulo Vinícius Koerich Borges (Pequeno), de Floripa, Benedito Libório (Bené), de Salvador e Bruno Emmanuel, de Recife, que, de forma espontânea e fraterna, colaboraram na construção de suportes técnicos para a apresentação desta tese.

A todos e a todas, os nossos mais efusivos agradecimentos nesse momento de kizomba (celebração, para os angolanos) por mais essa realização que esperamos não ser a última.

E, com o estímulo de camaradas como Petry Lordelo (desordêro), da LEPEL que, certa feita, declamou entusiasticamente: *“Falcão / Abre tuas asas e voa / Não há salto que seja mortal para ti / Abre o teu bico e canta / Pois tal qual berimbau sempre é bom te ouvir / Abre tuas garras, agarra / Teu coração sabe bem definir qual a presa / Abre teus olhos e vê / Que na roda da vida o teu jogo é beleza”*, é impossível parar. A luta continua, camará! Vamos quebrar os grilhões que nos acorrentam e nos sucumbem a uma “vida de gado”, “seca”, “severina” e construir, coletivamente, uma sociedade para além da ditadura do capital.

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo principal criticar e propor elementos teórico-metodológicos para o trato com o conhecimento da capoeira no currículo de formação profissional a partir da análise da realidade de experiências com esta manifestação cultural em espaços educacionais formais e não-formais do Brasil e do Exterior. Esses elementos teórico-metodológicos concebem a capoeira como práxis qualificada pela noção de complexo temático e articulam os fundamentos da pesquisa-ação com as possibilidades pedagógicas: experimentação, problematização, teorização e reconstrução coletiva do conhecimento. Esta pesquisa integra a Linha de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esportes & Lazer (LEPEL) da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia, cujo campo de interesse envolve problemáticas sobre formação de professores, prática pedagógica, trato com o conhecimento e políticas educacionais. Partimos de duas hipóteses que se articulam entre si. A primeira sustenta que o processo de internacionalização da capoeira vem promovendo expressiva movimentação de seus praticantes e contribuindo para a ressignificação dos seus códigos e valores. A segunda sustenta que o trato com o conhecimento da capoeira, no currículo de formação profissional, está submetido à lógica de organização do processo de trabalho pedagógico própria da escola capitalista, que assegura a sua reprodução através da formação de competências técnico-instrumentais e mentalidades conformadas. A pesquisa dividiu-se em quatro etapas articuladas entre si. As experiências analisadas expressam e muitas, freqüentemente, reproduzem, não mecanicamente, mas por mediações da prática pedagógica, as contradições sociais e a lógica destrutiva do capital evidenciando que, no trato com o conhecimento da capoeira, o significado que os sujeitos apreendem de suas práticas, emocionalmente compartilhadas, está vinculado à intensidade das interações e com a plenitude da experiência e, nessas práticas interseccionam, inequivocamente, as dimensões subjetivas, ético-políticas, históricas, culturais e econômicas da vida em sociedade. Com isso, aponta para o desafio de tratar o conhecimento da capoeira numa perspectiva auto-determinada, autônoma, solidária, reflexiva e crítica, e contribuir para a construção de um outro projeto histórico, para além do capital.

Palavras-chave: *1. Capoeira; 2. Educação; 3. Cultura; 4. Prática Pedagógica; 5. Trato com o conhecimento.*

ABSTRACT

The main objective of this research was to criticize and propose theoretical and methodological elements for dealing with the knowledge of capoeira within the professional curriculum from the analysis of the reality of experiences within this cultural manifestation in formal and non-formal educational environments in Brazil and abroad. These theoretical and methodological elements conceive the capoeira as praxis, qualified as a theme complex end articulate the fundamentals of the research-action with the pedagogical possibilities of experimentation, problem structuring, theorization and collective reconstruction of knowledge. This research integrates the Line of Studies and Research in Physical Education, Sports & Leisure (LEPEL), from the Faculty of Education at the Federal University of Bahia, whose field of interest involves problems concerning the qualification of teachers, pedagogical practice, and deals with knowledge and educational politics. We start from two inter-articulated hypotheses. First, the process of internationalization of capoeira has promoted significant dislocation of the practitioners, and has contributed to the reassignment of their rituals and values. Secondly, the treatment of the knowledge of capoeira, within the professional curriculum, is being submitted to the organizational logic of the pedagogical work process that belongs to the capitalist school, which assures its reproduction through the formation of techno-instrumental competences and resigned mentalities. This research has been divided in four interrelated stages. The experiments under analysis express, and very frequently reproduce, though not directly but through the mediation of the pedagogical practice, the social contradictions and destructive logic of capitalism. They show that in dealing with the knowledge of capoeira, the meaning that individuals learn out of practice, emotionally shared, is linked with the intensity of interactions and with the plenitude of experience and in these practices intersect, unmistakably, the subjective dimensions, ethic-political, historical, cultural and economical, of social life. In this way, it points out the challenge of dealing with the knowledge of capoeira in a self-determined perspective, autonomous, unified, reflexive and critical, and contributes to the construction of another historical project, beyond capital.

Key-words: 1. Capoeira; 2. Education; 3. Culture; 4. Pedagogical Practice; 5. Treating with Knowledge.

SUMÁRIO

	Página
INTRODUÇÃO	1
Capítulo	
1. “IÊ...VAMOS JOGAR...CAMARÁ”	17
1.1. Aspectos do desenvolvimento da capoeira: plurietnia, resistência e transnacionalidade.....	17
1.2. Do “boca-a-boca” à <i>internet</i> : a mobilidade da capoeira e a ressignificação da cultura.....	29
1.3. A Capoeira Angola e a Capoeira Regional e a afirmação de identidades	35
1.4. A capoeira no contexto da reestruturação produtiva e da mundialização do capital.....	48
1.5. A capoeira e a contraditória busca da essência: Oi sim, sim, sim... Oi não, não, não.....	74
1.6. A capoeira como sistema de significação realizado a partir da abordagem cultural	84
1.7. A esportivização da capoeira: a trama do poder em jogo	94
2. “IÊ... COMO FAZER ... CAMARÁ”	110
2.1. Uma necessária articulação: ontologia, projeto histórico e trabalho pedagógico	110
2.2. Explicitando o método de investigação	114
2.3. Os caminhos construídos e as etapas da pesquisa.....	124
3. “IÊ... TEM FUNDAMENTO... CAMARÁ”	133
3.1. A filosofia da práxis: elementos para a construção da práxis capoeirana.....	133
3.2. A organização do trabalho pedagógico: a cultura e/ nos estudos críticos do currículo.....	137

3.3. Referências significativas da capoeira	144
3.3.1. A cosmovisão afro-brasileira.....	147
3.3.2. A integração/dissimulação jogo-luta-dança na roda	154
3.3.3. A cantiga interativa.....	158
3.3.4. O lúdico rebelde.....	169
4. “IÊ ... DÁ VOLTA AO MUNDO... CAMARÁ”	184
4.1. O percurso investigativo e a busca de subsídios metodológicos: O projeto-piloto na Universidade Federal da Bahia.....	184
4.2. A inserção da capoeira no currículo universitário brasileiro: a capoeira vestindo beca.....	190
4.2.1. O caso da Universidade Federal da Bahia: afirmação da baianidade.....	197
4.2.2. O caso da Universidade Federal de Santa Catarina: da experimentação à reconstrução coletiva da capoeira	206
4.3. A internacionalização da capoeira no contexto da mundialização do capital.....	249
4.3.1. A capoeira na Europa: o sonho de emancipação	258
4.3.2. De uma vida a “pão-com-água” a uma vida a “pão-de-ló”: o êxodo de professores de capoeira do Brasil para a Europa	268
4.3.3. Os europeus e a capoeira.....	279
4.3.4. A prática pedagógica da capoeira na Europa	284
5. “IÊ... É MANDINGUEIRO... CAMARÁ”	291
5.1. O jogo da capoeira em jogo: ampliação de significados	291
5.2. A crítica ao trato com o conhecimento da capoeira	303
5.3. Capoeira: um jeito mandingueiro de ser	316
6. “IÊ...VIVA MEU MESTRE... CAMARÁ”	321
6.1. Realidades e possibilidades da capoeira no ensino formal e não-formal..	321
6.2. A universidade pública brasileira e a capoeira	324
6.3. A capoeira no currículo: a perspectiva da práxis capoeirana e a possibilidade da capoeira como complexo temático.....	328
“IÊ...VAMOS EMBORA...CAMARÁ” Conclusões e Considerações Finais.....	336
REFERÊNCIAS.....	359
ANEXOS.....	368

LISTA DE QUADROS

	Página
1. Instituições universitárias brasileiras que oferecem capoeira como disciplina obrigatória ou optativa	192
2. Instituições universitárias brasileiras que oferecem capoeira como projeto de extensão	194
3. Quadro cronológico-temático das atividades desenvolvidas na disciplina de capoeira UFSC	237
4. Instituições visitadas durante estágio de doutoramento	257
5. Participação do pesquisador em eventos de capoeira	259
6. Relação de mestres e professores de capoeira entrevistados na Europa.....	261

LISTA DE TABELAS

	Página
1. Naturalidade dos participantes do seminário de pesquisa-ação da UFSC	208
2. Formação acadêmica dos participantes do seminário de pesquisa-ação da UFSC	208
3. Distribuição dos participantes do seminário de pesquisa-ação da UFSC por fase de formação	209
4. Tempo de experiência dos participantes do seminário de pesquisa-ação da UFSC com a capoeira.....	210
5. Tempo de experiência dos participantes do seminário de pesquisa-ação da UFSC com o ensino da capoeira.....	210
6. Distribuição dos participantes do seminário de pesquisa-ação da UFSC por grupo de capoeira	211

LISTA DE ANEXOS

	Página
1. Protocolo de sondagem do seminário-piloto realizado na UFBA	369
2. Questionário de avaliação do seminário-piloto da UFBA	371
3. Roteiro de entrevista semi-estruturada para professores de capoeira da UFBA	373
4. Roteiro de entrevista semi-estruturada para alunos e ex-alunos de capoeira da UFBA	376
5. Questionário de avaliação da disciplina de capoeira da UFBA	378
6. Primeiro protocolo de sondagem para os participantes do seminário de pesquisa-ação da UFSC	380
7. Quadro da produção acadêmica da UFSC sobre capoeira.....	382
8. Manifesto dos capoeiras de Santa Catarina: pela liberdade da cultura popular.....	384
9. Segundo protocolo de sondagem para os participantes do seminário de pesquisa-ação da UFSC	387
10. Protocolo de avaliação geral do seminário de pesquisa-ação da UFSC	390
11. Protocolo de auto-avaliação dos participantes do seminário de pesquisa-ação da UFSC.....	393

F178 Falcão, José Luiz Cirqueira.

O jogo da capoeira em jogo e a construção da práxis capoeirana. José Luiz Cirqueira Falcão. 2004.

393 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia,
Faculdade de Educação, 2004.

Orientação: Profa. Dra. Celi Nelza Zülke Taffarel.

1. Capoeira. I. Taffarel, Celi Nelza Zülke.

II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação.

III Título.

CDD 796.81

INTRODUÇÃO

*A capoeira é mandinga, é manha!
É malícia, é tudo que a boca come...*
(Mestre Pastinha)

Esta é a primeira tese de doutorado do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia que trata a capoeira como objeto de estudo.

Uma tentativa de trabalhar com este tema, em tese doutoral, embora em conjunto com outras manifestações de origem afro-brasileira, foi feita pela professora de História da África, Eugênia Lúcia Viana Nery, aluna da primeira turma do Curso de Doutorado em Educação da UFBA, mas que, infelizmente, não se concretizou, pois, após sua aprovação no exame de qualificação, veio a falecer em 11 de janeiro de 1995.

Na frase: “a sala de aula é o meu reino”, Nery (1994) explicitava, no projeto de qualificação, intitulado “*Formas Alternativas de Educação da Criança em Salvador: o Terreiro, a Quadra e a Roda*”, sua maestria na mediação do processo educativo. A problemática da Professora Nery contrastava e até contestava a educação escolarizada nos moldes tradicionais e pretendia propor alternativas mais adaptadas ao modo de vida e de proceder da criança soteropolitana, quer no terreiro de candomblé, na quadra do bloco, ou na roda de capoeira.

Se, para Nery, a sala de aula era o seu reino, poderíamos dizer que a roda de capoeira é a nossa sala de aula. Por intermédio dela, podemos verificar as contradições e os conflitos sociais, a realidade dos capoeiras, bem como possibilidades de construção de cidadania e de educação crítico-superadora. A

nossa pesquisa, certamente, não complementa nem, tampouco, é uma continuidade do trabalho, abruptamente interrompido, da professora Nery, mas preenche uma lacuna no campo acadêmico sobre temáticas consideradas “rebeldes” pelas classes dominantes, embora por elas já apropriadas e ressignificadas.

Esta pesquisa é o resultado da confluência de três jogos. O jogo ainda não jogado, ou seja, o que constituiu o percurso investigativo deste estudo; o próprio jogo da capoeira, expresso pelo seu controvertido desenvolvimento histórico, como manifestação (construção) cultural¹; e o jogo social, materializado pelas complexas, contraditórias e dinâmicas relações travadas no interior da sociedade capitalista.

Nesse processo (jogo) de produção do conhecimento, as ações estrategicamente desencadeadas (o jogo em jogo) almejam a explicitação de proposições não hegemônicas para a construção de uma prática pedagógica reflexiva, crítica, solidária e autodeterminada coletivamente.

Postulamos, em consonância com as reflexões de Serpa (2000), que a produção/democratização de conhecimento crítico deve subverter as regras do jogo já jogado e construir, a partir de um “jogo jogante”, um universo de possibilidades que possa contribuir para a implantação e implementação de perspectivas superadoras na cultura científica e pedagógica.

Se, no final do século XIX, a capoeira “manchava” os pergaminhos das repartições públicas brasileiras, através das penas dos escrivões de polícia e povoava, em letras garrafais, os romances de costumes dos cronistas e memorialistas, hoje, ela é escrita, em letra de forma, *times new roman*, *courier new*, *arial* etc., por historiadores, antropólogos, sociólogos e educadores de várias partes

¹ *Concebemos e tratamos a capoeira como uma construção (ato, efeito ou arte de construir) cultural que se manifesta (se expressa) a partir das mais diferentes formas e se revela a partir dos mais díspares interesses.*

do mundo, ávidos em compreender e explicar as suas mandingas². Acrescentam-se a esse rol, os próprios capoeiras pesquisadores, como é o nosso caso, que, através de vivências em abrangência e profundidade, oferecem uma visão de dentro (endógena) que tem contribuído para elucidar aspectos ainda pouco explorados pelos que a olham de fora, atravessado, ou de lado.

Ao longo dos últimos anos, a capoeira vem se inserindo vertiginosamente nos mais diferentes espaços institucionais das médias e grandes cidades do Brasil e em vários países do exterior, consolidando um avanço histórico controverso. Se por um lado, à época da escravidão, ela era associada às lutas de negros escravizados em busca da liberdade, por outro, atualmente, ela tem sido vinculada majoritariamente à lógica do “sistema de sociometabolismo do capital” (MÉSZÁROS, 2002)³, embora em moldes bem diferentes de outras práticas corporais que já nasceram sob o aporte da “tirania da informação e do dinheiro” (SANTOS, 2000), como o *bodypump*⁴, por exemplo.

² A palavra *mandinga* remete-nos aos “Mandinga”, africanos originários da região da Senâmbia, na África Ocidental, que estavam entre os primeiros cativos trazidos para o Brasil. Eram respeitados por suas fortes habilidades como feiticeiros. Esta palavra tem importância significativa no imaginário dos capoeiras. Uma capoeira sem *mandinga* seria a mesma coisa que uma capoeira esterilizada, formatada, mecânica. Para ser *mandingueiro*, o capoeira tem que ser imprevisível, astuto e envolvente. *Mandinga*, na capoeira, refere-se à malícia, à capacidade de improvisar e envolver o parceiro de jogo.

³ - Mézáros (2002) argumenta que o sistema de sociometabolismo do capital é muito poderoso, abrangente e incontrolável. Sem a superação do tripé que forma esse sistema articulado, embora assimétrico, capital, trabalho e Estado, é impossível emancipar o trabalho, e que as experiências revolucionárias vivenciadas no século passado, desde a Revolução Russa até as tentativas mais recentes de constituição societal socialista, se mostraram incapacitadas de superá-lo.

⁴ Trata-se de um sistema de ginástica desenvolvido em forma de franquia (*body systems*), com sede na Nova Zelândia, cuja rede já atingiu, em apenas uma década de existência, nada menos que 42 (quarenta e dois) países, quatro mil academias, 12 (doze) mil professores que se “movimentam” em torno de um meticulosamente padronizado programa de ginástica. Esse “fitness inteligente” coloca massificadamente o corpo na era globalizada sob ilusórios e perversos mecanismos ideológicos que contribuem para alicerçar “o sistema ideológico que justifica as ações hegemônicas e leva ao império das fabulações, a percepções fragmentadas e ao discurso único do mundo, base dos novos totalitarismos – isto é, dos globalitarismos – a que estamos assistindo” (SANTOS, 2000, p. 38). O mesmo programa é desenvolvido tanto em Palmas, no Tocantins, como em Kyoto, no Japão, disseminando os mesmos modelos de exercícios, as mesmas músicas, a mesma estética e veiculando a ilusória idéia de que todos os seres do planeta apreciam as mesmas “novidades” e que são portadores das mesmas condições materiais de vida.

Convém assinalar, entretanto, que o desenvolvimento da capoeira apresenta contradições importantes que se expressam pela visível expansão e deslocamentos que ela vem operando no contexto nacional e internacional. Nos últimos anos, constatamos a saída de expressivo número de capoeiras para o exterior em busca de melhores condições de sobrevivência que, além de contribuírem, efetivamente, com o seu processo de expansão no mundo, influenciam também na inversão dos fluxos migratórios⁵. No exterior, ainda que submetidos a normas e padrões estipulados pelos seus respectivos grupos e pelo que consideram “tradição”, propagam apaixonantes discursos que realçam a capoeira à condição de prática “exótica”, “tropical”, “brasileiríssima”. Isto, de certa forma, serve como contraponto à massificação corporal desenfreada levada a efeito pelos *bodies systems* e similares.

No Brasil, a partir da década de 1970, a capoeira vem sendo disseminada no contexto educacional, desde o ensino fundamental até as universidades. Nesse complexo movimento, às vezes como disciplina curricular, às vezes como projeto de extensão, ou simplesmente como atividade extraclasse, ela vem despertando interesse jamais verificado anteriormente, por parte da comunidade educacional institucionalizada. Nos últimos anos, ela tem encontrado, nas universidades, um ambiente fértil para se disseminar e tem sido bastante utilizada como objeto de pesquisa pelas mais diversas áreas do conhecimento. Ademais, já se encontra presente, na condição de componente curricular, em cerca de vinte universidades brasileiras, dentre elas, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade do Estado do

⁵ Se, no início do século XX, os fluxos migratórios se davam a partir do Velho Mundo em direção ao Novo Mundo, com pessoas fugindo das difíceis condições de vida de alguns países europeus àquela época, atualmente, no alvorecer do século XXI, o processo se inverte e presenciamos uma verdadeira massa de imigrantes em direção ao Velho Mundo, forçando os países centrais do capitalismo a adotarem medidas drásticas e desumanas de controle migratório.

Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade de São Paulo (USP), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Gama Filho (UGF), Universidade Católica de Salvador (UCSAL), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

Se, à época da escravidão no Brasil, o sangue jorrava da caneta do feitor⁶, em sistemáticas investidas contra a capoeira⁷, já que era considerada “doença moral”, “ginástica degenerativa”, “vagabundagem”, nos últimos anos, ela passou a receber, do poder público, um tratamento bem diferente, que se expressa por algumas iniciativas, ainda que tímidas, de reconhecimento desta manifestação como importante símbolo da cultura brasileira, conforme veremos posteriormente.

Hoje difundida no mundo inteiro, constituiu-se, ao longo de sua trajetória histórica, num extraordinário campo de possibilidades exploratórias e, também, num emblema de brasilidade. No entanto, existem lacunas no que se refere a estudos sobre o tratamento desta manifestação como prática pedagógica e é neste campo que esta pesquisa se insere.

A maioria das pesquisas, em nível de pós-graduação, foi realizada em programas de História (SALVADORI, 1990; SOARES, 1994 e 2001; PIRES, 1996 e 2001), Sociologia (TAVARES, 1984; VIEIRA, 1990) e Antropologia (REGO, 1968; REIS, 1993). Só recentemente, esta temática vem sendo pesquisada em programas de Pós-Graduação em Educação e Educação Física (BRUHNS, 1998; CASTRO JÚNIOR, 2002; FALCÃO, 1994; SANTOS, 1990, 2002; SILVA, 2002).

⁶ Em alusão a uma cantiga do Mestre Toni Vargas.

⁷ De acordo com Rego (1968), a capoeira foi tratada durante muito tempo como caso de polícia, “que dormia e acordava no calcanhar dos capoeiras” (p. 43). Alguns dos mais consistentes estudos sobre a história da capoeira foram realizados a partir da documentação existente nos arquivos da polícia brasileira. Ver Pires (1996) e Soares (1994 e 2001).

O que particulariza a problemática e constitui a questão central desta pesquisa é a explicitação dos fatores que expressam a realidade e possibilidades de tratamento da capoeira no currículo de formação profissional.

Partimos de duas hipóteses que se articulam entre si. Primeiro, que o processo de internacionalização da capoeira vem promovendo expressiva movimentação de seus praticantes e contribuindo para a resignificação dos seus códigos e valores e, segundo, que o trato com o conhecimento da capoeira no currículo de formação profissional está submetido a uma dada organização do processo de trabalho pedagógico próprio da escola capitalista, que assegura a sua reprodução e promove a formação de mentalidades conformadas e ajustadas e de competências técnico-instrumentais que contribuem para a sua manutenção.

Considerando que a realidade social possui nexos que articulam as ações humanas, a especificidade da capoeira não pode ser vista como uma contingência singular, mas articulada com processos mais amplos que a determinam. Partindo deste princípio, esta pesquisa teve como objetivo principal criticar e propor elementos teórico-metodológicos para o trato com o conhecimento da capoeira no currículo de formação profissional, a partir da análise da realidade desta manifestação cultural materializada em espaços educacionais formais e não-formais do Brasil e do exterior.

Para a construção do nosso entendimento sobre a práxis capoeirana⁸, esta pesquisa buscou, a partir dos pressupostos do materialismo histórico-dialético,

⁸ Castro Júnior (2002) utilizou a expressão “práxis capoeirana” em sua dissertação de mestrado intitulada: “a pedagogia da capoeira: olhares (ou toques?) cruzados de velhos mestres e de professores de educação física”. Na sintética formulação sobre esse conceito, o autor apresenta as estratégias pedagógicas do ensinamento da Capoeira Angola, a partir da visão do Mestre João Pequeno. No nosso caso, optamos em qualificar a práxis como **capoeirana** (com **i**) e a associamos ao conceito de práxis formulado por Marx, a partir de sua inserção no movimento dos trabalhadores europeus. A práxis capoeirana constitui, para nós, numa atividade de capoeira livre e criativa, por meio da qual os sujeitos produzem e transformam seu mundo, humano e histórico, e a si mesmos. A práxis capoeirana está, portanto, referenciada por um projeto histórico superador do capitalismo.

elementos que se configurassem como categorias e leis gerais do movimento do fenômeno investigado, o que implicou em identificar, nas ações da prática pedagógica, as explicações do seu desenvolvimento, transformações e transições de uma forma para outra e de uma ordem de relações para outra e ainda formular algumas previsões. Segundo Marx (1999, p. 28):

(...) A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho, é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real.

Para atender o objetivo principal desta investigação, analisamos experiências com capoeira nos currículos de duas universidades brasileiras (Universidade Federal da Bahia - UFBA e Universidade Federal de Santa Catarina) e também em instituições educacionais formais e não-formais de alguns países europeus (Portugal, Espanha, Itália, Inglaterra, Noruega e Polônia), para, em seguida, criticar e propor elementos para o trato com este conhecimento, na perspectiva de poder contribuir para a ampliação das possibilidades no fazer pedagógico, que incluam diversas formas de expressão num fluxo dinâmico que supere a simplificação das experiências humanas nos currículos de formação profissional e que esteja articulada com um dado projeto político-pedagógico e histórico socialista radicalmente reconstituído.

Além de permitir um avanço em direção a explicação e caracterização do fenômeno estudado e, com isso, alimentar o debate acadêmico, a partir da identificação de contradições e do exercício de superações, este estudo procurou implementar uma crítica sobre a realidade do próprio fenômeno investigado, com a finalidade de apresentar um diagnóstico descritivo crítico de sua realidade concreta e subsidiar a formulação de possibilidades pedagógicas para a formação humana, referenciadas em um projeto de escolarização que tenha, na prática social um

princípio educativo. Procuramos, com isso, contribuir criticamente com e no processo de organização do trabalho pedagógico no âmbito da cultura corporal e, também, com a construção e o desenvolvimento da prática pedagógica.

Para as nossas formulações, tomamos como ponto de partida o entendimento de que o conceito mais adequado para tratar pedagogicamente a capoeira como prática de homens e mulheres é o conceito marxiano de práxis⁹. Embora seja proveniente do grego, este termo foi magistralmente reformulado por Marx e pode ser assim sintetizado: atividade livre, universal, criativa e autocriativa, por meio da qual o homem e a mulher fazem, produzem e transformam seu mundo, humano e histórico, e a si mesmos. Ao fazer menção à relevância desse conceito, Vázquez (1986, p. 177) advertiu: “Depois que Marx colocou – *em Teses sobre Feuerbach* – a categoria da práxis como eixo da sua filosofia, já não é possível voltar, em seu nome, a posições filosóficas que ficam superadas precisamente com essa categoria”.

Segundo Lukács (1979), toda práxis, mesmo a mais imediata e a mais cotidiana, contém, em si, uma referência teleológica que precede, cronologicamente, a sua realização. Sem essa antecipação do resultado objetivado, ou seja, do *télos* (o ponto onde se quer chegar), o ser humano ficaria “completamente preso a uma dinâmica objetiva como uma folha seca levada por um rio caudaloso” (KONDER, 1992, p. 106). Esse “pôr teleológico” (LUKÁCS, 1979) é, portanto, uma condição ineliminável da práxis humana. Entretanto, nem sempre é possível antecipar as suas conseqüências, à medida que “o agir social abre livre curso para forças, tendências, objetividades, estruturas etc., que nascem decerto exclusivamente da práxis humana, mas cujo caráter resta no todo em grande parte incompreensível para

⁹ Kosik (1976) assegura que a práxis é “a descoberta mais importante de Marx”; “o grande conceito da moderna filosofia materialista” e “a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo”.

quem o produz” (LUKÁCS, 1979, p. 52). É certo que os homens fazem sua própria história, mas não a fazem de modo totalmente arbitrário, em circunstâncias por eles escolhidas, como nos dizia Marx (2001), mas nas circunstâncias que encontram imediatamente diante de si, condicionadas por poderosas forças econômicas, políticas, morais e sociais.

É da práxis socialmente organizada do homem que deriva a totalidade dos fenômenos humanos, inclusive a consciência, os processos simbólicos e cognitivos. Sendo assim, todo ato singular consciente está submetido às determinações sociais gerais e os seus efeitos ulteriores independem das intenções conscientes. Por isso, Konder (1992, p. 115) adverte que a práxis é a “ação que, para se aprofundar de maneira mais conseqüente, precisa da reflexão, do auto-questionamento, da teoria”.

Foi tomando este conceito de práxis como ponto de partida que empreendemos esta investigação. Não foi nosso objetivo especular, teoricamente, a capoeira, mas sim revolucioná-la praticamente, pois, como afirma Vázquez (1986, p. 210),

Enquanto uma atividade prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, que tem por resultado uma transformação real deste, a atividade teórica apenas transforma nossa consciência dos fatos, nossas idéias sobre as coisas, mas não as próprias coisas.

Destacamos ainda que os conhecimentos produzidos nesse processo foram forjados a partir de possibilidades que buscavam uma compreensão de como as experiências são produzidas, legitimadas e organizadas por sujeitos individuais e coletivos em processo de interação intencional. Foram resultados, portanto, de um envolvimento fundamentalmente cultural e interacional e não o produto da captura de algo situado na mente de um teórico qualquer. O desenvolvimento da sociedade, em geral, tem demonstrado o vigor das ações coletivas em todos os campos do

conhecimento e reafirma os argumentos do filósofo italiano Antônio Gramsci, quando assinala que:

O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato 'filosófico' bem mais importante e 'original' do que a descoberta, por parte de um 'gênio filosófico', de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais.¹⁰ (GRAMSCI, 1991, p. 13-14).

Além de buscarmos um entendimento da realidade investigada, estivemos atentos aos processos agenciados que objetivavam a superação desta mesma realidade. A intenção era não ficar apenas na espreita e na denúncia de como a realidade do fenômeno investigado se expressava, mas preocupados também em extrair e anunciar possibilidades de superação. Esta postura é resultante de uma necessidade ético-política que não se conforma apenas com a crítica, mas procura apontar elementos de superação que tenham como referência um dado projeto histórico, que é definido por Freitas (1987, p. 123) como

O tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que deveremos colocar em prática para sua consecução. Implica uma 'cosmovisão', mas é mais que isso. É concreto, está amarrado a condições existentes e, a partir delas, postula meios e fins.

Por entendermos que os projetos históricos influenciam nossa prática pedagógica, política e de pesquisa, adotamos como ponto de partida referencial o projeto histórico cientificamente formulado por Marx que se expressa pela superação da sociedade capitalista. Não se trata de um mero capricho, mas de uma opção resultante de uma criteriosa ação-reflexão sobre a realidade social em que

¹⁰ Fazemos aqui uma dupla objeção em relação ao termo intelectual. Primeiro, porque se apresenta como arrogante, ao intuir que apenas os intelectuais são inteligentes. Segundo, porque, em geral, sugere uma certa distância ou afastamento dos assuntos relevantes do cotidiano e, via de regra, vincula-se a abstrações teóricas que contribuem muito pouco para mudanças sociais significativas.

vivemos que se expressa por preocupantes indicadores sociais fabricados perversamente pela “tirania do dinheiro e da informação totalitária” (SANTOS, 2000).

A partir dessa referência, procuramos fundamentar nossa crítica às relações sociais próprias do modo de produção capitalista, pois consideramos que uma práxis transformadora somente é possível quando profundamente sintonizada a um projeto revolucionário societal que reconheça a luta de classes como motor de superação da submissão do trabalho aos ditames do capital, em associação com novas formas criativas, autodeterminadas, auto-reguladas e autônomas dos organismos da classe trabalhadora – sindicatos, partidos, movimentos sociais, e com as grandes massas.

A opção de utilizar, como campo empírico, as experiências desenvolvidas com capoeira em espaços formais e não-formais de educação deu-se por três motivos básicos: a) afirmar a responsabilidade ético-política em relação à produção do conhecimento em capoeira com vistas, não a pesquisar por diletantismo, mas para compreender o fenômeno investigado e colaborar com o processo de transformação da realidade social; b) contribuir para a ampliação e democratização do debate teórico relacionado à capoeira, à medida que sua vertiginosa inserção nos currículos de formação profissional (principalmente vinculada aos cursos de Educação Física) representa um fato significativo, embora com visível carência de estudos sistematizados, e c) demonstrar a importância da interlocução dos espaços formais e não-formais de educação na construção de possibilidades autônomas, solidárias, autodeterminadas coletivamente no processo de construção do trabalho pedagógico e no trato com o conhecimento de manifestações oriundas das chamadas “camadas populares”.

Na nossa investigação procuramos, ainda, extrapolar a análise para além das relações de ensino-aprendizagem, pois reconhecemos que o trabalho pedagógico é mais amplo que o trabalho docente e extrapola as atividades desenvolvidas em sala de aula.

Reconhecemos que a capoeira se consolidou fora de instituições formais de educação, como nos largos, nas ruas, nas maltas e não na escola ou na universidade. Entretanto, hoje ela está presente nesses espaços e exigindo reflexões críticas acerca do seu tratamento como conteúdo curricular. Advogamos que, na condição de espaço privilegiado de produção do conhecimento, embora reconhecendo não ser o único, a universidade e as escolas, em geral, precisam interagir (gingar) com as manifestações culturais, especialmente àquelas surgidas no bojo das comunidades espoliadas da sociedade. Propugnamos que esta interação não deve se dar na forma de um transplante cultural, mas na perspectiva da construção de sínteses culturais que contemplem, dialeticamente, elementos estruturantes de ambos os contextos, afinal, como nos apontava Marx, a educação é um componente inseparável da vida inteira do homem.

É importante salientar, entretanto, que, em geral, a universidade, no Brasil, na condição de espaço privilegiado de produção do saber, reproduz hegemonicamente os valores e códigos do sistema capitalista, ao qual está vinculada. Ela faz parte de um sistema educacional piramidal que privilegia determinadas profissões, determinados saberes e termina por fortalecer o sistema capitalista, vez que prepara recursos humanos para os vários postos de trabalhos que legitimarão e fomentarão sua lógica exploradora. Cabe, então, reconstruir a universidade a partir de outras referências, de outra lógica, pois estamos

convencidos, como Santos (2000), que a mudança histórica, em perspectiva, provirá de

Um movimento de baixo para cima, tendo como atores (sujeitos) principais os países subdesenvolvidos e não os países ricos; os deserdados e os pobres e não os opulentos e outras classes obesas; o indivíduo liberado participe das novas massas e não o homem acorrentado; o pensamento livre e não o discurso único (SANTOS, 2000, p. 14).

Convém destacar ainda que, para uma efetiva transformação da universidade, não basta alterar os conteúdos nela ensinados, é preciso mudar sua estrutura de organização e de funcionamento.

Estamos convictos que o alcance e os objetivos de uma prática específica, de um determinado conteúdo tratado isoladamente, de forma fragmentada, não promove mudanças sociais significativas. Além da necessária problematização de suas contradições internas, ela deve ser pensada, tratada e inserida no movimento mais geral da sociedade, à medida que é limitada por uma contradição muito mais ampla, que se refere ao embate travado entre classes sociais antagônicas, com expectativas e experiências diferenciadas, existentes no interior das instituições educacionais. Talvez por isso, Freitas (2000), apoiado em outros autores, tem destacado que é preciso interrogar a posse do conhecimento e, além disso, é preciso ir mais além, é necessário problematizar a origem do próprio conhecimento. Tais questionamentos nos levaram a defender a pertinência de analisar o conteúdo capoeira dentro de espaços educacionais formais e não-formais, tomando por base o seu movimento histórico, a fim de explicitar as suas peculiaridades e “pormenores”, e também as “conexões íntimas” existentes nas suas diversas formas de desenvolvimento.

Partimos do princípio de que o trato com o conhecimento deva se dar de forma coletiva, ampliada, interdisciplinar, enfocando problemáticas significativas que

envolvam processos de vivificante interação social, na busca de soluções que atendam, não somente às necessidades e interesses particulares, mas que possam contribuir para soluções de problemas mais gerais que permeiam todo e qualquer processo de formação humana. Esta, por sua vez, no nosso entendimento, deve promover a união entre ensino e trabalho produtivo com vista à formação omnilateral, polivalente, completa, resultado de um contínuo processo de aperfeiçoamento da natureza humana, capaz de denunciar a lógica que separa sujeito e objeto, pensar e fazer, teoria e prática, estudo e trabalho.

Com isso, tentamos evitar o tratamento da capoeira como atividade esotérica que condena os seus praticantes à crescente alienação dos problemas do seu tempo/espço. Dentro desta perspectiva, o próprio processo de construção desta pesquisa nunca foi mantido como um “segredo do pesquisador”, pois poderia, segundo o alerta de Frigotto (1989, p. 89), constituir-se numa dupla sonegação: não questionaria e nem permitiria ser questionado e acabaria por não alcançar os objetivos inicialmente propostos.

Almejamos que os elementos advindos deste processo possam contribuir para a formulação de propostas democráticas e públicas que integrem o econômico, o político e o cultural e não apenas se preocupem com o desenvolvimento de competências e habilidades para atender às demandas do mercado de trabalho vinculado a esta manifestação cultural. Daí o centramento deste processo investigativo na práxis social, ou seja, nas experiências socialmente úteis que objetivem a transformação do real e a compreensão da totalidade do social.

É importante salientar que nesta pesquisa evitamos centrar pontualmente em questões muito específicas, pois entendemos que, na organização do trabalho

pedagógico, permeiam nexos que dizem respeito à realidade social influenciadora sobremaneira do processo de formação humana.

Por isso, procuramos evitar apresentar uma visão fragmentada e, portanto, parcial da temática, atentos às constatações de André (2000) que, em pesquisa sobre a produção do conhecimento na área da Educação entre 1990 e 1998, verificou que

A maioria dos estudos se centra em aspectos pontuais, como uma disciplina, um curso ou uma proposta específica de formação. (...) Essas questões embora importantes, restringem muito o conhecimento sobre o tema da formação docente, porque apresentam uma visão muito fragmentada e, portanto, parcial da temática (ANDRÉ, 2000, p. 91).

Na organização dos capítulos desse estudo procuramos valorizar o acervo cultural da capoeira, articulando-os de forma que expressassem o movimento da investigação como um todo, sem comprometer o rigor científico.

No primeiro capítulo: “*lê... Vamos jogar... camará*”, analisamos a realidade do controvertido desenvolvimento da capoeira, à luz dos nexos e determinantes históricos que contribuíram para a sua consolidação como prática social determinada. Ao analisar a capoeira, inserida no movimento mais amplo da sociedade, identificamos os traços de plurietnia, transnacionalidade, resistência e mobilidade que grassam essa manifestação cultural, e expressam sua inter-relação com o movimento mais geral do capital e sua lógica destrutiva.

No segundo capítulo: *lê... Como fazer... camará*”, explicitamos o nosso método de investigação, no qual procuramos evidenciar uma necessária articulação entre os caminhos construídos, as etapas da pesquisa e os pressupostos filosóficos do materialismo histórico-dialético.

No terceiro capítulo: “*lê... Tem fundamento... camará*”, articulamos o conceito de práxis com a cultura da capoeira, com vistas a construir subsídios para

a organização do trabalho pedagógico, no currículo de formação profissional, utilizando referências significativas que compõem o arcabouço gestual-ritualístico desta manifestação cultural.

No quarto capítulo: “*Iê... Dá volta ao mundo... camarã*”, realizamos uma série de procedimentos investigativos e analisamos algumas experiências de trato com o conhecimento da capoeira em espaços formais e não-formais de educação, tanto no Brasil quanto na Europa.

No quinto capítulo, “*Iê... É mandingueiro... camarã*”, elaboramos crítica em relação ao trato com o conhecimento da capoeira no currículo de formação profissional, a partir da ampliação tanto dos seus significados, considerando as construções identitárias, quanto das possibilidades de tratamento com este conhecimento, considerando a metodologia da pesquisa-ação.

No sexto capítulo, “*Iê... Viva meu mestre... camarã*”, problematizamos a realidade e as possibilidades da capoeira em espaços formais e não-formais de educação, apontando para uma necessária articulação entre formação, cultura e trabalho pedagógico. A partir daí, apresentamos a práxis capoeirana, tratada como complexo temático, e orientada por um conjunto de princípios teórico-metodológicos para o trato da capoeira no currículo de formação profissional.

Finalmente, com a “chamada” “*Iê... Vamos embora...camará*”, apresentamos nossas considerações finais, conclamando outras pesquisas (outros jogos) a interagirem com esta, através de redes cada vez mais complexas e jogantes.

CAPÍTULO 1 **“IÊ... VAMOS JOGAR ... CAMARÁ”**

1.1. Aspectos do Desenvolvimento da Capoeira: Pluriétnia, Resistência e Transnacionalidade

*A capoeira cresceu, ganhou força e girou nesse mundo,
mas me chamam de moleque
e ainda me tratam como um vagabundo...”
(Mestre Toni Vargas)*

Inicialmente, explicitaremos aspectos da pluriétnia, da resistência e da transnacionalidade presentes no desenvolvimento da capoeira, evidenciando a complexidade desta manifestação cultural, bem como a fragilidade dos discursos raciais estereotipados, que apregoam que ela teria sido, durante muito tempo, uma prática exclusiva dos negros escravizados no Brasil, e somente nos últimos anos se inseriu nos fluxos globalizantes.

As pesquisas históricas que versam sobre a origem e o desenvolvimento da capoeira caracterizam-na como uma manifestação pluriétnica e, embora prevaleça a tese de que, originalmente, tenha sido uma construção dos negros escravizados no Brasil, ela apresenta, desde os seus primeiros registros (final do século XVIII), um perfil pluriétnico. Graças a sua complexidade, resistiu a décadas de feroz perseguição por parte do poder constituído, para se tornar, nos últimos anos, uma das mais dinâmicas manifestações inseridas no chamado mundo globalizado.

Os registros históricos evidenciam que, quando a capoeira ensaiou os seus “primeiros passos”, no Brasil, o fez através dos corpos de africanos de várias

etnias e reinos, trazidos pelos portugueses para a, então denominada, *Terra de Santa Cruz*. É possível afirmar, portanto, que, embora ela tenha sido “engravada” na África, ela já “nasce” no Brasil pluriétnica. Metaforicamente, poderíamos dizer que seu “berço” é africano, mas sua “cama” é brasileira, embora nela povos de outros cantos tenham tirado alguns “cochilos”. Ou seja, ela foi “batizada” no Brasil, como “filha” de uma condição de exploração a que foram submetidos seres humanos procedentes de diversas etnias africanas em terras recém invadidas pelos portugueses¹¹. Esse traço que grassa essa manifestação, desde que começaram os seus primeiros registros, no século XVIII, pode ser ainda verificado no expressivo número de estrangeiros que engrossaram suas fileiras a partir dos idos de 1850, quando o Brasil começava a atrair aventureiros de várias partes do mundo, contagiados pela possibilidade de viverem num suposto “paraíso tropical”. Segundo Soares (1997), para adentrar os perigosos e boêmios labirintos da, então emergente, cidade do Rio de Janeiro, entre o final do século XIX e começo do século XX, muitos portugueses, italianos, argentinos, franceses, alemães e espanhóis juntavam-se aos negros rebeldes e ex-escravos e, nas “sombras da capoeiragem”, construía, num ambiente extremamente hostil e conflituoso, laços de solidariedade para enfrentar o infortúnio e a miséria comuns aos forasteiros, desamparados e estranhos que chegavam ao “Novo Mundo” na expectativa de encontrar o “paraíso” ao sul do equador. “Os imigrantes portugueses e a população negra da Corte dividiam um mesmo nicho ocupacional e, por vezes, moravam no mesmo cortiço, assistiam às mesmas festas, usavam as mesmas roupas e morriam das mesmas epidemias” (SOARES, 1997, p. 688). Esses aspectos explicitam,

¹¹ Segundo Vieira e Assunção (1999), mesmo que seja incontestável a estreita associação dos negros escravizados e de sua cultura com as origens da capoeira, é impossível delimitar a sua prática somente a este grupo social ou a um grupo étnico específico através dos tempos.

claramente, a condição de classe dos explorados da sociedade da época.

Essa complexa rede, formada por africanos, crioulos e europeus, que viviam à margem da sociedade, tinha na capoeira o elo fundamental de afirmação identitária, construída a partir de uma tensa simbiose que destruía e reconstruía valores para além de componentes lingüísticos, étnicos, de território e de nação, demonstrando o quanto a cultura poderia ser transformada pelos seus praticantes “menos ilustres”, que, mesmo provenientes de diferentes origens, arregimentavam poder e reconhecimento e redesenhavam a geografia urbana da já cosmopolita cidade do Rio de Janeiro, atropelando a vontade e os projetos da sua elite empenhada em transformá-la numa “Paris dos Trópicos”.

Esse reconhecimento e poder, conquistados a duras penas, pela plêiade de “marginais” que convergiam para as maltas¹² de capoeira e para os cortiços, desafiavam e resistiam, com suas “práticas ilícitas”, a ordem estabelecida e moldavam processos identitários forjados pelas semelhantes condições de vida e de trabalho precários, bem distintos dos cultivados pelas elites da época.

Nesse labirinto, os filhos da “marginalidade cidadina” incorporaram e construíram seus códigos de conduta, suas gírias, suas armas e seus discursos

¹² *As maltas eram organizações de capoeiras no Rio de Janeiro do final do século XIX, dotadas de corpo autônomo e hierarquizado, formadas de chefias e sub-chefias, tendo, os seus membros, deveres e funções perfeitamente codificados, cujos princípios que regiam suas relações internas estavam galgados na solidariedade, na lealdade, na prudência, na bravura, na valentia, na coragem e no respeito às normas e aos níveis hierárquicos (ARAÚJO, 1997). A disputa de espaços geográficos era o principal motivo de sua organização. Essas maltas eram rivais e lutavam entre si pelo domínio político e espacial da cidade, onde a violência configurava estilos de vida e operava como fator de organização. Duas grandes maltas de capoeiras tornaram-se célebres: a dos Nagoas e a dos Guaiamuns. Esta conflituosa organização dos capoeiras era motivo de preocupação do Estado pela ameaça da ordem social vigente que ela representava. O relatório do Ministro e Secretário dos Negócios da Justiça, referente ao ano de 1878, trata as maltas da seguinte forma: “Uma das mais estranhas enfermidades morais desta grande e civilizada cidade é a associação de capoeiras. Associação regularmente organizada, com seus chefes, sua subdivisão em maltas, que denominam badernas, com sinais e gírias próprias. Grupos de turbulentos, ávidos de assuadas, de lutas e de sangue, concorrem à voz de seus chefes nas grandes reuniões populares e festividades públicas, para o fim de decidirem por meios violentos as suas contendidas e rivalidades” (FILHO e LIMA apud ARAÚJO, 1997, p. 175).*

cifrados que podem ser entendidos como estratégias de resistência aos padrões culturais dominantes, embora distintas de outras formas mais clássicas de resistência. É possível afirmar que muitos desses “códigos de conduta” foram, provavelmente, herdados da “Lisboa boêmia”, do século XIX, onde a figura sincrética do fadista se destacava.

A “Lisboa boêmia”¹³, habilmente caracterizada por Machado Pais (1985), em estudo sobre o fenômeno da prostituição na capital portuguesa, era uma região marcada, essencialmente, pela marginalidade e caracterizava-se como espaço de valorização do “*indecente*” e do “*imoral*”, onde se misturavam fadistas, prostitutas, toureiros, vagabundos, boleiros, chulos, marialvas e marinheiros que, independente da sua origem social, mantinham uma “convivência entre si, cujas distinções superorgânicas de significados-valores-normas, aparecem socialmente minimizadas” (MACHADO PAIS, 1985, p. 44).

Segundo o jornalista português, João Pinto Ribeiro de Carvalho, conhecido como *Tinop*, a bagagem cultural dos capoeiras tinha enorme similitude com a dos fadistas portugueses. Ambos, além de cantar, eram excepcionais jogadores de navalhas e lutavam habilmente. Essa semelhança levou Tinop a fazer a categórica afirmação: “Os fadistas do Rio de Janeiro são os capoeiras” (TINOP, 1982, p. 50).

O fato é que alguns estudiosos, dentre eles, Bretas (1991), Soares (1997), Tinop (1982), identificaram em suas pesquisas que boa parte dos costumes, das gírias e dos comportamentos dos capoeiras cariocas, da passagem do século XIX para o XX, apresentava grande semelhança com o acervo cultural do fadista

¹³ Para Machado Pais (1985), a expressão “Lisboa Boêmia” não se restringe a um espaço físico delimitado (Bairro Alto, Alfama, Mouraria...), mas constitui-se num “ambiente” da estrutura social global onde se entrecruzam agentes sociais identificados por determinadas práticas sociais, cuja especificidade se caracteriza pelo tipo de relação que se trava entre eles.

português, como o uso da navalha, as rixas, a forma de vestir¹⁴, a boemia, a algazarra, a desordem, o apego ao lúdico, evidenciando que, apesar de estarem separados por milhares de quilômetros de oceano, faziam parte de um berço cultural comum. Segundo Soares (1997, p. 689): “tanto o capoeira como o fadista eram produtos de uma incipiente sociedade urbana do século XIX e também filhos da marginalidade cidadina”.

Convém destacar, entretanto, que, tal como acontecia na “Lisboa Boêmia”, onde “marialvas aristocráticos” se misturavam nas tabernas com outros personagens populares, integrantes das “boas famílias” do Rio de Janeiro, da passagem do século XX, também se deleitavam com a sedução, a virilidade e o arrojo dos capoeiras rebeldes, não só apreciando a sensualidade da arte-luta, mas exercitando-a, como fez, por exemplo, o famoso e terribilíssimo capoeira português José Elycio dos Reis, um autêntico marialva, conhecido como Juca Reis, filho de um dos mais ricos representantes da colônia lusa no Rio de Janeiro, o Conde de São Salvador de Matosinhos. Juca Reis, assim como aconteceu com vários outros portugueses que apreciavam o batuque frenético dos atabaques¹⁵, foi preso pelo crime de “capoeira”. Essa prisão, aliás, resultou na primeira crise ministerial da recém criada República dos Estados Unidos do Brasil.

Poucos meses após proclamar a República, em 15 de novembro de 1889, o Marechal Deodoro da Fonseca atribuiu ao primeiro Chefe de Polícia da República, Joaquim Sampaio Ferraz, a delicada missão de exterminar os capoeiras na cidade do Rio de Janeiro. Acontece que, muita gente considerada importante e com fortes

¹⁴ O fadista lusitano, com sua calça boca-de-sino, os cabelos em bandós (soltos desalinados), o chapéu desabado, os sapatos de salto de prateleira, apresenta explícita semelhança com a descrição clássica do capoeira carioca, narrada por Mello Moraes Filho que, freqüentemente, perambulava com suas calças largas, paletó-saco desabotoado, camisa de cor e chapéu de feltro (apud SOARES, 1997, p.689).

¹⁵ Instrumentos de percussão que se assemelham a um tambor.

relações e influências na elite política, caiu em suas garras. Juca Reis foi um deles. Seu pai, Conde de São Salvador de Matosinhos, era amigo íntimo do General Quintino Bocaiúva, então ministro das Relações Exteriores, que não concordou com a prisão do filho de seu amigo e se rebelou contra o governo, causando a primeira grave crise ministerial da República (REGO, 1968, p. 302-303).

O Código Penal da República dos Estados Unidos do Brasil, instituído pelo Decreto nº 487, de outubro de 1890, oficializou a criminalização da capoeira em todo o território nacional, ao estabelecer, em seu Capítulo XIII, o seguinte:

Art. 402. Fazer nas ruas e praças públicas, exercício de agilidade e destreza corporal conhecida pela denominação capoeiragem (...)
Pena: de prisão celular por dois a seis meses.

& único: É considerada circunstância agravante pertencer o capoeira a alguma banda ou malta.

Art. 404. Se nesses exercícios de capoeiragem perpetrar homicídio, praticar alguma lesão corporal, ultrajar o pudor público e particular, perturbar a ordem, a tranqüilidade ou segurança pública ou for encontrado com armas incorrerá cumulativamente nas penas cominadas para tais crimes (REGO, 1968, p. 292).

A capoeira sai do Código Penal em 1934, por força do Decreto Presidencial nr. 1.202 (SODRÉ, 2002, p. 67), entretanto, segundo Araújo (1997), a descriminalização oficial da capoeira deu-se somente a partir da promulgação do Decreto-Lei nº 3.688, de 3 de outubro de 1941 (Lei das Contravenções Penais – Parte Especial, Cap. I, “Das Contravenções referentes à pessoa”), à medida que “a mesma já não figurava explicitamente no rol das atividades previstas como contravenção penal” (ARAÚJO, *op. cit.*, p. 216).

Essa criminalização da capoeira tem razões históricas. O fato é que as elites do Brasil Imperial a tratavam como um defeito inerente a certa camada social. Frequentemente os homens “das letras” alertavam aos “homens de bem” da capital do Império para o perigo que a capoeira representava, à medida que, cotidianamente, no crepúsculo da noite, a plêiade de negros dos cantos “imundos”

tomava a cidade, saqueava mercados, instaurando o pânico e invertendo a ordem social, fazendo a aristocracia, enclausurada em seus aconchegantes aposentos, tremer de medo.

Vários historiadores contemporâneos vêm apresentando, em suas pesquisas, que a capoeira não se restringiu a uma prática exclusiva dos negros escravizados ou forros. Inegavelmente, trata-se de uma manifestação que se afirmou como um bem cultural com nítidos traços culturais africanos, mas jamais se constituiu numa manifestação homogênea.

Muito do que sabemos sobre capoeira, chegou até nós pela tradição oral, entretanto, os estudos históricos afirmam ser a capoeira um fenômeno tipicamente urbano e, desde o início do século XIX, muitos estrangeiros de famílias “boas” e “más” contribuíram para a sua consolidação como prática pluriétnica. Antes mesmo da abolição da escravatura no Brasil, muitos estrangeiros encontravam na capoeira uma “porta de entrada” para se inserir nos labirintos da cidade do Rio de Janeiro que, na passagem do século XIX para o XX, já apresentava feições cosmopolitas, onde uma “babel de nacionalidades diversas escondia-se nas sombras da capoeiragem” (SOARES, 1997, p. 710).

Com isso, não estamos afirmando que a capoeira não tenha sido, ao longo de sua história, um exuberante movimento no qual referências da cultura negro-africana imprimiram suas marcas mais profundas, tanto no tocante aos rituais, instrumentos e cantigas, como nos processos de organização e formas de lidar com esse conhecimento. A questão é que essa manifestação, como podemos constatar em aspectos do seu desenvolvimento histórico, incorporou elementos culturais de várias procedências e, desde os seus primeiros registros conhecidos, tem se apresentado como uma prática pluriétnica, permitindo, através dos seus rituais,

cantos e fundamentos¹⁶, a materialização dos significados e interesses mais díspares, ambíguos e contraditórios.

Desde o século XVIII, o seu praticante - o capoeira¹⁷ - vem sendo sistematicamente caracterizado por cronistas, memorialistas e romancistas. Quando o país era governado pelos vice-reis nomeados de Lisboa, o relato de um cronista sobre o capoeira tornou-se antológico:

À porta do estanco de tabaco está um homem diante de um frade nédio e rubicundo. Mostra um capote vasto de mil dobras, onde sua figura escanifrada mergulha e desaparece, deixando ver apenas, de fora além de dois canelos finos de ave pernalta, uma vasta e hirsuta cabeleira, onde naufraga em ondas tumultuosas alto feltro espanhol. Fala forte. Gargalha. Cheira a aguardente e discute. É o capoeira. (EDMUNDO, 1951, p. 40).

Na segunda metade do século XIX, ao discorrerem sobre as valentias e façanhas dos capoeiras rebeldes, geralmente associadas à “malandragem”, alguns cronistas reproduziram o olhar dominante de suas gerações e acabaram lhes emprestando notoriedade e fama, e contribuíram de forma contundente para elucidar o conflito travado pela luta de classes. Os capoeiras eram da “ralé”, mas eram valentes e corajosos para enfrentar a opressão das elites.

O primeiro esboço de uma imagem literária do capoeira está contido, provavelmente, no personagem Chico-Juca, da obra “*Memórias de um Sargento de Milícias*”, de Manuel Antônio de Almeida, publicada em 1852. Chico-Juca era um

¹⁶ Toda prática cultural tem seus fundamentos. No caso da capoeira esses “fundamentos” são construídos e consolidados por grupos e mestres, mas eles não são unívocos nem tampouco, harmônicos. Consistem no conjunto de conhecimentos relativos ao jogo da capoeira que podem variar de grupo para grupo, embora existam algumas referências consagradas por todos os seus praticantes, como por exemplo, o reconhecimento do berimbau como instrumento “mestre” da capoeira e a utilização das cantigas responsórias (interativas) na roda. Em geral, os fundamentos são passados de boca-a-boca pelos mestres, embora, atualmente, possamos constatar várias formas de acessá-los. A um capoeira qualificado cabe conhecer esses fundamentos, caso contrário, ele poderá ser desqualificado perante a comunidade capoeirana.

¹⁷ Para designar os (as) sujeitos da capoeira (praticantes, mestres (as), professores (as), militantes etc.), utilizaremos o termo **capoeira** em detrimento do termo capoeirista, por entendermos que o primeiro tem, na cultura, o seu campo privilegiado de ação, enquanto que o termo capoeirista nos sugere uma intervenção mais específica, mais especializada, típica do (a) especialista.

profissional da desordem, “afamadíssimo e temível”, um tipo que causava preocupação por onde andava.

Chico-Juca era um pardo alto, corpulento, de olhos avermelhados, longa barba, cabelo cortado rente; trajava sempre jaqueta branca, calça muito larga nas pernas, chinelas pretas e um chapelinho branco muito à banda; ordinariamente era afável e gracejador, cheio de ditérios e chalaças, porém nas ocasiões de **sarilho**, como ele chamava, era quase feroz. Como outros têm o vício da embriaguez, outros o do jogo, outros o do deboche, ele tinha o vício da valentia; mesmo quando ninguém lhe pagava, bastava que lhe desse na cabeça, armava briga, e só depois que dava pancadas a faltar é que ficava satisfeito; com isso muito lucrava: não havia taberneiro que lhe não fiasse e não o tratasse muito bem (ALMEIDA, 1997, p. 56-57).

A capoeira tem sido palco de tensão, resistência e afirmação de indivíduos e categorias de várias origens, explorados e expropriados em sua força de trabalho, e não, como é bastante difundido pela tradição oral, uma prática de luta criada no Brasil pelo negro “oprimido”, com o exclusivo objetivo de lutar contra o branco “opressor”. Discursos como este servem para alimentar o imaginário “mitológico” dos capoeiras.¹⁸

Esse caráter pluriétnico da capoeira potencializou-se nos últimos anos, por força das necessidades humanas de sobrevivência, acompanhando ondas de imigrações inéditas na história, através das quais, capoeiras de várias partes do Brasil buscam, desesperadamente, trabalho e dignidade no exterior e, com isso, contribuem para a sua transformação numa prática transnacional. Ribeiro (2000, p. 13) destaca que o transnacionalismo refere-se a “um nível de integração de populações que cria um novo modo de representar pertencimento a unidades sociopolíticas e culturais”. Para o referido autor, o termo transnacional só pode ser

¹⁸ *Esse universo mitológico dos capoeiras é composto de muitas “verdades” ainda não comprovadas cientificamente, como, por exemplo, a alegação de que a capoeira teria sido praticada no famoso Quilombo de Palmares. Embora esse fato não tenha comprovação histórica, faz parte da tradição oral dos capoeiras como verdade incontestável. Entretanto, Vieira e Assunção (1999) afirmam que esses mitos, ao mesmo tempo em que constituem uma visão essencialista de capoeira, simplificadora e a-histórica, permitem uma articulação de processos identitários e a legitimação de grupos nesse contexto e estão relacionados com os conflitos mais abrangentes da sociedade brasileira.*

representado como um eixo transversal que recorta os outros níveis de integração, como o local, o regional, o nacional. Não possui uma realidade territorial, incrementa a fragmentação e a ambigüidade identitária, por força das exposições às diferenças étnicas e culturais e, seus sujeitos e produtos são de “identificação extremamente difícil, impossível ou irrelevante” (*op. cit.*, p. 15) .

É possível afirmar que a capoeira vem assumindo, paulatinamente, esse caráter transnacional, abrindo, com isto, novas frentes de investigação, e acenando com novos elementos de análise sobre fenômenos culturais aparentemente “marginais” e particulares, mas que expressam a estrutura social global na qual estão inseridos.

Convém destacar, entretanto, que, a despeito dos fluxos e dinâmicas transnacionais permeando as experiências hodiernas com a capoeira, são nos contextos locais que, cotidianamente, as referências globais são apreendidas, decodificadas e transformadas, a partir dos interesses, necessidades e criatividade dos sujeitos contextualmente situados. Em outras palavras: ao mesmo tempo em que a capoeira incorpora um caráter transnacional, ela encerra um significado fortemente territorializado, fundamental para o fortalecimento de laços afetivos e simbólicos entre os seus praticantes, interligados emocionalmente e integrados por interações significativas.

A capoeira constitui-se, portanto, numa manifestação cultural notabilizada pelo seu exuberante campo de possibilidades, cuja trajetória histórica reflete contradições marcantes da dinâmica social. É importante frisar que esses traços de plurietnia, e transnacionalidade não excluem aclamados e decantados traços de resistência, difundidos na literatura afro-brasileira e na tradição oral dos capoeiras em geral. Da condição de “luta de escravo em ânsia de liberdade”, perseguida e

discriminada, tornou-se símbolo de brasilidade e adentrou espaços institucionais antes impensáveis, seja como prática esportiva, terapêutica, de espetáculo, seja como conteúdo curricular universitário.

Ao longo de seu desenvolvimento histórico a capoeira foi incorporando valores de cada época e, ao adentrar o currículo de formação universitária, sob a forma de conteúdo programático, ela passa a congregiar códigos e valores diferentes daqueles que a caracterizavam no período escravagista, quando ela começou a incomodar as classes dominantes da época. Nos últimos anos, ela vem sendo tratada como conteúdo curricular por parte de várias instituições de ensino superior no Brasil, a partir de inúmeras iniciativas, como, por exemplo, a implantação do primeiro curso superior de capoeira, iniciado em agosto de 1999, na Universidade Gama Filho (UGF), no Rio de Janeiro¹⁹. Entre 1997 e 1998, por iniciativa do Centro de Educação Física e Desporto Escolar (CEFDE), divisão vinculada ao Departamento de Pedagogia da então Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF), a Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília (UnB) realizou o primeiro curso de Pós-Graduação em Capoeira na Escola, no Brasil.²⁰ Em 2002 a Universidade Gama Filho ofereceu um Curso de Especialização de 360 horas, sob a denominação de *Bases Metodológicas e Fisiológicas Aplicadas à Capoeira*, realizado nos finais de semana.

Estas iniciativas contribuem, certamente, para a consolidação de novas visões em torno desta manifestação cultural e tendem a ampliar as suas bases de

¹⁹ O Curso da Gama Filho tem duração de dois anos e funciona na lógica dos cursos seqüenciais propostos pela atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Para fazer o curso, o interessado passa por uma entrevista e um "teste de aptidão". Nele são ministradas aulas de anatomia, didática, história, pedagogia, ritmos e cantos da capoeira e antropologia, com estágio obrigatório (JORNAL ABADA-CAPOEIRA, 1999).

²⁰ Àquela ocasião, na gestão do Governo Democrático e Popular, que teve como governador Cristovam Buarque, o coletivo dirigente da então Direção do CEFDE definiu politicamente, em conjunto com a Faculdade de Educação Física da UnB, pela realização do referido curso.

sustentação no debate teórico. É possível assegurar que já existe um corpo teórico em franca expansão, consubstanciado, principalmente, a partir dos estudos de História, Sociologia, Antropologia, Educação e Educação Física.²¹

Atualmente, a visibilidade multifacetada dessa manifestação cultural evidencia muitas contradições que se expressam nas suas diferentes formas de tratamento e vários estudos têm sido realizados sobre ela, principalmente na área das ciências humanas. Frigério (1989) a interpreta como uma manifestação cultural que teria sido cooptada pelas classes dominantes, transmutando “de arte negra a esporte branco”. Outros autores vêem não apenas a cooptação dos brancos, mas também a confrontação negra, “a resistência”, expressa simultaneamente numa forma de “rebeldia ativa e passiva”, que pode ser verificada no próprio jogo ambíguo que caracteriza a capoeira: “não é um esporte, mas é, não é uma dança, mas é, e não é uma luta, mas é” (REIS, 1997). E ainda, outros fazem a leitura das relações estabelecidas entre a política e o campo da cultura, através da análise ritual e gestual dessa manifestação (VIEIRA, 1990). Existem, ainda, estudos como o de Araújo (1997) que, ao abordá-la a partir de pressupostos sócio-antropológicos, analisa as transformações ocorridas ao longo de sua trajetória histórica, como a passagem de uma atividade guerreira para uma atividade de *caris* lúdico, ou para uma arte de defesa pessoal.

Em geral, os estudos sobre capoeira procuram fazer uma espécie de revisão histórica em torno de algumas “verdades”, muitas delas ainda não suficientemente comprovadas pelas pesquisas históricas, mas que fazem parte da tradição oral dos capoeiras. Esses estudos contribuem para a edificação de um

²¹ No XII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), realizado entre 21 e 27 de Outubro de 2001, em Caxambu-MG, foi criado o Grupo de Estudos da Capoeira (GECA), que congrega pesquisadores de diversas regiões do Brasil provenientes de diversas áreas do conhecimento.

corpo teórico expressivo, capaz de despertar grande interesse intelectual e influenciar projetos e iniciativas de inserção da capoeira em diferentes espaços de intervenção, dentre estes, a escola.

Por fim, cabe ressaltar que, mesmo tendo a capoeira se consolidado como um bem cultural de origem “negra”, esses “negros” que consolidaram a capoeira eram de “todas as cores” (TRAVASSOS, 1999), identificavam-se pela mesma condição de explorados e agregavam-se em redes de solidariedade, ainda que tensas, para se livrarem da miséria e do infortúnio a que eram cotidianamente submetidos. O movimento de seu desenvolvimento demonstra que ela se consolidou como manifestação cultural cujos traços de pluriétnia, resistência e transnacionalidade não se excluem e terminam por caracterizá-la como uma prática essencialmente ambígua.

1.2. Do “Boca-a-boca” à *Internet*: a Mobilidade da Capoeira e a Ressignificação da Cultura

*“Capoeira antigamente era coisa de marginal
Hoje em dia ela é um esporte nacional...”²²*

É notório que expressiva gama dos saberes e fundamentos consolidados na capoeira chegaram até os tempos atuais a partir da tradição oral, ou seja, eram transmitidos de boca-a-boca, e muitos mestres respeitados nesse universo fazem questão da manutenção desse expediente.

Notáveis capoeiras da Bahia, do Rio de Janeiro e de Pernambuco ainda “vivem” nos versos cantados ao pé do berimbau e na boa prosa dos camaradas capoeiras. A tradição oral foi, até bem pouco tempo, a principal responsável por

²² *Estrofe de uma cantiga de capoeira de domínio público.*

essa memória, freqüentemente carregada de ressentimentos negativos, rancores e desejos de vingança, que evoca e afirma uma positividade sedimentada em nomes que se tornaram célebres no universo capoeirano, como os de Pedro Mineiro, Pedro Porreta, Samuel Querido de Deus, Algemiro Olho de Pombo, Nascimento Grande, Manduca da Praia, Besouro Mangangá, Feliciano Bigode de Seda, Inimigo sem Tripa, Sete Mortes, Chico Três Pedacos, Canjiquinha, Aberrê, Cobrinha Verde, Traíra, Waldemar da Paixão, Totonho Maré, Tiburcinho, Bilusca, Noronha, Madame Satã, Sete Coroas, Gato Frio, Perna de Pau, Bunda de Prata, Zé Porco, Olho de Gato, Peixe Frito, Bexiga etc. Tidos como personalidades híbridas – “marginais”, para as elites, heróis, para a “ralé” - morreram no ostracismo, embora tenham sido responsáveis pela perpetuação de uma manifestação que, mais tarde, se transformaria num dos emblemas da cultura brasileira.

No entanto, a velocidade, o volume, a instantaneidade e a volatilidade da informação que imperam em todas as esferas da vida na sociedade atual, a partir do advento das transmissões “ao vivo” e via satélite, reconfiguraram o panorama e a forma de lidar com o conhecimento no mundo da capoeira, ressignificando a sua teia cultural.

Ainda que indisponível para grande parcela da humanidade, a *internet* tem contribuído enormemente para a consolidação da internacionalização desta manifestação cultural, à medida que milhares de praticantes de todas as partes do mundo estão conectados através da rede, formando uma espécie de “terreiro eletrônico”, por meio de várias “rodas virtuais”. Cerca de cinquenta mil páginas eletrônicas na *internet* falam sobre a capoeira em diversas línguas, e muitas listas de discussão contribuem para inserir, na pauta dos infindáveis debates, um

corriqueiro acontecimento materializado numa praça de uma cidade do interior do Brasil ou de qualquer outro país do mundo.

Embora a capoeira tenha se apresentado, ao longo de sua trajetória, como uma manifestação multifacetada, em que aspectos lúdicos, festivos, de luta e de dança se fundem na mesma prática, expressiva parte dos discursos idealizados gravita em torno dos componentes “guerreiros” e “heróicos” desta manifestação, com a supervalorização da resistência radical e a tendência à construção de mitos e heróis, bem ao gosto do imaginário popular. Conforme veremos mais adiante, esse “bárbaro *ballet*”²³ se materializou a partir de várias facetas, como o lúdico, por exemplo, que constitui-se numa de suas referências significativas.

Se, os estudos históricos apontam que, desde os seus primeiros registros, a capoeira já apresentava múltiplas faces, com o advento dos modernos meios de comunicação, esse processo se ampliou significativamente, incorporando novos elementos. Nesse movimento, os componentes guerreiros e masculinistas, mesmo que dominantes na maioria das referências, passam a dar lugar a outras formas de tratamento, com nuances lúdicas, esportivas, terapêuticas, teatrais, acompanhadas da forte e ativa participação feminina na roda.

Embora a tradição oral evidencie a participação da mulher na capoeiragem desde o começo do século XX, expressiva parte de sua história tem sido contada a partir das referências masculinistas, mas, comprovadamente, há registros da presença de algumas mulheres guerreiras, destemidas e, não raro, ligadas ao mundo da marginalidade, que deram suas contribuições no processo de desenvolvimento desta controvertida manifestação cultural. As principais pioneiras ficaram conhecidas apenas pelos apelidos: Rosa Palmeirão, Júlia Fogareira, Maria

²³ Segundo Abreu (2003), as elites soteropolitanas chamavam a capoeira de “bárbaro *ballet*” ou de “*ballet de homens*”.

Pernambucana, Maria Cachoeira, Maria Pé no Mato e Odília (PASTINHA, 1968 e SANTANA, 2001). É importante frisar que, somente a partir da década de 1980, se formam, dentro dos padrões estipulados pelos grupos, as primeiras mulheres mestras de capoeira que temos conhecimento, como é o caso das Mestras Edna, Cigana, Jararaca, Maria Pandeiro, Silvia e Jerusa.

A intensificação da participação da mulher na capoeira, nos últimos anos, pode ser percebida através das concorridas “rodas femininas”, promovidas por diversos grupos em eventos de âmbito nacional e internacional, totalmente produzidos por elas, desde o planejamento até a execução.

Essa participação tem se dado também a partir de diferentes formas de tratamento. Se, no subúrbio de Salvador, a Mestre Jararaca (Valdelice Santos de Jesus), formada pelo Mestre Curió, da Escola de Capoeira Angola Irmãos Gêmeos, dá a receita do seu trabalho social a partir dos “ensinamentos do Mestre Pastinha na capoeira e na vida” (SANTANA, 2001), a Mestre Edna Lima, radicada nos EUA, desde 1988, ensina capoeira na *Chelsea Pier*, em Nova York, a maior academia do mundo, onde é possível escalar uma montanha fielmente reconstituída. Responsável pelas aulas de capoeira desse espaço, Edna ensina uma espécie de capoeira-ginástica (capoeira *work-out*)²⁴ para frações economicamente abastadas daquela metrópole. Essa modalidade recebeu, no ano de 2000, o título de melhor “*fitness*” de Nova York, e a Mestre Edna já foi motivo de reportagem por duas vezes no *New York Times* e freqüentemente é vista em jornais e revistas de alcance internacional como a revista francesa *Vogue* (NUNES, 2001).

²⁴ Essa “modalidade” segue os princípios básicos de uma sessão de ginástica. “Para se ter uma idéia do sucesso das aulas de Edna, basta dar uma olhada na grade de horários da **New York Sports Club**, uma das maiores redes de academias americanas (...). A procura é tão grande que o número de sessões oferecidas a cada semana saltou de duas para vinte” (BERGAMO, 2004, p. 58).

Esse exemplo evidencia aspectos da ressignificação cultural da capoeira e, embora sejam casos isolados, terminam contribuindo para mobilizar a imaginação dos capoeiras pelo encanto ou desencanto que algumas experiências bem ou mal sucedidas podem exercer. Um outro exemplo que podemos citar se deu com o processo de inserção de um grupo de capoeira na Polônia. Durante algum tempo, um grupo de amigos interessados em conhecer melhor essa manifestação começou a praticá-la a partir de algumas referências conseguidas em fitas de vídeo e na *internet*. Em 1998, um dos integrantes desse grupo encaminhou mensagem, pela rede, para vários professores de capoeira na Europa, solicitando material e sondando possibilidades de realização de “*workshops*” na cidade de Varsóvia. Um professor, que estava realizando curso de doutoramento na Universidade de Bristol, Inglaterra, respondeu a algumas mensagens e se colocou à disposição para colaborar com o grupo de interessados, a partir de oficinas que ocorriam mensalmente. Durante alguns meses, os contatos foram se intensificando e decidiram então constituir um grupo de capoeira em Varsóvia. Em síntese, o resultado é que três anos depois, tivemos a oportunidade de participar de um evento desse grupo (08 a 12 de maio de 2003) e pudemos constatar o envolvimento de mais de quatrocentos poloneses de diferentes faixas etárias completamente fascinados pela capoeira. Desde o início dos trabalhos desse grupo, as relações interculturais foram se intensificando, criando novas necessidades e despertando novos interesses por parte dos envolvidos. Tanto é que, nesse intervalo de tempo, cerca de vinte integrantes já aprenderam a língua portuguesa, muitos já realizaram viagens ao Brasil, e o evento do qual participamos, pode ser comparado com os melhores festivais de capoeira realizados no Brasil. Atividades como palestras na Universidade de Varsóvia, batismos, graduações,

formaturas, rodas, oficinas e a presença de renomados mestres brasileiros fizeram do mesmo um expressivo festival acadêmico-cultural.

Convém destacar que a materialização desse movimento de inserção da capoeira na Polônia, não se deu a toque de caixa, nem sob a batuta de adequado suporte financeiro. Isto somente se tornou possível em decorrência das inúmeras articulações e deslocamentos de pessoas que efetivamente “se jogam” em aventuras, motivadas por sonhos e esperanças de construção de uma vida melhor e terminam redefinindo e influenciando projetos pessoais e de outrem, contribuindo, com isso, para a construção de outras possibilidades de existência. Nesse caso, em específico, um mestre brasileiro, juntamente com sua esposa, também professora de capoeira, decidiram assumir, há dois anos, a coordenação do referido grupo. Um detalhe é que seus dois filhos, pelo fato de terem aprendido a língua polonesa em curto espaço de tempo, atuam como intérpretes em ocasiões em que é impossível a comunicação através de uma língua comum aos interlocutores.

Essas experiências demonstram que, se num passado remoto, os códigos culturais da capoeira se perpetuavam, singularmente, a partir da tradição oral, que de boca-a-boca consolidava um aprendizado de “oitiva”, em rampas de cais e em praças públicas de algumas cidades portuárias brasileiras, atualmente seus códigos também se perpetuam, massificadamente, através dos *chips* cibernéticos cada vez mais potentes. Isto vem consolidando um aprendizado “tecnológico” e atingindo instituições e povos de diversas origens, ressignificando, assim, essa teia cultural.

Numa conhecida cantiga, o já falecido Mestre Ezequiel (ex-discípulo de Mestre Bimba) versejava que havia aprendido “capoeira lá na rampa do cais da Bahia”, mas declamava também que: “o gringo filmava, fotografava”, ele pouco ligava, pois não sabia que sua “foto ia sair no jornal, na França, na Rússia e também

na Hungria”. Se, antes, eram os filmes e fotos de capoeiras brasileiros que atravessavam o Atlântico e se espalhavam pelo mundo, hoje, são os próprios capoeiras brasileiros de “carne e osso” que se apresentam nos mais diversos países, em espaços que vão desde a rua e estações de metrô, até nobilíssimos salões de espetáculos e universidades.

Esses exemplos servem para ilustrar como os deslocamentos da capoeira, expressa pelos contatos via *internet*, pelos intercâmbios internacionais e pela ampliação da participação feminina, contribuem para a ressignificação de seus traços culturais. Mas cabe, aqui, uma questão de fundo: como esse processo particular e singular da capoeira, que se verifica na sua internacionalização e no seu trato em espaços formais e não-formais, insere-se e inter-relaciona-se com o movimento mais geral do capital, estabelecendo nexos e contribuindo para a manutenção de sua hegemonia? Trataremos desta questão posteriormente.

1.3. A Capoeira Angola e a Capoeira Regional e a Afirmação de Identidades

A capoeira, em seu desenvolvimento no Brasil, consolidou duas vertentes distintas, mas inter-relacionadas, a Capoeira Angola e a Capoeira Regional. Para compreendermos a complexidade desse movimento, utilizamo-nos dos conceitos formulados por Castells (1999) sobre as diferentes formas de construção de processos identitários. A diversidade de construções identitárias não elimina o vigor da identidade, à medida que essas se desenvolvem em contextos marcados por relações de poder, pela história de cada grupo e pela simbologia construída a partir de suas relações significativas. Castells (1999) distingue três tipos de identidades: a identidade legitimadora, cujas bases estão vinculadas às instituições dominantes; a identidade de resistência, cujas bases são geradas por sujeitos em situações

desvalorizadas ou discriminadas, e a identidade de projeto, cujas bases são produzidas por sujeitos que utilizam-se do capital cultural para construir ou redefinir posições, conceitos e ações na sociedade.

Podemos depreender, a partir dessa classificação formulada por Castells (1999), que os processos identitários construídos no campo da capoeira, embora fragmentados e circunstanciais, por força do jogo político, se materializam, principalmente, na lógica da identidade de projeto, sem negar, evidentemente, que em suas dinâmicas, acontecem interações com os outros tipos de identidades apontados pelo referido autor.

Os grupos de capoeira podem ser caracterizados como “unidades englobantes” (TRAVASSOS, 1999) e, em geral, são construídos e reconstruídos a partir de alguns “fundamentos” do acervo capoeirano que os seus integrantes elegem e inventam, freqüentemente por contraposição, para legitimar seus projetos de capoeira. Para isso, servem-se da memória biográfica e genealógica as quais os seus líderes (mestre e professores) se dizem umbilicalmente vinculados. Com isso, terminam construindo pequenos mundos irmanados por identidades de projetos que opõem e contrastam os “nós” em relação aos “outros”.

Essas identidades consolidadas como projetos se alimentam também de uma certa mitificação de alguns personagens que se tornaram muito mais famosos após a morte. Trecho de uma nota do livro “*a saga de Mestre Bimba*”, de autoria de um dos seus mais conhecidos discípulos, Mestre Itapoan, serve para ilustrar essa construção:

De vez em quando Deus olha aqui pra baixo e diz: “hoje vou exagerar, vou colocar na Terra mais um Grande Homem”. E isso aconteceu, desta vez, em 23 de novembro de 1900, em Salvador, Bahia, Brasil: Nasceu MANOEL DOS REIS MACHADO, o MESTRE BIMBA, e a Capoeira nunca mais foi a mesma!... (ALMEIDA, 1994, p. 9).

Mestre Bimba levou a capoeira para recintos fechados. Primeiramente ministrou aulas no então chamado Clube União em Apuros. Isso ocorreu em 1918. Depois passou pela Roça do Lobo, na rua Bananal, nr. 4, no Tororó. Após passar por alguns outros locais de Salvador, estabeleceu-se no Terreiro de Jesus, rua das Laranjeiras (Almeida, 1994). Nestes espaços Bimba metodizou um sistema de seqüências de movimentos de capoeira e criou uma série de procedimentos didáticos, dentre eles, exame de admissão²⁵, curso de especialização, emboscadas, o “esquenta banho”²⁶, a “cintura desprezada”²⁷, cerimônias de batismo e graduação, sistema de hierarquia com graduações, formaturas, que caracterizaram o que se tornou mundialmente conhecido como Capoeira Regional. A maior parte dos discípulos era constituída de acadêmicos dos cursos de Medicina, Direito e Engenharia, da antiga Universidade da Bahia²⁸. Segundo Vieira (1995) a Capoeira Regional insere-se numa lógica metódica e racional do mundo com vistas ao

²⁵ Segundo Almeida (1982), inicialmente, o exame de admissão de Mestre Bimba consistia no “teste da gravata” que exigia do candidato à capoeira, resistir por três minutos, “sem chiar”, a uma gravata aplicada no seu pescoço pelo próprio Mestre, que era “pra ver se o cabra era homem”. Se agüentasse, estaria aprovado, poderia matricular-se no “Centro de Cultura Física e Regional” e começar os treinamentos. Posteriormente, Mestre Bimba passou a utilizar uma seleção biotipológica que exigia resistência física e flexibilidade, ou “junta mole”, como ele dizia. O pretendente teria que demonstrar alguns movimentos como a “cocorinha” (esquiva que consiste num agachamento com uma das mãos no chão), a “queda de rins” (exercício de equilíbrio de cabeça para baixo, em que o capoeira se apóia nos cotovelos e coloca a cabeça no chão) e a “ponte”, que é conhecida como reversão na ginástica olímpica.

²⁶ O “Esquenta Banho” consistia num jogo mais duro, que ocorria após os treinamentos formais, quando os alunos se preparavam para tomar banho. Para não esfriar o corpo, os alunos mais velhos, normalmente os formados, tomavam a iniciativa e começavam o “Esquenta Banho”, desafiando dois ou três adversários ao mesmo tempo. Segundo Mestre Decanio, “este era um momento fértil da aula, pois se tratava do espaço do aluno, também chamado de ‘Bumba Meu Boi’ ou ‘Arranca Rabo’, devido aos freqüentes desafios para o acerto de contas, como exemplo, descontar um golpe tomado durante a roda” (DECANIO FILHO, 2002). Esse nome é decorrente do fato de que a academia do Mestre possuía apenas um banheiro e, por isso, os alunos ficavam jogando para se manterem aquecidos, “esquentando para o banho” (ALMEIDA, 1994, p. 79).

²⁷ A “cintura desprezada” consiste numa série de projeções (golpes ligados em que se procura agarrar o adversário e projetá-lo ao chão, geralmente por cima do próprio corpo) e também é chamada de “balões cinturados”.

²⁸ Alguns dos integrantes da atual elite política baiana tiveram aula com Mestre Bimba, como por exemplo, o ex-vice-governador do estado, Otto Alencar, e o ex-secretário do Planejamento, Luís Carreira. A presença de integrantes da elite baiana nos espaços capoeiranos contribuiu, de certa maneira, para minimizar o preconceito social que as classes dominantes de Salvador tinham em relação à maioria das manifestações vinculadas à chamada “cultura negra”.

incremento da eficiência, em oposição ao que ele chamou de “ética da malandragem”, subjacente à Capoeira Angola.

Mestre Bimba (Manoel dos Reis Machado) nasceu em 23 de novembro de 1899, em Salvador, era filho de Maria Martinho do Bonfim e Luiz Cândido Machado. Foi iniciado na capoeira aos doze anos, pelo africano Bentinho, capitão da Companhia de Navegação Baiana. Foi exímio praticante de batuque, uma luta conhecida do seu pai (hoje inexistente como tradição isolada), que consistia em derrubar o adversário com o uso de golpes de perna, como rasteiras e joelhadas. Segundo Rego (1968), Bimba criou a Regional sob o argumento de que a capoeira dos “outros” estava muito fraca e se restringindo a apenas uma brincadeira. “Em 1928 eu criei, completa, a Regional, que é o batuque misturado com a Angola, com mais golpes, uma verdadeira luta, boa para o físico e para a mente” (MESTRE BIMBA apud ALMEIDA, 1994, p. 17).

A terminologia acadêmica, que inclui vocábulos como formatura, diploma, paraninfo e padrinho, é uma das principais características da capoeira de Mestre Bimba. Segundo Ângelo Decanio, médico e ex-discípulo de Bimba, a Regional teve influência “decisiva e de primeira mão” do também médico baiano, José Sirnando Lima. Para ele, Bimba “era um verdadeiro Jesus”, um líder que aglutinava as vontades coletivas e propagava seus ensinamentos através de parábolas. Com seus provérbios, recheados de sabedoria popular - “valente burro morre antes da hora”, “quem fica parado em tempestade é rochedo” - propagava uma ética da conveniência, sem códigos preestabelecidos (SANTANA, 2001).

A Capoeira Angola, tal como a Regional, também foi construída como identidade de projeto, a partir de um movimento de ruptura entre praticantes de capoeira, na cidade de Salvador. Embora eles não formassem um grupo coeso e

homogêneo, ela teve, na figura do Mestre Pastinha, um respeitável agregador de “angoleiros” de várias tendências, como Onça Preta, Bigode de Seda, Bom Nome, Juvenal Engraxate, dentre outros, que, de uma forma ou de outra, “atacaram” a Capoeira Regional acusando-a de ser “descaracterizada” e elegeram os rituais religiosos dos caboclos e do candomblé como a “fonte” em que deveriam beber os angoleiros. Ela foi “escolhida” pela intelectualidade baiana, como foi o caso de Jorge Amado e Edson Carneiro, como a capoeira verdadeira, a pura, a de raiz, embora boa parte de seus “fundamentos” práticos tenha sido criada por mestres contemporâneos de Pastinha, como Mestre Waldemar e Mestre Canjiquinha.

Mestre Pastinha (Vicente Ferreira Pastinha) nasceu a 5 de abril de 1889, em Salvador, era filho de José Pastinhã, um mascate espanhol, e Raimunda dos Santos, uma negra. Foi iniciado na capoeira aos dez anos de idade pelo africano Benedito, natural de Angola. Aos doze anos de idade, entrou para a Escola de aprendizes de Marinheiro onde permaneceu até os vinte anos. Ficou “afastado” da capoeira de 1920 a 1940, quando retomou a sua prática e foi convidado pelo Mestre Amorzinho para assumir o Centro Esportivo de Capoeira Angola (CECA)²⁹, em 1941, e tomando para si o papel de representante máximo da Capoeira Angola.

Nas suas ações de “organizador” desta nova vertente, Pastinha buscou seletivamente, na tradição antiga, alguns conceitos que a emolduraram, como os de mandinga, malícia, brincadeira, religiosidade, que passaram a ser assumidos como componentes da tradição da Angola. Rompeu com as rodas violentas do passado

²⁹ Segundo Mestre Noronha, o CECA foi fundado na Ladeira de Pedra, bairro da Liberdade, sendo seus “proprietários” Amorzinho, Totonho de Maré, Livino e ele próprio. Com a morte de Amorzinho, a direção do Centro foi entregue a Mestre Pastinha (COUTINHO, 1993). Esse fato ocorreu em 23 de fevereiro de 1941, segundo os manuscritos de Mestre Pastinha que, a propósito, escreveu: “Fui a esse local como prometera a Aberrêr, e com surpresa o Snr. Armósinho dono da quela capoeira, apertando-me a mão disse-me: Há muito que o esperava para lhe entregar esta capoeira para o senhor: mostrar. Eu ainda tentei me esquivar disculpando, porém, tomando a palavra o Snr. Antonio Maré: disse-me; não há jeito, não Pastinha, é você mesmo quem vai mostrar isso a qui. Como os camaradas dero-me o seu apoio, aceito” (sic) (apud DECANIO FILHO, 1996, p. 15).

que, para ele, serviam para a “promoção do horror”. Chamou a atenção para a importância do ritmo, do ritual e do lúdico. Sistematizou expedientes para entrada e saída de jogo, “chamadas”³⁰ e organizações de roda. “Para ele, a capoeira teria que ser dosada, demonstrada, mantida em seus segredos” (PIRES, 2002, p. 84).

É fato que existem opiniões que colocam a Capoeira Angola e a Regional em pólos diametralmente opostos, como podemos verificar na análise do historiador Edison Carneiro, quando, em 1937, disse que

O capoeira Bimba, virtuoso do berimbau, tornou-se famoso dede que, nos anos 30, criou uma escola em que tem treinado atletas no que apelidou de luta regional baiana, mistura de capoeira com jiu-jitsu, box e catch. A capoeira popular, folclórica, legado de Angola, pouco, quase nada tem a ver com a escola de Bimba (CARNEIRO, 1977, p. 14).

Se para Mestre Bimba, a capoeira surgiu na região do Recôncavo Baiano, daí Regional, portanto, brasileira, para Mestre Pastinha, ela teria sua origem em Angola, a partir de uma dança-luta de iniciação sexual chamada N'golo, portanto, africana. A partir dessas diferentes visões de seus principais líderes acerca da origem da capoeira, perfilam outras tantas tentativas de cisão que demarcaram profundamente os códigos simbólicos de uma e de outra.

Para Mestre Decanio, entretanto, os dois estilos mais consagrados da capoeira se complementam. Para ele, a Capoeira Angola (a dos outros) pode ter um apelo forte à tradição, que se traduz em africanidade, religiosidade, mandinga etc, mas a Regional (a dele) tem um apelo maior à eficiência corporal, que se traduz em performance, racionalidade, marcialidade. Para suavizar a oposição que engendra essas construções, principalmente em Salvador, Mestre Decanio certa feita afirmou,

³⁰ A chamada é um dos rituais mais característicos da Capoeira Angola e consiste, sinteticamente, em um momento do jogo em que um capoeira pára em pé, de frente ou de costas para o outro jogador, com os braços abertos. O outro jogador deve “responder” à chamada aproximando-se, cuidadosamente, para não ser surpreendido porque o capoeira que chama poderá aplicar o golpe que desejar, caso o outro se aproxime sem o devido cuidado. Ao se encontrarem, ambos fazem deslocamentos sinuosos e matreiros para frente e para trás.

numa entrevista, em tom de conciliação que: “As duas isoladas não prestam. Uma completa a outra” (apud SANTANA, 2001, p. 5).

O debate/embate Capoeira Angola/Capoeira Regional tem contribuído significativamente para a afirmação de processos identitários no contexto capoeirano. Esse embate se deu, inclusive, com os “angoleiros” disputando com os “regionais” o lugar de representantes da capoeira nos ringues, como aconteceu em 25 de março de 1936, no Stadium do Parque Odeon, em Salvador. De um lado, Juvenal Nascimento x Francisco Salles representaram a Capoeira Angola e, de outro, Manoel Rosendo x Delfino Telles, a Regional (PIRES, 2002).

O processo de afirmação identitária da capoeira sempre envolveu disputas internas no contexto tanto de “angoleiros” como de “regionais”, bem como entre essas duas consagradas vertentes, demonstrando a complexidade e as contradições das relações sociais, mesmo no âmbito de uma única manifestação cultural.

O que alimenta esse debate são questões de natureza estética, ritualística, simbólica e, a depender da região ele se torna mais ou menos aguerrido. Muito raramente, ele gravita em torno de discussões e/ou ações voltadas para as condições materiais de vida, processos de dominação cultural, ou aspectos marcadamente políticos, como a clássica luta de classes.

Atualmente, vêm surgindo outros que ampliam os processos de construções identitárias, mas é verdade que ele emplacou uma distinção marcante no movimento da capoeira. Os seguidores da Angola relutam em defender seu estilo de capoeira como o mais “tradicional”, desvinculado dos códigos “esportivizantes” e “hierarquizantes” que caracterizariam a Capoeira Regional. Contraditoriamente, em uma das obras deixada pelo Mestre Pastinha, produzida em 1964, podemos

encontrar diversas expressões que remetem a Capoeira Angola para uma configuração esportiva como, por exemplo, na passagem a seguir: “a tendência atual é considerar a Capoeira Angola como a modalidade nacional de luta o que, honrosamente, a coloca em posição privilegiada, valendo como uma consagração definitiva desta modalidade esportiva” (PASTINHA, 1968, p. 30). Noutra passagem identificamos: “É bastante elevado o número de pessoas cuja idade ultrapassa os 60 anos, que praticam desde a juventude êste admirável esporte, possuindo uma agilidade e flexibilidade de articulações que impressionam (sic)” (*ibid.*, p. 33). Mestre Pastinha uniformizou³¹ e estruturou hierarquicamente o seu Centro Esportivo de Capoeira Angola ao adotar a figura do mestre de campo, mestre de canto, mestre de bateria, mestre de treinos, arquivista, mestre fiscal, contramestre e a do juiz (DECANIO FILHO, 1996). Evidentemente, pelas suas ações concretas, Pastinha tinha uma noção de “esporte” bem original, contrastante com os códigos que caracterizam o esporte de rendimento, que se tornou hegemônico no mundo inteiro.

O fato é que as disputas por espaços e poder levam os praticantes da capoeira a demarcarem uma oposição nesse “pequeno mundo”. Freqüentemente, os opositores da Capoeira Angola (os da Regional e outras correntes) identificam-na com um jogo de chão, muito devagar e pouco eficaz para a luta. Alegam que os angoleiros, ao fundarem suas academias, copiaram o Mestre Bimba, mas jamais conseguiram angariar o prestígio dele. Há pouco tempo atrás se dizia até que a Capoeira Angola estaria em franca decadência, tendendo à extinção. Os angoleiros, ao contrário, geralmente argumentam que a Capoeira Angola seria a “autêntica” capoeira, ou seja, a “capoeira mãe”, porque ela seria a continuação da capoeira baiana tradicional, e que não teria sofrido transformações significativas. Talvez, por

³¹ As cores do uniforme da academia de Pastinha, que consistia em calça preta e camisa amarela, foram inspiradas no seu time de Futebol – O Ypiranga Futebol Clube.

isso, muitos mestres se arvoram em afirmar que a ensinam exatamente como Mestre Pastinha, “sem tirar, nem pôr” nada que descaracterize sua "essência". Essência essa que, para alguns, significa também a sua negritude, contrariamente à capoeira Regional que teria sido “branqueada” por Mestre Bimba. Essas constatações contraditórias evidenciam claramente a manipulação do discurso e servem para explicitar as possibilidades de legitimação das ações culturais a partir de visões maniqueístas. Se a Capoeira Angola é a “capoeira-mãe”, ela é filha de muitos pais, e tem muitos tios, como já destacamos no primeiro item deste capítulo.³²

Da mesma forma que se pode afirmar que entre os diversos angoleiros havia algo em comum que os identificavam como angolas, também se pode falar na angola de Waldemar, de Cobrinha Verde, de Onça Preta, ou de outros que possuíam particularidades por eles acrescentadas, ou incorporadas da cultura local/regional onde funcionavam. Aqui vale lembrar que João Grande ainda é hoje um mestre de inventos dentro da angola (ABREU, 2003, p. 59).

As diferenças políticas e de ritos entre os próprios angoleiros sempre se evidenciam, embora haja uma hegemonia da “matriz ritual e doutrinária” da academia de Mestre Pastinha que, segundo Abreu (2003, p. 59), “passou a ser considerada o centro da angola e as demais e os outros mestres, a periferia”.

A questão é muito mais complexa do que os discursos aparentam e é provável que, no concreto vivido, outros aspectos despertem mais interesses nos capoeiras do que procurar ser fiel a um ou a outro estilo. O recente livro “*Bimba, Pastinha e Besouro de Mangangá*”, publicado por Pires (2002), revela, de forma brilhante e esclarecedora, as contradições e os embates presentes nas propostas de “invenção” da capoeira contemporânea, e nos alerta, referenciando Jorge Amado, para a importância de “lembrarmos dos nossos líderes com alegria, pois

³² Análises desse debate já estão fartamente disponíveis na literatura acadêmica e não acadêmica. Para ver mais: Abreu (1999, 2003); Pires (2001, 2002); Rego (1968); Vieira (1995, 1999); Reis (1993); Moura (1993).

seus legados culturais representam a felicidade de milhares de pessoas, que nos dias de hoje, buscam na prática da capoeira a tranqüilidade para enfrentar as dificuldades cotidianas” (PIRES, 2002, p.95-96).

Talvez, pela dificuldade de cultivar fielmente os códigos e preceitos “verdadeiros” de uma e/ou de outra vertente de capoeira, expressiva leva de líderes de grupos vem se autodenominando praticante de “capoeira contemporânea” - expressão que incorpora referências das duas escolas clássicas e ainda permite uma abertura às novas possibilidades. O segmento praticante da Capoeira Contemporânea, convém esclarecer, já se tornou predominante no contexto da capoeira mundial.³³

Muitas polêmicas gravitam em torno desse conceito, “capoeira contemporânea”. Será que é mesmo possível falar de uma capoeira contemporânea, ou de aspectos da contemporaneidade na capoeira?

É importante considerar que os discursos e teorias sempre estão situados no âmbito de um jogo político que vem mostrando claramente a insustentabilidade de posturas puristas, classificatórias, no contexto das manifestações culturais. É preciso compreender que os cruzamentos sócio-culturais, em que o tradicional, o moderno, o popular e o erudito, muitas vezes vistos de forma hierarquizada e compartimentalizada, se misturam e consolidam um complexo processo que vem sendo chamado de “hibridação cultural”.

O antropólogo mexicano, Néstor García Canclini, chama a atenção para a preferência deste termo (hibridação) em detrimento de sincretismo, mestiçagem e outros, pelo fato de ele abranger

³³ *Uma interessante cantiga, que vem sendo cantada nas rodas atualmente, constitui uma divertida resposta dos capoeiras “contemporâneos” aos mestres angoleiros que defendem a Angola somente para os angoleiros. “Eu jogo, mas eu não sou /Angoleiro; Eu toco, mas eu não sou/Angoleiro; Prático, mas não sou / Angoleiro; eu brinco, mas não sou / Angoleiro; Sou lúdico, mas não sou / Angoleiro...”*

diversas mesclas interculturais não apenas as raciais, às quais costuma limitar-se o termo 'mestiçagem' – e porque permite incluir as formas modernas de hibridação melhor do que 'sincretismo', fórmula que se refere quase sempre a fusões religiosas ou de movimentos simbólicos tradicionais (CANCLINI, 1997, p 19).

O movimento concreto de desenvolvimento da capoeira vem demonstrando que, a despeito de barreiras políticas e econômicas, seus praticantes, através de suas práticas significativas, destroem fronteiras simbólicas e identitárias e edificam um mundo onde, simbolicamente, tudo são margens, no qual não há centro, nem apenas duas referências.

A pesquisa de mestrado realizada por Castro Júnior em 2002, que trata do cruzamento de olhares de velhos mestres e de professores de Educação Física em relação à capoeira, explicita esse processo de hibridação, quando nos diz que:

A capoeira é uma célula cultural presente num contexto histórico e social e no “jogo de dentro e de fora” são visualizados os elementos da historicidade, culminando em uma visão de totalidade, e os elementos da ancestralidade, culminando em uma cosmovisão. É na roda, portanto, que se descobre a hibridação das duas. Embora se reconheça que cada uma delas trabalha com lógicas diferentes, por outro lado, não se pode valorizar a primazia de uma em detrimento da outra, pois foram os sujeitos da pesquisa que revelaram o entendimento da relação entre elas (CASTRO JÚNIOR, 2004, p. 144).

Esta realidade aponta que a capoeira, na contemporaneidade, incorpora diversos fluxos, e esses deslocamentos obrigam a um respeito mútuo diante das verdades igualmente válidas dos professores, mestres e grupos em relação, e nos leva a considerar que eles promovem re-significações culturais que fogem ao controle dos indivíduos, em particular, e, ao mesmo tempo, os força a se inserirem em suas redes.

Em geral, o mestre exerce influência notável nesse processo à medida que agrega seguidores a partir de sua biografia própria e da “linhagem” a qual se diz fielmente vinculado. Com isso, ele contribui para a construção de redes de amizades e também de inimizades, muitas vezes difíceis de serem decifradas. Algumas

genealogias (linhagens) conseguem maior prestígio na mídia e terminam conquistando números cada vez mais expressivos de adeptos.

A capoeira, na contemporaneidade, vem adquirindo/conquistando novas roupagens, incrementadas pelo consumo e pelos diversos mecanismos de divulgação e circulação de mercadorias. Esse trânsito do nativo ao metropolitano, e vice-versa, transforma cada capoeira praticante em um mosaico de códigos indecifráveis, dissolvendo identidades estáveis e criando produtores de identidades múltiplas. Isso pode ser facilmente verificado no próprio movimento dos grupos de capoeira. Estes vêm demonstrando que, a despeito de cultivarem a “mesma” capoeira, produzem “múltiplas” capoeiras, evidenciando, assim, que identidade não é uma entidade absoluta, uma essência que faça sentido em si mesma de forma isolada. A chamada “crise de identidade”, presente também nos grupos de capoeira, está abalando os quadros de referência que davam uma ancoragem estável no mundo social. “Há sempre uma qualidade fugidia e contingente na identidade” (MCLAREN, 2000, p. 22). As velhas identidades, com relações compactas, “que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o ser humano contemporâneo até aqui visto como um sujeito unificado” (HALL, 2001, p. 7).

O conjunto de características que define a identidade de um grupo social é inseparável daquelas características que o faz diferente dos outros grupos. Portanto, aquilo que um grupo efetivamente é está irremediavelmente vinculado àquilo que ele não é. Ou seja, identidade e diferença são processos inseparáveis. Silva (1999, p. 47) destaca que “aquilo que um grupo tem em comum é resultado de um processo de criação de símbolos, de imagens, de memórias, de narrativas, de mitos que ‘cimentam’ a unidade de um grupo, que definem sua identidade”. Portanto, esta

identidade não existe naturalmente. Ela não está impressa em nossos genes, não é fixa e nem é estável; ela é construída pelo próprio grupo e também por outros, e são as relações de poder que lhes conferem um caráter ativo e produtivo. Sendo assim, a construção de identidades se efetiva através de um jogo político complexo que vai hierarquizando e definindo processos identitários abertos, contraditórios, fragmentados e inacabados. O processo de mundialização da cultura vem contribuindo para um certo descentramento das identidades modernas, seja deslocando-as, seja fragmentando-as. A identidade dominante opera como uma norma invisível que regula todas as outras, demarcando-as como desvios da normalidade. Segundo Silva (1999, p. 49):

numa sociedade em que o regime dominante de representação privilegia a cor branca, a desonestidade de uma pessoa branca é apenas isso: a desonestidade de uma pessoa 'normal'. Em troca, a desonestidade de uma pessoa negra só pode representar a inclinação natural de todas as pessoas negras à desonestidade.

A capoeira na contemporaneidade se caracteriza pelo complexo processo de criação de símbolos, de imagens, de memórias, de narrativas, de mitos, seguramente contraditórios, fragmentados e inacabados. Se for possível falar de uma “capoeira contemporânea”, seriam esses os traços desta. Os seus significados são tantos quanto as experiências contextuais vividas cotidianamente pelos diferentes grupos a partir de mais diferentes objetivos. Por isso, ela é múltipla e é nessa multiplicidade que vamos encontrar a força dos seus “fundamentos”.

A “capoeira contemporânea”, se é que é possível falar dessa forma, constitui-se num amálgama que mistura o formal e o informal, o sagrado e o profano, o científico e o senso comum, o erudito e o popular, o coletivo e o individual, a tradição e a modernidade. Não porque se trata de um novo “estilo” de capoeira. Trata-se de uma nova forma de conceber e realizar os seus fundamentos.

E essa nova forma está amarrada às condições materiais existentes e é condicionada pelo tipo de sociedade na qual está inserida e pelas normas da organização social a qual pertence.

É possível, sim, falar de uma “capoeira contemporânea” e esta não se constitui numa oposição à Capoeira Angola ou à Capoeira Regional, nem tampouco numa negação ou superação de ambas, ou de outros supostos estilos. É possível dizer que a Regional e a Angola também se inserem, irremediavelmente, nessa trama contemporânea. Seus adeptos selecionam e elegem, não de forma harmônica, mas sempre conflituosa, alguns fragmentos e não outros e, como assevera Travassos (1999, p. 264), “numa espécie de ‘bricolage mnemônica’, inventam, cada qual, a sua capoeira”.

O fato é que existem, indistintamente, grupos de Capoeira Angola, Capoeira Regional e ainda outros que não se filiam a essas escolas de forma unívoca, cultivando diferentes políticas e ritos entre si, e o reconhecimento dessas diferenças constitui uma forma de valorização desses diferentes patrimônios culturais que enriquecem e dão “vida” ao cotidiano de muitas pessoas e instituições. Nesse emaranhado, alguns conceitos como “cultura popular” e “cultura de resistência” são insuficientes para explicar suas complexas materialidades.

1.4. A Capoeira no Contexto da Reestruturação Produtiva e da Mundialização do Capital

*Sou negro forte, da periferia
meu tataravô foi escravo
e eu sou escravo hoje em dia...
(Mestre Toni Vargas)*

Convictos da inextrincável articulação das ações dos sujeitos com a realidade social em que estão inseridos, consideramos imprescindível problematizar,

neste estudo, um jogo bem mais amplo que o jogo efetuado numa roda de capoeira, mas que nele imprime subliminarmente seus mais poderosos códigos. Trata-se da inserção da capoeira no processo de reestruturação do capitalismo e mundialização do capital. Como irmãos siameses, esses processos (jogos) sintonizam a redução da vida útil das mercadorias com o dramático descarte de milhões de seres humanos. A crise estrutural que assola esses processos (capitalismo transnacional e seu braço operacional – o neoliberalismo) vem emplacando irreversível destrutividade, como demonstram as condições de vida cada vez mais deterioradas de significativa parcela da humanidade, com tendência já visível a uma total destruição, apesar de convivermos com uma minoria com níveis altíssimos de bem-estar e transformações jamais vistas anteriormente. Segundo Hobsbawm (1995, p. 19):

Na década de 1980 e início da de 1990, o mundo capitalista viu-se novamente às voltas com problemas da época do entreguerras que a Era do Ouro parecia ter eliminado: desemprego em massa, depressões cíclicas severas, contraposição cada vez mais espetacular de mendigos sem teto a luxo abundante, em meio a rendas limitadas de Estado e despesas ilimitadas de Estado.

Os reflexos desses processos incidem diretamente na formação humana no interior das instituições educacionais e também fora delas. O enfrentamento dessa realidade exige articuladas ações que sejam capazes de reorientar o processo civilizatório e evitar, assim, um colapso mundial, à medida que, mais do que nunca, vivemos sob o império do sistema financeiro e da informação, que vem contribuindo para o empobrecimento crescente das massas e para a esterilização e destruição de vidas.

O tão decantado processo de “globalização”, centrado no consumo e na reprodutibilidade técnica, contém, em seu movimento, duas tendências contraditórias. De um lado, o capitalismo transnacional (e não genuinamente multinacional) que não reconhece fronteiras nacionais e, de outro, a luta dos

estados-nação pela soberania e a autonomia. Nesse enfrentamento, o capitalismo tem se mostrado muito mais poderoso do que qualquer projeto de estado-nação moderno. Segundo Hobsbawm (1995, p. 20), os estados-nação viram-se “esfacelados pelas forças de uma economia supranacional ou transnacional e pelas forças infranacionais de regiões e grupos étnicos secessionistas”. Aliás, hoje é impossível imaginar o Estado moderno incólume às forças do capital e este, por sua vez, se utiliza simbioticamente do Estado para se reproduzir e alastrar. De acordo com Mézáros (2002, p. 29), “o sistema do capital é formado por elementos inevitavelmente centrífugos (em conflito ou em oposição), complementados não somente pelo poder controlador da ‘mão invisível’, mas também pelas funções legais e políticas do Estado moderno”.

Os estados nacionais vêm se apresentando cada vez mais entravados, controlados, contestados, desprovidos e colocados na berlinda pelas poderosas agências privadas, que, muito longe de serem controladas por eles, avançam “mais livres, mais motivadas, mais móveis, infinitamente mais influentes (...) sem preocupações eleitorais, sem responsabilidades políticas, sem controles e, bem entendido, sem sentimentos ligados àqueles que elas esmagam” (FORRESTER, 1997, p. 29-30).

Se, antes, as empresas capitalistas tinham uma razão social e funções conhecidas, de fácil verificação, cujos proprietários, competentes ou não, tirânicos ou não, eram identificáveis, pois tudo ocorria dentro de uma mesma geografia, em ritmos familiares, com claras, ainda que desastrosas, distribuições de papéis, hoje, sob o cajado da virtualidade, da desregulamentação, da automação, da cibernética, das tecnologias de ponta, elas se agrupam em redes entrelaçadas, inextrincáveis,

extremamente móveis, que escapam a tudo o que poderia pressioná-las, vigiá-las ou mesmo observá-las (FORRESTER, 1997).

Esse movimento, jamais verificado, jamais formulado, ainda que subliminarmente construído ao longo dos anos pela terrivelmente longa tradição de eficaz opressão, apesar da resistência de alguns movimentos de massa, escamoteou o sentido de trabalho de outrora, sob a cantilena da flexibilização e vem disseminando, por toda parte, o ideário neoliberal que absorve quase tudo o que ainda não pertence a sua esfera, subtraindo direitos historicamente conquistados, espoliando vidas, massacrando sonhos e promovendo insanas formas de alienação que perduram desde o berço até a sepultura, sendo a mais gritante e de efeitos mais nefastos, a alienação do trabalho.

Diante das diversas formas de alienação do trabalho impostas por essa reestruturação produtiva, levada a efeito pelo “sistema de sociometabolismo do capital”, advogamos, como imperativo ético-político, que não devemos nos omitir da luta contra as barbáries provocadas por esse sistema de uma ubiqüidade tal que subsume todas as forças vitais ao capital. Por isso é que as nossas próprias opções teóricas, em não sendo neutras, não devem e não podem ser também arbitrárias. Nesse sentido, buscamos uma sintonia com o que assevera Frigotto (1998, p. 26), quando diz que

por trás das disputas teóricas que se travam no espaço acadêmico, situa-se um embate mais fundamental, de caráter ético-político, que diz respeito ao papel da teoria na compreensão e transformação do modo social mediante o qual os seres humanos produzem sua existência, neste fim de século, ainda sob a égide de uma sociedade classista, vale dizer, estruturada na extração combinada de mais-valia absoluta, relativa e extra.

A compreensão clara desse processo é uma exigência fundamental que se coloca na ordem do dia de todos aqueles que auspiciam mudanças realmente significativas para a humanidade, à medida que o capitalismo, embora poderoso e

incontrolável, não é um dado eternizado, mas um processo/produto histórico desencadeador de uma determinada lógica (destrutiva) que, dialeticamente, gera resistências de parcelas crescentes da humanidade, a partir dos seus distintos sujeitos e lugares, como é o caso da experiência do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), no Brasil.

Vivemos sufocados por uma avalanche de postulados pós-modernos extravagantes, marcadamente fragmentados, que advoga uma naturalização fatalista do modo de produção capitalista e apregoa o “fim da história”, das ideologias, das utopias e da luta de classes, chegando a propagar que, conforme relata Jameson (1997, p. 11): “hoje é mais fácil imaginar a deterioração total da terra e da natureza do que o colapso do capitalismo tardio (...)”. Subliminarmente, essas construções, essencialmente ideológicas, contribuem, segundo Santos (2000), para agravar a sensação de que não nos resta um outro futuro, senão aquele que nos virá como um *presente ampliado* e não como outra coisa.

Sabemos, entretanto, que toda ação humana institucionalizada, ou não, é gestada e desenvolve-se numa sociedade eivada de contradições, conflitos e embates divergentes que expressam o dinamismo e a atualidade da luta de classes, apesar de muitos “intelectuais em retirada” apregoarem o consenso como nova ordem. Talvez pudéssemos retomar e atualizar a XI tese de Marx sobre Feuerbach, quando ele alerta que os filósofos só fizeram interpretar o mundo de diferentes maneiras, trata-se, porém, de transformá-lo (MARX e ENGELS, 1989, p. 97). Se, para Marx, toda a história tem sido uma história da luta de classes, necessário se faz um entendimento profícuo de um dos princípios angulares do seu pensamento, expresso pelo fato de que a produção econômica e a estrutura social dela decorrente constituem, em cada época, a base da história política e intelectual dessa

época, e que a libertação dos explorados somente é possível a partir da extinção da condição de exploração e de opressão que se verifica na luta de classes³⁴. E, como bem problematiza Taffarel (1997, p. 30):

Luta de classes é uma categoria explicativa histórica que nos permite reconhecer não somente uma confrontação exclusiva entre burguesia e proletariado, entre capital e trabalho, mas fundamentalmente as alianças de grupos sociais, segmentos, coletivos políticos que, de um lado, dominam e dirigem a vida econômica e social e, de outro, são subordinados, dirigidos, alienados social, econômica e intelectualmente.

Os paladinos da “neutralidade científica” omitem as polarizações ideológicas subjacentes às suas análises e descrições da realidade, entretanto, elas não são neutras, senão na aparência. O que tais análises fazem, efetivamente, é “confundir a verdade e os critérios de verdade do pensamento científico com o que parece ser ‘certo’ e ‘necessário’ em termos de interesses e dos valores sociais das classes dominantes e das elites no poder” (FERNANDES, 1968, p. 13).

As rápidas transformações que começaram a ocorrer na esfera do capitalismo contemporâneo contribuíram para o aprofundamento da separação entre a produção destinada ao atendimento das necessidades e as necessidades de sua auto-reprodução, causando nefastas conseqüências e, quanto maior é o aumento da concorrência e da competitividade, maiores são as degradações. No prefácio à edição brasileira do livro “*Para além do capital*”, de István Mészáros, Ricardo Antunes argumenta que duas são particularmente graves: a destruição e/ou precarização da força humana que trabalha e a destruição crescente do meio ambiente.

³⁴ *As classes sociais, nas sociedades contemporâneas, não são imediatamente visíveis, verificáveis. As rivalidades entre os indivíduos e a superficialidade das aparências apenas dissimulam a classe da qual eles fazem parte e contribuem para paralisar a consciência de classe. Para Marx, os indivíduos apenas constituem uma classe na sua luta comum contra outra. Esse luta lhes é imposta pelas suas condições de existência e contribui para o reconhecimento e a consolidação da classe em si. Ver Marx e Engels (1989).*

A assertiva de Marx (1983), baseada no fato de que é pelo trabalho que a espécie humana se produz, vem sendo assustadoramente ressignificada pelo ideário neoliberal. Neste início do terceiro milênio, a categoria trabalho, “deformado sob a forma perversa de emprego” (FORRESTER, 1997, p. 7), passa a assumir características completamente diferentes daquelas defendidas por Marx, para quem o trabalho correspondia ao fazer do artífice e servia para atender às suas necessidades humanas. O fazer era, portanto, para Marx, uma arte (*tecné*) e dependia do artífice. Hoje, a *tecné* é reconfigurada e deixa de ser arte, para ser tecnologia e a qualidade do trabalho já não mais depende do homem, mas sim de um processo que o aliena.

A primazia da tecnologia sobre o trabalho é tão marcante que ela incide sobre a própria razão operatória, desencadeando um processo que vem sendo chamado de “inteligência tecnológica”, ou seja, uma razão tecnológica que passa a operar sobre o próprio pensamento, estruturando-o. Não se trata de uma relação do homem com a máquina, ele é a própria máquina (SERPA, 2000). Segundo esse autor, trata-se de um fenômeno que está apenas começando, e as contribuições da Biologia Molecular e da Física Quântica desencadearão processos muitos mais avançados na consolidação desta “tecnologia intelectual”, que, por sua vez, “não se constitui mais no *locus* do fazer, ela é interna ao pensar e transforma o conhecimento numa mercadoria” (SERPA, 2000).

A modernização tecnológica, associada à informatização no processamento e transmissão do conhecimento, tem exercido efeito imediato sobre a vida social. A tecnologia, ao possibilitar o processo de reprodutibilidade da arte e da cultura, permitiu a maximização do processo de alienação, identificado por Marx desde o século XIX, que se escandalizava com o fato de que a “paixão” que movia o

ser humano e se exteriorizava pelo trabalho (sua força de trabalho) estava sendo negociada no balcão como uma mercadoria ordinária (MARX, 1999).

As novas tecnologias, articuladas entre si, formam verdadeiros sistemas e, segundo Santos (2000, p. 25), exercem “um papel determinante sobre o uso do tempo, permitindo, em todos os lugares, a convergência dos momentos, assegurando a simultaneidade das ações e, por conseguinte, acelerando o processo histórico”.

Embora consideramos que é a luta de classes o “motor da história”, estamos diante de uma nova condição. É a primeira vez na história da humanidade, que o conjunto de técnicas envolve, direta ou indiretamente, o planeta, influenciando marcadamente a vida de todos os seres humanos. “É a partir da unicidade das técnicas, da qual o computador é a peça central, que surge a possibilidade de existir uma finança universal, principal responsável pela imposição a todo o globo de uma mais-valia mundial” (SANTOS, 2000, p. 27).

Essa convergência dos momentos, tornada possível pelo desenvolvimento tecnológico, diga-se, subordinado ao poder econômico, vem revelando, segundo o referido autor, três tendências: “1. Uma produção acelerada e artificial de necessidades; 2. Uma incorporação limitada de modos de vida ditos racionais; 3. Uma produção ilimitada de carência e escassez” (*op. cit.* p. 129).

Essa escassez tem aumentado assustadoramente e, nesse início do terceiro milênio, cerca de 3 bilhões de seres humanos vivem no planeta Terra com menos de US\$ 2,00 (dois dólares) por dia. E o legado desta exploração recai de forma dramática sobre os países pobres, que têm de pagar juros altíssimos de suas intermináveis e cumulativas dívidas. Essa relação de exploração pode ser figurativa e ironicamente comparada com uma transfusão de sangue do doente para o

saudável. Segundo McLaren (2000, p. 14) “o capitalismo tornou a ética obsoleta (...) a guerra contra a pobreza deu lugar à guerra contra suas vítimas”.

O sistema capitalista tem uma lógica de expansão que se consolida pela tendência à destruição violenta de grande quantidade das forças produtivas. Essa lógica já foi claramente anunciada há 150 anos, por Marx e Engels, no “Manifesto Comunista”: “A necessidade de um mercado em expansão constante persegue a burguesia por toda a superfície do globo. Precisa instalar-se em todos os lugares, acomodar-se em todos os lugares, estabelecer conexões em todos os lugares” (MARX e ENGELS, 1998, p. 14).

Nesse movimento, os seus arautos defensores tentam falsear e escamotear o potencial destruidor inserido em suas próprias entranhas. O capitalismo expansionista e destrutivo visa não apenas dominar a natureza, mas explorar exaustivamente todos os seus recursos. Nesse sentido, ele é claramente incompatível com a vida. Ele é o arquiinimigo da humanidade, da vida, do futuro, juntamente com a cultura que o acompanha, e esta tem, como mola de seu dinamismo, a concorrência de todos contra todos. Efetivamente, a humanidade se encontra diante de uma situação inédita. Deve decidir se quer continuar a viver ou se escolhe sua própria destruição. O risco não vem de alguma ameaça cósmica, mas da própria atividade humana. Pela primeira vez, o homem se deu os instrumentos de sua própria destruição.

Um grupo de analistas, em livro organizado por Sader (2000), explicitou, de forma dramática, os “sete pecados do capital”. A exploração, baseada no fato de nos valermos da ação de outra pessoa para benefício próprio, constitui-se num desses grandes “pecados capitais” do sistema em que vivemos. Através da exploração estamos não apenas nos beneficiando, mas também oprimindo outro ser

humano, fazendo dele um objeto para nossa satisfação, quando não o descartamos completamente. Um outro pecado do capital é a fome, que age, não apenas sobre os corpos das vítimas, mas, também, sobre sua estrutura mental, sobre sua conduta moral. Nenhuma calamidade pode desagregar a personalidade humana tão profundamente e num sentido tão perverso quanto a fome.

Dentre tantos outros pecados do capital, um se destaca no Brasil - o latifúndio. Segundo Stédile (2000), o grau de concentração de terras no Brasil é uma afronta a qualquer democracia, pois apenas 1% dos 4,8 milhões de estabelecimentos rurais detém quase a metade de todas as terras legalizadas no Brasil. Trocando em miúdos, apenas 40 mil grandes proprietários controlam mais de 400 milhões de hectares, o que significa uma média de 10 mil hectares por família.

Diante desse quadro, fica impossível não reconhecer tendências destrutivas que se acentuam não só no campo econômico, mas, também, no plano do pensamento, da subjetividade, da cultura, da ética e da política. Essa crise não é contemporânea, ela se instaura desde o surgimento do processo civilizatório europeu, que reluta em ser hegemônico, cujas bases estão centradas num ideal burguês de homem só, aventureiro, guerreiro, egocentrado, acumulador de dinheiro (*self made man*), que ignora o valor da vida comunal, que não cultiva referências de sua ancestralidade e procura ignorar a sua morte, projetando-a no outro, matando-o (LUZ, 2000).

Nos últimos anos, verifica-se o desencadeamento de uma crise de paradigmas, onde as tentativas de solução se fragmentam dando lugar a uma série de modismos teóricos ecléticos e estéreis que tentam explicar a realidade e dar respostas aos desafios colocados pela manutenção da vida, sem se levar em conta seus nexos e seus determinantes históricos. A esse respeito, Kopnin (1978) destaca

que “explicação” é o descobrimento não só das causas - pois a causalidade é apenas uma partícula da conexão universal, mas também das leis das relações em geral. Em outras palavras:

Inserem-se na teoria várias teses que expressam relações de lei. Além do mais, essas teses estão unificadas por um princípio geral, que reflete a lei fundamental de um dado objeto (ou conjunto de fenômenos). Não havendo princípio geral unificador, então, por maior que seja, nenhum conjunto de teses científicas que refletem as relações de lei constitui uma teoria científica. É esse princípio que desempenha a função sintetizante fundamental na teoria, que relaciona num todo único todas as teses que a integram (descrevem e explicam) (KOPNIN, 1978, p. 238).

Urge, portanto, a necessidade de entendermos a cultura que permeia e envolve o processo de formação humana no contexto da reestruturação produtiva e da mundialização do capital, que beneficia majoritariamente os países ricos, de modo a buscarmos alternativas de superação desta realidade dramática, pois, segundo Hobsbawm (1995, p 24), “talvez a característica mais impressionante do fim do século XX seja a tensão entre esse processo de globalização cada vez mais acelerado e a incapacidade conjunta das instituições públicas e do comportamento coletivo dos seres humanos de se acomodarem a ele”.

Nessa busca de entendimentos, se instaura um intenso debate teórico, a partir de diferentes perspectivas que provocam tensão, resultando em conseqüências nem sempre alvissareiras. Dentre os argumentos que propagam a morte do sujeito até os que se apresentam incrédulos em relação as metanarrativas, podemos verificar um certo colapso (crise) de paradigmas, pautado pela fragmentação teórica, cujo relativismo absoluto impossibilita qualquer pretensão de consenso.

Diante desse labirinto epistemológico, talvez seria mais fecundo, conforme sugere Gramsci (1991), incorporar à “Filosofia da Práxis”, de forma subordinada, as formulações mais elaboradas de autores que adotam diferentes perspectivas de

análise. Afinal, a crise de paradigmas não significa o fim das teorias, nem, tampouco, a substituição de umas por outras. A realidade concreta atual vem demonstrando claramente que a perspectiva do conflito no interior da sociedade capitalista continua atual. Daí a pertinência da obra de Marx para a explicação da realidade, uma vez que, como destaca Hobsbawm (1995, p. 22):

Se você realmente lê o manifesto comunista de 1848, ficará surpreso com o fato de que o mundo, hoje, é muito mais parecido do que aquele que Marx predisse em 1848. A idéia do poder capitalista dominando o mundo inteiro, como também uma sociedade burguesa destruindo todos os velhos valores tradicionais, parece ser muito mais válida hoje do que quando Marx morreu.

A dominação e a exploração de que Marx falava há mais de 150 anos adquiriram dimensões sem precedentes. Ao querer dominar tudo, o imperialismo americano vem massacrando parcela significativa das populações dos países do capitalismo periférico, vergastando-os a uma vida sobre-determinada. As recentes ações de guerras “preventivas” contra o terrorismo, dentre elas, a do Afeganistão e a do Iraque, patrocinadas pelo *big* império e a conivência subserviente da Inglaterra e de outros países europeus é, no final das contas, a demonstração de uma clara intenção de alargar esse domínio.

Esse quadro configurado pelo sistema capitalista e construído a reboque de maciça ideologização está se impondo como “uma fábrica de perversidades” e exige, para se manter, o “exercício de fabulações” (SANTOS, 2000). Mas, a globalização, nos moldes como se configura na atualidade, não é um fenômeno irreversível. Cabe edificar, como nos aponta Santos (2000), um mundo como realidade histórica unitária, ainda que extremamente diversificada. Para construir um novo sentido de felicidade individual e coletiva, a humanidade deve considerar as possibilidades efetivamente criadas a partir das disponibilidades postas pelas condições materiais concretas, onde a política tem papel preponderante na relação

disponibilidade/possibilidade. Numa perspectiva otimista, o referido autor advoga a necessidade de integração de duas grandes mutações que ora se encontram em gestação - “a mutação tecnológica e a mutação filosófica da espécie humana” (SANTOS, 2000, p. 174).

Do ponto de vista filosófico, essas mutações são influenciadas pela experiência de movimentos sociais organizados de baixo para cima, como o MST, no Brasil, a luta contra a ALCA, na América Latina, o movimento das “Mães da Praça de Maio”, na Argentina, que acenam para a imperiosa necessidade da construção, produção e reprodução da vida material/espiritual a partir de outras relações sociais que valorizem o ser humano em sua plenitude.

A despeito de toda a exploração, Santos (2000) enumera alguns dados que vêm se apresentando nos últimos anos e que possibilitam vislumbrar mudanças revolucionárias na perspectiva de construção de um futuro diferente: “a tendência à mistura generalizada entre os povos; a vocação para uma urbanização concentrada; o peso da ideologia nas construções históricas atuais; (...) a politização generalizada permitida pelo excesso de normas” (SANTOS, 2000, p. 161). Entretanto, essas mudanças dependerão da necessária clareza e articulação do projeto de sociedade que se pretende consolidar com as ações dos sujeitos imbuídos da responsabilidade de contribuir para mudar os destinos da humanidade.

Nesse jogo de realidade e possibilidades, retomamos a nossa questão científica de base: Qual a relação do jogo da capoeira com esse jogo mais amplo, consubstanciado pelo processo de reestruturação e reforma do Estado que se expressa pela franca destruição das forças produtivas – trabalho e trabalhador?

A capoeira não está incólume a toda essa avalanche destrutiva e, mesmo que suas influências não se verifiquem de forma imediata nas experiências

concretas dos capoeiras na roda, elas incidem, de forma mediata, determinando suas condições de vida, sua prática social, seus desejos e necessidades. Daí a exigência de tratá-la pedagogicamente em sintonia com o conjunto de forças confrontacionais que possam resistir e transformar essa perversa realidade levada a cabo pelo processo de reestruturação capitalista e de mundialização do capital. Caso contrário, as iniciativas particulares, ou de pequenos grupos, mesmo que “inovadoras”, serão meras ilusões, facilmente diluídas e cooptadas pela poderosa manipulação do sistema hegemônico.

Em comparação com os dias atuais, os capoeiras de outrora tinham uma relação bem diferente com sua prática, conforme já pudemos constatar. Porém, assim como hoje, não constituíam um bloco monolítico e não a cultivavam com a mesma finalidade. Se, no Rio de Janeiro, ela teve uma vinculação forte com as maltas, as brigas de rua e a política do Segundo Reinado, em Salvador, ela tinha uma relação amistosa com os botecos, com as quitandas, que, por sua vez, beneficiavam-se de suas artísticas manobras para atrair fregueses. Segundo Abreu (2003, p. 18), “nesses ambientes populares piscava a tendência de se misturar comida baiana com manifestações da cultura popular de origem afro-brasileira para se ganhar dinheiro”.

Antigamente, eram os trapicheiros, carroceiros, estivadores, carregadores, vendedores ambulantes e também desocupados de todas as estirpes, que se reuniam próximo aos botecos, às praças, os largos e cais a tagarelarem, a brincarem, a beberem e a jogarem, utilizando-se da capoeira como atividade de lazer³⁵ ou de disputa de espaço³⁶, hoje, é comum se ver ex-bancários, ex-

³⁵ *Recentes estudos na área do lazer vêm apontando que na sociedade capitalista, este se expressa como alienado. A necessidade de lazer está clara, mas a sua realização para os trabalhadores se configura apenas como promessa de felicidade. Ver mais em Sá (2003) e Sousa (2002).*

metalúrgicos, ex-representantes de vendas etc., demitidos de suas empresas, utilizando a capoeira como trabalho, como uma opção profissional, como um modo de sobreviver. Somado a esse contingente, encontra-se, expressivo segmento de jovens que vislumbra, na capoeira, um filão de “emprego” nem sempre possível nas instituições e empresas convencionais, afinal, como constata Forrester (1997), esta fonte está secando e em vias de desaparecimento. É nessa metamorfoseante dinâmica, no carente mundo do emprego, que surgem os “profissionais” da capoeira, diferentemente dos trabalhadores que a praticavam durante o século XIX³⁷.

Se a fonte de trabalho, desfigurada sob a forma de emprego, está secando nos países que seguem o ideário capitalista, e o desemprego não para de aumentar, muitos capoeiras lutam para fugir da humilhação e da vergonha a que são submetidos por esse sistema destruidor das forças produtivas. Eles ousam correr riscos, como aventureiros impacientes a encarar a realidade brutal, e transformam suas filosofias de vida, seus lazeres, suas habilidades, em possibilidades de sobrevivência para enfrentar o mal-estar e o infortúnio gerado pela curva sempre crescente de desemprego. Esse novo “trabalhador da capoeira” é o responsável pela edificação de uma diferente roupagem para esta manifestação a partir de sua inserção no labiríntico mundo das ocupações que compõem o

³⁶ *A vida de Daniel Coutinho, o Mestre Noronha, sintetiza, de forma emblemática, as primeiras relações da capoeira com o mundo do trabalho: “Fui engraxate para poder viver A minha vida como mestre de capoeira Angolla foi muito boua porem não adiciri nada na vida. Lecionei e nada tenho. Fui trabalhar na estíva -abondonei fui cer doqueiro - fui trapicheiro - andei embarcado - fui ajudante de caminhão - carregador do canto trabalhei no petroleo -, sou concertador de carga - estou apuzentado - pello meu sindicato.Tenho 65 anos nunca dispreizei meu mandato de mestre sempre firme na luta porque tenho amor a minha patria (sic). Mestre Noronha tenta fazer, neste esclarecedor e autêntico depoimento, uma distinção entre o mundo da marginalidade e o mundo do trabalho. (COUTINHO, 1993, p. 34).*

³⁷ *Pires (1996) argumenta que, desde o século XIX, a capoeira é parte integrante da cultura da classe trabalhadora, da “cultura operária”, contrapondo-se à idéia da capoeira existindo à margem do mundo do trabalho. Segundo o autor, para as classes dominantes, na República Velha, a sociedade estava dividida entre o mundo do trabalho e o mundo do crime. Nessa visão, que orientou as medidas de controle social, os capoeiras estariam do lado do crime, da desordem. No entanto, este autor constatou, ao contrário, que eles se encontravam integrados ao mundo do trabalho e da ordem.*

chamado mercado não-formal. Na luta pela sobrevivência, se submete a múltiplas formas de trabalho, de caráter freqüentemente eventual, temporário e até mesmo ilegal. Os “bicos” contingenciais que surgem para incrementar o orçamento familiar se transformam, freqüentemente, na principal fonte de renda. Seja como biscateiro ou muambeiro, seja como ministrante de “*workshops*”, esses novos trabalhadores da capoeira engrossam o mundo do trabalho precarizado que se amplia a cada momento pelo mundo todo. Eventualmente, através de vínculos com “pessoas importantes”, alguns conseguem angariar distinções, nem sempre bem vistas pelos demais integrantes da “categoria”.

É certo, portanto, que a instabilidade e a incerteza perpassam a maioria dos projetos pessoais desses profissionais que buscam, além de ganhar dinheiro, um certo reconhecimento no mundo da capoeiragem. Essa vulnerabilidade faz com que muitos projetos sejam alongados, adiados, quando não frustrados.

Mesmo de forma precarizada, mas com grandes pitadas de criatividade, esses “profissionais” se utilizam desta manifestação cultural para manterem-se vivos e buscam as mais inusitadas possibilidades para escapar da sina daqueles que, considerados pela maioria como os grandes mestres da capoeira, morreram em situação de miséria absoluta. Mestres como Pastinha, Bimba, Valdemar da Liberdade e outros,³⁸ que “experimentaram a encruzilhada da fome com a fama” (ABREU, 2003, p. 14), apesar de se tornarem os grandes referenciais da capoeiragem no século XX são, para as novas gerações de capoeiras, produtos de uma condição de exploração da qual estas tentam se esquivar.

³⁸ Mestre Pastinha (1889-1981), principal guardião da Capoeira Angola, faleceu cego e esquecido. Mestre Bimba (1899 – 1974), criador da Capoeira Regional, faleceu pobre, lutando por melhores condições de vida, em Goiânia-GO. Mestre Waldemar da Liberdade – conduziu nas décadas de 40 e 50, aos domingos, a roda de capoeira que se tornou o mais importante ponto de encontro dos capoeiras de Salvador, onde o escritor Jorge Amado e o fotógrafo Pierre Verger “se alimentavam culturalmente” (ABREU, 2003, p. 43). Morreu, em 1990, na pobreza, como tantos outros capoeiras.

As possibilidades de trabalho dos capoeiras situam-se, grosso modo, nas estruturas do Mercado Formal (MF) e do Mercado Não-Formal (MNF) da economia, assim como nas instituições vinculadas ao poder público, principalmente nas escolas. No MF, podemos verificar os trabalhadores em capoeira vinculados a clubes, academias e instituições comunitárias (associação de bairros, entidades assistenciais etc.). No MNF, estão vinculados à “capoeira de rua” ou aos chamados “shows folclóricos”, realizados nos palcos de hotéis e restaurantes de luxo. A partir dessa geografia social, eles acabam situados, segundo Goto (1988), no bojo de um processo de “integração duvidosa com a vida oficial”, acrescentando novas configurações à indústria do turismo, do espetáculo e do lazer.

Esse tratamento da capoeira como atividade laboral vem contribuindo para uma ressignificação de suas características originárias e incidindo, direta ou indiretamente, nas suas demais formas de tratamento, evidenciando a centralidade da categoria trabalho para a explicação da realidade, e como elemento fundante no processo de organização da vida social, embora alguns autores, como De Masi (2000), Dumazedier (1980) e Offe (1994), desconsiderem a centralidade dessa categoria. Por intermédio deste tratamento, centenas de grupos e academias, em praticamente todos os centros urbanos brasileiros e também pelo mundo afora, oferecem formas específicas e alternativas de subsistência para o novo “profissional” da capoeira. No entanto, essas alternativas se apresentam afinadas com a lógica do sistema capitalista e, apesar de aparentar uma inclusão, não passa de uma inclusão de caráter excludente, à medida que essas experiências ainda são exceções e freqüentemente são destituídas dos mais elementares direitos sociais, conforme veremos posteriormente.

Mas é fato que as experiências dos capoeiras indicam algumas mudanças de enfoque do sentido do trabalho. Será que o trabalho com capoeira vem contribuindo para uma ressignificação do sentido do próprio trabalho? Embora neste esteja implícito o sentido de obrigação, de esforço e até de sofrimento, o que se verifica, nos últimos anos, é uma certa ruptura com as clássicas divisões do trabalho e a proeminência de novas formas de gestão mais autônomas, capazes de promover uma certa afinidade com a esfera do lazer.

À medida que as opções convencionais de emprego vão se limitando, surgem alternativas, principalmente na esfera do entretenimento, que se constituem em espaços de aproximação constitutivos do lazer e do trabalho, pelo fato de um expressivo número de pessoas que fazem do oferecimento de serviços de lazer sua ocupação profissional e daqueles que, ao usufruírem tais serviços, contribuem para uma influência recíproca dos elementos constitutivos dessas categorias, pois o ser que brinca é o mesmo que produz, embora isso não represente uma interpenetração das mesmas. Ademais, não se pode perder de vista, também, que o tempo livre na sociedade contemporânea é carregado de conotação produtiva, à medida que se destina, na maioria das vezes, ao consumo de bens e serviços que garantem o fomento da economia de mercado.

Todavia, o tempo e sua administração parecem permanecer como principais elementos na distinção que é feita entre trabalho e lazer. Enquanto no trabalho a gestão do tempo é determinada por um conjunto de interesses relacionados à produtividade, no lazer o tempo é auto-administrado, com o privilégio de aspectos que dizem respeito à liberdade de escolha e à busca de prazer.

Este tangenciar de polaridades (trabalho-lazer) implica numa relação de influência recíproca, em que os valores culturais de um e de outro terminam

contaminando ambos, embora, na lógica produtivista que o trabalho assume no capitalismo, esta influência acabe fomentando a produtividade e o lazer efetivo praticamente inexistente.

Embora alguns autores, como o sociólogo francês Dumazedier (1980) e o filósofo italiano De Masi (2000), tenham proclamado que estamos passando por uma revolução cultural do tempo livre, as atividades propaladas como do campo do lazer têm sido tratadas na lógica das “tecnologias de organização do trabalho”, como é o caso da hoje badalada “ginástica laboral”, que, segundo Sousa (2002), são direcionadas para o aumento da produtividade no trabalho.

Como o movimento dos capoeiras se afina com o movimento mais geral do capital?

Podemos dizer que o próprio processo de organização desta manifestação encarna a lógica onipresente do sistema que se instalou em todas as esferas da vida social.

Atualmente, significativa parcela dos grupos de capoeira do Brasil está organizada e estruturada na lógica empresarial. Em geral, esses grupos investem significativamente na formação dos futuros quadros que atenderão uma demanda sempre crescente de interessados por esta manifestação. O que se verifica, portanto, é a transformação dos grandes grupos em empresas, no estilo de franquias, para atender as “exigências” do mercado e terminam transformando-se em grandes corporações, constituídas como instituições jurídicas, que aglutinam expressivo número de integrantes (alguns chegam a ter mais de dez mil filiados).

Aliada a esses esquemas, verifica-se uma expressiva e crescente produção e comercialização de instrumentos e indumentárias específicos para sua prática como uniformes, malhas, bonés, bermudas, artesanatos, berimbaus,

atabaques, pandeiros etc.,³⁹ além de outros produtos que incrementam o acervo profissional dos capoeiras, como livros, revistas, vídeos, *compact disc* etc.⁴⁰ Trata-se de uma significativa indústria cultural capoeirana.

A atual lógica de organização da capoeira, que transforma muitos grupos em grandes franquias, é, certamente, um reflexo do reordenamento do sistema capitalista que vem plasmando sua configuração na mesma lógica da organização empresarial. Resguardando as diferenças de concepções filosóficas e de métodos de ensino-aprendizagem, boa parte desses grupos vem pautando sua organização sob os ditames da lógica que enfatiza a formação de “profissionais” para atender os quesitos desta nova (des)empregabilidade, definidos pelas exigências de uma demanda extremamente crescente, verificada, principalmente, entre as classes mais abastadas das médias e grandes cidades, em especial, do “sul maravilha” e dos países integrantes do chamado “capitalismo central”.

Podemos observar que todos os grandes grupos têm representações nas principais capitais brasileiras, inclusive em Salvador, considerada a “Meca da capoeira”, que se destaca pela expressiva oferta de petrechos e adereços de capoeira em seus mercados e feiras que, de certa forma, contribuem não só para minimizar o estigma da capoeira como atividade de sucata, mas, também, para que alguns instrumentos desta arte-luta, como o berimbau, se transformem em símbolos da cidade.

³⁹ Para atender a essa demanda cada vez mais crescente em nível mundial já existem lojas virtuais de artigos de capoeira, com preços em dólar e eficiente serviço de entrega a domicílio (*delivery service*) em qualquer lugar do planeta, como os prestados por www.rabodearraia.com.br/english.

⁴⁰ A produção de *compact disc* de capoeira é um dos grandes filões utilizados por muitos capoeiras e grupos para, além de divulgar sua produção musical, angariar bons dividendos num curto espaço de tempo. A maioria dos grandes grupos já produziram os seus cd's e, hoje, qualquer professor que tenha acesso às facilidades da informática produz ou almeja lançar o seu cd. Alguns grupos produzem em série, um a cada ano. Criticados pelos defensores da “manutenção das tradições” e pela “qualidade discutível”, os cds são, atualmente, a coqueluche da capoeira.

Os grupos de capoeira vêm contribuindo para a consolidação de um “emergente” mercado capoeirano, seja através de aulas em academias de ginástica, seja através de oficinas, cursos e “*workshops*” ministrados por mestres e professores, inserindo, cada vez mais, essa manifestação na lógica do mercado, que constitui a principal esfera de divulgação da capoeira em geral⁴¹.

Se, antes, a academia, geralmente coordenada por um mestre, era a referência fundante da capoeira, onde se podia exercitar e assistir as demoradas rodas, hoje, é o grupo que determina a organização da maioria dos capoeiras. O grupo, que antes era restrito a uma academia, se amplificou. Mesmo que os núcleos que compõem cada grupo tenham sede material (uma academia, uma associação etc.), embora com características nômades, vez que estão sujeitos aos despejos e rescisões de contratos, caso não atendam as exigências do mercado imobiliário ou das instituições que os acolhem, eles não expressam as características gerais dos grupos. Podemos afirmar que os grupos de capoeira hoje formam redes que se ampliam e se desmoronam a cada dia.

Muitos grupos assumem características de franquias, cujo produto simbólico transita por diversos canais, entre os núcleos que os compõem, de forma mais ou menos homogênea, garantindo assim, não só a identidade deles, mas a possibilidade de disseminar uma idéia, um produto, uma grife, enfim, novos atributos que os mantenham importantes. Os novos adeptos, antes de aderirem à filosofia própria do grupo, querem participar, em princípio, do sistema de forças coletivas que ele representa. Essa adesão tem sido feita, inclusive, via *internet*, em que constatamos que professores e até mesmo pequenos grupos se filiam aos grandes, sem nunca terem feito qualquer contato pessoal com o seu futuro mestre.

⁴¹ *Alguns eventos de capoeira se transformam em grandes feiras, onde a concentração de pessoas é maior em torno das barracas do que das próprias atividades programadas pela sua organização.*

A possibilidade de estar em vários lugares talvez seja a principal meta dos grupos e dos capoeiras, em geral. Para atender a essas “exigências”, muitos dissidentes não fazem mesmo questão de serem fiéis aos seus mestres e grupos de origem. Como argumentos para justificar esse “espírito nômade”, surgem as mais inusitadas explicações que também alimentam e dão um tempero especial ao repertório musical das rodas.

O fato é que, a depender da capacidade de penetração nos diversos instrumentos da mídia, determinados grupos conquistam projeções que extrapolam âmbitos municipais e regionais. Hoje, já existem mega-grupos, com mais de 10 mil integrantes e com filiais em vários países do mundo. Em decorrência disso, alguns mega-grupos vêm realizando mega-eventos (alguns em forma de competição) bem parecidos com os grandes “*ultimate fights*”, onde os holofotes expõem impavidamente o culto à força e à arrogância. São espetáculos concorridos que têm granjeado, inclusive, a atenção de agências promotoras de eventos culturais. Não é difícil de prever que desse processo, surjam, também, a cada dia, mega-mestres e mega-ídolos, talvez quem sabe, giga-mestres e giga-ídolos, tal como no glamouroso mundo do espetáculo, do esporte e da passarela.

Sem negar algumas contribuições de outras ordens (divulgação e intercâmbio cultural, reconhecimento e valorização do trabalho dedicado de muitos mestres e grupos), assim como a possibilidade efetiva de trabalho, mesmo que precário, muitas dessas atividades e muitos desses grupos têm o lucro como objetivo principal.

Além dos grupos, começam a se expandir, no âmbito da capoeira, as entidades corporativas, como é o caso das federações e ligas, que, em maior ou menor grau, também operam com essa manifestação sob a batuta financeira. A

Confederação Brasileira de Capoeira (CBC)⁴², a Associação Brasileira de Professores de Capoeira (ABPC)⁴³, a Associação Brasileira de Capoeira Angola (ABCA) e a Federação Internacional de Capoeira (FICA) são as principais representantes desse esquema organizativo. Isto tem se incorporado tanto no âmbito da capoeira que alguns grupos já formaram suas próprias federações, como é o caso da Federação ABADA.

Nessa lógica de organização da capoeira (grupos, federações, ligas etc.), podemos identificar, portanto, a proeminência de dois fenômenos inerentes à sociedade capitalista já verificados em outras manifestações da cultura corporal como, por exemplo, a ginástica, a dança e algumas lutas orientais, quais sejam: a mercadorização e a esportivização que, por sua vez, apresentam como características intrínsecas a racionalização, a cientifização e a competição.

Convém destacar ainda que a inserção vertiginosa da capoeira nos estratos sociais privilegiados, nos últimos tempos, representa um fato novo. Por uma expressiva cifra é possível assistir a uma requintada exibição desta manifestação em espaços nobilíssimos como o Solar do Unhão, em Salvador, e em várias casas de espetáculo esparramadas pelo Brasil e mundo afora. Ela é oferecida na maior e mais equipada academia de atividade física especializada da América Latina, situada em São Paulo, cuja mensalidade ultrapassa o valor de um salário mínimo brasileiro (R\$ 240,00 – duzentos e quarenta reais) em 2003. A aceitação da

⁴² A CBC foi fundada em 23 de outubro de 1992. Tem sede fixada em Guarulhos-SP e tem como objetivo a padronização, normatização e unificação de procedimentos da capoeira. Apesar da resistência de muitos grupos e lideranças, a CBC vem conseguindo certa representatividade junto a outros órgãos dirigentes do esporte nacional, como é o caso do Comitê Olímpico Brasileiro, que a reconhece como única entidade representativa da capoeira no Brasil.

⁴³ A Associação Brasileira de Professores de Capoeira (ABPC) foi fundada em Salvador-BA, em 13 de Agosto de 1980; aglutina parte das principais lideranças da capoeira do Brasil e tem, como objetivo, preservar os aspectos culturais, científicos e sociais que envolvem a capoeira, seus professores, mestres e praticantes.

capoeira pelas camadas mais abastadas da população tem contribuído para o alavancar de algumas medidas oficiais⁴⁴ que se confrontam com questionáveis ingerências durante longo período de sua história.

O vertiginoso crescimento da capoeira tem desencadeado ações que garantem a sua dinamização e acomodação na lógica da sociedade de consumo. Constata-se que, entre os anos de 1998 e 2001, pelo menos, quatro revistas de banca de tiragens expressivas (entre 20 e 40 mil exemplares por edição) proporcionaram um *boom* de divulgação da capoeira jamais visto anteriormente. Inicialmente, essas revistas, a despeito de pesadas críticas pelos seus interesses essencialmente comerciais e pela superficialidade das informações divulgadas, causaram um certo *frisson* no meio capoeirano, pois muitos viam nelas um meio de reconhecimento e projeção da arte-luta. Entretanto, muitas faliram, certamente pela falta de consumidores suficientes que pudessem adquiri-las sistematicamente.

Como as publicações de pesquisas sobre capoeira ainda são muito restritas, as revistas de banca terminam desempenhando o papel de “referencial teórico” da esmagadora maioria dos seus praticantes.

Algumas dessas revistas, ainda que explicitem minimamente informações gerais de interesse da comunidade capoeirana, terminam propagando e difundido uma capoeira “standartizada” e altamente propagandística. Geralmente, são patrocinadas por marcas e grifes famosas vinculadas ao universo das lutas e que, como é do conhecimento geral, divulgam um estereótipo agressivo, ameaçador,

⁴⁴ Em 1995 começou a tramitar na Câmara de Deputados o Projeto de Lei nº 85/95, de autoria do Deputado José Coimbra, que apontava para o reconhecimento da capoeira como um **esporte** genuinamente brasileiro. Após ter sido aprovado em todas as comissões da Câmara, com algumas emendas, o projeto, após receber parecer favorável do relator, Senador Abdias do Nascimento, foi aprovado pelo Senado Federal, mas foi vetado pelo Presidente da República. (BRASIL, 1997). Entre os dias 15 e 17 de agosto de 2003 ocorreu o 1º Congresso Nacional de Capoeira, com a participação de mais de quinhentos delegados de praticamente todos os estados brasileiros. Um evento grandioso, apoiado pelo Estado Brasileiro que tinha por objetivo inicial traçar metas estruturais para a manifestação no Brasil. Os desdobramentos desse Congresso ainda estão por se concretizar.

como é o caso da *Bad Boy* que, numa tradução literal para o português, corresponde a garoto mau, e da *Red Nose*. As propagandas de capoeira da *Bad Boy* apresentam lutadores com aspectos agressivos e temerosos.

A veiculação das informações sobre a capoeira são potencializadas pela *internet*. São várias listas de discussão *on line* com expressivo volume de mensagens veiculadas diariamente. Em setembro de 1999, surgiu, no mercado editorial brasileiro, a primeira revista de capoeira em quadrinho. Tratava-se da Revista *Kápu & Maninho*, publicada pela Aú Editorial, de Curitiba-PR, que lançou apenas dois números. Com quadrinhos em preto e branco, as estórias do primeiro número da revista retratam o aspecto performático e competitivo da manifestação. Uma das estórias explicita uma disputa por uma loira e escultural praticante da arte. Em junho de 2000, foi lançada, pela editora “Toque de Mydas”, de São Paulo, outra revista em quadrinho, “*Luana e sua Turma*”, com uma heroína que é praticante de capoeira e negra. Essa revista apresenta uma clara intenção de afirmar a positividade desta manifestação, como herança da cultura afro-brasileira⁴⁵.

Esse intenso movimento de grupos, aliado às possibilidades de *marketing*, verificadas nas revistas específicas e na *internet*, está, preponderantemente, vinculado à lógica do mercado, que define, desde o comércio puro e simples de todos os apetrechos utilizados na prática da capoeira, até o gesto corporal.

No mundo ocidental, o capitalismo vem atingindo todas as esferas de atuação do homem, assumindo, cada vez mais, a forma de uma crise endêmica, e o movimento corporal não escapou dessa voracidade destrutiva da humanidade. “Vivemos hoje em um mundo firmemente mantido sob as rédeas do capital”

⁴⁵ Outras publicações sobre a capoeira, destinadas ao público infantil, estão disponíveis no mercado, embora com limitada distribuição, como, por exemplo: *Lendas de um Capoeirê*, de Carolina Magalhães (Brisa), de Salvador-BA. *Capoeira para Crianças*, de Ricardo Augusto Leoni de Sousa (Minhoca), de Salvador. *Brincando de Capoeira*, de André Luiz Teixeira Reis, de Brasília. *Capoeira Infantil*, de Jorge Luiz de Freitas (Piriquito Verde), de Curitiba-PR. *Berimbau*, de Raquel Coelho.

(MÉSZÁROS, 2002, p. 37). Hoje, em praticamente todas as expressões da cultura corporal, o movimento humano se transformou em mercadoria, por força da mídia, que determina o seu consumo à revelia, estimulando a sua auto-reprodução. Entretanto, um jogo, uma dança, uma luta etc., são situações históricas onde transcorrem subjetividades e relações objetivas particulares que lhes dão sentido. O movimento corporal humano é uma atividade inserida no mundo da cultura e se constitui num conjunto de elementos objetivos (ato motor, estilo, técnica, tática etc.) e subjetivos (sensações, emoção, representação intelectual, imaginação etc.) que, para se encaixar nos cânones da reprodutibilidade técnica e da produção seriada, típica do modo de produção capitalista, precisa ser alterado na sua essência.

O movimento corporal humano é essencialmente consumido no ato da produção. Nós não produzimos movimentos para consumi-los posteriormente. Não se trata de um produto que se compra para ser consumido depois, como uma lata de doces, por exemplo. Daí a dificuldade de ele se adequar ao processo de mercadorização. Para que isso se torne possível, suas qualidades mais íntimas são profundamente alteradas para se ajustarem às exigências do mercado.

Para colocar em jogo essa lógica que opera como uma espécie de “segunda natureza”, necessária atenção deve ser despendida àqueles que tentam tirar proveito das promessas que ela, invariavelmente, dissemina. Seus defensores e aproveitadores oportunistas encontram-se, geralmente, preocupados em granjear os benefícios diretos e indiretos da notoriedade e do prestígio na mídia, condições imprescindíveis para a manutenção desta lógica.

Pudemos verificar, ao longo desse item, que a manifestação cultural capoeira se insere de forma conflituosa e contraditória no contexto da reestruturação do capitalismo e da mundialização do capital, a partir de várias possibilidades de

“inclusão” em suas “sedutoras” esferas, ressignificando e sendo ressignificada a partir de experiências concretas. Entretanto, convém aqui retomar a nossa pergunta de fundo. Será esse movimento resultante e/ou propulsor de alternativas superadoras ou o reflexo da profunda crise que se engendra no sistema capitalista, gerando mentalidades conformadas?

Convictos de que a explicação do nosso objeto transcende o imediato, e que a particularidade e universalidade se articulam em relações mediatas e contraditórias, determinando o agir humano, portanto, histórico, consideramos oportuno colocar esses aspectos em jogo, a fim de buscarmos elementos significativos para pensarmos o trato com o conhecimento da capoeira no currículo de formação profissional a partir de uma visão de totalidade, radicalidade e de conjunto, e através de proposições coletivas, solidárias, alternativas e superadoras.

1.5. A Capoeira e a Contraditória Busca da Essência: *oi sim, sim, sim... oi não, não, não...*

*Nessa vida tudo passa,
quem passa aqui lá não passa,
tudo na vida é um passar...
(Azul)*

A problematização do conflito tradição x modernidade é aqui também colocada em jogo e se torna oportuna para explicitar a tensão existente nos discursos dos capoeiras em geral. Convém acentuar que este conflito não está imune às relações de produção, e a configuração da capoeira atual não deve ser analisada à revelia das mudanças históricas da própria realidade social. Em relação à tão propagada “essência” da capoeira, é interessante notar que esta categoria não é “natural”, impermeável ao tempo e às relações de poder estabelecidas no campo cultural. A capoeira contém uma lógica específica que se expressa pelas suas singularidades, o que a faz diferente de outras manifestações culturais, entretanto,

esta lógica não é cristalizada, essencialista. Aliás, é importante destacar que a própria essência humana situa-se nas relações sociais e não nos indivíduos, nem, tampouco, em alguns modelos de comportamentos. Nesse sentido, a democratização do seu trato implica na superação de certos traços supostamente identificadores de sua “essência”, como, por exemplo, o discurso infundado de que a capoeira não tem regras. Consideramos que nada de relevante na sociedade é feito sem regras e que a essência da capoeira certamente não está em um determinado tempo/lugar do passado, nem tampouco nas entranhas dos seus rituais, gestos e músicas, mas situa-se no movimento do seu desenvolvimento e é fruto de determinações múltiplas e diversas (nem todas igualmente importantes) que se expressam, sempre contraditoriamente, nas relações concretas dos sujeitos em ação. Lembremo-nos, oportunamente, da sexta tese sobre Feuerbach, redigida por Marx, em 1845, quando àquela época já anunciava: “Mas a essência humana não é uma abstração inerente ao indivíduo isolado. Na sua realidade ela é o conjunto das relações sociais” (MARX e ENGELS, 1989, p. 95). Se a essência humana não se encontra nos indivíduos, tampouco a essência de uma manifestação pode ser encontrada em um determinado tempo ou lugar. Daí ser impossível “resgatar” a essência da capoeira a partir de uma determinada época ou lugar ou a partir das ações ou discursos de um determinado “mestre”, mesmo que dotado de reconhecida experiência. A busca da essência em uma determinada época, lugar ou sujeito é, sem dúvida, uma aventura ingênua e romântica. Mais significativo seria procurar identificar os traços filosóficos definidores do seu movimento histórico e político no contexto de relações sociais determinadas. Entretanto, o que acontece freqüentemente é uma ingênua busca por gestos mais “autênticos” e corretos, por toques de berimbau mais corretos, por músicas mais tradicionais, por métodos mais

fiéis aos seus mentores e outras superfluidades que supostamente se perderam nas brumas do tempo, não de um tempo real, mas de um tempo fictício, idealizado, concebido na perspectiva da linearidade. Entretanto, sabemos, alicerçados pelos estudos filosóficos e culturais, que toda e qualquer manifestação cultural contém em seu bojo o incomensurável, o incontornável, o imponderável, e qualquer tentativa que negue essas qualidades pode desembocar em atitudes conservadoras, autoritárias e antidemocráticas.

Se toda tentativa de resgate vem carregada de uma vontade de poder, a pergunta que deveríamos colocar primeiro, em relação ao resgate da essência e a defesa de uma autêntica capoeira, caso isso fosse possível, seria identificar os artífices defensores desta pretensa essência e dessa pretensa autenticidade que se quer preservar. A que grupos sociais eles se vinculam e a que interesses eles servem? Todo o esforço de construção de identidade cultural tem como pano de fundo um universo de envolvimento políticos, sendo, portanto, fruto de relações de poder que se estabelecem no campo cultural.

Nesse sentido, o discurso que defende o resgate e a preservação de uma “autêntica” capoeira que ficou no passado, parte de três premissas que, segundo Vieira (1989), e também para nós, parecem equivocadas: a) de que seria possível recuperar um passado que teria permanecido intacto e que estaria adormecido em algum lugar, à espera de um dia ser redescoberto; b) de que se tirando ou subtraindo aspectos descaracterizadores da capoeira atual, iríamos chegar na autêntica capoeira e, finalmente, c) a de que os praticantes do passado sabiam exercitar a capoeira de forma correta enquanto os do presente não sabem praticá-la corretamente e autenticamente que precisam “resgatar” um passado cristalizado.

Poderíamos acrescentar ainda que as boas intenções são insuficientes para restaurar e também para reparar o passado.

É claro que, ao tentar jogar, hoje, a capoeira do passado, o capoeira não está jogando a “verdadeira” capoeira do passado, mas tentando jogá-la a partir das referências de uma determinada época, vista aos olhos de hoje. Nesse sentido, o passado perpassa o presente, é tensionado por este e é reconstruído em articulação com a perspectiva de futuro. Essa articulação forma o “elo” que, por força da memória, nos lega tradições. Questionamos aqui, ainda, qual o passado que se quer preservar. Muitas referências individuais e coletivas no contexto da capoeira são dignas de valorização e enaltecimento, mas a história está farta de episódios levados a cabo pelos capoeiras que, certamente, causariam temor pela beligerância a que foram submetidos por ocasião de períodos conturbados da história política brasileira, como, por exemplo, as guerrilhas urbanas promovidas pelas maltas de capoeiras no Rio de Janeiro, ou as ações da temível “Guarda Negra”, uma associação de capoeiras, criada em 1888 para defender o Trono da Princesa Isabel. Sob os auspícios de um juramento de morte, em defesa da Redentora, os capoeiras, que eram convencidos (forçados ou não) a apoiar a monarquia, dissolviam comícios públicos e faziam miséria nos combates que travavam com os apoiadores do regime republicano, ocasiões em que deixavam como saldo expressivo número de mortos e feridos.⁴⁶

Veza por outra, somos surpreendidos por atitudes nas rodas de capoeira que procuram resgatar os gestos (às vezes até cacoetes) e expedientes típicos de

⁴⁶ *A Guarda Negra era uma associação de negros livres e capoeiras que apoiavam a monarquia e se contrapunham, fundamentalmente, aos republicanos. Defendiam, ferrenhamente, o Trono da Princesa Isabel. Ajoelhados, com a mão direita sob o evangelho e olhos fixos na imagem de Cristo, os capoeiras prestavam o seguinte juramento: “Pelo sangue de minhas veias, pela felicidade de meus filhos, pela honra de minha mãe e pela pureza de minhas irmãs e, sobretudo por este Cristo que tem séculos, juro defender o trono de Isabel, a Redentora”. Ver mais a respeito em Rego (1968, p. 313-317); Ricci (1990).*

determinados padrões e contextos particulares. Muitas vezes, esse “resgate” se dá por uma tentativa de reprodução e imitação carregada de forte apelo à preservação de determinadas tradições. Neste caso, estamos diante de clichês que não passam de caricaturas de aspectos da realidade. Vieira (1989) destaca que um clichê é, grosso modo, uma imagem visual ou sonora estereotipada que condensa um conjunto de características valorativas e substitui a crítica por frases e atitudes prontas e feitas. Em outras palavras, ao imitarmos gestos e procedimentos que se padronizaram e se consolidaram em nosso repertório, tendemos a aceitá-los como inquestionáveis. Embora possamos reconstruí-los, ressignificá-los, em geral, acreditamos que eles já foram pensados e resolvidos por alguém mais capaz do que nós. Portanto, não nos cabe discutir, apenas repetir os clichês. Reforçamos o sentimento de sempre estarmos distante do lugar onde se produzem idéias, culturas, gestos e valores, e, além disso, acreditamos que sempre teve ou tem um outro ser mais capaz que deve ser copiado, imitado, reproduzido. Este sentimento de inferioridade não é individual, mas coletivo, muito embora se materialize nas ações individuais. A opção por negar este ou aquele clichê envolve complexos mecanismos psicológicos e sociais. “Nem sempre se reproduz um comportamento deliberadamente” (VIEIRA, 1989, p. 60). Muitas vezes, a reprodução de clichês se dá pela via inconsciente, o que fortalece a sua ação.

A tentativa de preservar uma suposta essência da capoeira requer, necessariamente, um conjunto de normas, leis, valores, regras necessárias para a sua autopreservação, autolibertação e auto-afirmação. As suas possibilidades são, ao mesmo tempo, gloriosas e deploráveis. Sendo assim, ela se apresenta como uma “luta” que pode se voltar também contra si mesma. Ao mesmo tempo em que propaga, através dos seus rituais e cânticos, os clamores e a luta pela liberdade,

carrega, em seus meandros, a potência negadora de toda a sua mensagem de libertação.

A capoeira nos dias de hoje, pela sua própria dinâmica, pode ser definida como algo que defende e denuncia, ao mesmo tempo, a imposição, a libertação e a preservação de seus códigos e valores. Ela propaga, dialeticamente, a paz e o terror, o prazer e a revolta, a harmonia e a dissonância. A capoeira, ao longo de sua história, tem se mostrado imponderável, incomensurável, imprevisível, cujos conflitos tanto geram quanto ceifam vidas nas relações do dia-a-dia.

Ao tentar buscar uma tradição que teria ficado em um passado “glorioso”, o capoeira de hoje pode estar rompendo a conexão entre a cultura e a própria vida, pelo fato de esquecer de pôr-se a si mesmo, reconhecendo-se como participante e protagonista do que fazer nos dias de hoje. Segundo Canclini (1997, p. 166),

Nos processos sociais, as relações altamente ritualizadas com um único e excludente patrimônio histórico – nacional ou regional – dificultam o desempenho em situações mutáveis, as aprendizagens autônomas e a produção de inovações. Em outras palavras, o tradicionalismo substancialista incapacita para viver no mundo contemporâneo, que se caracteriza (...) por uma heterogeneidade, mobilidade e desterritorialização (CANCLINI, 1997, p.166).

Não estamos defendendo, aqui, que não devemos considerar a memória do passado, mas que os fatos sejam historicamente analisados a partir das relações sociais concretamente travadas na atualidade. Além disso, concebemos a noção de tempo a partir da perspectiva da circularidade, cuja articulação de suas instâncias – passado, presente e futuro – se contrapõe à lógica da linearidade temporal. Com efeito, o princípio da irreversibilidade do tempo, emblematicamente enunciado já há tanto tempo pelo filósofo grego Heráclito, segundo o qual, ninguém pode se banhar duas vezes no mesmo rio, refuta a possibilidade de se imitar um passado, concebido a partir da perspectiva linear de tempo.

Percebemos freqüentemente, nos discursos de muitos capoeiras, um apelo à manutenção da tradição, via frases de efeito, entretanto, muitos deles são impregnados de contradições, e terminam por propagar uma capoeira prescritiva, normativa, enfim, coagulada em abstrações e idealismos cheios de ilusões e disseminada hipocritamente com o objetivo de atender interesses pessoais.

Sendo assim, não devemos falar de tradição como um imperativo absoluto e inalterável, mas como um movimento dialético em que a manutenção e a superação encontram-se em tensão permanente, formando um complexo circuito de continuidade e ruptura que se retroalimentam. Esse movimento dialético da tradição muitas vezes angustia aqueles que nostalgicamente buscam os traços cristalizados de determinadas manifestações culturais e não conseguem compreender a permanência do que muda e a mudança do que permanece. Ademais, resta saber se algumas tradições requisitadas em alguns discursos ufanistas realmente são resultado de ações coletivas sistematicamente exercitadas ou se existiram em determinados momentos “áureos” que muitos querem resgatar. É corrente se ouvir nos “papoeiras”, que animam os bastidores de eventos, que Mestre Pastinha, considerado o maior guardião das “tradições” da Capoeira Angola, utilizou castanholas e viola em roda de capoeira (ver, também, PIRES, 2002, p. 79).

Para clarear essas questões, Pereira e Gomes (2000) apresentam os conceitos de *tradição nostálgica* e *tradição princípio*. A *tradição nostálgica* se caracteriza pelo desejo de restaurar os eventos que marcam a vida dos grupos, entra em choque com o novo e se aparta dele. A *tradição princípio* procura encontrar sentido nas interferências externas. Admite o conflito como alimento de sua atividade, não elegendo um tempo áureo ou de decadência, mas ativando a necessidade de ficarmos atentos a um mecanismo que preserva e muda o tempo e

no tempo. Advertem que, freqüentemente, esses conceitos são operados simultaneamente e que precisamos de cautela no emprego do termo tradicional em relação à cultura afro-brasileira, já que ela engloba, simultaneamente, as noções de conservadorismo e dinamismo. “A observação deve estar atenta ao evento e ao princípio que o estrutura, pois em ambos a tradição se apresenta com sentidos diferentes. Ela, de múltiplas cabeças, sugere que também sejamos múltiplos na hora de apreendê-la” (op. cit, p. 49-50).

Freqüentemente, ouve-se da boca dos capoeiras mais nostálgicos: “a capoeira está perdendo a tradição!”, “já não se joga mais capoeira como antigamente!”. Os anseios destes discursos consideram tradição um estágio anterior ou uma produção intelectual idealizada imposta aos fenômenos culturais de fora para dentro, como uma projeção de desejos em se retornar a um paraíso perdido. Entretanto, um dos requisitos básicos para a existência da própria tradição situa-se na interlocução dialética entre preservação e mudança. Segundo Aguessy (apud PEREIRA e GOMES, 2000, p. 47),

(...) a tradição, contrariamente à idéia fixista que se tem dela, não poderia ser a repetição das mesmas seqüências; não poderia traduzir um estado imóvel da cultura que se transmite de uma geração para outra. A actividade e a mudança estão na base do conceito de tradição (sic).

Devemos considerar que o eixo que identifica determinada tradição é plural. Essa mutiplicidade é determinante e não pode ser reduzida a um olhar unitário de um observador à distância. Visto desta forma, a tradição é uma traição a si mesma, ou seja, evidencia apenas uma parte de todo um complexo jogo.

Para Pereira e Gomes (2000), a tradição sustenta a elaboração de eventos culturais, mas não se limita a ser um deles. Vive neles e os supera. Afirma-os e os nega. Ela não está subordinada ao tempo linear.

Subordinada ao tempo linear, a tradição passa a ser compreendida como sucessão de eventos regida por uma norma que traça um caminho do período áureo para a decadência. Por isso, tradicionais e melhores eram as festas do passado, mais honestas e confiáveis eram as pessoas do passado e assim por diante (*ibid.*, p. 49).

Até bem pouco tempo, o único meio de perpetuar determinadas manifestações culturais, dentre elas a capoeira, era a oralidade, ou seja, as tradições eram passadas de boca a ouvido. A capoeira, já há algum tempo, vem lançando mão de instituições formais que, de certa forma, garantem o importante papel de divulgação cultural. Sem elas, esta manifestação teria se tornado apenas uma lembrança de um passado longínquo, uma vez que os seus mecanismos originais de transmissão se tornaram muito frágeis diante dos novos aparatos das tecnologias de comunicação e informação.

Destacamos que os olhares para as referências da capoeira, originárias ou incorporadas, devem ser colocados em jogo. Em outras palavras, devem ser problematizados, questionados, criticados, sob pena de cultivarmos posturas estereotipadas, normatizadoras, alienantes. Daí que, para atender objetivos educacionais críticos, não basta exercitá-la, tomando como referência um aspecto que se pretende cultivar, nem, tampouco, ao sabor do momento. Para que o jogo se torne profícuo, torna-se necessário buscar um entendimento dos nexos e determinantes históricos que plasmaram suas configurações ao longo do seu desenvolvimento histórico para que possamos identificar elementos, simbólicos e reais, de luta e resistência que a alçaram à condição de prática libertadora das amarras impostas pela opressão dos dominantes e pelas amarras auto-impostas por força da ideologia, também dominante, que sutilmente amordaça a sensibilidade e o espírito criativo.

É no movimento do desenvolvimento desta manifestação cultural que vamos encontrar os elementos estruturantes que contribuíram para a sua consolidação como prática que conserva ou se liberta do *status quo*. Por isso, se a resistência, que pressupõe ritmo próprio, modo peculiar de existir no tempo histórico, constitui-se num traço que povoou o discurso e as ações de capoeiras do passado, que esta possa ser potencializada e ampliada, no discurso e nas ações, no sentido de incrementar e articular lutas contra diferentes formas de opressão da hegemonia capitalista em suas existências concretas.

Se a oralidade também foi e continua sendo uma das principais formas de acessar o conhecimento produzido e produzir novos conhecimentos no âmbito da capoeira e das mais diferentes manifestações originárias da cultura afro-brasileira, por que não tratá-la pedagogicamente, como uma das mais importantes formas de comunicação humana que vem sendo desprezada em detrimento de outras formas tecnologizadas de expressão e comunicação?

Um brasileiro que soube muito bem utilizar a oralidade como possibilidade pedagógica foi Paulo Freire. Ao sugerir a dialogicidade como uma possibilidade essencial da educação como prática de liberdade, Paulo Freire reafirma, sob os auspícios de um meticuloso e mundialmente reconhecido trabalho, o poder e o valor pedagógico da oralidade. Não uma oralidade (dialogicidade) como um meio, mas como um fenômeno humano, “uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas se ressentem, imediatamente, a outra” (FREIRE, 1987, p. 77).

As contribuições de Paulo Freire, sintonizadas com o seu tempo, além de contribuírem teórica e pedagogicamente para uma utilização qualitativa da oralidade, através do diálogo humanizador, afirmam o compromisso com os oprimidos no processo inarredável de luta pela libertação de todos, reconhecendo,

entretanto, que é praticamente impossível fazer um diálogo amigável num contexto de extrema desigualdade.

1.6. A Capoeira Como Sistema de Significação Realizado a Partir da Abordagem Cultural

A problematização do conceito de cultura⁴⁷ tem contribuído para alavancar intensos debates teóricos no âmbito das ciências sociais. Os discursos maniqueístas instaurados em relação a esse conceito não são suficientes para compreender a sua dinâmica na contemporaneidade. Para Williams (1992), a busca de um conceito de cultura é eivada de dificuldades e complexidades, embora devamos examinar a possibilidade de construir um conceito que seja capaz de indicar todas as suas complexas inter-relações. O vigor desse conceito, expresso pela ampla gama de sentidos que ele abarca, indo desde “modos de vida globais” até “estados de espírito” e “obras de arte”, constitui-se, muitas vezes, para Williams (1992), na sua fragilidade, à medida que sua insistência nas inter-relações pode tornar-se passiva, ou inteiramente desconcertante, devido às possibilidades simultâneas que apresenta de uma generalidade por demais ampla e de uma especialidade por demais estreita. Para evitar essas discrepâncias, sugere que o conceito de cultura deva ser especificado e fortalecido como um “sistema de significações realizado” (WILLIAMS, 1992, p. 206).

Para o referido autor, é possível distinguir e discutir, em seus próprios termos, sistemas econômicos, políticos, e geracionais (de parentesco e de família), mas quando tentamos inter-relacioná-los, descobrimos que, apesar de cada um deles possuir seu próprio sistema de significações, são “elementos de um sistema

⁴⁷ - O conceito de cultura é bastante polêmico e apresenta diferentes significados na literatura acadêmica. Ver, por exemplo, Chauí (1989), Laraia (1986), Santos (1983) e Williams (1992).

de significação mais amplo e mais geral, na verdade, um sistema social” (WILLIAMS, *op. cit.*, p. 206).

Nesse sentido, a distinção da cultura, no sentido mais amplo ou mais restrito, como um “sistema de significações realizado”, possibilita, não somente o estudo de instituições, práticas e obras manifestamente significativas, mas permite e estimula também, o estudo das inter-relações entre essas e outras instituições, práticas e obras.

Esse uso prático operacional do conceito de cultura, utilizado por Williams (1992), evita um tratamento muito generalizado e impede que aspectos significativos de manifestações específicas sejam negligenciados. Essa conceituação de cultura formulada por Williams e entendida como um “sistema de significação realizado” não se ajusta a análises isoladas desenvolvidas na ordem social capitalista, que fragmenta e/ou isola as dimensões da vida social em fatores políticos, econômicos, privados, espirituais etc., como se eles não se inter-relacionassem.

Dois exemplos citados por Williams (1992) ilustram essa problemática: a moeda e a moradia. Embora a moeda possa ser analisada sob diversos pontos de vista, como o estético, o ético, o histórico etc., não há dúvida alguma que o seu fator significativo é atender as necessidades de trocas comerciais e de pagamento. No caso da moradia, cujo fator significativo é a necessidade fundamental de abrigo, ela pode ser analisada sob diversos prismas vinculados às questões de natureza estética, de segurança, de estilo de vida, de conforto etc. Os fatores significativos que determinam esses bens culturais, ainda que implícitos, são freqüentemente negligenciados nas análises fragmentadas.

Os recentes estudos da Antropologia Social vêm contribuindo para o questionamento de visões fragmentárias que tentam explicar a complexidade da

experiência humana, muitas vezes reduzidas ao que Geertz (1989) denominou de uma “concepção estratigráfica” de homem, que parte do princípio que o mesmo é envolto em várias camadas justapostas, indo da mais interior, a biológica, passando pela psicológica, a social e, finalmente, a cultural.

Essa visão fragmentária de homem foi que fundamentou as bases originais de várias áreas do conhecimento, como a Medicina e a Educação Física, por exemplo. Durante muito tempo, advogou-se a existência de uma natureza humana, essencialmente centrada no biológico. Mas, desde princípios do século XX, as contribuições da Antropologia Social, da Psicologia Social e da Arqueologia vêm esclarecendo e ampliando o entendimento do ser humano. O antropólogo francês Marcel Mauss, em conferência realizada em 1935, já questionava esse reducionismo. Ele definia as “técnicas corporais” como “(...) as maneiras como os homens, sociedade por sociedade, e de maneira tradicional, sabem servir-se de seus corpos” (MAUSS, 1974, p. 211). Em outras palavras, ele se arvorou em afirmar que um gesto corporal (humano) intencional é, essencialmente, um gesto cultural. Para ele, o corpo (o ser humano) aprende, e é a sociedade específica, com sua experiência acumulada em seus diferentes momentos históricos, que o ensina (MAUSS, 1974). Esse pressuposto ratifica a indissociabilidade entre corpo e mente e delega à cultura, como um sistema de significação realizado, a condição de fator estruturante desse aprendizado. Sendo assim, não faz sentido falar de uma técnica considerada perfeita ou correta, tão cara à Educação Física Tecnocista, senão num contexto e numa situação devidamente delimitados. O primado da eficiência do gesto corporal, seja do ponto de vista biomecânico, fisiológico ou de rendimento, vem impulsionando a indústria esportiva mundial e contribuindo para a consolidação de uma biologização das técnicas corporais e para uma naturalização e

universalização do corpo humano sem precedente na história da humanidade. Parte-se do princípio de que se o corpo é o conjunto de ossos, músculos e articulações, todos os corpos são iguais, por possuírem essa composição. Desconsidera-se a eficácia simbólica, ou seja a maneira como as pessoas lidam, culturalmente, com os gestos corporais.

Outra questão recorrente, diz respeito à ainda difundida idéia de desenvolvimento evolutivo do ser humano. Com o advento do culturalismo no pensamento antropológico, a idéia de hierarquização do desenvolvimento humano cai por terra. O cérebro não se desenvolve primeiro para depois produzir cultura. Na verdade o que acontece é uma simultaneidade entre o desenvolvimento biológico e o cultural, com influências mútuas (GEERTZ, 1989). É humanamente impossível “descascar” o homem e retirar uma a uma cada camada, até chegar numa suposta base comum - a sua origem biológica. A natureza e a cultura humanas são complementares e indissociáveis. Kosik (1976, p. 246-147) nos diz que:

O homem não vive em duas esferas diferentes, não habita, por uma parte do seu ser, na história, e pela outra, na natureza. Como homem ele está junta e concomitantemente na natureza e na história. Como ser histórico e, portanto social, ele humaniza a natureza, mas também a conhece e reconhece como totalidade absoluta, como *causa sui* suficiente a si mesma, como condição e pressuposto da humanização.

Concordando com as afirmações de Marcel Mauss, Daolio (1997, p. 75) assevera que “a natureza do homem é ser um ser cultural. Esta natureza cultural não exclui o desenvolvimento biológico, mas o engloba, já que não existe cultura sem um sistema nervoso humano e não existiria sistema nervoso humano sem cultura”.

Uma prática pedagógica tratada sob o enfoque cultural supera a falsa oposição existente entre a natureza e a cultura humanas, responsável por uma série de abusos e absurdos pedagógicos, como por exemplo, a biologização da Educação

Física, que trata as diferenças entre os estudantes a partir da natureza anatômica dos seus corpos; “uns são naturalmente melhores, mais fortes, mais capazes e outros são naturalmente piores, mais fracos, menos capazes” (DAOLIO, 1993). Áreas de conhecimento específicas dão ênfase a diferentes aspectos da realidade social concretamente vivida pelo ser humano, no entanto, essas especificidades jamais devem negar a complexa e indissociável integração entre aspectos biológicos e culturais em suas experiências concretas. Nesse sentido, Daolio (1997, p. 76) destaca que “a biologia compreende o homem a partir de suas semelhanças e apesar de suas diferenças, enquanto a antropologia compreende o homem a partir de suas diferenças e apesar de suas semelhanças”.

As controvérsias entre natureza e cultura são reminiscências do dualismo cartesiano que, em síntese, cinde o “Homem” em duas substâncias distintas, a *res cogitans*, substância não extensa e pensante e *res extensa* ou corpo. Dualismo este que, mesmo sendo uma abstração, resiste às mais avançadas descobertas arqueológicas e reflexões filosóficas, que tratam essas duas substâncias como reciprocamente dependentes e irreduzíveis.

Freqüentemente deparamo-nos com uma avalanche de “conceitos” de cultura que não levam em consideração a complexidade dos fenômenos humanos. Muitas vezes, eles são formulados a partir de lógicas equivocadamente classificatórias que procuram explicar, sem compreender o sentido essencialmente complexo e contraditório das ações humanas. Compreender a cultura é dialeticamente apreender o seu substrato, através da interpretação ou vivência, assim como o seu sentido, por meio da percepção emocional. É essa operação dialética que consegue apreender uma “verdade cultural”. Talvez, para isso, seja mais coerente situar a compreensão da dinâmica cultural na incerteza em relação

ao seu sentido, com a necessária demolição de oposições abruptas que reduzem e limitam suas interpretações. Convém destacar que os discursos e as teorias sempre estão situados no âmbito de um jogo político que vem mostrando claramente a insustentabilidade de posturas puristas, seja do ponto de vista étnico, de classe ou de nação.

Mais do que incorporar a diversidade, McLaren (2000) propõe que se vá além. Muitas vezes, os discursos que tratam da diversidade servem como apoio aos modelos democráticos neoliberais de identidade galgados nos pressupostos da assimilação e do consenso. Diversidade não é algo que se reduz a proclamações básicas, regras, comando e leis. Ela é sempre contingente e relacional. Nesse sentido, o referido autor sugere, para ser incorporado ao conceito de hibridismo, um “qualificador nominal ideológico tácito”, e propõe *hibridismo pós-colonial* que, ao contrário do hibridismo metropolitano, que para ele constitui uma “forma lúdica de autoproclamação extravagante”, é capaz de “constituir um modo crítico identitário”.

Diante dessas considerações, propugnamos um entendimento de cultura como a produção material e espiritual da existência humana, num sentido amplo que engloba aspectos fisiológicos, psicológicos, filosóficos, antropológicos, políticos e sociais, significando, portanto, compreendê-la como um conjunto de mecanismos de controle do comportamento e modeladores de subjetividade.

Consideramos que a análise de um fenômeno a partir do enfoque cultural (inter, multi, trans) pode ter conseqüências que extrapolam o próprio âmbito da investigação. Pode contribuir para a construção de processos políticos e pedagógicos mais sintonizados com a contemporaneidade e, com isso, entender melhor as razões pelas quais tanto as camadas populares quanto as elites combinam a democracia moderna com relações arcaicas de poder. Ou então, pode

levar ao entendimento de como alguns “educadores populares” reproduzem, arbitrária e autoritariamente, determinadas tradições culturais, evidenciando que o que fica das gerações que passam é a cultura em suas diferentes dimensões, mesmo que seja perversa e desestruturante.

No bojo desta reflexão, Canclini (1997) questiona: “como entender o encontro do artesanato indígena com catálogos de arte de vanguarda sobre a mesa da televisão?” “O que buscam os pintores quando citam no mesmo quadro imagens pré-colombianas, coloniais e da indústria cultural; quando as reelaboram usando computadores e *laser*?” Poderíamos perguntar também: Como compreender a coexistência de equipamentos eletrônicos sofisticadíssimos de um estúdio de gravação com berimbaus e atabaques de fabricação artesanal, de cuja hibridação resultam *compact discs* que, posteriormente, servirão como instrumento pedagógico nas aulas de capoeira, tanto das academias das grandes cidades como nas de fundo de quintal? Como compreender a música nativa se cruzando, sincreticamente, com as novas tecnologias oferecendo panoramas sonoros totalmente surpreendentes e sedutores?

A partir desta perspectiva torna-se necessário colocar em jogo não só os conceitos cristalizados, “*in vitro*”, mas também as estruturas de poder sob as quais eles foram implementados e defendidos como verdades absolutas. É impossível defender que existam conceitos imunes ao tecido social. Afinal, a base da sociedade contemporânea globalizada é, segundo Canevacci (2000), a “metropolização” plural, descentralizada e conflituosa. Nenhuma cultura pode declarar-se fora desta nova lógica, à medida que “não possui os muros limites para constituir a sua identidade fixa no espaço, mas caracteriza-se por um mutante fluxo comunicativo” (CANEVACCI, 2000, p. 122).

Esta realidade influencia fortemente as filosofias pós-modernas que, ao desacreditarem nos movimentos culturais que auspiciam utopias, se caracterizam pela incredulidade em relação às metanarrativas. Propagam um apreço pelo instantâneo das alteridades, pelo aqui e o agora, por um “insuportável presentismo” (HOBBSAWM, 1995), onde cada um, no seu limite, tem sua verdade igualmente válida. Segundo Frigotto (1998, p. 32),

Isto, de imediato, nos indica que o caminho de colocar-se a favor ou contra, pura e simplesmente, desta perspectiva, é um caminho estéril. Mais fecundo é o caminho que busca compreender historicamente e, portanto, criticamente, as diferentes manifestações, no plano epistemológico e político, da pós-modernidade.

As argumentações teóricas, no campo dos estudos culturais, por mais que explicitem determinadas facetas dos fenômenos, suas inquietudes dificilmente serão apreendidas em sua totalidade por três motivos básicos: a) seu caráter essencialmente aberto e em permanente modificação, b) a incerteza e incompletude que caracteriza toda ação cultural, e c) a liberdade de acrescentar ou retirar aspectos que não queremos carregar.

Considerando a complexidade e a abrangência do conceito de cultura, convém situá-lo no bojo do processo civilizatório procurando entender a cultura como a rede tecida pela atividade humana em suas complexas e imbricadas relações. Sendo assim, nada mais oportuno do que decifrar os mecanismos que engendram a lógica do capital que se tornou mundialmente hegemônica e a sua cultura, a capitalista, que a alicerça e sustenta.

O movimento do desenvolvimento da capoeira nos mostra a fragilidade de tratá-la pedagógica e culturalmente a partir de visões classificatórias, essencialistas, puristas, normatizantes e exotizantes, típicas do começo do século XX, quando a ideologia da purificação da raça e da cultura, a partir de uma referência européia,

era fundante. Se, àquela época, a elite brasileira queria transformar o Rio de Janeiro numa “Paris dos Trópicos”, desalojando as camadas populares do centro para a periferia, promovendo uma espécie de assepsia cultural, hoje essa mesma elite se deleita com as diversas manifestações culturais anteriormente reprimidas, como o samba e a capoeira.

Talvez, por isso, o conceito de cultura popular, tal como é hegemonicamente difundido no mundo acadêmico, não seja apropriado para explicar uma manifestação tão complexa como a capoeira. Certeau (1995) destaca que a “chamada cultura popular” é um crivo dos ilustrados do final do século XVIII que, a partir de procedimentos “científicos”, tentavam, com um certo entusiasmo, caracterizar e restaurar o suposto exotismo e o purismo original que fluía nos campos desde os tempos mais antigos, com pessoas simples, laboriosas, castas, singelas, felizes, doces, cândidas, espontâneas, ingênuas, honradas e pacíficas, onde o prêmio mais singelo era concedido à inocência mais pura.

Para Certeau (1995), essa idealização do popular é tanto mais fácil quando se efetua sob a forma do monólogo. “Se o povo não fala, pelo menos pode cantar”. Suas melodias “ingênuas” fundam uma concepção elitista da cultura.

A capoeira, assim como outras manifestações consideradas oriundas das “classes populares”, evidenciou a impropriedade da categoria “cultura popular” para explicar o seu complexo desenvolvimento.

Se, por um lado, muitos mestres ainda insistem em preservá-la como uma criança, em sua pureza original, livre dos valores perniciosos da cultura erudita, por outro lado, as evidências apontam que ela se regenerou ao olhar da classe dominante, se metropolizou, na visão dos culturalistas, dilatou-se, descartando

categorias harmônicas, conciliadoras, compatibilizadoras para a análise do seu trato.

No seu desenvolvimento, ela incorporou hibridismos, estranhas conexões e diálogos dissonantes. A capoeira é hoje, sem dúvida, policêntrica e polifônica e não se acomoda às formas de pensamentos maniqueístas (natureza - cultura, o bem – o mal etc.). Nesse fluxo plural de hibridismos e dissonâncias, ela escamoteia elementos “originários” ou “nativos” que muitos querem capturar. Ela se manifesta obscura, incerta, opaca, ambígua e contraditória; encaixando-se e desencaixando-se das fronteiras identitárias, sejam elas raciais, étnicas ou de nação.

Por isso, a perspectiva de análise cartesiana que simplifica, decompõe, desmonta o todo em partes elementares, na tentativa de encontrar nela uma transparência não consegue explicitar a sua complexidade. Talvez seja mais oportuno problematizar e verificar o alcance dos agenciamentos protagonizados pelos capoeiras, para compreendermos como se opera a construção e a destruição das fronteiras e limites engendrados nos seus discursos e nas suas práticas, enfim, na práxis.

Segundo Canclini (1997, p. 19): “assim como não funciona a oposição abrupta entre o tradicional e o moderno, o culto, o popular e o massivo não estão onde estamos habituados a encontrá-los”. O fato é que os seres humanos vão fazendo e refazendo coisas, criando e recriando formas de ser e estar no mundo e tudo isso faz parte deste grande jogo que é a vida em sociedade. Neste jogo, o embate entre tradição e modernidade, entre o velho e o novo, constitui-se em uma tática de difícil entendimento, dada a conflituosidade com a qual ela opera. Tradição e modernidade compõem um denso tecido de discursos e, freqüentemente, se verifica nestes uma tensão eivada de simbologia e poder.

Colocar em jogo essas questões sobre cultura, tradição e modernidade contribui para um maior entendimento do significado das manifestações culturais e a influência delas em nossas vidas, e tem servido para explicitar, também, as contradições que permeiam a aventura humana.

1.7. A Esportivização da Capoeira: A Trama do Poder em Jogo

O tratamento esportivo dispensado à capoeira foi, ao longo dos tempos, incrementado por algumas ações institucionais, como, por exemplo, os campeonatos organizados pela Confederação Brasileira de Pugilismo (CBP), pela Confederação Brasileira de Capoeira (CBC)⁴⁸ e pelos Jogos Escolares Brasileiros (JEB's).

A Confederação Brasileira de Capoeira (CBC) apresenta-se como a principal entidade nesse processo ao incorporar institucionalmente os princípios do esporte de rendimento (a competição, o recorde, a racionalização e a cientificação do treinamento) no seio da manifestação.

Ao analisar as relações da capoeira com os códigos do esporte institucionalizado, podemos afirmar que, ao contrário do esporte, cuja mensagem principal está centrada nos princípios básicos da sobrepujança e das comparações objetivas, que têm como consequência imediata o selecionamento, a especialização e a instrumentalização (Kunz, 1991), algumas referências históricas embutidas nos gestos, rituais e cânticos da capoeira sugerem indeterminação, ruptura e ambigüidade, onde a arte e a improvisação, ao refletirem uma visão própria de mundo, incompatibilizam a padronização e o regramento, dificultando a comparação objetiva e outros aspectos tão caros à lógica da esportivização.

⁴⁸ Entre 1º de janeiro de 1973 e 23 de outubro de 1992, a capoeira esteve vinculada à Confederação Brasileira de Pugilismo (CBP). Em 1992, foi fundada a Confederação Brasileira de Capoeira (CBC).

Não obstante, esse processo vem sendo incrementado no âmbito da capoeira, tanto no Brasil, quanto no mundo afora, evidenciando a influência e o poder que o esporte institucionalizado opera em vários campos das atividades humanas. A intensificação do mesmo no contexto da capoeira deu-se a partir da década de 1970, por ocasião da vinculação dessa manifestação à Confederação Brasileira de Pugilismo (CBP). Nesse sentido, ela vem paulatinamente se incorporando ao rol das modalidades esportivas praticadas nas escolas, clubes e academias do Brasil e do mundo.

Algumas questões prementes se colocam diante desse processo, dentre elas: Como vem se operando a crítica ao fenômeno esportivo, na condição de expressão hegemônica da cultura corporal? Quando e como se deram os primeiros contatos da capoeira com as instituições esportivas brasileiras? Quais e como se desenvolveram os mecanismos de institucionalização da capoeira como prática esportiva? Como se caracterizam as relações entre capoeira e as instituições responsáveis por sua normatização esportiva?

O esporte é um dos mais expressivos fenômenos deste século. Na esteira do capitalismo, expandiu-se a partir da Europa para todo o mundo e se transformou em expressão hegemônica no âmbito da cultura corporal. O montante de dinheiro que circula em torno do esporte só é menor do que o que gira em torno da indústria bélica. Para se ter uma noção da magnitude desse fenômeno podemos destacar, por exemplo, o fato de que a FIFA (*Federation International Football Association*) tem mais representações filiadas (duzentos e três, no total) do que a ONU (Organização das Nações Unidas) (cento e oitenta e cinco, no total). A FIFA conseguiu incorporar a China, sem expulsar Taiwan dos seus quadros. A Palestina,

que não existe na condição de estado-nação e não tem um território de contornos universalmente aceitos, associou-se à FIFA durante a Copa da França de 1998.

A magnitude e expansão do fenômeno esportivo na Europa, do século XVIII, foi tamanha que praticamente todos os países foram forçados a introduzir o termo “sport” em suas línguas nativas. Provavelmente, um dos poucos fenômenos, àquela época, que migrou com tão poucas mudanças de um país para outro. Com seus signos, linguagens e símbolos que encantam multidões, já serviu e ainda serve às mais díspares ideologias.

Numa visão menos elaborada, esporte significa qualquer forma de exercitação física (jogos, lutas, danças e ginástica) cujo objetivo, para muitos, está associado a uma compensação do desgaste sofrido em decorrência do trabalho; ou então, a uma forma de canalizar o comportamento agressivo, ou ainda, a uma forma de satisfazer a necessidade de pertencimento a um coletivo.

No sentido de entender melhor esse fenômeno, convém destacar que o esporte, tal como conhecemos nos dias de hoje, é resultado de um complexo processo de modificação de jogos da cultura corporal, que teve origem na Inglaterra, no século XVIII, em decorrência da industrialização e da urbanização que levaram a novos padrões de vida. (DUNNING apud BRACHT, 1997, p. 10).

Assim como aconteceu com a capoeira no Brasil, os jogos populares, na Inglaterra, foram alvos de repressão política, uma vez que eram percebidos como ameaça à propriedade e à ordem pública. Tais jogos expressavam a filosofia e a cultura de seus criadores e estavam intimamente ligados a festas (de colheitas, religiosas etc.) e a outras instâncias da vida social, como ao trabalho e ao lazer. Estas características destoavam do modo de ser e de viver da burguesia inglesa, fiel ao cumprimento de regras sociais, morais e físicas.

Nas escolas públicas (*public schools*), que não representavam uma ameaça à propriedade e à ordem pública, esses jogos foram regulamentados (principalmente o futebol) e, paulatinamente, foram constituindo as características do esporte moderno.

A transformação dos polimorfos jogos populares ingleses em futebol ou **soccer** assume o caráter de um desenvolvimento bastante vincado no sentido de maior regulamentação e uniformidade. Esta culminou na codificação do jogo, a um nível nacional, mais ou menos em 1863 (ELIAS, 1985, p. 189).

As organizações que administram o esporte em âmbito mundial são, hoje, grandes parceiras dos governos federais e agem como verdadeiras agências internacionais que utilizam o capital simbólico (prestígio e reconhecimento) proporcionado pelo esporte para angariar poder e dinheiro público.

As características básicas que corporificam o que poderíamos chamar de “planeta esporte” são: competição, rendimento físico-técnico, recorde, racionalização e cientifização do treinamento. É importante observar que tais características estão intimamente sintonizadas com os princípios que regem a sociedade capitalista.

No bojo desse hegemônico fenômeno da cultura corporal, algumas críticas são levantadas, principalmente, no contexto acadêmico, no que diz respeito aos seus valores humanos e sociais. É interessante destacar que tais críticas, mesmo que esporádicas e assistemáticas, remontam o início do século XX. Algumas delas estiveram associadas a movimentos sociais bem definidos, como, por exemplo, o movimento ginástico e esportivo organizado a partir de 1913, pelos trabalhadores da Bélgica, da Tchecoslováquia, da França, da Inglaterra e da Alemanha, a partir de uma “Internacional Esportiva”. Os eventos esportivos e as olimpíadas dos trabalhadores aconteciam sem o uso do cronômetro, de fitas métricas e tabelas de resultados, exploravam exercícios lúdicos, as atividades coletivas e cultuavam

gestos simbólicos de solidariedade. Esse movimento realizou três grandes olimpíadas de trabalhadores e produziu grande quantidade de documentos que expressavam várias críticas ao esporte “burguês”.

Bernett (apud BRACHT, 1997, p. 22-23) sistematizou em cinco pontos as críticas advindas deste movimento:

a) necessidade de quebrar a exclusividade dos esportes dos dominantes; b) a negação do princípio da competição como ponto decisivo para a cultura corporal proletária. O esporte competitivo burguês é atacado genericamente como um espelho e instrumento da economia capitalista; c) distanciamento da mentalidade esportiva burguesa, na medida em que colocavam como princípio orientador da solidariedade de todos os trabalhadores; d) alerta contra a introdução de uma nova ‘arma’ para a disciplinação dos trabalhadores, na medida em que o esporte, como arma dos dominantes, é utilizado como meio para desviar a atenção das massas da luta de classes e como fuga da realidade política; e e) o esporte burguês é dominado pelo capitalismo que fomenta o militarismo e o fascismo.

Bracht (1997, p. 26-27), apoiado em Salamun, sumariza duas teses da Escola de Frankfurt que transpareceram na crítica ao esporte de forma mais pronunciada: a) a tese da coisificação ou alienação, segundo a qual nas sociedades industrializadas e no mundo do trabalho, a sociedade e os homens não são aquilo que, em função de suas possibilidades e sua natureza, poderiam ser. Neste caso, as relações se efetivam a partir de uma razão instrumental ou racionalizada, coisificando-as; b) a tese da repressão e manipulação, defendida principalmente por Marcuse, na qual a sociedade moderna, altamente tecnologizada, industrializada e desenvolvida, representa um sistema de repressão, dominação e manipulação. Segundo Marcuse (1978, p. 50), “sob o domínio do princípio do rendimento corpo e alma tornam-se instrumentos de rendimento do trabalho alienado”.

A partir dessa leitura, é possível afirmar que o esporte assume a função de estabilizador do sistema social e, pelo fascínio que exerce, muito bem monitorado pela mídia eletrônica, atua como um desvio da atenção e como um

atenuador das tensões sociais que permitiria uma compensação para as insuportáveis condições de vida.

Tanto o esporte de rendimento quanto o esporte de lazer desviam a agressividade potencial de suas origens sociais para as ações esportivas. Frustrações que resultariam do trabalho alienado e das condições de moradia, dirigem-se assim, não contra as verdadeiras causas, e sim, são transformadas em agir agressivo no contexto das competições esportivas. Assim, diluem-se as energias necessárias para uma transformação das condições societárias, que são assim inibidas e não acontecem. Todo gol comemorado no esporte é, na verdade, um gol contra a classe trabalhadora (BRACHT, 1997, p.28).

Um outro aspecto destacado por Bracht (1997), refere-se à função ideológica do postulado da igualdade de chances no esporte. “A igualdade formal de chances no esporte pressupõe uma correspondente forma de sociedade. Tal idéia nega a fundamental desigualdade de chances inerente à sociedade capitalista e eleva o princípio esportivo da igualdade de chances a um princípio geral da sociedade” (*ibid.*, p. 29).

O tipo de socialização promovida pelo esporte é criticada à medida que o intenso engajamento no esporte provocaria um desinteresse político. O interesse nas tabelas dos campeonatos, nos ídolos esportivos etc., impediria a formação da consciência política e o conseqüente engajamento político. Além disso, a prática do esporte levaria à adaptação às normas e ao comportamento competitivo, bases para a estabilidade e/ou reprodução do sistema capitalista.

O esporte de alto rendimento desenvolveu um ritual que reforça o comportamento e pensamento nacionalista exacerbado. Assim, as injustiças sociais podem ser compensadas por uma identificação com a nação no contexto do confronto esportivo internacional.

Essas críticas endereçadas ao esporte de rendimento parecem não abalar a trajetória desse fenômeno. Ele se tornou unanimidade mundial, conquistou poder e é capaz de criar eventos que mobilizam praticamente todo o globo, como a Copa

do Mundo e as Olimpíadas, por exemplo. Juntamente com a mídia, divulga padrões de comportamento de alto poder de contágio, provoca histerias coletivas e, no caso do futebol, no Brasil, é capaz de desencadear comoção nacional e fazer com que todos (ou quase todos) seus habitantes se orgulhem de ser brasileiros, apesar das precárias condições sociais do país. Mas, por mais contundentes que sejam as críticas, por mais que tantos já tenham desaconselhado a sua prática, Kunz (1994, p. 44) destaca que “ninguém conseguiu abalar ou ameaçar, este tipo de esporte, mais do que ele próprio, nos últimos tempos”, e apresenta dois problemas muito sérios no mundo inteiro que podem levar à sua autodestruição: “o treinamento especializado precoce e o uso do *doping*” (*ibid.*, p. 45).

Em relação ao processo de esportivização da capoeira, podemos considerar que ele está situado num processo histórico cuja origem remonta o início do século XX. Algumas iniciativas, mesmo que inconsistentes do ponto de vista organizacional, contribuíram para o fomento desse viés esportivo, dentre elas, o discurso que defendia sua transformação em ginástica nacional.

As possibilidades de utilização da capoeira como “ginástica brasileira” se deram a partir dos pressupostos teóricos do determinismo racial, sob a égide de um discurso médico-higienista, pautado por uma visão eugênica de regeneração e purificação de uma suposta “raça” brasileira.

O pioneiro nesse campo foi Mello Moraes Filho (1979) que, na década de 1890, já sinalizava com a possibilidade da capoeira se transformar em “esporte nacional”.

Outra contribuição vem aparece em 1906 com L. C. que publicou na Revista Kosmos o artigo “A Capoeira”, onde destaca a excelência desta como luta em defesa da soberania nacional (apud REIS, 1997, p. 86).

O opúsculo intitulado: “Guia do Capoeira ou Gymnastica Brasileira”, publicado em 1907, por O.D.C., também defendia a sistematização da capoeira como um método nacional de ginástica.

O escritor Coelho Neto publicou, em 1928, o artigo “Nosso Jogo”, que continha proposta pedagógica de inclusão da capoeira nas escolas civis e militares e defendia a “excelência” da capoeira como ginástica e estratégia de defesa individual (Coelho Neto, 1928). O livro: *Ginástica Nacional (Capoeiragem) Metodizada e Regrada*, também publicado no mesmo ano pelo oficial da Marinha do Rio de Janeiro, Aníbal Burlamaqui, também apresenta regras para o jogo esportivo da capoeira.

Outra iniciativa que colocou a capoeira em evidência no contexto esportivo foi, certamente, a do Professor Inezil Penna Marinho. Marinho (1982) faz referência a um estudo que elaborou, em 1945, intitulado: “Subsídios para o Estudo da Metodologia do Treinamento da Capoeiragem”, no qual já alimentava o sonho de criar um método nacional de ginástica que tivesse por base a capoeira. Esta idéia perdurou por muito tempo e veio ressurgir, com mais vigor, em 4 de Dezembro de 1980, quando ele participou, como jurado, da “V Grande Roda Brasileira de Capoeira” realizada em Brasília, pelo Grupo de Capoeira Beribazu, patrocinada pela Secretaria de Educação e Cultura e pela Fundação Cultural do Distrito Federal. Participaram do referido evento 22 associações de capoeira dos Estados do Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Bahia, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, e Distrito Federal. Marinho ficou bastante entusiasmado com o “belíssimo espetáculo de coreografia, destreza e eficiência técnica”. Ressurgiu, então, no autor, “a antiga idéia de um método nacional de Educação Física” (Marinho, 1982, p. 14).

Este autor almejava elaborar a "ginástica brasileira", a exemplo da ginástica sueca, da ginástica francesa, da ginástica alemã, com fundamentos arraigados nas características do povo brasileiro, que falasse da “alma nacional” e que fosse “impregnada de brasilidade” (*ibid.*, p.16 e 49).

É interessante observar que todas essas iniciativas não se consolidaram e, como vimos anteriormente, elas se pautaram num ideário de higienização e eugeniação de uma suposta “raça” brasileira, em períodos bem peculiares da nossa história.

A inserção da capoeira nos Jogos Escolares Brasileiros (JEB's), a partir de 1985, foi também um dos grandes motivos para que esta se tornasse mais discutida nos contextos esportivo e educacional. Tal inserção concretizou-se a partir da intermediação do, então, Diretor de Educação Física e Desportos Estudantis da Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF), por ocasião da realização de uma reunião, em abril de 1985, com os dirigentes da, hoje extinta, SEED (FEDF, 1985). Empolgado com a evidência dos trabalhos realizados pelo programa de capoeira da FEDF, que começavam a despertar interesse na comunidade escolar, o então diretor foi incentivado a sugerir que a capoeira fizesse parte da mais representativa festa dos desportos estudantis no Brasil.

A competição se deu em duas fases, a primeira no âmbito regional e a fase final foi realizada em São Paulo, coordenada pela Confederação Brasileira de Pugilismo e seguindo as normas do regulamento editado em 1973.

Em 1986, os jogos foram realizados em Vitória-ES, com mudanças significativas no regulamento e na coordenação da referida competição. Em 1987, nos JEB's de Campo Grande - MS, a figura do árbitro é substituída pela figura do jurado. Atuam como jurados os chamados “Velhos Mestres” da capoeira baiana, e a

competição se desdobra em cinco momentos: roda, coreografia, concurso de ladainha, seminário e conferência dos mestres. Em 1988 os JEB's foram realizados em São Luiz – MA, nos moldes do ano anterior, com a possibilidade da apresentação, por parte dos atletas participantes de cada equipe, dos principais toques de berimbau. Em 1989, Brasília foi sede dos JEB's, ocasião em que foi realizada a primeira “Conferência Brasileira de Esporte na Escola”. Além da competição em si, cada um dos “velhos mestres” realizava uma oficina para os estudantes-atletas.

No ano de 1991, a capoeira foi excluída dos JEB'S sob a alegação de que somente as modalidades que integrariam os Jogos do Cone Sul participariam daqueles jogos. Estes, por sua vez, reduzidos a algumas modalidades coletivas em 1992, não foram realizados em 1993. Em 1994, a capoeira retornou aos JEB's e, em 1995, estes passaram a ser denominados Jogos da Juventude, onde a capoeira esteve também presente. A partir de 1996 a capoeira deixou novamente de integrar as competições dos referidos jogos.

Voltando à questão da esportivização, consideramos que a ação institucional que efetivamente carimbou o passaporte da capoeira para o contexto esportivo foi o seu reconhecimento como modalidade esportiva pela Confederação Brasileira de Pugilismo (CBP), em 1º de Janeiro de 1973. É importante notar que tal reconhecimento e conseqüente regulamentação não seduziu expressivo número de líderes da capoeira nacional. O que pode ser observado é que o vínculo com a CBP pouco contribuiu para o crescimento e organização da capoeira em geral. Para Mestre Zulu, o sistema confederado, ao qual a capoeira se vinculou, é "um sistema unidimensional, alienador, descaracterizado e discriminador" (Zulu, 1988, p.11), que sempre abrigou percentual muito pequeno de capoeiras.

A regulamentação da capoeira pela CBP reflete as influências do sistema sócio-político vigente na época. Convém lembrar que, nesse período, o Brasil vivia sob os auspícios da ditadura militar, e os códigos dominantes da Educação Física apregoavam o rendimento como mola mestra das atividades corporais. Neste sentido, a capoeira, como esporte, contribuiria para o fortalecimento da mentalidade competitivista, um dos suportes ideológicos desse período. A CBP, como instituição corporativa controlada pelo Estado autoritário, através do Conselho Nacional de Desportos (CND), tratava a capoeira como um desporto do ramo pugilístico, adotando boa parte das normatizações verificadas em outras modalidades de luta oficialmente praticadas no Brasil.

O Regulamento de Capoeira, editado pelo Departamento de Capoeira da CBP, em dezembro de 1972, passou a vigorar a partir de 1º de Janeiro de 1973, foi revisto e atualizado pela Assessoria de Capoeira em setembro de 1986 (CBP, 1987). Este Regulamento deixa evidente a pretensão dos seus executores, investidos de autoridade delegada pelo Estado, de querer organizar e padronizar, através de normas e regras e segundo critérios próprios, toda a prática da capoeira no território nacional.

Tal Regulamento exigia dos “capoeiristas” prática “limpa e leal”, em que todos os preceitos técnicos exarados nele, fossem rigorosamente cumpridos e ainda afirmava que a competição de capoeira deveria consistir “num confronto de destreza entre dois oponentes, através do desenvolvimento de situações e golpes aplicados com os pés” (CBP, 1987, p. 4).

Para participar de campeonatos e torneios oficiais, o capoeira teria que ser vinculado a um clube ou associação filiada a uma das federações vinculadas à

CBP. Para isso, as federações estaduais forneceriam as "carteiras de atividades" a todos os filiados.

O Regulamento tratava a capoeira de forma essencialmente esportivizada com regras e procedimentos típicos das lutas de ringue. Designava a roda de "área de combate" e deixava transparecer a idéia de que a capoeira não passava de combate corporal.

As competições constituíam-se em combates entre dois adversários, obedecendo determinados critérios de pontuação. As lutas eram acompanhadas por um árbitro central, conforme acontece com os confrontos de boxe.

Com a criação da Confederação Brasileira de Capoeira (CBC), em 23 de outubro de 1992, a capoeira se desvincula oficialmente da CBP. Vislumbra-se, a partir daí, um maior fomento a ela pelo viés esportivo. A clara intenção de padronização, normatização e unificação de procedimentos dão a tônica dos discursos exarados em nome da CBC.

É fato que essas tentativas de padronização da capoeira, dentro dos contornos do esporte de rendimento, negam a pluralidade dessa manifestação cultural, bem como os seus valores sócio-históricos e culturais arquivados em seus rituais, cantos e gestos. Com uma boa dose de irreverência e fértil imaginação, os capoeiras que discordam dessas possibilidades vêm chamando essa capoeira padronizada de "*capoeira shopping center*".

Diferentemente da CBP, que estava atrelada e era controlada pelo Estado, portanto, uma organização corporativa, a CBC situa-se dentro da lógica do conceito de neocorporativismo, que, segundo Regini, "difundiu-se recentemente na literatura política internacional, como instrumento para analisar um conjunto de mudanças ocorridas nas relações entre Estado e organizações representativas dos

interesses particulares nos países capitalistas com regimes democráticos” (REGINI, apud BRACHT, 1997, p. 73). O neocorporativismo se diferencia do corporativismo pelo princípio do voluntarismo, ou seja, no corporativismo o Estado controla as instituições a partir da imposição de regras autoritárias, já no neocorporativismo, a interação com o Estado é voluntária, ou seja, as instituições têm autonomia, porém “funcional” e “controlada”, à medida que elas cumprem funções públicas nas quais o Estado tem interesse.

Se por um lado há uma preocupação no sentido de se organizar a capoeira via estruturas neocorporativas, por outro, podemos observar que ela ora resiste, ora se conforma com os mecanismos de ajustamento social impetrados por alguns segmentos dominantes nesse universo. Este misto de conformismo e resistência verificado na capoeira endossa as conclusões de Chauí (1989), a respeito das culturas populares no Brasil, quando ela mostra que essas práticas, apesar de conterem lógica própria, se articulam com os códigos das culturas dominantes, recusando-os, aceitando-os ou conformando-se a eles. No caso da capoeira, esta aparente oposição entre a acomodação e a resistência é que determina sua ambigüidade.

As tentativas de se organizar e normatizar a capoeira vêm contribuindo para a sua evidência no contexto esportivo brasileiro. Entretanto, muitas dessas possibilidades esbarram, na maioria das vezes, em diversos impasses e conflitos de lideranças ávidas em verem seus projetos pessoais serem contemplados pelas políticas públicas de fomento ao esporte.

Levando-se em consideração os desdobramentos do processo de esportivização da capoeira, o Estado, e a sociedade, não podem ignorar os conflitos e desconsiderar as diversas concepções e vertentes existentes no interior desta

manifestação cultural que, em vários sentidos, extrapolam a conotação predominantemente esportiva que lhe querem imputar.

Cabe aqui chamar a atenção para os valores inerentes ao esporte institucionalizado nos dias de hoje. Seus princípios estão consubstanciados na lógica do mercado que, sob discursos ufanistas, camufla e escamoteia os conflitos sociais gerados no interior da sociedade. Nesse sentido, as conquistas adquiridas por aqueles que “conseguem chegar lá” são supervalorizadas e terminam por mascarar a dominação mediante o ofuscamento das contradições sociais.

Nesse conflituoso movimento, o processo de esportivização da capoeira não é hegemônico, nem tampouco, tem conseguido delimitar os contornos desta manifestação. Existem muitas experiências de capoeira que trabalham com outras referências.

Muitas críticas contribuem para ampliar o campo de análise desse fenômeno tão complexo. A esportivização é, para muitos, o prenúncio do aparecimento de uma “capoeira espetáculo”, bem ao gosto e dentro da lógica da mercadoria. “E o mundo da mercadoria é assim mostrado como ele é, pois seu movimento é idêntico ao *afastamento* dos homens entre si e em relação a tudo que produzem” (DEBORD, 1997, p. 28). Nessa perspectiva, a capoeira se adaptaria para atender as exigências do consumo rápido e se transformaria numa “mercadoria como espetáculo”, ou seja, em vez de uma capoeira fluída, uma capoeira “coagulada”, espremida nos “*schedules*” daqueles que a procuram para atender as necessidades humanas de movimento ou outras discutíveis necessidades.

As possibilidades implementadas em relação à competição em capoeira têm evidenciado a dificuldade de acomodá-la às exigências da padronização. Como

definir quem é o melhor capoeira: o que canta melhor? O que joga melhor? Ou o que luta melhor?

Pudemos verificar a partir dessas problematizações em torno dos conceitos de transnacionalidade, deslocamentos, processos identitários, tradição, modernidade e esportivização que a capoeira não está isenta a esses códigos, jogando com eles de forma ambígua e contraditória. Ela se desenvolve profusamente em um cotidiano em que velocidade, volatilidade, instabilidade transformaram-se em regras do onipresente sistema metabólico do capital que terminam incidindo e determinando os seus códigos e valores, enquanto prática social determinada.

Esses elementos colocados na roda (em jogo) constituíram as referências teóricas e as problematizações preliminares e serviram de balizas para continuar o desafiante jogo que nos permitiu a materialização das análises explicitadas nos capítulos seguintes sobre o trato com o conhecimento da capoeira e a conseqüente qualificação da práxis capoeirana.

CAPÍTULO 2 **“IÊ... COMO FAZER ... CAMARÁ”**

Convencidos da necessidade de empregar um método de análise que não desprezasse as complexas, dinâmicas e contraditórias relações que caracterizam a vida social, explicitaremos, neste capítulo, nosso método de investigação procurando articular os conceitos teóricos mais gerais que orientaram esta pesquisa (projeto histórico, trabalho, cultura e práxis). Estes conceitos foram problematizados à luz da filosofia, pois partimos do pressuposto de que, no âmbito do ser social, é ontologicamente impossível isolar os procedimentos singulares das determinações e estruturas sob as quais os mesmos estão inseridos.

2.1. Uma Necessária Articulação: Ontologia, Projeto Histórico e Trabalho Pedagógico

A ontologia do ser humano, como ser social que constrói sua humanidade a partir das relações com seus semelhantes e com a natureza, constituiu o pano de fundo das preocupações desta pesquisa. A partir desse pressuposto, procuramos escapar de construções abstratas, idealísticas, bastante presentes nas noções de “ser humano universal” ou de humanidade, orquestradas pela filosofia idealista, pelo cristianismo e por alguns ideários moralistas e eugenistas do início do século XX que, em suas fundamentações, não levaram em consideração aspectos políticos, filosóficos e antropológicos do ser humano, e consolidaram uma ética universalista de sujeito a partir de uma injunção moral, onde a figura ideal de homem se revela como um construto ilusório cheio de boas intenções. Lembremo-nos, estarecidos,

do ideal “belo” e “nobre” do nazismo. Para Frigotto (1998, p. 30): “pensar um sujeito humano fora das relações sociais ou separar o mundo da necessidade do mundo da liberdade, do trabalho e do não-trabalho, é inscrever-se numa compreensão idealista de sujeito humano”. A humanidade dos humanos, ou seja, sua essência, encontra-se, conforme já mencionamos anteriormente, nas relações sociais e não nos indivíduos. Como afirma Vázquez (1986), nenhum indivíduo é depositário da essência humana. Essa essência é social, prática e histórica. Lukács (1979, p. 97) assevera que

a sociedade não tem entre os seus ‘elementos’ apenas o homem, enquanto complexo peculiarmente determinado, mas é feita também de complexos parciais que se cruzam, se articulam, se combatem etc. reciprocamente, como é o caso das instituições, das uniões de homens socialmente determinadas (classes), que – precisamente por causa de suas dimensões existenciais diversas e heterogêneas – podem exercer, em suas inter-relações reais, uma influência determinante sobre o processo de conjunto.

Foi nesse movimento de relações que procuramos, de forma crítica e autocrítica, tendo a filosofia como princípio diretivo, explicitar que, em última instância, o nosso processo de investigação científica insere-se num plano ontológico. Quando Engels, no discurso junto à tumba de Marx, pronunciou que “os homens devem primeiro de tudo comer, beber, ter um teto e vestir-se, antes de ocupar-se de política, de ciência, de arte, de religião etc.” (apud Lukács, 1979, p. 41), estava falando precisamente de uma relação de prioridade ontológica.

Não foi por acaso que Marx, em *O Capital*, examinou, como elemento primário, o valor. A centralidade dessa categoria, para Marx, é fecunda à medida que ela “ilumina plenamente o que de mais importante existe na estrutura do ser social, ou seja, o caráter social da produção” (Lukács, 1979, p. 46).

Uma ontologia do ser social deve sempre levar em conta a inseparabilidade entre natureza e sociedade, as contraditórias relações e conexões

entre essência e aparência levadas a efeito pela práxis, pois, no âmbito do ser social, é ontologicamente impossível isolar os processos singulares das determinações e estruturas nas quais eles estão inseridos.

Sabemos que diferentes concepções de sociedade e de educação são orientadas por projetos históricos distintos. É o projeto histórico que determina o tipo e a qualidade das interações entre os fenômenos educativos e os processos sociais desenvolvidos na sociedade em geral. Por isso, não somos indiferentes à realidade que a cada dia se mostra mais assustadora, fruto do projeto histórico capitalista, expansionista, destrutivo e, no limite, incontrolável, cuja estruturação, hierárquica e contraditória, dificulta e, por vezes, inviabiliza os movimentos de contraposição. MÉSZÁROS (2002) lembra que, nos últimos cento e cinquenta anos, foram fundadas nada menos que quatro internacionais socialistas com a finalidade de criar a necessária unidade internacional do movimento operário que pudesse se contrapor a um capital unificado ou em condições de se unificar. Entretanto, estas não lograram êxitos certamente porque, ao longo de toda a sua história, o movimento operário sempre foi setorial, defensivo e “intimamente ligado à pluralidade contraditória hierarquicamente estruturada dos capitais, seja em cada país, seja em escala mundial” (MÉSZÁROS, 2002, p. 27).

Por toda essa crise de legitimidade do projeto capitalista é que a necessária “ofensiva socialista” não pode ser retirada da agenda histórica do movimento dos trabalhadores, pois, como já alertava Lênin, no século XIX, “a indiferença é o apoio tático ao forte, ao que domina” (Lênin, 1975, p. 187).

O conhecimento produzido pela ciência na universidade capitalista tem, freqüentemente, se caracterizado como fragmentado e reflete os interesses hegemônicos da classe dominante. Sob o falso discurso da neutralidade, a ciência

reforça a vocação elitista da universidade que privilegia determinada classe. Via de regra, ela trata o conhecimento também de forma fragmentada e, ainda, desvincula a vida universitária do trabalho material e do cotidiano das classes menos favorecidas. Freitas (2000, p. 100) deixa claro que é o trabalho material “o elemento que garante a indissociabilidade entre teoria e prática social” e exige interdisciplinaridade.

Pistrak (1981, p. 38-39), em sua obra *Fundamentos da Escola do Trabalho*, publicada em 1924, destaca que

O trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se, de um lado, à aquisição de algumas normas técnicas, e, de outro a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático. Assim o trabalho se tornaria anêmico, perderia sua base ideológica.

É o trabalho material, o verdadeiro mediador do processo pedagógico. Segundo Freitas (2000, p. 104), “uma relação democrática no interior da escola só é possível quando professor e estudante não estiverem em relação antagônica, incorporando interesses de classes sociais diferenciadas”. Nessa perspectiva, professores e estudantes, mediados pelo trabalho útil, produzirão saberes e acessarão conhecimentos produzidos historicamente, ambos movidos pela contradição básica entre o que sabem e o que podem saber ao final do processo.

Para isso, é necessário a identificação dos limites impostos pelos fatores determinantes da organização do trabalho pedagógico, o que não significa concordar com eles. Aliás, segundo Freitas (2000, p. 99), “entender os limites existentes para a organização do trabalho pedagógico ajuda-nos a lutar contra eles; desconsiderá-los conduz à ingenuidade e ao romantismo”.

É importante considerar que as metodologias específicas, destinadas ao ensino dos conteúdos, devem articular a prática pedagógica com os fundamentos da

teoria educacional que a orienta, de modo a possibilitar a identificação da propriedade das conexões entre os aspectos didático-pedagógicos gerais e os aspectos metodológicos próprios da disciplina, o que permite identificar elementos que refletem a unidade do geral e do particular, do conteúdo e da forma, e, conseqüentemente, as contradições instaladas no interior da própria prática pedagógica.

2.2. Explicitando o Método de Investigação

Ao levar em consideração a totalidade do ser social no processo de investigação científica desse fato singular – o movimento de desenvolvimento da capoeira, procuramos explicitar criticamente e autocriticamente, no nível da consciência, os seus nexos e determinantes históricos que constituem toda a sua concreticidade específica.

Ao explicitar as contradições existentes no movimento de desenvolvimento da capoeira e suas possibilidades de superação a partir de ações interessadas, o fizemos balizados pelos argumentos de Freitas (2000, p. 71), que nos diz: “o cerne do procedimento metodológico diz respeito à construção, no pensamento, do desenvolvimento das contradições presentes na prática, incluindo suas possibilidades de superação”.

Este estudo teve, portanto, uma dupla objetivação. Além da análise do fenômeno investigado, contém uma possibilidade de ação na realidade a partir das contradições presentes na capoeira que se expressam no seu processo de internacionalização e na sua inserção no contexto educacional formal e não-formal.

Tentando escapar das pretensões de neutralidade na investigação científica, ele está sintonizado com o que afirma Minayo (2000, p. 93), quando diz que “ninguém coloca uma pergunta se nada sabe da resposta, pois então não

haveria o que perguntar. Todo saber está baseado em pré - conhecimento, todo fato e todo dado já são interpretações, são maneiras de construirmos e de selecionarmos a relevância da realidade”.

Isto não significa que já sabemos, de antemão, a resposta definitiva do que perguntamos. Se assim fosse, uma investigação científica não teria sentido algum. Um método eficaz deve conter em si a propriedade de encontrar o que, hipoteticamente, não se procura. É por isso que as perguntas científicas devem partir de uma realidade concreta, à medida que, segundo Kosik (1976, p. 13), para se compreender a realidade deve-se começar pelo concreto, pela “coisa em si”, mas ela se manifesta imediatamente ao homem. “Todo agir é unilateral, já que visa a um fim determinado e, portanto, isola alguns momentos da realidade como essenciais àquela ação, desprezando outros, temporariamente” (Kosik, 1976, p. 19). Assim, um inventário não rigoroso pode desembocar em análises positivistas que confundem realidade com coisalidade. Por exemplo, em economia política, para analisar uma determinada sociedade, começa-se pela população que é a base e o sujeito do ato social de produção de um todo. Mas a população, segundo Marx, é uma abstração caso não se leve em consideração as classes sociais de que se compõe, e “essas classes serão ‘ocas’, se ignorarmos os elementos em que repousam, por exemplo, o trabalho assalariado, o capital etc.” (Marx, 1983, p. 218). Para a compreensão da “coisa em si”, torna-se necessário fazer, portanto, um *détour*, ou seja, um desvio para entender que “a realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente” (KOSIK, 1976, p. 13), mas como o campo “em que se exercita a sua atividade prático-sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade” (op.cit., p. 14). A compreensão das coisas e da realidade implica em

assumir a consciência do fato de que existe algo susceptível de ser definido como estrutura da coisa, essência da coisa, “coisa em si”, e de que existe uma oculta verdade da coisa, distinta dos fenômenos que se manifestam imediatamente. O fenômeno é um dado que existe tanto na realidade quanto no cérebro, portanto, é preciso, a partir de um desvio que alie ciência e filosofia, desmoronar o mundo da aparência, o mundo da “pseudoconcreticidade”, já que este, por sua vez:

é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. (...) O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças ao seu contrário. (...) Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a “coisa em si” se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde (...). Se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis (Kosik, 1976, p. 15-17).

O pensamento dialético não nega a existência ou a objetividade dos fenômenos, mas questiona a sua pretensa independência, fixidez e naturalidade. Entretanto, a destruição da pseudoconcreticidade é apenas uma faceta da dialética materialista histórica. “Para que o mundo possa ser explicado criticamente, cumpre que a explicação mesma se coloque no terreno da práxis revolucionária” (Kosik, 1976, p. 22). Ao contrário da pseudoconcreticidade, o mundo da realidade é

o mundo da *realização* da verdade, é o mundo em que a verdade não é dada e predestinada, não está pronta e acabada, impressa de forma imutável na consciência humana: é o mundo em que a verdade *devém*. (...) A destruição da pseudoconcreticidade significa que a verdade não é nem inatingível, nem alcançável de uma vez para sempre, mas que ela se faz; logo, se desenvolve e se realiza (Kosik, 1976, p. 23).

Para desmontar o mundo da pseudoconcreticidade da capoeira, tratada aqui como uma construção cultural, procuramos ir para além das aparências que os dados empíricos demonstram. Aliás, convém destacar que o empirismo, via de regra, contém um ontologismo ingênuo por esboçar apenas uma visão periférica do fenômeno investigado e, quando realçado por preciosismos intelectuais, pode resultar em armadilhas das mais fantasiosas aventuras livrescas.

É por isso que, para atingir os nossos objetivos formulados inicialmente, o materialismo histórico e dialético constituiu-se numa abordagem teórico-metodológica adequada para a nossa empreitada de investigação. Primeiro, por permitir a identificação de nexos internos entre o particular e o universal, a partir do seu movimento histórico, ou seja, entre a prática pedagógica e o projeto histórico. Segundo, pelas aspirações de futuro que ele advoga, a partir das possibilidades de transformações no/do modo de produção e controle social a serem implementadas por um vasto e criativo movimento de massas articulado, intimamente, com todas as lutas sociais que auspiciam um futuro melhor para além da ditadura do capital.

O materialismo histórico-dialético, para ser compreendido em sua globalidade, precisa ser concebido como unidade entre ontologia, gnosiologia e lógica, ou seja, como unidade entre a dialética objetiva do processo histórico de desenvolvimento do gênero humano, fruto do trabalho, a dialética histórica dos processos de conhecimento da realidade pelo ser humano e, finalmente, a dialética também histórica dos processos de pensamento humano. Segundo Minayo (2000, p. 65),

enquanto o materialismo histórico representa o caminho teórico que aponta a dinâmica do real na realidade, a dialética refere-se ao método de abordagem deste real. Esforça-se para entender o processo histórico em seu dinamismo, provisoriedade e transformação.

Embora estivéssemos interessados, de imediato, na descrição e na explicação de processos que ocorrem na prática pedagógica com a capoeira, tínhamos a consciência de que eles teriam que ser vistos a partir de uma perspectiva mais ampla. Nesse sentido, vozes foram dilatadas, sobretudo as dissonantes, conflitos foram estimulados em vez de serem removidos ou pacificados, fragmentos multivocais foram considerados na dinâmica da ação comunicativa que procurou dilatar o local e reduzir o global. Procurando interagir o

político, o econômico, o social e o ideológico, conceitos foram articulados, desarticulados e rearticulados, levando-se em consideração tanto a conjuntura quanto as contingências.

Nesse jogo investigativo, procuramos incorporar, em nossas possibilidades de análise, a polifonia tanto do objeto quanto do método, proporcionando à pesquisa uma abordagem policêntrica e polifônica, que relega as formas dualistas do pensamento binário (natureza - cultura, corpo – mente etc.) e se recusa, veementemente, a colher elementos denominados “originários” ou “nativos” no fluxo plural de sincretismos e dissonâncias.

Não foi nosso objetivo investigar a origem da capoeira. Essa investida já foi realizada por outros autores como Soares (2001) e Pires (2001), dentre outros. Ao explicitar as leis que determinam a transformação, ou seja, o desenvolvimento do fenômeno investigado, procuramos fugir de perspectivas essencialistas, puristas, nacionalistas, normatizantes e exotizantes. Percebíamos, no desenrolar do processo investigativo, que essas leis não dependiam da nossa vontade, da nossa consciência e das nossas intenções, em particular, entretanto, contraditoriamente, influenciavam nossa vontade, nossa consciência e nossas intenções.

Por mais complexos que fossem os nossos esquemas de investigação, eles não conseguiriam explicar o fenômeno em todas as suas particularidades. Mas isso não nos afligiu, à medida que já havíamos aprendido que todo e qualquer fenômeno constitui-se numa síntese de múltiplas determinações. Por isso, através das possibilidades metodológicas utilizadas nesta investigação, procuramos explicitar as regularidades do mesmo, ou seja, as leis responsáveis pelo seu desenvolvimento histórico.

Aprendemos, com essa vivificante experiência, que a perspectiva de análise cartesiana simplifica, decompõe, desmonta o todo em partes elementares, presumindo existir uma transparência nos fenômenos sociais, mas não consegue explicar o complexo dos mesmos. A aderência pragmática aos fatos imediatamente dados, exclui da concepção de conjunto certas conexões efetivamente existentes, sendo que uma pretensa fidelidade aos fatos conduz a reedições vulgares de empirismo (Lukács, 1979).

Nessas “veredas abruptas”, encontramos empecilhos para elaborar o nosso método de exposição, apesar de alertas sobre a dificuldade de se abordar a dialética como método de pensamento, à medida que ela rejeita qualquer formalismo em sua própria exposição. Para Freitas (2000, p. 74), “a dialética parece algo que só pode ser vivenciado, daí a dificuldade de uma apresentação formal sobre ela e, também, a dificuldade para apreendê-la”.

Tentando escapar de idealizações, não abdicamos, durante todo o processo de investigação, de um conteúdo concreto (o movimento histórico da capoeira), tal como sugere o método dialético. Considerando que existe uma distinção entre a matéria e a consciência, no sentido de que a primeira tem existência independente da segunda e constitui a base do conhecimento humano, o nosso método de investigação consistiu, primeiramente, na representação do empírico. Representação não é o conhecimento do empírico, é apenas o primeiro passo para a sua apreensão em forma de conceito. Trata-se, para Marx (1983), de um ato cognitivo inicial, confuso e caótico, mas que já permite a formulação de conceitos simples. Esse processo de abstração analítica vai progressivamente assimilando conceitos simples e determinações abstratas e, provisoriamente, destaca a parte do todo. Para o materialismo histórico dialético, as representações,

mesmo que permitam conhecer determinados atributos do objeto, não conseguem captar os nexos internos, o movimento do real, o geral e o singular. Os traços essenciais captados podem ser confundidos com os individuais e aparecer em forma casual e particular.

A investigação iniciou, portanto, a partir do concreto vivido, pois o ideal, para Marx (1999, p. 28), “não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado”. Em outras palavras, o materialismo histórico não nega o ideal, pelo contrário, toma-o como um fato real (material) e tenta compreendê-lo a partir das suas condições de existência.

O passo seguinte do método de investigação foi a passagem do abstrato à totalidade concreta geral – o concreto pensado, que consistiu na ênfase das relações da parte com o todo, num caminho inverso ao realizado pela abstração. Esse movimento é um processo permanente com continuidades e rupturas. Segundo Wachowicz (2001, p. 37):

o processo científico do pensamento, no método dialético, começa na abstração que resultou da busca das determinações do real. Embora essa busca tenha iniciado pela observação imediata e a representação do real, este não é tomado como ponto de partida, mas apenas de referência para a abstração. (...) O pensamento parte não de um imediato unilateral, mas de uma síntese de determinações encontradas na representação do real, como uma totalidade real. Ou seja: o pensamento começa sobre um todo, a que Marx chama de abstrato, constituído de relações gerais e determinações simples e parte para o concreto, constituído de relações múltiplas e determinações complexas. A totalidade permanece durante todo o processo como categoria metodológica. O concreto é mais complexo que o abstrato, por isso o método começa no abstrato e eleva-se até o concreto (...).

Esse processo de construção da totalidade concreta implica eliminar, via abstrações e generalizações, aspectos particulares do fenômeno para “ver” o essencial, o fundamental, que agrega dialeticamente o lógico e o histórico. “A investigação lógica mostra onde começa o histórico, e o histórico completa e pressupõe o lógico” (Kosik, 1976, p. 60). A totalidade é, portanto, a essência, porque

deixou de lado aspectos específicos, factuais, sem desprezar a riqueza do real, isto é, sua contraditoriedade e multiplicidade de significados. Compreender e explicar a totalidade implica numa indagação sobre a sua gênese e as “fontes internas do seu desenvolvimento e movimento” (Kosik, 1976). Essa concepção “genético-dinâmica” de totalidade foi destacada por Marx em suas análises sobre o capitalismo.

Segundo Kosik (1976, p. 58-59):

O ponto de vista da totalidade concreta nada tem de comum com a totalidade holística, organicista ou neo-romântica, que hipostasia o todo antes das partes e efetua a mitologização do todo. A dialética não pode entender a totalidade como um todo já feito e formalizado, que determina as partes (...). A totalidade não é um todo já pronto que se recheia de um conteúdo, com as qualidades das partes ou com as suas relações; a própria totalidade é que se concretiza e esta concretização não é apenas criação no conteúdo, mas também criação do todo.

Assim, para que atingíssemos o conhecimento concreto da realidade do fenômeno investigado, foi preciso fazer o “caminho de retorno” (Marx) em direção à totalidade. Entretanto, desta vez, o mesmo já não consistia numa representação caótica do todo, mas sim, numa rica totalidade de determinações e relações diversas. Ou seja, numa totalidade histórica, permeada de contradições, pois “totalidade sem contradição é vazia e inerte, as contradições fora da totalidade são formais e arbitrarias” (Kosik, 1976, p. 60).

Enfim, a totalidade do fenômeno investigado somente pode ser entendida como movimento e desenvolvimento das relações recíprocas entre o particular e o geral, materializados pelas ações de sujeitos históricos reais que, no processo social de produção e reprodução da vida, concretizam o infinito processo de “humanização do homem”.

Diferente da totalidade estruturalista, que resulta da combinação de estruturas autônomas, cujos frutos da atividade humana são desligados da atividade

em si, manifestando uma “falsa totalidade”, a totalidade materialista constitui a criação da produção social do homem, ou seja, a práxis humana objetiva.

Como pontos de apoio do conhecimento, as categorias, no materialismo histórico-dialético, são resultado da atividade criadora do investigador, e seus conteúdos devem coincidir com a essência da realidade investigada, sensivelmente distinta dos fenômenos, “chegando mesmo a contradizê-los, já que eles não coincidem com sua essência” (Cheptulin, 1982, p. 18).

Minayo (2000) distingue as categorias em “analíticas”, “empíricas” e “operacionais”. As analíticas operam como ferramentas no processo de desvendamento das relações essenciais e “podem ser consideradas balizas para o conhecimento do fenômeno nos seus aspectos gerais. Elas mesmas comportam vários graus de abstração, generalização e de aproximação” (*ibid.*, p. 94). As categorias empíricas e operacionais operam como ferramentas para captação das contradições no nível empírico do fenômeno.

Nesse sentido, neste estudo, foram tomadas como categorias analíticas os processos de organização do trabalho pedagógico, a práxis pedagógica e o trato com o conhecimento da capoeira na perspectiva da construção do projeto histórico para além do capital.

Como categorias empíricas e operacionais, trabalhamos com o que denominamos de referências significativas, extraídas da “realidade” do movimento histórico-cultural da capoeira e das experiências desenvolvidas em instituições formais e não-formais de ensino e a “possibilidade” dessas experiências se realizarem quando as condições materiais se tornarem propícias.

Ao recorrermos as categorias “realidade” e “possibilidade”, que desde a antiguidade são alvos de preocupação dos filósofos, tomamos como referências os

pressupostos de Cheptulin, que as aborda a partir de uma concepção dialética e materialista. O referido autor argumenta que:

se conhecemos a essência de uma formação material, conhecemos tanto seus estados reais, como seus estados possíveis, os que ainda não existem, mas que surgirão necessariamente em certas condições (CHEPTULIN, 1982, p.335).

O que nos interessou foi analisar a realidade e as possibilidades de trato com o conhecimento da capoeira no currículo de formação profissional, por meio do processo de organização do trabalho pedagógico e da produção e apropriação do conhecimento, para reconhecer o que isso representa neste momento histórico.

Cheptulin (1982) considera a categoria “realidade” como aquilo que existe realmente, ou seja, “a unidade realmente existente do necessário e do contingente, do interior e do exterior, da essência e do fenômeno” (*ibid.*, p. 340). A categoria “possibilidade” diz respeito às formações materiais, propriedades, estados, que não existem na realidade, mas que podem se manifestar, em decorrência da capacidade que as coisas materiais têm de se transformar. Realizando-se, a possibilidade transforma-se em realidade, sendo esta, portanto, uma possibilidade já realizada e a possibilidade, uma realidade em potencial.

Ao reconhecermos as possibilidades e ao admitirmos que elas se transformam em realidade, em condições determinadas, podemos interferir no curso objetivo dos acontecimentos e, mediante condições requeridas, acelerar ou refrear a transformação de possibilidades em realidade.

Uma dada formação material possui uma quantidade infinita de diferentes possibilidades (formais e reais) e, de acordo com as condições necessárias para a sua realização, elas podem ser concretas e abstratas.

Uma possibilidade concreta é a possibilidade para cuja realização podem ser reunidas, no momento presente, as condições correspondentes; a possibilidade abstrata é uma possibilidade para cuja realização não há, no momento presente, condições necessárias. Para

que esta última se realize, a formação material que a contém deve transpor vários estágios de desenvolvimento (CHEPTULIN, 1982, p. 342).

Enfim, na passagem de um estado qualitativo a outro, a formação material jamais esgota suas possibilidades. Nesse sentido, Cheptulin (1982) faz ainda uma outra distinção a respeito da realização das diferentes possibilidades próprias a uma formação material, pois elas não agem da mesma forma sobre a essência de uma dada formação material:

A possibilidade cuja realização não modifica a essência da coisa é denominada de possibilidade de fenômeno; a possibilidade cuja realização está ligada à modificação da essência da coisa, com a sua transformação em uma outra coisa, é denominada de possibilidade de essência (*op. cit.*, p. 344)

2.3. Os Caminhos Construídos e as Etapas da Pesquisa

Após essas considerações teórico-filosóficas adstritas ao método de pesquisa, consideramos oportuno destacar algumas questões objetivas que constituíram o processo de construção desta investigação, quais sejam: a) as quatro etapas da investigação foram sendo, paulatinamente, socializadas no seu processo de construção tanto com os próprios sujeitos, quanto com as instâncias acadêmicas⁴⁹; b) a problemática desta pesquisa, dada a complexidade e inserção conflituosa da capoeira no contexto educacional, exigiu-nos uma densa imersão no

⁴⁹ - *Comunicação: Crítica da organização do trabalho pedagógico no campo da cultura corporal: as referências para o trato com o conhecimento da capoeira no currículo de formação profissional. Anais do XV Encontro de Pesquisa Educacional das Regiões Norte e Nordeste – EPENN, Universidade Federal do Maranhão, São Luiz-MA, 19 a 22 jun. 2001. GT 12, p. 380-381; Poster: Crítica do Trabalho Pedagógico no Campo da Cultura Corporal: As Referências para o Trato com o Conhecimento da Capoeira no Currículo de Formação Profissional. Anais da 53ª Reunião Anual da SBPC, Salvador-BA, 13 a 18 jul. 2001; Comunicação: A pesquisa-ação no campo da cultura corporal/de movimento: crítica ao trato com o conhecimento da capoeira no currículo de formação profissional. Resumo nos Anais do 9º Simpósio de Pesquisa do CDS-UFSC; 2º Congresso Regional Sul do CBCE; Encontro Nacional dos Grupos PET's de Educação Física. Tema: Atitude Investigativa e Formação Profissional na Educação Física. Florianópolis-SC, 22 nov. 2002, p. 17. Artigo: Aspectos do desenvolvimento da capoeira: transnacionalidade, resistência e mobilidade. Apresentado no II Seminário de Investigação do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, em 09 de março de 2003 (FALCÃO, 2003).*

meio capoeirano, aspecto que não foi negligenciado, pois o que acontece com a capoeira nos ambientes educacionais formais é também influenciado pelas experiências forjadas em ambientes não-formais de educação; c) a abordagem interdisciplinar (Educação, Sociologia, História, Comunicação, Antropologia, Educação Física) e intercultural (região nordeste, sudeste, sul e o exterior – África e Europa) nos exigiram uma habilidosa capacidade de negociação com autores e sujeitos históricos de referência da pesquisa; d) o método, compreendido como construção do caminho e não como camisa de força, captou os nexos e determinantes históricos (essência) do fenômeno investigado e não se restringiu a descrever aspectos da empiria; e) os instrumentos de coleta de dados não foram reduzidos a meras técnicas, mas tratados como “teorias em ato” (THIOLLENT, 2000); f) a nossa inserção no mundo da capoeiragem por mais de vinte e cinco anos, aliada a nossa atuação pedagógica, preponderantemente voltada para esta temática contribuíram sobremaneira para a formulação das categorias, temas e subtemas desta tese.

Diante destas considerações e convictos da importância de uma necessária e rigorosa crítica epistemológica no que concerne à concepção de sociedade, de homem e de ciência subjacente a toda prática investigativa, essa pesquisa foi realizada a partir das seguintes etapas articuladas entre si.

Primeiramente, foi realizado um projeto-piloto com o objetivo de problematizar as diversas possibilidades de pesquisa, tendo a capoeira como objeto de estudo. Este projeto-piloto foi desenvolvido entre Setembro de 2000 e Julho de 2001, na Universidade Federal da Bahia, através de projeto de extensão, formalmente construído para atender aos objetivos inicialmente propostos para esta pesquisa, cujos aspectos relevantes serão apresentados no capítulo IV.

A etapa seguinte (segunda) consistiu em analisar o programa de capoeira da Universidade Federal da Bahia (UFBA), a fim de identificar e compreender o movimento de inserção da capoeira no currículo das universidades brasileiras e verificar como se efetiva a organização do trabalho pedagógico no âmbito do referido programa.

Optamos pelo programa dessa universidade pela sua inserção num contexto em que a capoeira se disseminou e se consolidou, firmando-se como forte expressão cultural, além do fato de ter sido uma das pioneiras no processo de implantação desta manifestação no currículo acadêmico, vinculando-a, por sua vez, ao curso de graduação em Educação Física.

Nessa etapa da pesquisa foram adotados alguns procedimentos investigativos típicos das pesquisas de orientação naturalista (observação, entrevistas etc.), muitas vezes, quando tratados isoladamente, são vistos com reservas pela teoria marxista pois se limitam à captação e à explicação dos fenômenos por intermédio das impressões subjetivas dos participantes. Entretanto, consideramos que eles não podiam ser negligenciados, e para superar possíveis limitações, coletamos dados através de outras fontes, como indicadores sociais, documentos institucionais, matérias de jornais e revistas.

Um dos principais procedimentos metodológicos adotados nesta fase foi a observação participante, através da qual procuramos interagir e compartilhar com o cotidiano dos sujeitos, observando e registrando suas ações. Spradley (1980) classifica a observação participante, no âmbito das pesquisas educacionais, em passiva, moderada, ativa e completa, todas podendo ser reveladas ou não explicitadas.

Ao assumirmos o papel de observador ativo, não nos contentávamos com a descrição pura e simples de como as coisas aparentemente se apresentavam. Como é de praxe nas pesquisas qualitativas, nas quais o pesquisador é o principal e mais confiável instrumento de observação, em decorrência de sua extrema adaptabilidade e, partindo do pressuposto de que não há separação entre as relações sociais presentes no campo específico da pesquisa e as existentes na sociedade mais ampla, procuramos não nos afastar da ética rigorosa em relação aos sujeitos e ao objeto desta investigação.

As observações seguiram uma seqüência dinâmica, nas quais procuramos efetuar ora mergulho, ora emersão na realidade, tentando decifrar o que parecia incompreensível e procurando estranhar aquilo que, à primeira vista, parecia conhecido. Dessa forma, elas se caracterizaram como do tipo não-estruturadas, ou seja, os comportamentos observados não foram predeterminados. Tais observações permitiram uma confirmação da sinceridade de certas respostas a entrevistas que, possivelmente, foram dadas só para “causar boa impressão” além de terem possibilitado a “identificação de comportamentos não-intencionais ou inconscientes e explorar tópicos que os informantes não se sentem à vontade para discutir” (ALVES-MAZZOTTI, 1998, p. 164).

Durante esta fase, foram observadas aulas práticas e teóricas, intercâmbios, comemorações, exposições e confraternizações.

Mesmo que a observação participante seja propalada como parte importante de toda investigação social, chegando a ser tratada, por alguns estudiosos, como um método em si, reconhecemos os seus limites, já que ela é seletiva. Segundo Freitas (2000, p. 68), “o pesquisador sempre seleciona em função de categorias prévias – sociais e teóricas – a respeito da realidade de que se

aproxima. A tendência normal é a de retirar da frente tudo aquilo que é irrelevante”. Esses limites nos levaram a optar por outros procedimentos investigativos complementares a fim de evitarmos explicações ingênuas da realidade investigada “que tendem a ficar restritas à descrição e à interpretação do micro-universo dos envolvidos” (FREITAS, 2000, p. 69).

Além das observações participantes, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, por parecerem mais adequadas para atender às especificidades desta etapa da investigação. No início, elas tinham um caráter inteiramente informal, sendo solicitado ao informante que falasse sobre ele, suas preocupações, sobre o que nós deveríamos saber a respeito da instituição e da disciplina que coordenava ou fazia parte. Questionamos, também, sobre o que deveria ser mudado em relação a determinados aspectos. Posteriormente, procuramos aprofundar questões temáticas, evitando, com isso, que elas não se reduzissem a simples conversações ou interrogatórios.

Inicialmente, foram entrevistados alguns dos ministrantes da disciplina. Optamos por estes sujeitos porque eles se constituíam em valiosas fontes que, em tese, vivenciaram o cotidiano da disciplina por longo tempo e, por isso, tinham muitas informações a prestar. À medida que novos aspectos relevantes iam sendo revelados, novos informantes, dentre os quais, alguns estudantes, foram entrevistados para ampliar o leque de informações sobre o programa. A fim de contemplar uma variação ampliada de informantes, recorreremos não apenas ao sujeitos históricos protagonistas, mas, também, a ex-estudantes que contribuíram com informações relevantes.

Quando percebemos que os dados reunidos contemplavam os objetivos propostos para esta etapa, demos por encerrado este procedimento investigativo, à

medida que não se justificava mais a inclusão de novos dados (LINCOLN e GUBA, 1985).⁵⁰

Em seguida, foi realizada uma catalogação dos documentos disponíveis já existentes sobre o programa de capoeira da respectiva universidade. Este levantamento extrapolou a dimensão dos documentos escritos e buscamos informações em fitas de vídeo. Damos preferência aos documentos normatizadores e legisladores, que, por sua vez, foram catalogados para posterior análise, dentre eles, programas da disciplina, planejamentos, planos, regulamentos, textos elaborados pelos professores, artigos elaborados pelos estudantes, relatórios, orientações pedagógicas e outros documentos relacionados à disciplina. Foram analisadas ainda outras fontes, como reportagens de jornais e revistas sobre o programa investigado.

Foram levantados e catalogados os seguintes documentos:

- Plano de Curso da Disciplina Capoeira da Universidade Federal da Bahia;
- Programa Curricular do Curso de Educação Física da UFBA;
- Fluxograma do Currículo do Curso de Educação Física da UFBA;
- Dados do Seminário sobre Reestruturação Curricular do Curso de Educação Física da UFBA, realizado no primeiro semestre de 2001.

A análise dos dados desta etapa, tanto dos já existentes, quanto dos produzidos para esse fim, não seguiu uma ordem cronológica especificamente preestabelecida. No entanto, alguns princípios gerais foram levados em consideração. Assim, os dados das entrevistas e os conteúdos dos documentos foram organizados e analisados segundo tópicos comuns, compondo assim,

⁵⁰ - Lincoln e Guba (1985) sugerem a técnica de “bola de neve” para a seleção dos sujeitos informantes. Esta técnica consiste em identificar uns poucos sujeitos e pedir-lhes que indiquem outros, os quais, por sua vez, indicarão outros e assim sucessivamente, até que se atinja o ponto de redundância.

categorias de análise formuladas a partir da aglutinação de dados convergentes com certa homogeneidade e coerência.

Ciente da complexidade do processo de análise de dados qualitativos e das dificuldades que acometeram esta pesquisa, convém destacar que procedemos a análise e a interpretação dos dados numa perspectiva não-linear, atentando para os critérios relativos à credibilidade, transferibilidade, consistência e confirmabilidade, durante toda a investigação, através de teorizações progressivas em um processo interativo com a coleta de dados, numa espécie de “sintonia fina” que foi até a análise final (ALVES-MAZZOTTI, 1998, p. 172-174).

Para a formulação das categorias de análise, suposições foram geradas e testadas de modo que os dados pudessem ser confirmados e categorizados a partir de suas evidências, tanto no que diz respeito à frequência quanto à ênfase com que os mesmos foram evidenciados.

A etapa seguinte desta pesquisa (a terceira) se efetivou através de Pesquisa-ação (BARBIER, 1985; THOLLENT, 2000), realizada na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), por meio da disciplina (seminário) optativa de capoeira com vistas à elaboração de elementos que pudessem efetivamente contribuir para o seu entendimento como práxis capoeirana e a possibilidade dela ser tratada na condição de um complexo temático.

A idéia de tratarmos a capoeira como complexo temático provém das contribuições teóricas da obra “Fundamentos da Escola do Trabalho”, de autoria de um dos maiores pedagogos russos, M. Pistrak (1888 – 1940), escrita em 1924. Pistrak (1981) defendia dois grandes fundamentos para a pedagogia socialista soviética: as relações da escola com a realidade atual e a auto-organização dos estudantes. Ao criar o “sistema dos complexos”, Pistrak (1981) propugnava a

organização do ensino através de temas socialmente significativos, por meio dos quais, os estudantes compreendiam a dinâmica e as relações existentes entre aspectos diferentes de uma mesma realidade.

Por último, fizemos uma análise do processo de internacionalização da capoeira, tornada possível a partir da realização de estágio de doutoramento (apoiado pela CAPES), por cinco meses, entre 05 de abril e 31 de agosto de 2003, no Instituto de Ciências Sociais (ICS), da Universidade de Lisboa, quando nos foi possível conhecer e analisar algumas experiências com capoeira em seis países da Europa (Portugal, Itália, Espanha, Inglaterra, Polônia e Noruega). Desse trabalho, resultaram 08 (oito) fitas cassetes gravadas com entrevistas com mestres, professores e estudantes, 06 (seis) fitas de vídeo gravadas com imagens de eventos, oficinas, aulas e situações de capoeira, inúmeras anotações pessoais, decorrentes de observações e reflexões.

Esta etapa foi importantíssima para o aprofundamento da análise do objeto, à medida que nos foi possível ampliar os dados empíricos e rever (pre)conceitos e posicionamentos reducionistas que, certamente, comprometeriam a rigorosidade, a consistência e coerência das proposições formuladas no final desta tese.

A opção de articular possibilidades metodológicas diversas não implicou em negligenciar o método de análise privilegiado, pois, conforme destaca Freitas (2000, p. 73), “(...) na definição de uma determinada forma de trabalho, tem precedência a teoria do conhecimento empregada e não suas técnicas particulares de coleta de dados”.

Os expedientes utilizados, na condição de observador participante, ora assistindo eventos, ora participando de rodas de rua, ora apenas assistindo (com

“espírito” científico) exposições, ou então, na convivência do dia-a-dia, possibilitaram-nos perceber a pujante capacidade dos capoeiras imigrantes de metamorfosear o cotidiano a partir de ricas possibilidades e experiências vivenciadas nas relações de trabalho e lazer com esta manifestação cultural, fora do seu berço gerador.

O título do Projeto de Pesquisa que motivou a realização desse estágio: *“Capoeira sem fronteiras!?” - o processo de internacionalização da capoeira e suas contribuições para a teoria pedagógica*, suscitava e requeria, de antemão, uma imersão nas experiências desenvolvidas com essa manifestação cultural, fora do Brasil, por duas razões básicas: a) pelo interesse que a capoeira vem despertando nos mais diferentes rincões do planeta e b) pela curiosidade intelectual que esse fenômeno vem provocando no contexto acadêmico.

Quatro questões de estudo nos instigavam, no início do estágio, e tornaram-se recorrentes durante todo o processo. Será que é possível falar realmente de uma capoeira sem fronteiras? Se entendermos essas fronteiras como barreiras a serem enfrentadas pelos capoeiras na busca de maior reconhecimento e dignidade, que fronteiras são essas? Será que, desse movimento de enfrentamento e desmoronamento de fronteiras que a capoeira vem materializando, podem emergir novos elementos teórico-metodológicos capazes de contribuir significativamente para o desenvolvimento da prática pedagógica?

CAPÍTULO 3 **“IÊ... TEM FUNDAMENTO ... CAMARÁ”**

Neste capítulo apresentaremos os fundamentos teórico-filosóficos que orientaram as nossas investigações, com especial atenção para o conceito de práxis, na concepção do materialismo histórico-dialético, sua atualidade e vitalidade para subsidiar projetos de educação com vista à transformação social. Discorreremos também sobre o processo de organização do trabalho pedagógico e sua articulação com o conceito de cultura a partir de estudos críticos sobre o currículo. Por fim, apresentamos algumas referências que consideramos significativas do contexto da capoeira, emergidas do seu próprio desenvolvimento histórico.

3.1. A Filosofia da Práxis: Elementos para a Construção da Práxis Capoeirana

A palavra *práxis* provém do grego *πραξις*. Na Grécia, não era um termo muito preciso e servia para designar a ação que se realizava no âmbito das relações entre as pessoas. Diferentemente da *poiésis*, que era produção material, produção de objetos, a *práxis* denotava a ação intersubjetiva, a ação moral, a ação do cidadão (KONDER, 1992). Aristóteles foi o filósofo antigo que mais se utilizou desse termo, mas nem sempre lhe conferia um sentido nítido, unívoco. De maneira geral, encarava a *práxis* como atividade ética e política, distinta da atividade produtiva, que era a *poiésis*. Tanto a *práxis* quanto a *poiésis* exigiam conhecimentos especiais, entretanto, pelo caráter rudemente pragmático e estreitamente utilitário de ambas, esses conhecimentos ficavam sendo, de algum modo, limitados. Foi então que

Aristóteles concebeu um terceiro tipo de atividade, cujo objetivo era exclusivamente a busca da verdade: a *theoria*. Os gregos cultivavam, portanto, três atividades humanas fundamentais: a *práxis*, a *poiésis* e a *theoria*.

Essa sintética formulação influenciou sobremaneira o ocidente, mas inúmeras controvérsias e divergências se insurgiram em torno delas, ora confrontando-as, ora articulando-as. Muitos renascentistas contribuíram para articulá-las, como o fez Leonardo da Vinci, através de uma metáfora militar: “a ciência é o capitão, a prática são os soldados”. Ou seja, “sem o capitão (a teoria), os soldados ficariam desorientados, não poderiam travar eficazmente os combates; e sem os soldados (a prática), o capitão ficaria isolado, reduzido à impotência, à inoperância” (KONDER, 1992, p. 99-100).

Com o desenvolvimento industrial, a burguesia em ascensão, interessada em aumentar as forças produtivas através da atividade de produção material, a que os gregos chamavam de *poiésis*, impingiu nova escala de valores à sociedade, centrada na torpe avareza e na rapinagem egoística da propriedade comum, que subestimava a ação intersubjetiva, política e moral dos cidadãos (a *práxis* da Grécia Antiga).

Foi Marx, um pensador do século XIX, quem promoveu uma modificação decisiva nessa perspectiva e desenvolveu uma concepção original de *práxis* a partir do seu contato com o movimento operário. Suas formulações iniciais sobre *práxis* (*As teses sobre Feuerbach*⁵¹, redigidas na primavera de 1845) constituem a síntese mais vigorosa de sua filosofia.

⁵¹ As *Teses sobre Feuerbach* foram publicadas pela primeira vez por Engels, em 1888, como apêndice a seu livro “*Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã*”. Engels fez menção ao “valor inestimável” delas, entretanto, elas viriam a ser publicadas, em sua forma original e nos precisos termos redigidos por Marx, somente em 1932. Elas continuam dramaticamente atuais e válidas para analisar os problemas fundamentais que os homens do século XXI enfrentam.

Ao repensar a relação entre práxis e poiésis, Marx o fez a partir da distinção entre produção humana e produção animal. Embora o animal também produza algo, essa produção é guiada pelos seus instintos e serve para atender suas necessidades imediatas ou de suas crias. No caso do ser humano, a produção vai para além das necessidades físicas imediatas. Ela é fruto de escolhas e de decisões livremente tomadas por si ou exigidas por outrem. Se a atividade do animal é atividade de sua espécie, portanto unilateral, a atividade humana, fruto do trabalho, é livre, portanto, universal. “A totalidade do que se chama história mundial”, afirmou Marx (2001, p. 148) “é apenas a criação do homem por meio do trabalho humano”.

Nesse sentido, para conhecer o homem, torna-se imprescindível a análise do que ele faz, diz e pensa de si mesmo. Afinal, a palavra homem deriva de *humus*, chão fértil, cultivável. Não podemos entender o que ele sente e pensa sem saber como ele vive e o que ele faz. “A maneira como os indivíduos manifestam sua vida” – diziam Marx e Engels, em *A Ideologia Alemã* – “reflete exatamente o que eles são” (MARX e ENGELS, 1989, p. 13).

Dentre as atividades que os seres humanos realizam, historicamente, em sociedade, nenhuma angariou prestígio tão grande e ao longo de tanto tempo como a práxis. Convém salientar que, embora o trabalho, na concepção de Marx, tenha assumido a forma de práxis em sua origem, esta se distingue do trabalho e cria valores que ele, por si só, não pode criar⁵². Segundo Kosik (1976, p. 204):

A práxis compreende, além do momento laborativo, também o momento existencial (...) Ela se manifesta tanto na atividade objetiva do homem, que transforma a natureza e marca com sentido humano

⁵² Aspecto que muitos marxistas não aprofundaram suficientemente, tornando-se vulneráveis a críticas como as formuladas pelo filósofo alemão Jürgen Habermas, a partir das obras “Conhecimento e Interesse” e “Teoria da Razão Comunicativa”.

os materiais naturais, como na formação da subjetividade humana, na qual os momentos existenciais, como a angústia, a náusea, o medo, a alegria, o riso, a esperança etc., não se apresentam como experiência passiva, mas como parte da luta pelo reconhecimento, isto é, do processo da realização da liberdade humana.

Foi a partir das formulações de Marx sobre o conceito de práxis, que buscamos os fundamentos para sistematizar o nosso entendimento de práxis capoeirana. Através desse conceito, a teoria passa a se articular visceralmente com a prática. Ela deve estar efetivamente “aterrada” e vinculada às necessidades práticas dos homens, ou seja, àquelas que correspondem a interesses sociais coletivos. Teoria fora da práxis constitui uma teorética escolástica meramente especulativa. A atividade teórica só pode ser fecunda se não perder seus laços com a realidade objetiva e com a atividade prática que é sua fonte inesgotável. A teoria se torna útil quando ilumina e esclarece os acertos e desacertos da prática social, e esta, por sua vez, a fundamenta e a enriquece. Se, numa concepção marxiana, a prática não deve se reduzir ao utilitário, a teoria também não deve se dissolver no útil, numa perspectiva de eficácia estritamente egoísta. Teoria e práxis são interdependentes. “A teoria é um momento necessário da práxis; e essa necessidade não é um luxo; é uma característica que distingue a práxis das atividades meramente repetitivas, cegas, mecânicas, abstratas” (KONDER, 1992, p. 116). Teoria e práxis devem compor uma unidade dialética em prol da transformação social, pois, como destaca Vázquez (1986, p. 206-207):

A teoria em si (...) não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesmo, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação.

Se a teoria especulativa, por si só, não transforma a realidade, e interpretar não é transformar, necessárias se fazem mediações adequadas para que ela seja arrancada de seu estado meramente teórico para ser realizada, cotejada com a prática e, com isso, efetivamente, produzir transformação social. Segundo Konder (1992, p. 115-116): “os problemas cruciais da teoria se complicam interminável e insuportavelmente quando a teoria se autonomiza demais e se distancia excessivamente da ação”. A busca da verdade, um problema que atravessa toda a história da Filosofia não é, para Marx, uma questão da teoria, e sim uma questão *prática*. Afinal, “para produzir mudança não basta desenvolver uma atividade teórica; é preciso atuar praticamente” (VÁZQUEZ, 1986, p. 209). Na esteira do pensamento de Lênin (1988), que declarou: “sem teoria revolucionária não há movimento revolucionário” (um princípio desprezado por Stalin), Pistrak (1981, p. 29) argumentou: “Sem teoria pedagógica revolucionária, não poderá haver prática pedagógica revolucionária. Sem uma teoria de pedagogia social, nossa prática levará a uma acrobacia sem finalidade social”.

As transformações sociais significativas, densamente analisadas e reivindicadas por Marx, somente seriam possíveis através da “práxis revolucionária”, ou seja, de uma práxis que transformasse as condições práticas de vida e que, ao fazê-la, promovesse a transformação da comunidade humana.

3.2. A Organização do Trabalho Pedagógico: A Cultura e/nos Estudos Críticos do Currículo

A organização do trabalho pedagógico, cuja função preponderante é concretizar o processo educativo com vistas à reprodução ou à transformação do modo de produção das condições materiais, constitui-se num campo de luta no

interior das diversas concepções político-ideológicas presentes no contexto educacional. Dentro desse raciocínio, é possível afirmar que uma educação crítica e superadora requer uma estratégica e criteriosa organização do trabalho pedagógico referenciada por um projeto histórico superador das condições de exploração. Se tomarmos como referência a experiência da sociedade civil brasileira, podemos verificar que a partir da sua organização democrática foi possível a conquista de avanços sociais. A trajetória dos partidos políticos pode servir de exemplo. Inicialmente, “não eram partidos de massa, mas simples apêndices do Estado” (COUTINHO, 2000, p. 23). Hoje, frutos de processos democráticos de organização, representam forças importantíssimas nas mudanças sociais.

No campo educacional, a discussão sobre currículo vem sendo intensamente realizada, também, em decorrência da imposição de reformas do sistema educacional brasileiro, por exigência de organismos internacionais, como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI), contudo, as políticas educacionais ainda dão pouca atenção às mais recentes pesquisas que colocam as questões culturais no âmago da discussão.

Historicamente, o currículo tem sido um campo conflituoso, cuja organização está estritamente vinculadas às estruturas de poder e de dominação presentes não só no espaço educacional escolarizado, mas em toda a sociedade.

Os embates travados, embora com diferentes objetivos e ênfases, explicitam muitas incertezas e perplexidades, desafiando toda a sociedade a compreender a forma como opera o processo de escolarização num mundo que se torna uma “província global, uma fábrica global, um *shopping center* global” (IANNI, 1995), um mundo onde se agravam as desigualdades sociais, persistem a pobreza

e a miséria, degrada-se o meio ambiente, e o desemprego estrutural transforma-se numa ameaça sem precedentes. O livre comércio, bandeira do neoliberalismo, não tem resolvido os problemas dos países em geral e tem influenciado o contexto educacional no mundo inteiro. Nesse movimento, crenças são abaladas, destroem-se certezas, questionam-se valores, dúvidas se acumulam, controvérsias e ambigüidades se exacerbam, caminhos se multiplicam, saberes, teorias e métodos tradicionalmente aceitos são radicalmente questionados. Tudo isso provoca tensão e, conseqüentemente, se reflete nas teorias que enfocam as questões curriculares.

Como podemos, então, elaborar uma crítica da organização do trabalho pedagógico no campo curricular, tendo como referência o trato com o conhecimento da capoeira orientado por um outro projeto histórico que se contraponha à lógica destrutiva da capital?

Conforme assevera Williams (1992), cultura é uma das duas ou três palavras mais complicadas da língua inglesa. Ao longo do tempo foi adquirindo várias acepções. Muitas vezes é entendida como todas as realizações da civilização, abrange atividade simbólica ou esforço ativo de cuidado e preservação. Nesse sentido, para Williams, a cultura jamais pode ser entendida de forma isolada do resto da vida social. Enfim, cultura é a materialização das práticas, das representações, das línguas e costumes de qualquer sociedade específica. Mas Jameson (1994) assegura que cultura é a versão mais fraca e secular daquilo que se chama religião – não é em si uma “substância” ou um “fenômeno”, é a miragem objetiva que surge do relacionamento de, pelo menos, dois grupos. Isso significa que nenhum grupo “possui” uma cultura sozinho: a cultura é o nimbo percebido por um grupo quando entra em contato com e observa outro grupo. É a objetivação de tudo que é alheio e estranho no grupo contatado.

Uma desatenção a essa categoria de base compromete o entendimento da complexidade de toda atividade humana e tem contribuído para o aflorar de crises nos mais diversos espaços sociais. No campo educacional, essas crises se acirram por força do leque de disputas teóricas e epistemológicas resultantes do ecletismo de discursos com díspares interesses.

A ausência de sugestões para uma prática docente crítica, e a sofisticação teórica pautada pela utilização de discursos altamente complexos e abstratos, dificilmente entendidos pelos professores, contribuem para acentuar a crise, à medida que se instaura um fosso entre a produção teórica e a realidade vivida no cotidiano das escolas. Segundo Cunha (1997) e Moreira (1999) existe uma crise de legitimação da concepção crítica de currículo por não conseguir, na prática, implementar seus princípios teóricos. Embora os avanços teóricos detenham maior prestígio no meio acadêmico, as discussões travadas dificilmente chegam à escola.

As agudas mudanças políticas, econômicas, culturais, geográficas verificadas na atualidade sinalizam para a necessidade de se rever, renovar, ampliar e flexibilizar argumentos, entretanto, torna-se imprescindível identificar as forças poderosas, visíveis e nomeáveis, centrais e localizáveis, que moldam e modelam a economia, a política e a cultura, ressignificando conceitos e contextos.

Se, por um lado, qualquer projeto educativo materializa-se em atividades localizadas, vivenciadas por sujeitos espacial e temporalmente situados e, por esta razão, o encontro pedagógico afina-se melhor com as análises pós-estruturais, por outro, as abordagens marxistas e neomarxistas tornam-se imprescindíveis à medida que explicitam uma compreensão mais ampla da sociedade e do sistema capitalista, além de orientar a formação de subjetividades inconformistas e rebeldes.

É com ênfase na “centralidade da prática”, conforme aponta Moreira (1999, p. 30), e em comunhão “com os que nela atuam”, sem perder de vista a idéia do todo, que é possível promover avanços da e na teoria. Ademais, a legitimação da teoria tem sido buscada a partir do recurso a autores de destaque de países do capitalismo central. Isso não basta! É necessário deixar-se tocar pelo cotidiano, a partir de um intenso diálogo com aqueles que são os principais sujeitos da prática pedagógica, professores e estudantes. E, como bem diz Giroux (1995, p. 97): “a teoria tem que ser *feita*, tem que tornar uma forma de produção cultural, ela não é um mero armazém de *insights* extraídos dos livros dos grandes teóricos”.

Assim, a organização do trabalho pedagógico, centrada na prática, procura superar procedimentos autoritários, fragmentados, verticalizados, cartesianos e acolher a horizontalidade, a pluralidade, o contexto. Segundo Serpa (2000), não há mais lugar para as pedagogias prescritivas e de assimilação, através das quais o estudante vai à escola ou à universidade aprender representações, conceitos e conteúdos previamente determinados pelo professor. Ao professor cabe fazer uma análise crítica da informação e orientar os estudantes a andarem num contexto de infinitas possibilidades geradas pelo avanço da automação e pelas novas redes de comunicação. Por mais que tente, não há professor capaz de repassar ao estudante todo o conteúdo divulgado atualmente, no âmbito de uma determinada disciplina. Introduzindo o estudante numa espécie de labirinto pedagógico, o professor ressalta as singularidades e possibilita, num espaço de diferenças, a experiência com as multiplicidades históricas, coletivas e individuais. Para Serpa (2000), o labirinto é “um jogo que não foi jogado e suas regras são criadas durante o jogo”. Dentro desse enfoque, não há caminho, este se faz ao caminhar.

A organização do trabalho pedagógico, centrada em experiências que efetivamente privilegiem o contexto cultural do educando, deve estar sintonizada com a historicidade, a cotidianidade, a interatividade e os movimentos sociais do seu contexto. Além disso, deve ser problematizadora, crítica e operar com múltiplas linguagens que sejam capazes de questionar a intolerância e o etnocentrismo.

A importância da linguagem reside, segundo McLaren (2000, p.34), “no fato de que é por meio dela que *nomeamos* a experiência quando *agimos*, como resultado de nossa interpretação dessa experiência”. E ainda destaca: “A luta em torno da forma pela qual nomeamos e transformamos a experiência é uma das questões mais cruciais na pedagogia crítica e na luta pela mudança social” (*ibid.*, p. 35).

Apenas quando formos capazes de nomear nossas experiências – dando voz a nosso próprio mundo e afirmando-nos como agentes sociais com vontade e propósito – poderemos começar a transformar o sentido daquelas experiências por meio do exame crítico de suposições sobre as quais tais experiências são construídas (McLaren, 2000, p. 35).

É a linguagem que dá sentido à nossa experiência, é ela que molda a forma como vemos e agimos no, com e sobre o mundo, capacitando-nos a interpretar nossas ações. Nesse sentido, a experiência por si só não garante a verdade. Ela não é uma essência fixa ou fluída, que acontece fora dos limites da linguagem. A experiência, como fonte primária de conhecimento, é compreendida principalmente por meio da linguagem. Esta composição (experiência e linguagem) é constitutiva da subjetividade, um repositório de conflitantes e contraditórios significados. Se a subjetividade é estruturada pela linguagem, depreendemos que o desafio situa-se no desenvolvimento de novas formas de subjetividade e de linguagem.

Na construção de novas formas de linguagem, a viabilidade teórica e política do projeto que as articulam é mais importante do que sua complexidade ou seu pragmatismo. Segundo McLaren (2000, p. 39): “Privilegiar a prática sem a devida consideração das interações complexas que marcam a totalidade dos relacionamentos teoria/prática e linguagem/significado não é apenas reducionista, mas também uma forma de tirania”. Para esse autor, o valor político do “discurso teórico” é incomensurável e não pode ser negligenciado, pois é ele que dá sentido às experiências históricas específicas e torna possível políticas e práticas de engajamento com vistas à solução de problemas de um dado tempo ou lugar.

Ocorre que o discurso, caso não emane da prática concreta, pode se transformar em armadilha. Embora através dele seja possível acessar a voz do sujeito histórico, e isso é salutar, corre-se o risco de considerarmos os sujeitos acima da história.

Uma outra questão centra-se no fato de que a análise deve ser endereçada muito mais ao sujeito e ao contexto do que ao texto, à medida que linguagem não é uma abstração solta, pura. Toda linguagem emana de um sujeito situado no tempo e no espaço. McLaren sugere, então, uma pedagogia da linguagem e da experiência que o leve a uma leitura crítica da realidade, que o capacite a apreender o movimento e os nexos implicados nas interseções entre linguagem, cultura, poder e história e, nestes nexos, por meio de incorporação, acomodação e contestação, possa compreender de forma crítica a sua subjetividade. Uma pedagogia que o capacite a ler, interpretar e criticar; de forma que, “ao ler, possa produzir um texto *dentro* de um texto, ao interpretar, possa criar um texto *sobre* um texto, e ao criticar, possa ser capaz de construir um texto *contra* o texto” (MCLAREN, 2000, p. 45).

Essas considerações teóricas se colocaram como oportunas para analisarmos algumas referências significativas da capoeira, extraídas do seu movimento histórico, e, com isso, foi-nos possível identificar, em cotejo com a pesquisa empírica, suas contribuições para a práxis pedagógica.

3.3. Referências Significativas da Capoeira

*A capoeira é mandinga, é manha!
É malícia, é tudo que a boca come...*
(Mestre Pastinha)

A partir destas considerações relacionadas ao conceito de práxis e organização do trabalho pedagógico, com ênfase no enfoque cultural, explicitaremos as referências que consideramos como as mais significativas do arcabouço da capoeira e que podem contribuir para a problematização da prática pedagógica em permanente construção.

Essas referências, extraídas do movimento histórico-cultural da capoeira, podem contribuir para a aproximação e o incremento das discussões e relações entre prática cultural e prática pedagógica, mostrando que toda prática cultural tem sua pedagogia e que toda prática pedagógica é cultural. O desafio mais importante foi buscar uma aproximação efetiva desses contextos, apenas aparentemente distintos, mas que se encontram interligados e, com isso, aproximar a discussão pedagógica (altamente complexa e abstrata) com a realidade vivida no cotidiano das camadas populares, onde a capoeira se coloca como campo empírico de relevante contribuição.

Cabe aqui expressar uma questão aparentemente banal, mas que se torna importante para qualificar as nossas considerações. Afinal: o que é capoeira? Ao buscarmos uma superação de posturas puristas e vitimistas que, romanticamente, negam o inquestionável e conflituoso movimento cultural e ficam,

incansável e inutilmente, tentando explicar o que é (e de quem é) a capoeira, procuramos analisar o processo civilizatório afro-brasileiro e sua inquestionável influência na consolidação do arcabouço técnico-gestual-ritualístico desta manifestação cultural. A capoeira tem origem bastante diferente dos demais componentes da cultura corporal hoje consolidados no campo da Educação Física e das modalidades esportivas, como por exemplo, o voleibol, o basquete, o handebol, a ginástica olímpica. A capoeira foi criada e se desenvolveu como conflituosa possibilidade de afirmação das comunidades espoliadas da população (a maioria negra) diante dos mecanismos de segregação econômica, cultural e social. Seu referencial cultural embrionário é africano, ao passo que os demais componentes da cultura corporal, tratados sob a lógica hegemônica do esporte, são contribuições legadas da cultura européia ou norte-americana. Compreender e explorar pedagogicamente esta distinção é, sem dúvida, contribuir para a ampliação de possibilidades e para a democratização do acervo das práticas culturais no espaço educacional escolar e não-escolar. É importante observar ainda, que alguns desses componentes da cultura corporal, hoje transformados em modalidades esportivas, sempre estiveram vinculados aos segmentos dominantes da sociedade, ao contrário da capoeira, uma manifestação, originalmente e durante muito tempo, vinculada aos estratos segregados da população.

Chamamos a atenção, neste momento, para os equívocos que uma interpretação aligeirada dessas referências pode acarretar. Não se trata de uma visão essencialista em relação à capoeira, pois não a concebemos como portadora imanente de certos atributos técnicos, estéticos, valorativos ou ritualísticos. Trata-se, sim, de explicitar os traços que consideramos como os mais significativos que

consolidaram essa complexa manifestação e a transformaram naquilo que, em trabalho anterior, chamamos de “*trailer* da realidade social” (FALCÃO, 1999).

É importante ressaltar que, embora apresentadas separadamente, essas referências não devem ser consideradas de forma isolada e definitiva. Destacamos que a apresentação delas, em separado, se dá tão simplesmente por uma questão didática. Nas ações concretas dos sujeitos, elas se integram como uma espécie de amálgama, e as tentativas de fragmentação comprometem sua plena apreensão. O importante é articular essas diferentes referências significativas e não tornar exclusiva qualquer uma delas e considerar, também, que se trata de uma sistematização resultante de análises e estudos efetuados ao longo de nossa inserção nos meandros desta manifestação cultural. São, portanto, construções significativas que, para nós, emergem do movimento histórico de desenvolvimento da capoeira e se consolidaram na contemporaneidade.

Essas referências significativas, extraídas do arcabouço histórico, gestual e ritualístico da capoeira, somente poderão ser adequadamente exploradas a partir da articulação de, pelo menos, três dimensões estruturantes do processo didático-pedagógico: a institucional/organizacional, a institucional/pedagógica e a filosófica/epistemológica, conforme sugere André (*apud* OLIVEIRA, 1993, p. 111-112), em seus estudos sobre a didática.

Tais referências foram cotejadas com os dados da pesquisa de campo, extraídos da investigação empírica, realizada na Universidade Federal da Bahia e contribuíram para subsidiar a etapa seguinte da pesquisa que objetivou a construção de possibilidades pedagógicas para o trato com esse conhecimento (a práxis capoeirana tratada como complexo temático), a partir do seminário de pesquisa-ação, realizado na Universidade Federal de Santa Catarina.

Passaremos, agora, a expor, de forma problematizada, as referências que consideramos significativas da capoeira: *a cosmovisão afro-brasileira, a integração/dissimulação jogo-luta-dança, a cantiga interativa e o lúdico rebelde.*

3.2.1. A cosmovisão afro-brasileira

*“Depois de não ter mais nem direito a si
Penar tanto faz, se a África implodir...
O mundo não se importa! Já te sugou todo porvir”
Gilson Nascimento (Ilê Aiyê)*

Inicialmente, gostaríamos de destacar que a explicitação de uma cosmovisão afro-brasileira, permeando as experiências concretas dos capoeiras, não implica, necessariamente, numa tentativa de extrair uma essência que estaria latente em suas entranhas. Trata-se, na verdade, de identificarmos no movimento do processo civilizatório afro-brasileiro, referências simbólicas que entremeiam a cultura capoeirana.

A explicitação dessa cosmovisão afro-brasileira na capoeira, concebida por nós como uma de suas referências significativas, não está relacionada com a intenção de voltar a um determinado tempo/espaço áureo de determinados reinos africanos, de onde foram trazidos os primeiros responsáveis pela criação e consolidação desta manifestação. Essa explicitação se refere à identificação de “traços culturais” do processo civilizatório afro-brasileiro no bojo da capoeira, evidenciando, ainda, que temos, no cotidiano do Brasil, valores culturais gestados em determinadas regiões da África – o berço civilizatório da humanidade, mas que são relegados, escondidos e menosprezados em praticamente todas as esferas da vida social.

Mesmo que os estudos históricos evidenciem que a capoeira, desde o século XVIII, tenha aglutinado praticantes de várias nacionalidades, ela agrega

expressivos traços da cultura afro-brasileira em seu acervo gestual, ritualístico e musical que se expressam pelo pluralismo e se vinculam a aspectos religiosos, míticos, totêmicos e ancestrais, e são afirmados e expandidos nas experiências diárias dos capoeiras, seja através dos cantos, dos rituais ou de suas próprias condutas.

A explicitação dessa cosmovisão afro-brasileira na capoeira, além de se apresentar como possibilidade de contraponto simbólico à dominação hegemônica das referências simbólicas européias e norte-americanas, procura fazer coro com algumas bandeiras de lutas defendidas por lideranças respeitadas de alguns setores do movimento negro brasileiro, ideologicamente engajados na afirmação das tradições de matriz negro-africana, que buscam possibilidades de fortalecimento dos afro-descendentes contemporâneos no mundo inteiro. Essa afirmação da positividade do processo civilizatório negro-africano pode ser visivelmente constatada, por exemplo, em vários setores da cultura baiana a partir de processos de afirmação política, via reafrikanização, de várias práticas culturais. Esse movimento é visivelmente forte, muito embora essas tentativas, muitas vezes rotuladas de “depuração”, venham sendo questionadas a partir do argumento de que muitas práticas afro-brasileiras já nasceram transmudadas em relação às suas matrizes e num contexto altamente adverso que exigia negociações e/ou camuflagens. Além disso, como nos alerta o etnomusicólogo congolês, Kazadei wa Mukuna:

a literatura que atualmente vem sendo publicada sobre a sobrevivência de traços culturais africanos nas Américas parece estar repleta de estudos que alardeiam esses elementos, mas sem apresentar nenhuma tentativa de determinar ou identificar suas origens africanas específicas (MUKUNA, 2000, p. 85).

Entretanto, é importante destacar que, nos interstícios de um estado eurocêntrico e colonial instalado no Brasil, afirmaram-se valores culturais e sócio-

existenciais negro-africanos, especialmente os do povo Yorubá e dos Fon, conhecidos como nagô⁵³ e jêje, respectivamente, e se consolidaram, principalmente, a partir de instituições religiosas.⁵⁴ Esses valores marcaram significativamente a identidade de expressiva parcela do povo baiano, em especial o de Salvador e do Recôncavo Baiano.

Numa constante tensão entre o imanente e o transcendente e de uma forma bem peculiar, cultuando ancestrais, sacralizando o cotidiano, organizando-se em comunidades e linhagens, determinados segmentos negro-africanos consolidaram lógicas bem distintas daquelas referenciadas pela cultura européia. Essas lógicas nem sempre têm sido compreendidas pelos pesquisadores ocidentais que, segundo Luz (2000, p. 92), “visualizam o processo social africano através dos cânones positivistas da ciência européia, sobredeterminada pelos enquadramentos evolucionistas e etnocêntricos do contexto histórico colonial ou neo-colonial”.

É importante levar em consideração que a exuberância do processo civilizatório africano foi praticamente devastada pelo espírito colonizador europeu que, numa investida atroz, engendrou, ao longo dos tempos, uma imagem sombria e desfavorável do negro-africano. Essa imagem negativa se incorporou às representações intelectualizadas e foram retomadas e reproduzidas por instituições de regulação ética da vida social, como foi o caso da Igreja e da Escola, no Brasil.

Segundo Sodré (1999, p. 149):

Em 1894, quando a cearense Maria de Araújo, a “Beata Mocinha” dos sertões nordestinos, foi condenada pelo Vaticano por seus

⁵³ A expressão nagô é um carimbo que os portugueses utilizavam para classificar determinados povos africanos. Na língua yorubá muitas palavras terminam em “gô”, daí a expressão nagô, designação dos europeus para tratar os povos do Reino de Ioió.

⁵⁴ Convém destacar que o conceito de instituição religiosa nos países de onde foram trazidos os africanos é diferente e extrapola a noção ocidental bem mais difundida. Naqueles países, a religião permeia toda a organização social e “ocupa um lugar de irradiação de valores que sedimentam a coesão e a harmonia social, abrangendo, portanto, relações do homem com o mundo natural (LUZ, 2000, p. 32).

fenômenos místicos (em transe, vertia sangue da boca sobre a hóstia), o argumento da Sagrada Congregação da Inquisição Universal era de que a religiosa, parceira do legendário Padre Cícero, provinha do cruzamento de duas raças desprezíveis (o negro e o índio). Por isso, tinha alma execrável.

Essas construções ideológicas marcaram profunda e negativamente a imagem das populações negro-africanas em todo o ocidente. Atualmente, por mais complicado que seja manejar a idéia de uma identidade cultural fundada em critérios de raça, a sociedade ocidental é esteticamente regida por um paradigma branco e, segundo Sodré (1999, p. 234):

a clareza ou a brancura da pele, mesmo sem as barreiras guetificantes do multiculturalismo primeiro-mundista, persiste como marca simbólica de uma superioridade imaginária atuante em estratégias de distinção social ou de defesa contra as perspectivas ‘colorizadoras’ da miscigenação, da coexistência com imigrantes cada vez mais numerosos nos fluxos da globalização.

O conceito de raça, contrariamente à crença generalizada, além de não ter validade científica, está atravessado por profundas divisões e diferenças internas. A raça não é uma categoria biológica ou genética, que nos permite distinguir um povo de outro. Se o *rap* é ideologicamente difundido como “prática de negros” e o golfe, como “prática de brancos”, como poderíamos explicar, pelo critério de raça, que o maior cantor de *rap*, da atualidade, é branco, e o maior golfista, negro? No entanto, grandes absurdos já foram ditos e feitos pelos partidários da teoria das raças, principalmente durante as grandes guerras mundiais.

Ao concordarmos que não existem raças, não estamos dizendo que não existe preconceito em relação às populações negras no Brasil. Ele existe e é dissimulado e competente para manter tudo como se o problema não fosse de quem discrimina, mas, sobretudo, de quem é discriminado. Trata-se de uma situação complexa porque, de um lado, há grupos que fingem que não discriminam e, de outro, temos grupos negros que fingem que não são discriminados, talvez por já

terem internalizado os valores culturais dominantes (brancos), a ponto de não identificarem as sutilezas das formas pelas quais esse processo se manifesta.

No Brasil, onde a cultura do privilégio se espraia vergonhosamente, muitas políticas que surgem para minimizar o fosso social proveniente da discriminação, como a política de cotas para negros, por exemplo, podem contribuir ainda mais para o processo de segregação e marginalização, pois sugerem incapacidade. Sendo assim, como, então, reparar essa dívida histórica? Muitos alegam que as cotas já estão bem enraizadas na cultura brasileira, ou seja, cem por cento de cotas para os brancos, sem que ninguém tenha criado uma lei para elas.

Se o privilégio é uma das bases da cultura brasileira, como então colocar em pé de igualdade uma pessoa que teve todos os privilégios desde que nasceu em relação a quem não teve privilégio algum?

Segundo o militante do Movimento Negro Hélio Santos, a carga mais difícil de superar é o “estigma de ser negro” (SANTOS, 2002, p. 34). Numa sociedade de matiz branca, uma disputa entre um negro e um branco no mercado de trabalho, em condições normais, tende a favorecer mais o branco. As estatísticas comprovam esse favorecimento.

Consideramos que o cerne do problema do preconceito está muito mais na negação ou no mascaramento do processo civilizatório africano. Por isso, nada mais oportuno do que compreender e explicitar o movimento de desenvolvimento desse processo civilizatório, seus nexos e seus determinantes históricos, praticamente desconhecidos no ocidente e modestamente disseminados nas instituições escolares. Que isso seja efetivado a partir de uma ampla política de

formação e informação, tão necessária ao processo de democratização da sociedade brasileira.⁵⁵

Estamos de acordo com muitos autores que defendem que o processo civilizatório africano tem sido negligenciado pela tradição acadêmica ocidental, no entanto, é possível apreender dele, uma teoria geral da africanidade que foi sordidamente ofuscada. A teoria que consolidou o que se conhece por História Universal, difundida hegemonicamente, foi fruto de uma visão arrogante e etnocêntrica de determinados países ou continentes que tratavam os outros como bárbaros ou mesmo como desprovidos de história.

Na incansável batalha contra o tráfico de drogas, o representante mais “próspero” do processo civilizatório ocidental, os Estados Unidos, parece declarar guerra também aos afro-descendentes. Segundo Connel (apud McLaren, 2000, p. 15): “O fato de um número desproporcional de afro-americanos estar na prisão cria um cenário que sugere mais uma guerra contra as comunidades negras do que uma guerra contra as drogas”. Como explicar a gritante estatística baseada no fato de que mais da metade da população carcerária norte-americana é composta de negros, apesar de eles constituírem apenas 12% da população total? Certamente não se trata de uma aberração ou de uma mera coincidência.

O problema é realmente complexo, mas é importante sublinhar que essas estatísticas têm razões e explicações históricas. Talvez os ocidentais esqueçam que foram eles os principais responsáveis pelos saques das riquezas e pela devastação

⁵⁵ A segunda lei sancionada pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva foi a de n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Ela altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e indica outras providências. Segundo o Art. 26-A: nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. O Art. 79-B estipula que o calendário escolar deve incluir o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra' (BRASIL, 2003).

africana que desencadearam as barbáries que assolaram e continuam assolando a África e transformaram-na num verdadeiro campo de extermínio da raça humana.⁵⁶

O poder hegemônico ocidental, consubstanciado sob a égide do capitalismo, apregoa e dissemina um afro-pessimismo, sob alegação de que as barbáries africanas são decorrências do seu próprio processo civilizatório. O continente das guerras étnicas, das pestes, da subnutrição, da pobreza estrutural é, certamente, a maior prova da lógica destrutiva levada a cabo pelo sistema capitalista.

Não se trata de uma defesa ingênua de reafricanização do ocidente, via depuração de práticas que supostamente foram ocidentalizadas. Estamos convictos de que muitas dessas práticas sincretizadas se tornaram tradição e, como se sabe, tradições não cessam por manifestos, carta de intenções ou moções de repúdio.

Tentamos expor, aqui, aspectos da barbárie que assola grande parte do continente africano e a maioria dos seus descendentes diretos, que foram transportados, contra sua vontade, para diversas partes do mundo, preponderantemente, para o Brasil. É preciso considerar que o processo de mestiçagem e suas decorrências é resultante de trezentos anos de escravidão e não de um processo de integração amigável e fraterna.

Desse processo resultaram conseqüências negativas (e também positivas) que, por mais chocantes que sejam, precisam ser explicitadas, veiculadas, discutidas no trato com o conhecimento da capoeira, pois esta, inegavelmente,

⁵⁶ O campo de extermínio da raça humana na África pode ser visualizado a partir de algumas estatísticas. Entre 10 pessoas contaminadas pelo vírus da Aids no mundo, sete são africanas. Apesar de possuir 70% de portadores do vírus da Aids, a África só consome 1% dos remédios destinados ao seu tratamento, evidenciando, claramente, o descaso dos países ricos com essa faceta da barbárie. Neste contexto trágico, a indústria farmacêutica, através da lei de patentes, não abre mão de seus exorbitantes lucros. Em torno de 36% da população de Botsuana e 25% da de Zimbábue estão contaminadas com o vírus da Aids (MARTINS, 2001).

contém raízes africanas e se apresenta como um legítimo veículo propagador de sua cultura, de seus valores.

A roda de capoeira, onde o imprevisível, o lúdico, a descontração se explicitam por força de sua própria dinâmica e de seus componentes, tem muito de simbolismo africano, que se expressa pela pluralidade, pela ambigüidade, pela irreverência, pela informalidade. Enfim, ela tem muito de Exu⁵⁷, aspecto que hoje vem sendo negligenciado nas ações da maioria dos capoeiras.

3.2.2. A integração/dissimulação jogo-luta-dança na roda

A capoeira constitui-se numa atividade em que o jogo, a luta e a dança se interpenetram, numa intrincada relação recíproca. Ela é, ao mesmo tempo, luta, dança e jogo, embora seu praticante seja definido como um jogador e não como um lutador ou dançarino. Entre os capoeiras, fala-se em jogar capoeira e, muito raramente, ouve-se falar em lutar ou dançar capoeira. Esta é uma constatação que diferencia a capoeira das outras modalidades de luta, à medida que o componente jogo redimensiona o conceito dessa manifestação cultural. Segundo a ótica de Huizinga, o jogo é uma atividade em que predomina a alegria, não precisa ser justificado e nem precisa de um objetivo para ocorrer. O jogo "promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios

⁵⁷ Aliás, há de se considerar que, no panteão dos orixás, Exu significa esfera. Exu é o orixá das encruzilhadas, da bifurcação, do labirinto. Ele é "(...) ambivalente, dicotômico, ambíguo e, por isso, emblematiza um espaço cultural de múltiplos significados e identidades" (BARBOSA, 2000, p. 156). O seu caráter irreverente é um dos seus aspectos contraditórios. Sendo tanto luz, quanto sombra, é "o deus que introduz o ocaso e a desordem no universo. Daí seu aspecto ambíguo, mas não necessariamente maligno" (MAGNANI, 1986, p. 46). Poderíamos aventar que, numa interpretação religiosa africana, Exu é o orixá dominante da capoeira, ou melhor, que a capoeira é a própria personificação de Exu. Na mitologia grega, Exu corresponde a Hermes, que também se fez mensageiro e intérprete dos deuses, e cujo nome deu origem à hermenêutica, interpretação do sentido das palavras e dos textos sagrados.

semelhantes" (HUIZINGA, 1990, p. 16). Esta concepção de jogo sem finalidade aparente que não necessita de justificativa para ocorrer e, ainda por cima, predomina a alegria, é uma possibilidade da roda de capoeira. Nessa perspectiva, o capoeira é livre para jogar como quiser, sem a exigência formal de obtenção de bonificação. Vista sob o enfoque de jogo, ela consegue atender a necessidade de fantasia, utopia, justiça, estética e, ainda, o gosto pelo inesperado, pelo imprevisível.

O jogo na capoeira requer uma constante negociação gestual, em que cada jogador é desafiado pela imprevisibilidade dos golpes mediados pela ginga. Por mais que se pretenda minuciosa, a descrição dos expedientes gerados num jogo de capoeira jamais refletirá a riqueza dos fatos em si. Num jogo "malicioso e mandingueiro", os movimentos corporais parecem indecifráveis aos próprios executores que, muitas vezes, não se dão conta do expediente que improvisaram.

A dança na capoeira, imbricada no jogo, expressa-se no gingado em que o corpo todo se embala ao som de berimbaus, pandeiros, atabaque, cantos e palmas, descrevendo círculos no espaço da roda e fazendo com que o sujeito lute dançando e dance lutando, remetendo a capoeira "a uma zona imaginária e ambígua situada entre o lúdico e o combativo", conforme nos aponta Reis (1997, p. 215).

O componente luta, na capoeira, remonta as origens desta manifestação e se expressa através de golpes desequilibrantes, traumáticos, acrobáticos etc., numa alternância constante de ataques, defesas, ataques que se convertem em defesas e defesas que se convertem em ataques. Convém observar que o jogo e a dança contribuem para uma dissimulação do componente luta, à medida que, via de regra, não se efetiva um confronto direto, mas uma constante simulação de ações e reações, mediadas pela ginga, fazendo com que o jogo, a dança e a luta se

interpenetrem. "Através do jogo de capoeira, os corpos negociam e a ginga significa a possibilidade de barganha, atuando no sentido de impedir o conflito" (REIS, 1997, p. 220). Nessa luta dissimulada e disfarçada, o capoeira mais habilidoso é aquele que mostra que pode acertar um golpe mais não o faz, e com isso, possibilita a continuidade da própria luta-jogo-dança.

Os capoeiras que formam a roda são potenciais jogadores, instrumentistas e cantadores, e se revezam nessas três ocupações durante o seu desenrolar. É importante notar que, na roda de capoeira, a oralidade e a corporeidade interagem, resultando numa riquíssima relação. Cabe lembrar, aqui, que as ocupações dos capoeiras na roda resultam em trabalho vivo, a base do processo pedagógico (PISTRAK, 1981), à medida que se materializa como atividade socialmente útil, cuja produção e consumo se dá de forma simultânea.

A roda constitui-se no momento mais importante das atividades da capoeira. Trata-se de uma festa que os capoeiras dão a si mesmos. Nela, eles brincam, jogam, lutam e dançam. Esta particularidade faz da roda de capoeira um universo empolgante e empolgador, capaz de fazer emergir as mais diferenciadas emoções. As rodas que acontecem sem uma finalidade aparente, aquelas improvisadas, onde se joga sem preocupação com o tempo ou com a aparência, parecem ser as mais desejadas por muitos capoeiras ainda não preocupados em serem venerados ou reconhecidos e ainda não contaminados pela lógica da espetacularização que, a despeito de contundentes críticas, vem ressignificando técnica e esteticamente a capoeira e transformando-a em mais um produto da chamada "sociedade do espetáculo" (Debord, 1997).

A improvisação é, indubitavelmente, uma das razões que faz muitas pessoas ficarem horas a fio assistindo, meio "hipnotizadas", uma roda de capoeira

na expectativa de que, a qualquer momento, todo o quadro se altere. A observação apurada de uma roda de capoeira não garante, com segurança, uma transcrição ao pé da letra do que acontece em cada jogo. São momentos especiais que, apesar de seguirem o mesmo ritual, refletem aspectos muito particulares da vida compartilhada coletivamente. Cada roda tem suas peculiaridades, sua própria energia, mesmo que seja protagonizada pelos mesmos jogadores. O quesito imprevisibilidade, além de causar apreensão, geralmente provoca dissabores aos menos precavidos.

Na roda de capoeira, todos os golpes e contragolpes partem da ginga - a movimentação "básica" do capoeira. É ela que impede o confronto direto entre os jogadores. Portanto, como o enfrentamento é indireto, em geral, não se bloqueia o golpe do outro jogador. No jogo, esses golpes são mesclados com um número indefinido de negaças, esquivas e fintas que cada capoeira improvisa a partir de suas possibilidades, numa espécie de dramatização ou tapeação do confronto direto. Tudo isso, vale dizer, completa-se com a mandinga, que significa para o capoeira, saber ler as intenções do outro, fazendo-o "entrar na sua", antecipando-se para que o outro jogue o seu jogo e não o dele. Essas improvisações, aliadas aos rituais de roda que envolvem o capoeira, impregnadas de um "tempero aparentemente simples, o humor", é que o faz "dançar dentro da briga", como diria o Mestre Nestor Capoeira.

Não obstante a eficiência dos próprios golpes de capoeira, o principal recurso tático desta dança-luta-jogo é, sem dúvida, a surpresa, que deve vir acompanhada de "mandingas" e "malícias"⁵⁸. Essas qualidades se sobrepõem à

⁵⁸ Mestre Pastinha demonstrou, em diversas ocasiões, a eficácia desses componentes na roda de capoeira. Às vezes, fingia-se de bêbado e jogava meio cambaleando para iludir o companheiro de jogo. O escritor Jorge Amado fez elogios à Pastinha, ao descrevê-lo como "um mulato pequeno, de assombrosa agilidade, de resistência incomum. (...) Os adversários sucedem-se, um jovem, outro jovem, mais outro jovem, discípulos ou colegas de Pastinha, e ele os vence a todos e jamais se cansa, jamais perde o fôlego" (AMADO, 1966, p. 209).

força física e são bastante exploradas na tentativa de levar o companheiro de jogo a cometer um "vacilo" para poder atacar.

Muitas vezes, alguns capoeiras, ávidos por desferir golpes perfeitos e objetivos, desconsideram a mandinga, a malícia, a surpresa e o ritmo musical, fazendo com que o jogo se torne muito "mecânico", sem "molejo" de corpo. Essa supervalorização da técnica⁵⁹, em detrimento de outros componentes, maximiza os pequenos atritos comuns de uma roda e, não raro, acontecem contendas violentas.

A articulação do ritmo musical com a expressão gestual, mediada pela orquestra composta de instrumentos percussivos, remete a capoeira à condição de uma das raras manifestações culturais com esta característica no mundo todo. O berimbau é quem dita o ritmo do jogo. A música cantada (cantiga), muitas vezes de improviso, alimenta a imaginação e as palmas empolgam o diálogo corporal. Esta integração, que potencializa e agrega o desafio, a atenção, o medo, a alegria, a coragem, enfim, vários componentes essenciais da condição humana, colocados em jogo e embalados pelos sons das cantigas, dos instrumentos musicais e das palmas dos demais participantes da roda, se explorada pedagogicamente, constitui-se num exuberante e fértil campo de investigação e aprendizagem, além de possibilitar singular permuta afetiva e exercícios de catarses.

3.2.3. A cantiga interativa

A sensação resultante da cantiga construída, ao vivo, pelas vozes dos capoeiras presentes numa roda é bem diferente de uma música que se ouve através

⁵⁹ Não raro, os capoeiras substituem a malícia por saltos acrobáticos e circenses que, de certa forma, iludem o companheiro de jogo e empolgam os assistentes, à medida que expressam uma idéia de eficiência técnica, mas que, na maioria das vezes, serve apenas como apelo estético, sem nenhuma contribuição para o jogo em si. A exacerbação dessas estratégias transformam, o jogo de capoeira entre duas pessoas, numa exibição individual sem qualquer interação.

de um aparelho estereofônico. Na roda, o canto da capoeira é invariavelmente interativo. Por ser um canto responsório, essa interatividade está garantida sem maiores formalidades. Via de regra, há um grande diálogo ritualizado entre o “puxador” da cantiga e os demais integrantes da roda que, por sua vez, formam o “coro”. Neste melódico diálogo, as mensagens das cantigas requerem atenção dos participantes da roda. É isso que faz com que tais cantigas tenham tamanha abrangência social, cujos “recados” não são assimilados apenas por especialistas, mas por pessoas comuns, inclusive, pelos analfabetos em teoria musical. A sua relevância não está apenas nas mensagens embutidas em seus versos, mas na forma em que elas são cantadas. Em outras palavras, o sentido de uma cantiga passa muito mais pelas sensações que proporciona ao ser cantada e ouvida do que pela análise das mensagens de seus versos. A sonoridade é, portanto, fundamental. As letras serão “degustadas”, em maior ou menor grau, de acordo com a sonoridade que as acompanha, e um documento cantado é bem diferente de um documento escrito que emerge silenciosamente de uma folha de papel. Ao cantar, o sujeito está também praticando uma ação comunicativa interativa que, certamente, é responsável pelo frenesi que, freqüentemente, toma conta dos capoeiras na roda, independente de seu estilo, vertente ou “linhagem”. A depender do ritmo dos instrumentos musicais de percussão (berimbau⁶⁰, pandeiro, atabaque, agogô e reco-

⁶⁰ *O enigma da associação do berimbau ao jogo da capoeira ainda está por ser desvendado por etnólogos e antropólogos, entretanto, a sua origem remonta à África. Embora exista registro da palavra berimbau no Brasil, desde 1584 (CARDIN, 1925), não se sabe, ao certo, se este instrumento é o mesmo que se associou à capoeira possivelmente no final do século XIX. Provavelmente, trata-se do berimbau-de-boca, definido por Antônio Moraes Silva, em seu Dicionário da Língua Portuguesa, como “instrumento sonoro do tamanho apenas de cinco a seis centímetros, de forma quase circular, com duas hastes prolongadas, e sendo atravessado por uma palheta de aço; aplica-se à boca, encostando-o aos dentes e, com o dedo, vibra-se a palheta, produzindo um som de que o nome do instrumento é imitativo” (SILVA, 1877, p. 341). O berimbau que se associou ao jogo da capoeira foi o antiquíssimo berimbau-de-barriga, que foi trazido para o Brasil pelos negros escravizados e consiste num arco musical com uma cabaça acoplada e toca-se percutindo o arame com uma vareta, encostando e afastando a cabaça da barriga. Cascudo (1972), em seu “Dicionário Folclórico Brasileiro”, enumera uma série de outros nomes para designar esse instrumento percussivo – gunga, urucungo, rucumbo, uricumgo.*

reco)⁶¹ que, atualmente, podem ser encontrados na bateria, também conhecida por “charanga” ou “orquestra”, as cantigas vão de muito lentas a muito rápidas e levam os integrantes da roda a uma certa melancolia ou exaltação. Ou seja, elas obrigam os participantes a uma reação, estimulam comportamentos, difundem mensagens e valores e possibilitam a criação de novas situações. Canto e gesto corporal aparecem, na capoeira, indissociavelmente unidos, um regulando e sendo regulado pelo outro. Quando existe uma sintonia, ou seja, uma afinação entre o puxador, o coro, a orquestra e o jogo, diz-se que a roda tem axé. Nesse espaço-tempo privilegiado, quando esse conjunto todo se afina, integrando interativamente o campo vocal, o instrumental e o emocional, levando os componentes da roda à euforia ou à melancolia, conforme a mensagem embutida nos versos das cantigas, resultando numa verdadeira sinfonia, embora sem regente, acontece o que Mestre Decanio chama de “o transe capoeirano”.

Não se sabe, ao certo, quando as cantigas passaram a fazer parte do universo capoeirano, mas sua estrutura melódica tem origem entre os povos bantus da África Setentrional e foram influenciadas pelos cantos eclesiásticos da Igreja católica. O mais importante é que elas representam o alimento para o “espírito” (axé) da roda. É o canto que anima o capoeira, no sentido de vigorar-lhe o espírito, seja ele propagador da paz ou da guerra. Como dizia Mestre Pastinha: “o bom capoeira é aquele que se movimenta pela alma”.

Além do jogo corporal materializado na roda, as mensagens das cantigas contribuem para a efetivação de um jogo verbal, muitas vezes, imperceptível por neófitos. As cantigas operam como verdadeiras místicas que exercitam a utopia

⁶¹ *A orquestra de capoeira nem sempre tem a mesma composição de instrumentos. Embora se verifique uma tendência à padronização, existe variações entre os grupos. Há registros da presença de outros instrumentos na roda de capoeira de outrora, como a viola e o xequerê. Mestre Pastinha faz referência à utilização da viola na bateria de sua academia (DECANIO FILHO, 1996, p. 10).*

como possibilidade de superação dos fracassos históricos e questionamento dos processos de alienação a que foram submetidas várias gerações de capoeiras. Entretanto, nem sempre, essas mensagens estão relacionadas com uma postura política explícita. Na maioria das vezes, as cantigas retratam questões elementares da vida em comunidade. De um modo geral, referenciam as bravuras dos heróis do passado, fatos do cotidiano, costumes, episódios históricos e outros sem qualquer importância, muitas das vezes com a utilização de metáforas. Muitas cantigas refletem um desejo ou um desgosto do capoeira compositor em relação a algum procedimento ou fato do cotidiano. Tais cantigas constituem-se em instrumentos valiosos para uma análise mais pormenorizada desta manifestação cultural.

Cantigas de capoeira antigas, ainda hoje, são cantadas em rodas e contribuem para recordar fatos, episódios, nomes representativos desse universo, ressaltando não só atitudes ordeiras, mas, também, desordeiras.

Algumas das cantigas trazem uma linguagem não usual, com palavras de origem africana, muitas vezes, cantadas em língua arrevesada, como por exemplo: “*coma lá mi como gê, macá!*” que, numa tradução para um português inteligível, corresponde a “*come milho como gente, macaco!*” Antigamente, essas cantigas, permeadas de corruptelas de palavras de dialetos africanos, eram mais freqüentes, como por exemplo:

Acabe co'êste Santo
Pedrito vem aí
Lá vem cantando **ca ô cabieci**
Lá vem cantando **ca ô cabieci** (apud REGO, 1968, p. 157)

Segundo Abraham (apud REGO, 1968, p. 157), **ca ô cabieci** é uma corruptela de **Ka wo ká biyè si**, “expressão com a qual os povos nagôs saúdam Xangô, deus do fogo e do trovão”.

Um dos aspectos de especial interesse nas cantigas de capoeira é o diálogo, não entre duas pessoas presentes na roda, mas entre uma presente e outra ausente, tal como acontece nos “sambas-de-breque”⁶², no qual as indagações são feitas e respondidas por um mesmo cantador, como na ladainha abaixo:

Certa vez perguntaram ao seu Pastinha
o que era capoeira
E ele, mestre velho respeitado
Ficou um tempo parado
Revirando sua alma,
Depois, ele respondeu com calma
Em forma de ladainha:
- A capoeira é um jogo,
É um brinquedo
E se respeitar o medo
E dosar bem a coragem
É uma luta
É manhã de mandingueiro
É o vento no veleiro
O lamento na senzala
É o corpo arrepiado
Um berimbau bem tocado
O riso de um menininho (...)
(Autor: Mestre Tony Vargas)

Muitas vezes esses diálogos são verdadeiros desafios que atijam os participantes da roda com suas mensagens de provocação. Antigamente, as cantigas de desafio eram mais comuns e freqüentemente se via mestres, ao pé do berimbau, improvisando desafios, como acontece nas tradicionais emboladas pernambucanas. Uma cantiga de desafio, que retrata a disputa das maltas do Rio de Janeiro, tornou-se bastante conhecida:

Olha lá siri de mangue⁶³
Todo tempo não é um
Quero ver se você agüenta
Com a presa do Guaiamum⁶⁴
Quando eu entro você sai

⁶² O samba-de-breque é uma construção sonora que tem semelhança com uma conversa cotidiana. Geralmente é cantado na primeira pessoa do singular, e o cantador expressa o que vive e o que pensa sem maiores requintes lingüísticos.

⁶³ Siri de mangue é o maior representante da família dos siris. Era também o apelido de um capoeira famoso de Santo Amaro da Purificação - BA.

⁶⁴ Guaiamum é um grande caranguejo de coloração azul. O nome de uma famosa malta do Rio de Janeiro, do final do século XIX.

Quando eu saio você entra
 Nunca vi mulher casada
 Que não fosse ciumenta
 Lê viva meu Deus...
 Lê viva meu Deus... camará
 (autor desconhecido)

Vieira (1995) identifica três funções básicas nos cânticos de capoeira: (a) uma função ritual, que fornece à roda o ritmo e animação; (b) uma função mantenedora das tradições, que reaviva a memória da comunidade capoeirana acerca dos acontecimentos importantes em sua história, e (c) uma função ética, que promove um constante repensar dessa mesma história e dos princípios éticos nas rodas de capoeira. Consideramos que, para além dessas funções assinaladas por Vieira (1995), a postura e a forma como os capoeiras cantam acabam determinando o desenrolar da roda de capoeira.

Em um levantamento abrangente, Rego (1968) classificou os cânticos de capoeira em: cantigas geográficas, agiológicas, de louvação, de sotaque e desafio, de roda, de peditório, de escárnio e mal-dizer, de berço e de devoção. Entretanto, o referido autor acha difícil estabelecer um marco divisor entre as cantigas antigas e as atuais. Para esse autor, muitas quadras antiqüíssimas são constantemente resgatadas para a atualidade. Além disso, também acha difícil distinguir as cantigas de capoeira propriamente ditas de cânticos de outra proveniência. Um bom exemplo pode ser verificado na ingênua transposição de um *jingle* de uma campanha política de um senador baiano⁶⁵, para a roda de capoeira. Esse *jingle* é cantado (e muito) apenas com a troca da palavra Bahia pela palavra capoeira.

Você se lembra de mim,
 Eu nunca vi você tão só,
 Oh meu amor o meu xodó, minha rainha
 Oh **Bahia** meu amor (na roda canta-se: Oh, capoeira meu amor)
 Oh **Bahia** meu amor

⁶⁵ O Senador Antônio Carlos Magalhães, da Bahia, renunciou ao mandato, em 2002, para que não fosse aberto processo de cassação contra ele, acusado de ter violado o painel de votação do Senado Federal.

Apesar das cantigas de capoeira retratarem fatos cotidianos particulares de determinados grupos e contextos, com o desenvolvimento da indústria fonográfica e a facilidade e ampliação dos canais de divulgação, estas se desterritorializaram, provocando, muitas vezes, confusões na interpretação de suas letras, principalmente, quando conquistam públicos internacionais.

Freqüentemente, os grupos de capoeira promovem, semestral ou anualmente, seus festivais de cantigas. As letras que se destacam passam rapidamente para o domínio do público da capoeira em geral. Há um enorme interesse por parte dos capoeiras em aprender cantigas novas, entretanto, o que podemos verificar é o cultivo de determinados *hit-parades*, que terminam consagrando e alçando o autor/compositor a um reconhecimento no contexto capoeirano, em nível nacional e internacional.

Em geral, as cantigas de capoeira classificam-se em ladainhas, chulas⁶⁶ e corridos. Está convencionado por boa parte dos capoeiras que durante a ladainha não se deve jogar. Esta é cantada ao toque de Angola⁶⁷. As chulas também são conhecidas como quadras e os corridos são cantos curtos, geralmente formados com um verso apenas, em que o coro deve repetir a frase do puxador.

As cantigas de capoeira vêm influenciando outros segmentos culturais como bandas de pagode, de axé, de *hip hop*, de samba etc., e têm inspirado compositores famosos como Caetano Veloso que compôs a consagrada “meia-lua inteira”. Outro exemplo é a cantiga “*capoeira*”, do Grupo Sensação, que conquistou

⁶⁶ Chula é também uma dança popular portuguesa, com cantos curtos e improvisados.

⁶⁷ Os toques de berimbau recebem denominações distintas no mundo da capoeira, como, por exemplo, toque de angola, são bento pequeno, são bento grande, cavalaria, iúna, santa maria, Amazonas etc. Uns são mais usados por determinadas correntes que outros. A cada toque corresponde uma forma de jogar. Não existe uma padronização em relação a esses procedimentos, que podem variar de grupo para grupo e de estilo para estilo. Ver mais em Pires (1996 e 2001), Reis (1997), Vieira (1995).

grande espaço na mídia brasileira por um longo período e agradou o público não capoeirano, pela sua cadência essencialmente dançante.

As cantigas de capoeira vêm adentrando o mercado musical em geral e extrapolando os contornos das rodas. Mas, mesmo no contexto interno da capoeira, a produção de *compact disc* vem alimentando um mercado cada vez mais “promissor”, que tem contribuído para uma alteração na forma e nas mensagens das cantigas a partir de algumas exigências de requintes questionáveis.

Convém destacar, ainda, que a cantiga de capoeira não serve apenas para animar as rodas, mas, freqüentemente, expressa um significado mais amplo e reflete uma postura, uma distinção, uma filosofia de vida, como podemos perceber na estrofe abaixo:

O cristão quando reza é baixinho
Muçulmano só reza gritando
O Buda pra rezar é agachadinho
Capoeira só reza cantando
Para cantar sua reza ele chora
Vai lembrando de quem o deixou
Berimbau vai tocando Angola
E o meu peito se enche de dor
Mas eu sou capoeira eu sou do Brasil
Aqui capoeira surgiu.
(Mestre Aranha, Cd Capoeira Gerais)

É possível afirmar que o canto está para a capoeira assim como a meditação está para a Yoga. Podemos perceber, inclusive, que os coros cantados nas rodas funcionam como uma espécie de *mantra*, sendo que, para os não iniciados pode parecer algo monótono e enfadonho.

Um dado interessante baseia-se no fato de que, apesar de a capoeira estar presente em vários países de idiomas diferentes, suas cantigas são cantadas em português do Brasil, aspecto que denota sua forte relação com aspectos da cultura brasileira. Se tomarmos outros movimentos em que a música é componente

forte, como os movimentos “hip-hop” e “RAP”, por exemplo, percebemos que, em cada país, ela vem assumindo não só o idioma, mas elementos da sua cultura.

Desde “*paranauê*” - criação de Mestre Genaro, em homenagem ao Mestre Paraná - a mais conhecida e a mais cantada cantiga de capoeira nas rodas, até consideráveis produções atuais, percebemos que as cantigas de capoeira não expressam uma coerência relacionada com o discurso de muitos que tratam essa manifestação como uma bandeira de resistência cultural, ou como um campo de lutas em prol de uma sociedade fraterna, justa e solidária. Um Cd produzido em Brasília, em 1998, pelo Grupo de Capoeira Meia Lua, intitulado “*Capoeira na Escola*”, contém uma música com a seguinte estrofe:

“Meu pai sempre me dizia/ Que um dia eu ia saber/ Quando é hora de matar/ Quando é hora de morrer/ Ontem eu **matei** um homem/ Hoje vou **matar** você/ É noite de lua cheia/ É noite de assombração/ Você vai sair da roda/ Mas é dentro de um caixão... camaradinha...”
(cantada por Mestre Pombo de Ouro).

Em abril de 2002, foi lançado um Cd de Capoeira na Europa intitulado “*Capoeira mata um*”, com participação de músicos do Brasil, do Haiti, África e Europa. A mensagem do título do Cd nos leva a refletir sobre a ambigüidade desta manifestação.

Da mesma forma que verificamos essas apologias à violência, percebemos que muitas cantigas animadoras de rodas pelo mundo afora são verdadeiras parábolas e metáforas que expressam certas “filosofias” de homens e mulheres simples do povo exaltando fatos imaginários e celebrando a vida. A maioria delas, porém, expressa os sentimentos, as convicções, as emoções, os sofrimentos reais que grassam a cotidianidade dos capoeiras e a condição dos oprimidos em geral, bem como as alternativas de superação dessa mesma condição, como podemos verificar nas seguintes estrofes:

Baráúna caiu quanto mais eu,
Quanto mais eu quanto mais eu... (Domínio Público)

Escorregar não é cair,
É um jeito que o corpo dá... (Domínio Público)

O gavião não pousa em arapuça
Macaco velho não põe a mão na cumbuca (Domínio Público)

Passarinho que come pedra
Sabe o estômago que tem
Cada macaco no seu galho
É um ditado que convém (Domínio Público)

Outro aspecto que chama a atenção em relação às cantigas de capoeira diz respeito à participação da mulher nesse contexto (ainda) marcadamente masculino. Conforme preceitua a cantiga, capoeira é pra “home, minino e mulé”, o que podemos verificar concretamente ainda é uma predominância maciça de indivíduos do sexo masculino nesse campo. Isso pode ser confirmado pelo irrisório número de mulheres que conquistaram o grau de mestre. Esta supremacia dos homens é, dentre outras possibilidades, fruto da divisão social do trabalho no Brasil que, ao longo de séculos tratou a mulher de forma discriminada. Tal discriminação reflete-se, também, nas cantigas cantadas na roda. Muitas expressam conotações machistas e sexistas, sendo que, via de regra, quando a mulher é retratada, quase sempre é de forma estereotipada ou pejorativa, como nas cantigas a seguir, freqüentemente cantadas em rodas pelo Brasil afora:

Mulher pra mim tem que manter a estiva
Tem que jogar capoeira, ser boa, gostosa e bonita
Bicho bom o que é... É mulher.
(Domínio Público)

Se essa mulher fosse minha, eu tirava da roda já, já
Dava uma surra nela que ela gritava... chega! (Domínio Público)

A mulher e a galinha são dois bichos interesseiros
A galinha pelo milho e a mulher pelo dinheiro (Domínio Público)

Mulher cabeça de vento, juízo mal governado
Assim como Deus não mente, mulher não fala a verdade
(Mestre Caiçara)

Recentemente, em 2003, foi apresentado ao público o primeiro Cd de capoeira cantado exclusivamente por uma mulher. Trata-se de uma iniciativa original que adquiriu grande repercussão na mídia, para além do universo capoeirano⁶⁸.

Por fim, cabe ressaltar que a abrangência conquistada pelas cantigas de capoeira extrapolou o seu próprio universo e não nos permite fazer hoje uma categorização como fez Rego (1968), por exemplo, à época em que a capoeira ainda não era tão disseminada/praticada. Hoje, já se fala em música gospel de capoeira⁶⁹. Além disso, os cantos improvisados que animavam as rodas de outrora estão em desuso, mas sabemos que eles envolviam os capoeiras numa plenitude de êxtase, levando o corpo todo a “fazer miserê”, como dizia Mestre Pastinha. “O corpo todo faz miserê, cabeça, mão, pernas, e só consegue com manhas” (apud DECANIO FILHO, 1996, p. 43).

O fato de o Grupo de Capoeira Angola Pelourinho (GCAP), de Salvador, ter concorrido com um CD, gravado pelo Mestre Moraes, na categoria de melhor álbum de *World Music Contemporânea* do *Grammy* 2004, em sua 46ª edição (o maior prêmio da indústria fonográfica mundial), demonstra o alcance que as cantigas de capoeira vêm tendo.

Consideramos que o valor educativo dessas cantigas é incomensurável, tanto pela interatividade que proporcionam ao serem ecoadas nas rodas de capoeira, quanto pelas mensagens subliminares embutidas nos seus versos.

⁶⁸ Cd “*Músicas de Capoeira*”, de Carolina Soares, produção de Alexandre Chediak, Estúdio Alabama –SP, 2003.

⁶⁹ Como é o caso de um grupo de capoeira em Florianópolis, cujos participantes são estimulados a cantarem cantigas com mensagens religiosas.

3.2.4. O lúdico rebelde

A busca de uma definição precisa para o lúdico é uma tarefa difícil, dado o seu caráter extremamente subjetivo, tão íntimo, que se torna impossível uma explicação racional das suas formas de expressão, seja de alegria, de prazer, de divertimento, de agrado. Entretanto, podemos considerar que embora se constitua num atributo subjetivo, ele é uma construção que se efetiva a partir das interações sociais. Podemos afirmar, ainda, que o lúdico pertence a mesma categoria da alegria, da coragem, da ternura, do prazer, enfim, trata-se de uma potência criadora, que se materializa essencial e efetivamente através do brincar. Apesar de Huizinga (1990) considerar que o lúdico se comporta nas subjetividades como um segredo que só é desvendado no campo das sutilezas de quem vive esse estado, consideramos que a sua efetivação é resultado de relações intersubjetivas.

O lúdico é, portanto, fruto de interações sociais que nos possibilita estarmos de bem com a vida, com os outros e com o mundo que nos cerca. Ele é centrado na alegria que a vida (às vezes) irradia. O lúdico abarca o entusiasmo, a motivação, o prazer e desencadeia processos de harmonia, de divertimento, de paz, de liberdade e de amor.

Convém destacar que a manifestação do lúdico só se torna possível a partir da “plenitude da experiência” (LUCKESI, 1998). Em sua função essencial, ele é integrador e acolhedor. Aliás, ele só se torna possível num estado de acolhimento e integração, onde sujeitos históricos se entregam a experiência de forma plena e total, sem julgamentos, sem coerções e dispostos a sentir prazer. Luckesi (1998, p. 22) assevera que muitas atividades trazem em si a plenitude da experiência, mas, nem por isso, são necessariamente lúdicas, como, por exemplo: “produzir um bom

texto com tudo que ele tem de direito, de metáforas, alegorias, poesia, argumentação clara etc.”

Conforme já foi dito, o fator desencadeador do lúdico é o livre brincar, sem coerções externas e auto-impostas, livre de manipulações, obrigações, controles e culpabilidades. A forma de brincar vai depender dos interesses e também do espaço/tempo em que se encontra cada sujeito. Aquilo que é de grande interesse para uma criança de cinco anos pode não ser importante para uma mais idosa. Convém reafirmar, entretanto, que nem toda brincadeira é divertida. Por exemplo: a prática de “tirar sarro” dos colegas pode até ser divertida para quem tira, mas o sujeito alvo do sarro, certamente, não acha a menor graça. Luckesi (1998, p. 22) afirma que nessas atividades não existe nada de lúdico à medida que “se manifesta o poder de uns sobre os outros e, pior, um poder desqualificador”.

O lúdico não se situa numa determinada dimensão do nosso ser, mas constitui-se numa síntese integradora. Ele se materializa no todo, no integral da existência humana. É impossível que a dimensão lúdica se manifeste num sujeito “travado”.

Da mesma forma que não existe uma essência humana divorciada da existência, também não existe um lúdico descolado das relações sociais. Com isso queremos dizer que não existe uma essência lúdica, centrada no sujeito, pronta a desabrochar ao seu bel-prazer. Baseando-se em Marx, Vázquez destaca que a essência humana centrada no indivíduo não passa de uma abstração, pois ignora que o próprio indivíduo é um produto social, isto é, “ele é determinado pelas relações sociais e, em primeiro lugar, pelas relações de produção que determinam sua própria individualidade em determinadas condições” (VÁZQUEZ, 1986, p. 422).

É praxe associar jogo, brinquedo, brincadeira à infância, contudo, esses elementos não são exclusivos dessa fase. Ao longo de toda a vida, o ser humano sente vontade de brincar e, às vezes, brinca, mas alienado à lógica racionalizante, perdeu o sentido desse brincar e da energia primordial que o conduz à experiência lúdica.

Segundo Kishimoto (1997 e 1998), o brincar é uma atividade dotada de significação social que, como outras, necessita de aprendizagem. São nas situações de frivolidade, distante das obrigações de rotina que encontramos as condições mais favoráveis para brincar. São nesses momentos, livres de pressões funcionais, que a dimensão lúdica se evidencia plenamente. Daí pode-se depreender que os processos criativos expressos pelo homem, e somente pelo homem, constituem um jogo, uma brincadeira, diferentemente da funcionalidade que caracteriza o brincar dos animais, conforme afirma Lorenz (1986, p. 63).

O lúdico é virtude presente, atual. O presente é sua eternidade e a satisfaz. Ele requer um despojamento em relação ao passado e um não envolvimento com o futuro. Sua base real é o agora.

O lúdico se parece a uma sinfonia: ela precisa ser executada para ser vivida. Não é uma idéia intelectualizada que nos dá a compreensão da sinfonia. Ela não foi criada para se tornar conceito, mas para ser vivenciada mediante sua execução. O ato lúdico coloca-se na mesma esteira e, ainda com uma grande diferença. Ele não precisa de partitura. Cada ato lúdico é novo e original, jamais repetido (SANTIN, 1996, p. 87).

Na experiência lúdica, passado e futuro atuam como perspectivas referenciais abstratas e imaginárias, o que nos coloca em íntima relação com o processo criativo. Entretanto, convém destacar, estas possibilidades implicam num encontro com o “aqui e o agora”. O real e o imaginário são, portanto, dialetizados e incitam e excitam processos no sujeito que ampliam a linguagem e a ação,

favorecendo o desenvolvimento de diversas funções, dentre elas, a cognição, a capacidade teleológica e a construção simbólica.

Ao analisar o desenvolvimento histórico da capoeira, pudemos identificar que o lúdico se constitui numa de suas referências significativas. Essa constatação remonta ao seu surgimento. “A capoeira sempre teve ambiente festeiro” (TAVARES, 1964, p. 25). Afinal, os negros de Angola - os primeiros a serem trazidos para o Brasil como escravos - eram propensos aos folguedos e diversões. Querino (1922, p. 61) destaca que: “o Angola era, em geral, pernóstico, excessivamente loquaz, de gestos amaneirados, typo completo e acabado do capadócio” (sic).

Para Braz do Amaral (apud REGO 1968), os negros de Angola - os mais numerosos dentre os escravos trazidos para o Brasil - eram insolentes, loquazes e imaginosos, não tinham persistência para o trabalho⁷⁰, porém eram férteis em recursos e manhas. Tinham mania por festa, pelo reluzente e pelo ornamental.

Mesmo na época da escravidão, diante das desumanas condições em que viviam, os africanos reivindicavam o exercício do lúdico, como componente de sua identidade cultural. No final do século XVIII, escravos fugidos de uma fazenda baiana reivindicavam, além de terras e melhores condições de trabalho, o direito de poder “brincar, folgar, e cantar em todos os tempos que quisermos sem que nos empeça e nem seja preciso licença (sic)” (REIS e SILVA, 1989, p. 124)⁷¹.

Rego compartilha da idéia de que luta e brincadeira são componentes da capoeira: “primitivamente a capoeira era o folguedo que os negros inventaram, para os instantes de folga e divertirem a si e aos demais nas festas de largo, sem,

⁷⁰ *Esta visão de que os negros não eram propensos ao trabalho, certamente, é fruto de uma concepção elitista do sentido do trabalho. Está comprovado, por várias fontes, que os negros sempre foram trabalhadores. A questão fundamental é explicitar as diferentes leituras de trabalho. Se, por um lado, para os proprietários dos meios de produção, o trabalho estava irremediavelmente ligado à submissão e à obediência, por outro, poderia estar vinculado à busca da autonomia do indivíduo sobre si mesmo. Ver mais em Pires (1996).*

⁷¹ *Trecho do tratado proposto a Manuel da Silva Ferreira pelos seus escravos durante o tempo em que se conservaram levantados, em 1789, na Bahia (apud REIS e SILVA, 1989, p. 124).*

contudo, deixar de utilizá-la como luta, no momento preciso para sua defesa” (REGO, 1968, p. 359).

Rugendas, ao discorrer sobre “usos e costumes dos negros” no Brasil, menciona a capoeira como “folgado guerreiro”, em que um lutador evita o ataque do outro com “saltos de lado e paradas hábeis” (RUGENDAS, 1979, p. 241)⁷².

Frede Abreu, um reconhecido pesquisador que se regozija ao se intitular de “não acadêmico”, argumenta que

durante as décadas de 40, 50 e 60 do século anterior, no domingo, o mais alegre dos dias, um rito profano se tornou um vício sagrado para muitos capoeiristas baianos: vadiar na Liberdade, no Barracão, no terreiro, na roda de Waldemar. Era a “vadiação”, palavra maldita pela crônica policial, sinônimo de contravenção, que se tornou predileta e significativa para os capoeiristas e sambistas denominar as ‘funções’ de sambar e capoeirar. (ABREU, 2003, p. 34).

A experiência lúdica, além de se fazer historicamente presente no jogo da capoeira de forma destacada, constitui-se numa referência significativa que pode contribuir para a construção de possibilidades pedagógicas emancipatórias pela sua característica fundamental de resistência à produção material de lucro, de mais valia, de acúmulo. Na plenitude lúdica, não há lugar para a exploração, para o acúmulo, para o desperdício. Tudo é aproveitado, porque lúdico é totalidade, é integração. O lúdico é contestador da exploração, ele reage aos ímpetus do poder explorador. O espírito lúdico basta a si mesmo. Numa dinâmica lúdica a produção cultural se confunde com a distribuição e o consumo dos bens produzidos. Não se acumula lúdico para usufruí-lo depois. Ninguém tem um lúdico latente para ser usufruído em momentos oportunos; ele é construído no puro presente. Aliás, as experiências pautadas no lúdico contribuíram para que a capoeira se diferenciasse, no seu movimento histórico, de inúmeras outras artes de luta corporal, que, por sua

⁷² Rugendas (1979, p. 241) retratou a capoeira, em 1834, numa gravura intitulada “Jogar capoeira ou Dança da Guerra”. Nela, dois negros gingham ao som de um atabaque - tocado por um outro sentado - diante de uma assistência composta por nove negros (dentre os quais três mulheres).

vez, privilegiaram outros elementos considerados mais “sisudos” e mais “produtivos”, tão caros à sociedade capitalista ocidental, como a disciplina, a hierarquia, a uniformização, a competição e a padronização.

Algumas experiências capoeiranas sintonizadas com a valorização do lúdico, freqüentemente, questionam a supremacia desses quesitos, ainda que eles sejam minimizados por força da própria ginga, dos cânticos, da mandinga, que operam como elementos dissimuladores da disputa. Não que na roda de capoeira não se exercitem e não se exijam esses quesitos, o fato é que os mesmos são, pela própria dinâmica da capoeira, diluídos por força do jogo, dos cânticos, da surpresa, da mandinga. Afinal capoeira é (foi) pura dissimulação.

Com a hegemonia do ideário capitalista infiltrando em todas as esferas da vida, a aventura do brincar pleno (a “vadiação”, no caso da capoeira) vem sendo seriamente manipulada pelos mecanismos da produção/productividade. Daí o fato de que nem todo jogo, brinquedo ou brincadeira se configura em possibilidades lúdicas ou proporciona prazer. Os valores do lúdico vão sendo substituídos pelos valores de uma racionalidade tosca, subjugante e doutrinante. As crianças, consideradas as mestras do lúdico, vão, paulatinamente, sendo iniciadas nas práticas do trabalho produtivo e do raciocínio lógico. São arrancadas do mundo “inútil” do brinquedo e inseridas na vida “útil”, produtiva. Isso implica numa negação do lúdico.

Na sociedade capitalista, onde prevalece a lógica da produtividade cumulativa, o lúdico vem se reduzindo a “objetos lúdicos”. Produzidos em série, passam a idéia de conterem um significado lúdico na sua essência, mas sabe-se perfeitamente que o lúdico implica em relação.

Encarar o mundo ludicamente é resistir à lógica desenfreada da produção capitalista, produção esta que vem, a passos largos, gerando exploração e

destruição. Contrapor-se a esta lógica hegemônica significa lutar por uma sociedade mais justa e fraterna, à medida que, conforme assinala Vigotski (1989), a internalização dos valores sociais moldam a nossa personalidade e a nossa visão de mundo, e é na infância que eles se consolidam. O conteúdo desses valores depende completamente dos fenômenos exteriores da existência e, antes de tudo, dos que resultam das relações sociais estabelecidas entre os homens. Dentro deste enfoque, Marcellino (1990) adverte que está se evidenciando, cada vez mais, o furto da possibilidade da vivência lúdica na infância, seja pela negação temporal e espacial do jogo, do brinquedo, da festa, seja pela lógica do consumo de bens e serviços. Estão “empacotando a infância” como se esta fosse uma mercadoria e desprezando a criança como produtora de cultura. Na melhor das hipóteses, estão “adulterando” as crianças com a negação de suas possibilidade lúdicas de conviver livre e experimentalmente com outras crianças e de vivenciar experimental e livremente contextos diversos.

Os resultados desses processos de manipulação/alienação podem ser verificados nas estatísticas dos últimos anos sobre a depressão e a incidência cada vez mais amplificada de estafas inexplicáveis, estresses patológicos, patologias psicossomáticas e neuroses “pós-modernas”, que nos dão algumas pistas do que representa um descuido com estas questões essenciais da existência humana. Um elemento complicador desse processo consiste no fato de que todas essas anomalias desencadeadoras da infelicidade são retomadas pelo próprio sistema como objetos de manipulação mercantil, que negocia e lucra com os próprios males que dissemina. Não é por acaso, que os tranquilizantes químicos são, de longe, os medicamentos mais consumidos. A pornografia tornou-se grande negócio para aliviar as multidões solitárias. A multiplicação de seitas religiosas oferecem, a preços

médicos, a salvação em outro mundo. Os livros de “auto-ajuda” e as drogas complementam esse aparato de paliativos que se destinam à busca de uma pretensa felicidade.

A crise que insurge por dentro do próprio sistema capitalista, seja de forma degenerada, através da violência, seja de forma organizada, através dos movimentos sociais, instaura a necessidade de uma nova ordem, de uma outra perspectiva, para além do capital.

Mesmo reconhecendo a importância do brincar, como construção humana singular, tem sido muito complicado para o adulto manifestar-se através de vivências lúdicas plenas. Em geral, a subjetividade humana encontra-se moldada pelos cânones da produção, está disciplinada por uma educação opressora, está, portanto, “travada”, fragmentada, vigiada, inibida, com medo da punição, com medo do “ridículo”. Mas, que “ridículo” é esse?

Envolvido com “outras prioridades”, o homem contemporâneo vai aos poucos se definindo. Seduzido por um emaranhado de infindáveis promessas de felicidade que o coisificam, à medida que se torna escravo delas, ele não pára, vive como se o mundo fosse acabar no dia seguinte e precisa ainda acumular muitas conquistas materiais. Esquecendo de dar um tempo para si, torna-se vulnerável, à mercê das mais extravagantes ondas de novidades tecnológicas. Ao subestimar a simplicidade, a espiritualidade, o lúdico, o homem se nega, deixa-se escravizar, coisifica-se.

A plenitude do lúdico não se dá a partir de uma perspectiva meramente psicológica, mas primordialmente cultural, enfim, relacional. A partir de um conjunto de referências intersubjetivas, a instauração de uma cultura lúdica permite inversões e rupturas com as formalidades e significações da vida cotidiana, fazendo com que

atividades consideradas “de verdade” se transformem em atividades “de brincadeira”. No jogo da capoeira este aspecto pode ser efetivamente construído. Em geral, os capoeiras, na roda, rompem com as formalidades da luta, ou seja, fingem lutar, dissimulam o componente luta na dança e no jogo, por meio da malícia e da surpresa.

Convém destacar, ainda, conforme nos aponta Brougère (1998), que a cultura lúdica não é um bloco monolítico. Ela se particulariza, individualiza-se, dependendo das características dos grupos, dos indivíduos, de seus hábitos e costumes, do ambiente e das condições materiais.

Enfim, o lúdico não pode ser entendido como um substrato natural, biológico, à medida que ele só se torna possível e se desenvolve plenamente, assim como qualquer atividade humana, num processo de interação social. É no coletivo que ele encontra o campo apropriado para ser vivenciado, exercitado, sentido.

É interessante notar que o lúdico nunca esteve tão em voga. No entanto, ele se apresenta travestido, um lúdico sincopado, ou seja, desprovido de seus componentes essenciais e, na maioria das vezes, se concretiza como arremedo, caricatura, uma mercadoria a ser consumida pelos mais abastados. Esse tratamento instrumental do lúdico desencadeia uma polarização em relação ao trabalho, extremamente vantajosa para o sistema capitalista que, ao colocar em oposição esses dois setores básicos da existência humana, provoca fragmentação e alienação.

Se Marx considerava o trabalho como o motor do desenvolvimento humano, atividade intrinsecamente criativa em sua origem, e que possibilitava ao homem tornar-se homem, por que ele se transformou num cúmplice dócil do capital? Marx, mesmo, assegurava que essa alienação, esse estranhamento derivava da

divisão hierárquica do trabalho. Ou seja, alguns homens passaram a impor aos outros as condições em que deveriam trabalhar, resultando numa degradação das mais diversas esferas da atividade humana, por força de uma desmesurada busca de produtividade.

Entretanto, essa produtividade, como recorrência do modo de produção capitalista, estimula a competição entre pessoas e grupos particulares, privilegiando o melhor produto e não aquele que sabe produzir as condições essenciais e necessárias para uma vida digna. Com isso, vem degradando a humanidade e acarretando graves danos à dimensão comunitária da vida, gerando, como subproduto, o estresse, doença que pode até matar, e a culpa geralmente é dirigida à vítima e não ao modelo de sociedade em que ela está inclusa.

Assim, uma discussão rigorosa a respeito do lúdico implica em situá-lo dentro do modo de produção capitalista. Deve-se ter claro que uma mudança de perspectiva exige como ponto de partida e de chegada a transformação desta ordem social. Entretanto, a maioria das reflexões não questiona os nexos e as razões históricas que delineiam e determinam a ética e a lógica do sistema capitalista e termina explicando a realidade social superficialmente, pela aparência e pelo utilitarismo dos fenômenos e objetos produzidos na dinâmica cultural.

Não dá para experienciar plenamente o lúdico quando não se tem uma educação, uma saúde, um lazer dignos, que sejam capazes de manter a humanidade dos humanos. Sendo assim, é necessário redimensionar o alcance do lúdico para além da produção, diversão e do entretenimento. Ele faz parte do desenvolvimento humano, portanto, não pode ser diluído como uma panacéia utilitarista. O lúdico tem sua especificidade e requer o seu espaço na vida dos sujeitos. Nesse sentido, é importante compreendê-lo como algo que tem sua própria

razão de ser e contém, em si mesmo, o seu objetivo. Ele é, simultaneamente, produzido, distribuído e consumido. Pode-se afirmar que com e através do lúdico é possível exercitar a humanidade, seja no trabalho, no ócio, no jogo, ou no lazer. O lúdico é vida cheia de vida.

Até bem pouco tempo, essas discussões sobre o lúdico não seduziam o espaço dos adultos dada a característica “não séria” dos fenômenos relacionados com o brincar. No entanto, com a ânsia e a ganância do sistema capitalista, que tudo mercadoriza, a exploração do brincar se transformou numa das maiores fontes de renda. Assim, a brincadeira reaparece moldada em novos cânones e disponível nos grandes parques temáticos.

Mas brincar, a partir de um referencial essencialmente lúdico (não utilitarista), significa interagir com o meio e com os outros, como um holograma, cujas qualidades de relevo incluem e expressam quase toda a informação do conjunto que ele representa. Brincar, nesta perspectiva, constitui um ato de resistir à lógica burocrático-racional do adulto, não sucumbindo à lógica do rendimento, da competição, típica do trabalho mecânico e alienante, bastante presente no campo esportivo hodierno, por exemplo.

Convém destacar que o lúdico não é uma atividade programável, artificial, utilitarista, mas uma dimensão da condição humana que a Pedagogia tem relegado a segundo plano. Lúdico é sinônimo de alegria, divertimento, tem uma relação estreita com a arte e o humor. Através do lúdico encontramos espaços para a liberdade, para a criatividade e para o prazer. No lúdico prevalecem o riso, o cômico, a ironia, enfim, a diversão, a brincadeira. E isso não é típico apenas da idade infantil. A criança brinca porque é criança, mas o adulto brinca não porque ainda é criança,

mas porque é um adulto que não perdeu a capacidade de brincar, que se faz criança nas metamorfoses da imaginação.

Freqüentemente, o lúdico é ingenuamente criticado pelo fato de promover uma suposta “fuga” do mundo das necessidades materiais, entretanto, ele jamais pode ser confundido com uma pândega extravagante e desinteressada, ou com uma algazarra desenfreada sem nenhuma vinculação com o processo de formação humana, à medida que ele não é e nem deve ser tratado como uma panacéia instrumentalista ou funcionalista programável para atender a lógica da produtividade capitalista. É importante reafirmar que o lúdico é uma dimensão da condição humana, é um componente da vida humana, decifrável apenas por quem o vive plenamente.

O jogo de capoeira pode contribuir para uma significativa materialização do lúdico, dada as suas características históricas, filosóficas e ritualísticas. Aliás, ao fazer uma análise do movimento histórico desta manifestação cultural, percebe-se, nitidamente, que ela se constituiu, em sua trajetória, numa aventura epicurista por excelência, ou seja, vinculada à busca do prazer. Talvez, por isso, as elites dominantes tenham, freqüentemente, associado, de forma negativa, o capoeira à figura do “malandro”⁷³. Mas cumpre ressaltar que esta “malandragem” representa muito mais um atributo da imaginação do que uma irresponsabilidade diante das necessidades de trabalho. É nesse sentido que o lúdico verificado, nas experiências dos capoeiras, pode ser adjetivado de rebelde. Ou seja, ele tem se mostrado avesso aos códigos e padrões dominantes de comportamento tão caros às elites.

⁷³ Salvadori (1990) destaca que a figura do malandro é um estereótipo construído por critérios de avaliação exclusivamente externos que não levavam em consideração uma série de tradições e experiências populares. Essa autora procura evidenciar que há algo mais que a violência no seio da “malandragem”. Para ela, os capoeiras e os malandros cariocas divulgavam, através de suas músicas, suas críticas ao horror do trabalho disciplinado e acenavam para formas mais autônomas e menos disciplinadas de sobrevivência, em que se louvava a boemia, a festa e o ócio.

É interessante observar ainda que, em boa parte dos “espaços” capoeiranos, a miséria e a violência convivem com o exercício do lúdico. Esse fato denota que o lúdico não se constitui numa exclusividade de determinadas camadas ou grupos específicos da sociedade.

Pela força dos seus componentes e rituais, a capoeira constitui-se numa atividade potencializadora do jogo lúdico. Apesar de ser, também, uma espécie de luta, seu praticante é, geralmente, definido como um jogador e não como um lutador, conforme já foi colocado. Ademais, não se guarda uma roda para usufruí-la posteriormente. Ela é essencialmente movimento. Sendo assim, a roda de capoeira, para ser considerada propriedade de alguém, passa por modificações profundas que tiram ou deturpam os componentes mais íntimos da condição humana. Mesmo que muitas rodas tenham se tornado “propriedade” de alguns mestres ou instituições, como a roda do Mestre Valdemar, a roda da Praça da República, a roda do Mercado Modelo, além de se constituírem em espaços de afirmação e legitimação de poder, elas servem para atender as necessidades brincantes daqueles que estão dispostos a jogar naquele tempo/espaço.

Como a roda de capoeira é um fato social objetivo, singular, nunca mais volta a se repetir da mesma forma, pois sofre a ação das subjetividades humanas, das emoções e dos sentimentos momentâneos e circunstanciais que não mais se repetirão. O conjunto de elementos objetivos (ato motor, estilo, técnica, tática etc.) e subjetivos (sensações, emoção, representação intelectual, imaginação etc.), naquela configuração alcançada, se esgota ali. É como se a produção e o consumo de uma roda de capoeira acontecessem simultaneamente. Por isso, cada roda tem seu axé, sua história. Percebe-se, assim, que a plenitude de uma roda de capoeira

se consolida no presencial, no atual, da mesma forma que a materialização do lúdico, pois, conforme foi visto, ela tem sua base real no “aqui e no agora” .

Entretanto, da mesma forma como vem acontecendo com os jogos, em geral, pode-se afirmar que, com a busca da eficiência, do rendimento, o lúdico, que na capoeira podemos chamar de "vadiação", vem perdendo prestígio. O aspecto marcial se sobrepõe aos demais, e a capoeira adquire/conquista conotação produtiva bastante enaltecida por muitos capoeiras e grupos.

Urge repensar todas estas questões. Assis (2001), ao propor uma “reinvenção do esporte”, destaca que um projeto emancipatório de esporte somente se tornará possível a partir de sua ampla oferta, bem como a partir da transformação de sua dinâmica “essencialmente competitiva e aparentemente lúdica, para outra, qualitativamente distinta, essencialmente lúdica e aparentemente competitiva” (ASSIS, *op. cit.*, p. 199).

Seguindo esse raciocínio, poderíamos dizer que, de uma prática essencialmente lúdica e aparentemente competitiva, a capoeira está adquirindo a conotação de uma atividade essencialmente competitiva e aparentemente lúdica. O cântico do Mestre Tony Vargas, do Rio de Janeiro, denuncia as conseqüências da exacerbação destas dimensões.

(...) Não se vê mais negativa
Onde é que anda a rasteira
Nunca mais vi meia-lua
Inventaram a tal ponteira
Não se vê um cabra leve
Brincando na bananeira
Isso me deixa confuso
Será que isso aí é capoeira(...)

(...) Todo mundo de cara amarrada
Oh meu Deus, todo mundo querendo brigar
Só na boca de espera
Mas sem saber como esperar
A capoeira era do povo
Foi parar em outro lugar (...)

Neste capítulo explicitamos os referenciais teórico-filosóficos que orientaram as nossas investigações, centrando a atenção para o conceito de práxis, na concepção do materialismo histórico-dialético, e sua vitalidade para orientar as nossas reflexões acerca do trabalho pedagógico na perspectiva da transformação social. Ao procurarmos articular, a partir dos estudos críticos sobre o currículo, o conceito de práxis com o de cultura, identificamos seus estreitos liames como fatores de promoção humana. Por fim, apresentamos as referências que consideramos significativas do contexto da capoeira hodierna, emergidas do seu próprio desenvolvimento histórico, com o intuito de contribuir para um melhor entendimento de suas principais características, como prática social determinada.

CAPÍTULO 4

“IÊ... DÁ VOLTA AO MUNDO... CAMARÁ”

*Caminante, no hay camino, se hace camino al andar.
Al andar se hace camino
y al volver la vista atrás
se ve lá senda que nunca se de volver a pisar.
(Antônio Machado, Provérbios y cantares)*

Neste capítulo explicitaremos o percurso investigativo que se iniciou por meio de um projeto-piloto realizado na UFBA e serviu como ponto de partida para uma série de reflexões em relação ao trato com o conhecimento da capoeira. Trazemos à baila, também, a análise que realizamos sobre disciplina de capoeira da UFBA e sobre o seminário de pesquisa-ação que desenvolvemos na UFSC. Por fim, apresentaremos a análise do processo de internacionalização da capoeira, a partir das diversas experiências que tivemos oportunidade de acompanhar em seis países da Europa (Espanha, Inglaterra, Itália, Noruega, Polônia e Portugal). Convém destacar que todas essas experiências foram analisadas a partir de um eixo articulador comum, o conceito de trabalho, materializado como prática pedagógica.

4.1. O Percurso Investigativo e a Busca de Subsídios Metodológicos: O Projeto-Piloto na Universidade Federal da Bahia

Com a finalidade de buscar subsídios para a sistematização das possibilidades metodológicas que orientariam esta pesquisa, foi realizado, entre setembro de 2000 e julho de 2001, na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), um projeto-piloto, em forma de seminário, de caráter experimental, intitulado: “*Construindo uma metodologia para o ensino da capoeira*”,

aprovado pelo Colegiado do Departamento de Educação Física, que funcionou como Projeto de Extensão e integrou as ações desenvolvidas pela LEPEL, da Faculdade de Educação, da UFBA.

Este projeto-piloto constituiu o primeiro lance do jogo investigativo que caracterizou esta pesquisa. Muitas reflexões que subsidiaram as formulações desta tese tiveram início durante a sua realização, estimuladas pelas inquietações e problematizações dos seus participantes.

Após julho de 2001, o projeto continuou a ser desenvolvido, em decorrência das reivindicações feitas pelos participantes para que ele não fosse interrompido. Na continuidade do projeto (2002–2004), o trabalho passa a localizar-se no programa institucional da Pró-Reitoria de Extensão da UFBA, intitulado: Ação Curricular em Comunidade (ACC)⁷⁴. Atualmente, a ACC 464 - “O ensino e a pesquisa na roda de capoeira” vem identificando possibilidades pedagógicas de organização do trabalho pedagógico, como é o caso do complexo temático capoeira nos currículos, experiência em curso na UFBA.

Como uma das etapas principais dessa ação investigativa seria a realização de uma pesquisa-ação na disciplina capoeira, oferecida no currículo do curso de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, e considerando se tratar de uma possibilidade metodológica com base empírica que requer domínio e preparo para a produção/democratização de novos conhecimentos

⁷⁴ O Projeto ACC funciona como projeto de extensão na forma de componente curricular de natureza complementar, inserida nos currículos dos cursos de graduação da UFBA, com 60 (sessenta) horas e 4 (quatro) créditos. Os estudantes, sob a orientação de um professor e o auxílio de um monitor que recebe uma bolsa mensal no valor de R\$ 240,00 (o equivalente a um salário mínimo, em 2003, ou oitenta dólares), desenvolvem ações que buscam a integração universidade – comunidade. São várias as áreas e os conteúdos de abrangência desse programa, que contempla, dentre outros, a melhoria da saúde, da qualidade de vida da população e o combate à violência. A ACC de Capoeira (464) inicialmente foi coordenada pela Professora Celi Nelza Zülke Taffarel, e teve a monitoria do então acadêmico de Educação Física Benedito Carlos Libório Araújo, integrantes da LEPEL. Atualmente, o agora professor Benedito atua como tutor. Já atuaram como monitores, além do professor Benedito, David Romão Teixeira e Márcio Barbosa.

ou para avançar em questões já abordadas, consideramos que foi oportuna e imprescindível a realização deste Seminário-Piloto, como uma possibilidade significativa para o bom desenvolvimento da pesquisa e para a conseqüente construção do nosso entendimento de práxis capoeirana.

O objetivo do seminário-piloto foi estimular os participantes ao contato com os fundamentos teórico-filosóficos e epistemológicos da pesquisa científica em Ciências Humanas a partir da pesquisa-ação, tendo como referência o trato com o conhecimento da capoeira. Objetivou também produzir e avançar no conhecimento relacionado a esta manifestação cultural, em especial no que diz respeito às metodologias adotadas para o seu ensino, procurando reconhecer as diferentes fases de desenvolvimento da pesquisa-ação, bem como, vivenciar, discutir e refletir a natureza e a especificidade do objeto de pesquisa em questão (a capoeira).

Participaram desse projeto-piloto estudantes interessados de vários cursos de graduação da UFBA e pessoas da comunidade (número que oscilou em torno de trinta pessoas), sem restrição de fase acadêmica, nem tampouco a exigência de pré-requisitos.

No início dos trabalhos foi distribuído aos participantes um texto que explicitava os objetivos, a justificativa e a metodologia do seminário. Foi distribuído, também, um protocolo para sondar os objetivos e a expectativa dos participantes em relação ao seminário (anexo 1) e, também, uma ficha cadastral que objetivava conhecer as experiências que eles já tinham em relação à capoeira.

Duas vezes por semana, foram desenvolvidas experiências que contemplaram diversas formas de linguagens (gestual, verbal, pictórica, escrita). As dinâmicas, centradas no lúdico e na expressividade, possibilitaram e favoreceram experiências sensoriais, emocionais e valorativas, que permitiram uma boa

integração entre os participantes. Esse aspecto foi visto como extremamente relevante no processo de entendimento e explicação do próprio fenômeno vivenciado/investigado.

Em relação às expectativas dos participantes, constatamos que estas eram as mais diversas possíveis. Uns queriam fazer “atividades físicas variadas, mas firmes”, que consumissem energia e permitissem, com isso, “emagrecer”. Outros queriam “conhecer pessoas e fazer amizades”. Um queria aprender capoeira de forma mais “livre”, outro argumentava que detinha “algumas poucas conexões entre corpo e mente” e “precisava de mais”. O fato é que a maioria já tinha algum contato com a capoeira, mas, diante da proposta do seminário, muitos ficaram curiosos e apreensivos em relação à “tal metodologia” que pretendíamos construir juntos.

No final, foi distribuído um questionário de avaliação do seminário com a finalidade de avaliar se os objetivos anteriormente propostos foram atendidos. Este serviu, também, para sondar alguns aspectos sobre o trato com o conhecimento da capoeira no currículo de formação profissional (anexo 2).

Embora, no início, a maioria estivesse interessada em “malhar” capoeira, um participante respondeu que os conteúdos que mais lhe agradavam eram “os debates e a desconstrução dos padrões estabelecidos e a reconstrução dos mesmos”.

Em depoimento registrado em diário, um dos participantes expressou sua opinião sobre o trabalho da seguinte forma:

Nessa vivência-pesquisa-participativa estamos todos como num agradável quilombo onde nos habilitamos, a cada dia, mais e mais, a lutar pela liberdade de viver a vida prazerosamente, enfrentando com criatividade e muito gingado tanto os problemas complicados quanto os momentos de lazer e de harmonia; a fazer da vida um jogo intermitente onde se alternam momentos de elegante plasticidade da

capoeira e o ritmo agressivamente excitante e alegre dos bastões que se tocam na roda do maculelê.

As dinâmicas possibilitaram ricas discussões sobre o acervo motriz africano, muitas vezes negado pelas instituições educacionais, mas que representa possibilidades de efetiva integração e descontração, além de permitir um “passeio” pelas empolgantes formas de expressão herdadas desses povos.

Dentre as atividades significativas, foi realizada uma oficina de confecção de berimbaus, em que cada integrante confeccionou o seu, desde o descascar da madeira, passando pela retirada do fio de aço de pneu de carro, até a sua montagem. No final do semestre (2000.2), foi realizado um “festival pedagógico”, ocasião em que houve confraternização com capoeiras da comunidade, apresentações artísticas, debates, roda de capoeira, avaliação dos trabalhos desenvolvidos, revelação de “amigo oculto”, coquetel de frutas e muita descontração. O festival serviu para estreitar, ainda mais, os laços entre os diversos participantes do projeto-piloto e serviu de motivação para que o mesmo tivesse continuidade no semestre seguinte. No encerramento das atividades integrantes do grupo compuseram uma orquestra de berimbaus que foi apresentada para a comunidade universitária e professores visitantes de outros estados e de outros países.

Um aspecto a destacar nesta ação investigativa, centrou-se no processo de integração universidade – comunidade. Além das atividades internas, foram realizados intercâmbios com grupos de capoeira de Salvador. Mestres e professores de capoeira foram convidados para socializar suas experiências junto ao grupo. Foram realizadas visitas dos integrantes do projeto a algumas academias, e muitos professores de capoeira, juntamente com seus discípulos, participaram das atividades propostas. Nesses intercâmbios, foi possível reafirmar a importância desta integração. Muitos membros da comunidade, pelas suas precárias condições

sócio-econômicas e escassez de informações, viam e tratavam a universidade como algo muito distante e de difícil acesso. Na condição de centro de formação, a universidade jamais deveria se furtar de uma integração com a comunidade da qual faz parte e, no caso dos países do capitalismo periférico, como o Brasil, ela deve se orientar, principalmente, na direção do estudo das realidades sociais e não apenas deve servir para atender ao deleite de alguns privilegiados.

Durante a realização do seminário-piloto, foi-nos possível estabelecer uma aproximação com a estrutura do curso de graduação em Educação Física da Faculdade de Educação da UFBA. A busca de articulações com o ensino e com a pesquisa através do projeto de extensão não foi bem sucedida, evidenciando por um lado, no campo micro, a escassez dos equipamentos e recursos didático-pedagógicos, pois as condições materiais eram precárias, com sala esburacada, mal ventilada e mal iluminada; instrumentos didáticos utilizados na capoeira (berimbaus, pandeiro, atabaque, agogô etc.) inexistentes ou em péssimas condições; e, por outro, no campo macro, a constatação de total desarticulação das ações específicas com a estrutura organizacional da instituição.

Ao final desta etapa preliminar de investigação, que teve como objetivo principal verificar a viabilidade da metodologia pesquisa-ação para a construção de possibilidades para tratar com o conhecimento da capoeira no currículo de formação profissional, foi-nos permitido reconhecer que: a) essa metodologia se mostrou viável para atender esse fim, pois permitiu uma problematização das formas como essa manifestação vem sendo tratada nos currículos universitários, freqüentemente pautadas por pedagogias de assimilação, com repasses de “saberes” inquestionáveis que devem ser “copiados” pelos estudantes; b) existem indicadores de novos espaços, conteúdos, tempos pedagógicos e sujeitos do ato educativo,

destacando-se: processos identitários, intensidade, ressonância, auto-organização dos participantes, abertura à experiência cultural, perspectiva interdisciplinar e interface entre o pedagógico, o cultural e o científico.

4.2. A Inserção da Capoeira no Currículo Universitário Brasileiro: A Capoeira Vestindo Beca

Consideramos oportuno analisar inicialmente como se deram os primeiros contatos desta manifestação cultural com o contexto acadêmico.

Em 1934, na vigência do Estado Novo no Brasil, Mestre Bimba foi convidado para ensinar capoeira na pensão onde residiam alguns estudantes dos cursos de Medicina e Engenharia da Universidade Federal da Bahia⁷⁵. Esse contato de Mestre Bimba com os estudantes universitários favoreceu a incorporação de alguns procedimentos tipicamente acadêmicos ao universo capoeirano baiano. O “curso de Capoeira Regional”, ministrado pelo Mestre, incluía aspectos e procedimentos típicos do figurino universitário, como as cerimônias de “formatura” com a presença de patrono, paraninfo, oradores e diplomas. Vieira (1990) destaca que esse contato serviu para que a capoeira baiana estreitasse seus vínculos com setores sociais dominantes, contribuindo para uma certa “ascensão social” da capoeira.

Segundo Mestre Itapoan, ex-discípulo de Mestre Bimba, o Dr. Rui Gouveia lhe afirmou que Bimba gostava de ficar conversando com os acadêmicos e “queria aprender o significado das palavras que eles diziam” para utilizá-las nos treinamentos (apud VIEIRA, 1990, p. 123). Os estudantes explicavam a ele o problema da marginalidade. “Então ele resolveu, quando abriu a academia, que lá não ia ter vagabundo. Só podia ter trabalhador e estudante” (*ibid.*, p. 123).

⁷⁵ Ver Vieira (1990), Almeida (1982 e 1994).

Esta questão é realmente complexa e polêmica. Se, nas interpretações de Rego (1968), Mestre Bimba contribuiu para uma certa "prostituição" da capoeira, pois os que quisessem se adequar à nova visão teriam de se enquadrar em um novo estilo de comportamento, ao mesmo tempo ele pode ser considerado um divisor de águas na história desta manifestação cultural. Para muitos mestres angoleiros, Bimba foi um grande deturpador da capoeira; no entanto, para seus seguidores, "um dos herdeiros diretos de Zumbi" (SODRÉ, 1991, p. 18).

Para Vieira (1990), ao mesmo tempo em que Mestre Bimba elaborou uma reinterpretação da capoeira, incorporando os elementos das ideologias dominantes, favoreceu a abertura de canais até então fechados, permitindo a penetração de uma prática essencialmente popular nas instituições. Sodré (1991) chega a afirmar que ele era daqueles que enxergavam as sete portas invisíveis da cidade de Salvador. "Uma espécie de Lutero da capoeira" (*ibid.*, p. 18).

Estes agenciamentos contribuíram para que opositores às estratégias de Mestre Bimba proclamassem que ele teria "branqueado" a capoeira, somente aceitando como seus discípulos pessoas das classes médias. Mestre Bimba é criticado por ter transferido a capoeira da rua para a academia, por ter se aliado ao poder na busca de vantagens materiais e, também, por ser responsável pela sua militarização ao ensiná-la a militares.⁷⁶

Seus defensores, ao contrário, sustentam que Bimba, com a Regional, salvou a capoeira da extinção, tirando-a de "baixo da pata do boi" e adequando-a às exigências do mundo moderno. A criação de um método de ensino para o ensino da capoeira, por Mestre Bimba, é vista como ponto positivo pelos seus discípulos, embora haja teses polêmicas que contestem a originalidade desta criação. Para

⁷⁶ Um estudo sobre o surgimento da Capoeira Regional "vis-à-vis" o momento histórico do Brasil da década de 1930 pode ser encontrado em Vieira (1995).

alguns opositores mais radicais, se Mestre Bimba tirou a capoeira de baixo da pata do boi foi para colocá-la embaixo de seus excrementos.

Podemos ver, a partir desta problematização, que o processo de inserção da capoeira em espaços institucionais formais da sociedade foi e tem sido tenso. Percebemos que os primeiros contatos da capoeira com o meio acadêmico se deram a partir de iniciativas de integrantes das classes mais favorecidas da população e não por desejo e necessidade de seus praticantes majoritários, nem, tampouco, por intermédio de políticas públicas de afirmação cultural.

No entanto, na atualidade, tal como vem acontecendo no âmbito do Ensino Fundamental⁷⁷, a introdução da capoeira no currículo das universidades brasileiras vem se dando, preponderantemente, a partir de iniciativas de professores e mestres de capoeira que se inserem nesses espaços por outros motivos e terminam vislumbrando a possibilidade de trabalhar com essa manifestação cultural.

Segundo Campos (2001), as primeiras manifestações em prol da inserção da capoeira no currículo dos cursos universitários aconteceram na Bahia. Em 1971, através do Programa de Melhoria do Ensino Nacional (PREMEM), desenvolvido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, a capoeira é tematizada de forma mais sistemática. No ano seguinte, ela foi ofertada, pela primeira vez, na então Universidade do Estado da Guanabara (UEG), atualmente Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), na condição de disciplina vinculada às chamadas “práticas desportivas”, por reivindicação de estudantes do curso de Direito da referida Universidade. As aulas eram ministradas pelo Mestre Baiano Anzol, ex-discípulo de Mestre Bimba e, atualmente, professor de Capoeira da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

⁷⁷ Em 1994 apresentamos dissertação de mestrado sobre o processo de “escolarização da capoeira”, posteriormente transformada em livro, no qual analisamos o programa de inserção da capoeira no currículo das escolas públicas do Distrito Federal. Para ver mais (FALCÃO, 1994 e 1996).

Em 1982, A Universidade Católica de Salvador introduziu a capoeira como disciplina obrigatória no currículo do Curso de Educação Física, com carga horária de 60 (sessenta) horas. O primeiro professor foi Josevaldo Lima de Jesus (Mestre Sacy), também formado por Mestre Bimba.

Atualmente, dentre as instituições de ensino superior que oferecem a capoeira como disciplina obrigatória ou optativa, temos 15 (quinze) que a ofertam como disciplina obrigatória, sendo 07 (sete) públicas e 08 (oito) privadas. Na forma de disciplina optativa, temos 10 (dez) instituições, sendo 08 (oito) públicas e 02 (duas) privadas. O quadro que apresentamos, a seguir, foi realizado a partir de um levantamento, via *internet*, que fizemos durante o segundo semestre do ano de 2003, em que professores e pesquisadores colaboraram com as informações. Ele expressa uma realidade que pode não ser definitiva, já que, às vezes, as disciplinas são ofertadas de acordo com a disponibilidade de professores.

Quadro 1 - Instituições universitárias brasileiras que oferecem capoeira como disciplina obrigatória ou optativa

Forma de Oferta	Universidades/Faculdades	Total
Disciplina Obrigatória	<i>UFBA, UFRJ, UEFS, UESC, UNEB, UESB, UNICAMP, UCSAL, Estácio de Sá – MG, FATEC – Conselheiro Lafaiete – MG, UniBH, UNICASTELO, UNIMOVE, IPA, Faculdade Salesiana de Vitória</i>	15
Disciplina Optativa	<i>UFSC, UnB, UFRRJ, Unisinos (São Leopoldo), USP, UFS, UGF, UFMG, Metodista de São Bernardo, Faculdade Integrada de Amparo - FIA/SP</i>	10
Total		25

Em algumas instituições, a disciplina é oferecida em dois semestres, sendo o primeiro obrigatório e o segundo, optativo, como é o caso da UFBA. Em outros casos, a disciplina é oferecida como “prática desportiva” ou como “Educação Física Curricular”, que atende aos estudantes dos diversos cursos de graduação universitária, como é o caso da UFSC.

Com exceção da UNICAMP, que oferece a disciplina capoeira no curso de Graduação em Dança, em todos os outros casos, ela é oferecida pelo curso de Educação Física. Essa vinculação institucionalizada da capoeira à área de Educação Física tem suscitado debates polêmicos entre a comunidade da capoeira e o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), que determinou, através de resolução interna, a exigência da formação em Educação Física, e a devida filiação ao Conselho, de todos aqueles que pretendem ministrar aulas de capoeira. Análises desses conflitos estão sendo sistematizadas em pesquisas ainda não publicadas.

Dentre as universidades públicas federais, com exceção da UFRJ, que realizou concurso para professor efetivo de capoeira ainda na década de 1980, somente a partir da segunda metade da década de 1990 é que começaram a aparecer os primeiros concursos para professor da disciplina capoeira, como foi o caso da UFBA, em 1996, e da UFSCar, em 2003. Ademais, mesmo que ela tenha se inserido em número razoável de universidades, a grande maioria delas não contempla a capoeira nos seus currículos.

Em 1998, surgiu o primeiro curso superior de capoeira que temos conhecimento. Foi ofertado no esquema de curso seqüencial pela Universidade Gama Filho (UGF). A duração do mesmo foi de dois anos e apenas duas turmas o concluíram.

Em nível de especialização, algumas iniciativas já se concretizaram, como foi o caso da Universidade de Brasília (UnB), que realizou o primeiro curso de especialização de capoeira na escola, no Brasil, conforme já mencionado anteriormente.

A Universidade Gama Filho também passou a oferecer, a partir do segundo semestre de 2002, um curso de especialização, de 360 horas, intitulado: “Bases Metodológicas e Fisiológicas Aplicadas à Capoeira”.⁷⁸

Na maioria das vezes, a inserção da capoeira no contexto universitário se dá através de projetos de extensão ou atividade extra-classe. Dentro desses moldes, temos um número expressivo de instituições de ensino superior que a oferecem. Em levantamento que realizamos em 2003, constatamos que 12 (doze) universidades públicas e 29 (vinte e nove) particulares tratavam a capoeira como projeto de extensão. O quadro, a seguir, expressa essa realidade:

Quadro 2 - Instituições universitárias brasileiras que oferecem capoeira como projeto de extensão

Unidades da Federação	Universidades Públicas	Universidades e Faculdades Privadas	Total	
			Públicas	Privadas
São Paulo	USP, UNESP (Rio Claro) UNICAMP	Mackenzie, São Judas Tadeu, Unicastelo, Mogi das Cruzes, Santo André, San Remo, Engenharia Mauá, Anhembi, Pirassununga, Unisantana (São Paulo), FEFISA (Santo André), UNIABC, IMES (São Caetano do Sul), Metodista de São Bernardo	3	14
Rio de Janeiro	UFRJ, UFRRJ,	Castelo Branco, Estácio de Sá, Gama Filho, Bennett	2	4
Rio Grande do Sul	-	IPA, Escola Superior de Educação Física de Santa Cruz do Sul, ULBRA (Canoas), UNISALLE (Canoas), PUC-RS (Porto Alegre), FEEVALE (Novo Hamburgo), (UCS) Universidade de Caxias do Sul	-	7
Pernambuco	-	Unicap, UPE	-	2
Santa Catarina	UFSC		1	-
Distrito Federal	UnB	UniCEUB, Católica	1	2
Minas Gerais	UFJF, UEMG		2	-
Espírito Santo	UFES		1	-
Bahia	UFBA, UEFS		2	-
TOTAL			12	29

Na maioria das vezes, a inserção da capoeira no contexto universitário se dá através de projetos de extensão freqüentemente vinculados a grupos já

⁷⁸ As disciplinas ministradas no Curso de Especialização em Capoeira da UGF são: História da Capoeira I e II, Capoeira Angola e Regional, Capoeira na Atualidade, Didática, Psicologia Aplicada, Traumas e Lesões, Preparação Física Aplicada, Folclore, Didática Aplicada e Capoeira Infantil.

consolidados na comunidade capoeirana, como é o caso, dentre outros, do Grupo Beribazu na UnB, na UFES e na UFSC, do Grupo Palmares na UFSC, do Grupo Chapéu de Couro na UPE, que se utilizam da universidade como um braço institucional e operacional para disseminar sua “marca” e ampliar o seu campo de atuação. Com isso, terminam contribuindo para uma maior divulgação desta manifestação no contexto universitário, e acabam ampliando seu poder de inserção na sociedade em geral.

Via de regra, essa vinculação dos grupos aos projetos de extensão universitária é conflituosa e controvertida, à medida que se verifica uma desarticulação das experiências desenvolvidas por eles em relação ao projeto político-pedagógicos das instituições em que se inserem. Não se trata de negar a inserção dos grupos de capoeira nos espaços acadêmicos, mas questionar a inobservância dos princípios que regem uma instituição universitária que, em geral, se pautam pela universalização e democratização de idéias, valores e referências.

A universidade deve incorporar as demandas gestadas na sociedade, atenta aos critérios de universalização e democratização, de modo a evitar a construção de “igrejinhas” doutrinárias, de nichos, de guetos, que não se questionam e nem permitem ser questionados.

Em geral, as aulas de capoeira nos projetos de extensão universitária são ministradas por acadêmicos vinculados a um determinado grupo, que acaba deixando a sua marca e contribuindo para a idéia difundida de que não existe uma *capoeira da universidade*, mas a capoeira de um determinado grupo funcionando dentro da universidade. Esta questão é polêmica e tem gerado muitos conflitos. Seria possível construir uma proposta de capoeira desvinculada do esquema de grupos, ou seja, “desrotulada”, na universidade? Em outras palavras, é possível

construir uma capoeira na universidade numa perspectiva para além de grupos?
Como?

Respostas para essas questões poderão ser retiradas das considerações desenvolvidas a partir das experiências analisadas nesta pesquisa. Sendo assim, apresentaremos, a seguir, algumas experiências de trato com o conhecimento da capoeira em duas instituições universitárias brasileiras, bem como em algumas instituições europeias.

4.2.1. O Caso da Universidade Federal da Bahia: Afirmação da Baianidade

*A Bahia tem uma coisa mágica.
O diferencial é o ethos da cultura negra.
Independente de ser negro ou não,
se vive a coisa dos tambores, corpo, alimentação do negro.
Há a ambiência, as belezas naturais (...)*
Felippe Serpa

Não é possível compreender o processo de inserção da capoeira na Universidade Federal da Bahia (UFBA) sem entender o movimento do seu desenvolvimento na urbe soteropolitana. E, para complicar ainda mais, adentrar o universo capoeirano de Salvador não é uma tarefa muito fácil. Muitas vezes, para conhecer e ter acesso aos protagonistas desta manifestação cultural, em Salvador, é necessário muita “mandinga”. Para conseguir determinadas informações, seja através de entrevistas, seja através de documentos, a aventura se torna ainda mais complicada. A maneira como expressivo número de capoeiras de Salvador lida com a informação desperta muita curiosidade. Falar sobre capoeira é como jogar na roda. As conversas são recheadas de malícias, de evasivas e de muita emoção. O apelo às tradições, a maneira respeitosa e até passional de falar da/sobre a capoeira também desperta muita curiosidade.

A permanência, por dois anos ininterruptos, dentro do labirinto capoeirano soteropolitano, participando de eventos, batismos, shows, rodas, seminários e, principalmente, “papoeirando” de roda em roda e nos bastidores de eventos, possibilitou-nos uma leitura muito especial do que representa a capoeira para essa terra e para essa gente, e suas relações conflituosas com o espaço acadêmico.

A capoeira desenvolvida na Universidade Federal da Bahia está articulada com os protagonistas da capoeira da cidade, à medida que todos os professores que nela atuaram ou atuam até agora, são dirigentes de grupos ou são a eles vinculados. Essa articulação nem sempre se apresenta de forma harmoniosa. Via-de-regra, surgem conflitos bem típicos do mundo da capoeiragem no espaço acadêmico.

Como o objetivo principal desta etapa da pesquisa não é analisar os conflitos dessa relação, mas o processo de organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento da capoeira no currículo de Educação Física da UFBA, passaremos, a seguir, a realizá-la a partir das seguintes questões fundamentais:

- comportamento do corpo discente perante a disciplina;
- comportamento do corpo docente perante a disciplina;
- adequação do conteúdo - se foi coerente com a ementa, se houve coerência com o currículo;
- carga horária - se foi adequada com relação aos conteúdos e ao currículo;
- integração de conteúdos - se foram integrados com os de outras disciplinas, se houve repetição de conteúdos;
- procedimentos em relação à avaliação do conteúdo - se o programa foi entregue, se ele foi cumprido, se os alunos assimilaram o conteúdo e como se deram as formas de avaliação.

Para a análise desse processo, utilizamos documentos, dados de entrevistas, questionários e observações de aulas ministradas na disciplina, que nos permitiram delinear e reconhecer sua realidade e suas possibilidades.

Dos seis professores que já ministraram a disciplina capoeira na UFBA, foi-nos possível realizar entrevistas com dois deles. Para efeito deste estudo, eles foram retratados a partir das seguintes convenções: C1 e C2. As entrevistas realizadas foram orientadas por um roteiro (anexo 3) que procurou evidenciar, em especial, suas principais preocupações, os reais objetivos da disciplina e os aspectos relacionados à organização do trabalho pedagógico, aos conteúdos, à metodologia e avaliação. Por questões que fugiram ao nosso controle, não foi possível entrevistar a atual professora da disciplina.

Entrevistamos, também, alunos e ex-alunos do curso de Educação Física que concluíram as disciplinas de capoeira ofertadas no currículo, sendo que, para isso, servimo-nos de um roteiro (anexo 4). Seus depoimentos foram referenciados apenas como “comunicação de aluno (A1, A2, A3...) ou ex-aluno (E1, E2, E3...)”. Um questionário (anexo 5) também foi distribuído aos alunos das disciplinas, embora apenas 05 (cinco), de um total de 32 (trinta e dois), tenham respondido.

Para complementar o conjunto de dados para a análise, levamos em consideração também os programas das disciplinas: Capoeira I EDC 238, com carga horária de 60 (sessenta horas), e Capoeira II, com suas respectivas ementas.

Passaremos a analisar esses dados que trazem, em si, elementos sobre o trato com esse conhecimento no currículo de formação profissional do Curso de Educação Física da UFBA.

A ementa, os objetivos, conteúdos programáticos e a bibliografia do programa, apresentaram-nos os seguintes elementos:

- a) a ementa contempla aspectos relacionados com abordagens históricas e seus vínculos com a identidade étnica e cultural afro-brasileira. Referencia os fundamentos históricos, filosóficos e técnicos da Capoeira Angola e da Regional;
- b) os objetivos do programa inserem a análise da problemática da discriminação social e étnica na cultura brasileira através do processo de desenvolvimento da capoeira no Brasil; buscam reconhecer a importância da capoeira como conteúdo de identidade afro-brasileira e referência para a construção de novas abordagens epistemológicas na Educação Física;
- c) os objetivos também evidenciam o estudo da biografia dos principais representantes da capoeira e de temas emergentes sobre a problemática da capoeira na Bahia e as relações com a Educação Física;
- d) nas referências bibliográficas constam vinte e sete títulos, entre os quais, seis livros são considerados clássicos⁷⁹ sobre o tema;
- e) não se enfatiza o paradigma da aptidão física, o que, de certa forma, desvia o eixo comum a maior parte dos programas, que tendem a destacar esta questão.

As possibilidades e a realidade da disciplina capoeira no curso de Educação Física da UFBA são limitadas pela carência de material didático específico e outras carências mais gerais que acometem todas as outras disciplinas. O material disponível era de qualidade duvidosa, muitos deteriorados. Nas aulas que observamos, os instrumentos eram, freqüentemente, levados pela própria professora.

Identificamos a predominância de uma perspectiva de trato com o conhecimento em que a reflexão pedagógica gravitava em torno de questões relacionadas com a situação da capoeira baiana e da vida “difícil” de determinados

⁷⁹ Consideramos livros “clássicos” de capoeira, as obras mais divulgadas e discutidas nos trabalhos que já tivemos oportunidade de ler e orientar. Algumas delas, com edições já esgotadas e outras já com várias edições publicadas. Dentre esses clássicos, consideramos as obras de Rego (1968), Soares (1996 e 2001), Pires (1996), Vieira (1995) e Reis (1997).

mestres representativos desta manifestação. As atividades “práticas”, em geral, giravam em torno de demonstração de técnicas e habilidades, com ênfase na lógica formal, que eram repetidas pelos estudantes.

Os estudantes demonstravam desmotivações freqüentes, sendo que alguns chegavam depois do início da aula ou então pediam para sair mais cedo.

As atividades e os conteúdos aparentavam estar desarticulados entre si, com níveis de abordagens, às vezes, simplistas, próprios do senso-comum e não estruturados cientificamente, de forma espiralada e integrada. Observamos, ainda, uma insignificante utilização de trabalhos em grupos na sala de aula.

A carga horária total da disciplina estava em consonância com a maioria das outras, e se mostrou adequada, embora ouvíssemos reclamações freqüentes, por parte dos estudantes, de que não tinham muito tempo.

O uso do espaço físico disponível era condicionado à forma arquitetônica da sala que, por sua vez, não atendia à necessidade da disciplina. O piso encontrava-se cheio de irregularidades.

Em relação à avaliação do ensino, da aprendizagem e da disciplina, verificamos que não houve uma unidade e organicidade no processo avaliativo. Ela se restringiu a um seminário apresentado pelos estudantes.

Os conteúdos ministrados não garantiam que os estudantes se sentissem seguros para ministrar capoeira em suas aulas. Um depoimento de um estudante sobre a possibilidade do mesmo trabalhar com esse conteúdo reforça esta afirmação: “Para uma aula de capoeira, não!!! Porém, para utilizar elementos da mesma na minha aula, de certa forma, eu conseguiria” (depoimento de aluno – A1).

Já, o depoimento de um ex-aluno amplia essa percepção quando diz que:

depende em que âmbito ele vai trabalhar e como ele vai trabalhar. Isso é muito relativo. Se ele for trabalhar no colégio abordando

aspectos da capoeira é uma coisa. Outra coisa é ele dar aula de capoeira. Não tem condições nenhuma, nenhuma (E2).

Em relação ao que é privilegiado nos conteúdos, pudemos constatar que, a depender da “linhagem” a qual pertence o professor, alguns conteúdos são mais privilegiados do que outros, tendendo a serem enfatizados os conhecimentos com os quais ele se sente mais identificado. O depoimento de um dos professores da disciplina problematiza esta questão:

Nós fizemos uma crítica de como esta disciplina estava sendo dada. Essa disciplina tinha um enfoque muito tendencioso da Capoeira Regional. E quando tinha uma Capoeira Angola, era o Mestre Paulo dos Anjos que vinha e dava uma aula. No final do curso, tinha um seminário e quem coordenava a disciplina colocava alguns mestres e aí a gente tinha a possibilidade de debater e fazer perguntas etc. Mas como a disciplina estava articulada ficava uma coisa muito desproporcional. Eu sentia um peso diferenciado no que dizia respeito ao tratamento dessas linhas. E a gente sabe, por outro lado, que a questão principal não era essa. A questão principal dessa disciplina é o processo de ensino-aprendizagem. No que a capoeira vai servir na área profissional dele, tanto na academia como na escola. No que essa disciplina vai contribuir para ele (C2).

Este questionamento evidencia alguns conflitos relacionados com a seleção dos conteúdos a serem ministrados na disciplina. O consenso em relação a um possível “currículo mínimo” ainda está para ser construído, embora isso não garanta que os conteúdos nele referenciados sejam efetivamente tratados.

A discussão sobre a unidade teoria-prática, que perpassa todo debate pedagógico, parece ser minimamente equacionada a partir do conceito de jogo. O depoimento de um ex-professor tenta explicar esta articulação a partir deste conceito:

Eu ainda parto do princípio que a capoeira é uma coisa que tem que ser jogada. Digamos assim, é a práxis, é o jogo. Porque se não, eles ficam muito na discussão e tal, mas não conhecem a realidade. E conhecer a realidade da capoeira é conviver com os caras. Você que é capoeirista sabe melhor que eu. Esse jogo de picuinha, que é uma coisa normal, que são as contradições da sociedade, que também acontecem aqui na universidade. A gente pode até fechar os olhos para essas coisas, mas acontecem (C2).

Um aluno da disciplina Capoeira II deu o seguinte depoimento: “Observo uma mudança na forma de discriminar (a capoeira). Antigamente não se praticava porque era coisa de vagabundo, hoje não se pratica porque é coisa de rico” (depoimento de aluno, A3).

Na verdade, ainda existem muitos conflitos em torno da capoeira como disciplina curricular. Se uns preferem apenas acompanhar as discussões e fazem “corpo mole” na hora de fazer as atividades, outros reclamam que as aulas são muito “teóricas”, o que significa dizer, para eles, muito monótonas. Por outro lado, surgem críticas em relação à excessiva padronização, como podemos verificar a partir do depoimento de um aluno que afirmou: “se antes era uma atividade muito espontânea, a capoeira hoje está sendo uma coisa muito ensaiada” (A 4).

Em geral, com exceção dos que já são capoeiras, os estudantes não conseguem vislumbrar uma contribuição direta deste conteúdo na sua futura atuação profissional. Entendemos que uma disciplina é legítima ou relevante quando a presença de seu objeto de estudo é fundamental para a reflexão pedagógica do estudante, e a sua ausência compromete a perspectiva de totalidade dessa reflexão. O que se verifica é que, freqüentemente, a capoeira se coloca como disciplina importante para discutir questões mais amplas, como preconceito, racismo, discriminação, constituindo possibilidade de ser tratada como um complexo temático capaz de contribuir no processo de construção de uma escola revolucionária. Talvez esteja aí a sua maior contribuição. O depoimento de um aluno corrobora essa possibilidade: “(...) porém quando analisamos a filosofia da capoeira, esta sim pode contribuir não só para a minha prática profissional, mas também para a minha vida” (depoimento de aluno, A5).

A Capoeira I é obrigatória e a Capoeira II é optativa. Em geral, a turma de Capoeira I (obrigatória) era bastante freqüentada, com cerca de vinte integrantes. Já a turma de Capoeira II (optativa) era bem menor, girando em torno de oito estudantes e, habitualmente, muitos faltavam às aulas. Devem existir muitas razões, mas pudemos verificar que os estudantes, em geral, não demonstravam muito interesse pela capoeira. A disciplina Capoeira II, que é optativa, confirma este diagnóstico. Houve aulas em que apareciam poucos estudantes. Em uma delas estiveram presentes apenas dois (17 de abril de 2001).

Tivemos a oportunidade de acompanhar uma visita da turma de Capoeira I à Associação Brasileira de Capoeira Angola (ABCA), a qual era presidida, na ocasião, pelo Mestre Curió, que, prontamente, recebeu a turma e, durante um longo tempo, explanou sobre a realidade da Associação e os dilemas que a capoeira passava naquela circunstância. Os estudantes fizeram perguntas sobre diversos temas, as quais foram respondidas pelo Mestre.

Iniciativas como essas contribuem para a aproximação e interlocução dessas instâncias que lidam, de forma diferenciada e com objetivos distintos e até conflitantes, com esse conhecimento. Para que elas sirvam, efetivamente, no processo de formação crítica dos novos educadores, elas precisam ser problematizadas, ampliadas e diversificadas, de modo a contemplarem as múltiplas faces dessa manifestação, evitando, com isso, uma adesão ingênua, por parte dos educandos, a qualquer que seja a referência a eles apresentada.

Em 2001.1, a capoeira começou a ser ofertada no Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado), da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia, a partir da disciplina optativa *Educação, Cultura e Capoeira*, ministrada pelos professores Edvaldo Boaventura e Hélio Campos, com carga

horária de 60 (sessenta) horas e 3 (três) créditos, da qual participamos na condição de estudante do Curso de Doutorado. De acordo com nossas investigações, foi a primeira vez que a capoeira passou a ser tratada como disciplina em um programa de Pós-Graduação *Strito Sensu* no Brasil.

A ementa da disciplina continha os seguintes tópicos: Origem e Evolução da Capoeira; Capoeira: uma Trajetória de Resistência, Capoeira Angola, Capoeira Regional, Capoeira Esporte Brasileiro, Capoeira e a Educação Física, Capoeira na Escola, Capoeira na Universidade, Mestres de Capoeira, Gerenciamento de Grupos de Capoeira, Capoeira uma Manifestação Cultural e Capoeira Ferramenta para a Educação.

Ao oferecer a disciplina capoeira na pós-graduação, o programa da UFBA dá um salto qualitativo e cumpre uma dívida social para com a comunidade capoeirana de Salvador. Ao interagir com as manifestações produzidas pelas camadas desfavorecidas, a UFBA entra na roda, ainda que meio desajeitada e responde simbolicamente ao coro das ladainhas dos grandes mestres que nunca puseram seus pés na academia. Isso pode ser considerado um avanço incomensurável, a despeito dos problemas inerentes à estrutura da própria disciplina, que não articulou de forma consistente as teorias educacionais com a cultura da capoeira e, também, não buscou articulação com as disciplinas oferecidas na graduação.

Alguns objetivos expressos no programa não foram cumpridos, como, por exemplo, “identificar os fundamentos e rituais da Capoeira Regional e Capoeira Angola”, “vivenciar aulas práticas de capoeira, maculelê e outras manifestações folclóricas da Bahia”, “analisar os processos de gerenciamento dos grupos e academias de capoeira”.

A turma era bastante heterogênea, com estudantes provenientes dos mais diversos campos de formação, desde Agronomia à Educação Física, sendo que boa parte freqüentou a disciplina na condição de “aluno especial”. Por ter ocorrido num semestre “atípico” (interrompido por uma longa greve dos professores e servidores), alguns dos alunos desistiram, e os 12 (doze) que continuaram até o final apresentaram um “*paper*” sobre uma temática de sua escolha. A apresentação e discussão desses “*papers*” foi o ponto alto da disciplina. A presença de convidados para ministrarem palestras e a visita a um renomado espaço de capoeira também contribuíram para enriquecê-la.

Salvador, mundialmente considerada “*a Meca da capoeira*”, para onde afluem contingentes cada vez mais expressivos do mundo inteiro em busca dos “segredos desta arte-luta”, pode se regozijar dessa iniciativa. Entretanto, muitos aspectos relevantes da capoeira ainda estão por ser aprofundados nas diversas iniciativas de transformá-la em uma disciplina acadêmica de reconhecido valor pedagógico.

4.2.2. O Caso da Universidade Federal de Santa Catarina – Da Experimentação à Reconstrução Coletiva da Capoeira

Esta etapa da pesquisa deu-se sob a forma de um seminário de pesquisa-ação⁸⁰ que foi desenvolvido durante todo primeiro semestre letivo de 2002, o qual, em decorrência da greve dos professores universitários, em 2001, teve início em 23 de maio e final, em 05 de setembro de 2002. A intenção de realizar um seminário de pesquisa-ação dentro da disciplina optativa de capoeira do Curso de Educação

⁸⁰ Sobre a pesquisa-ação, foi utilizado o conceito produzido por Thiollent (2000, p. 14): “é um tipo de pesquisa social participante com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo”.

Física da Universidade Federal de Santa Catarina⁸¹ era uma possibilidade explicitada desde a formulação do projeto inicial de pesquisa para a realização desta tese, aprovado no exame de seleção do Programa de Pós-Graduação da UFBA, em 1999.

Caracterização da turma

A turma do seminário de pesquisa-ação foi constituída por 22 (vinte e dois) participantes, sendo 14 (quatorze) do sexo masculino e 8 (oito) do sexo feminino. A média de idade foi de 23 anos. O participante mais novo tinha 18 (dezoito) e o mais velho, 32 (trinta e dois) anos.

No que diz respeito à naturalidade, pudemos constatar que a maioria era de Florianópolis, embora houvesse uma participação significativa de estudantes provenientes do interior do Estado de Santa Catarina, alguns naturais de outros estados brasileiros, de um africano do Congo e de uma sul-americana, do Chile, conforme está demonstrado na tabela 1:

⁸¹ A disciplina optativa de capoeira foi oferecida, pela primeira vez, em 1993, no currículo do Curso de Graduação em Educação Física, ministrada pelo prof. Nelson da Silva Aguiar, mas foi ofertada somente um semestre, retornando apenas em 1997. A partir de então, vem sendo oferecida sistematicamente e tem sido bastante procurada não apenas pelos alunos da graduação em Educação Física, mas por estudantes dos mais diferentes cursos. Após o ano 2000, com o nosso afastamento para formação em pós-graduação (Doutorado), a disciplina passou a ser ministrada pelo professor Fábio Machado Pinto, do Departamento de Metodologia do Ensino, do Centro de Educação, que gentilmente se prontificou a oferecer a disciplina para a realização deste seminário de pesquisa-ação. De acordo com a ementa, a disciplina é trabalhada a partir dos seguintes tópicos: trajetória histórica da capoeira, seus principais condicionantes, o surgimento, a sua inserção na sociedade brasileira, a sua ascensão social, as principais escolas, os seus principais representantes, a relação com o poder constituído, a atualidade e as perspectivas. O processo de escolarização da capoeira, sua inserção no contexto educacional, as principais iniciativas, os principais estudos, os programas de implantação da capoeira nos currículos das escolas públicas de alguns estados da federação. As cerimônias, rituais e tradições da capoeira. O processo histórico de organização e normatização da capoeira no Brasil, as diversas iniciativas, as atuais estruturas organizacionais. Os pressupostos didático-pedagógicos na prática da capoeira, a relação professor-aluno, o papel do professor, o material didático-pedagógico, os conteúdos, os procedimentos, o planejamento e a avaliação em capoeira. Os movimentos e golpes de capoeira, seqüências de treinamento, formas de jogos, estilos de ensino, a caracterização da roda. Os instrumentos musicais utilizados na capoeira. Os cânticos, sua classificação e função.

Tabela 1 - Naturalidade dos participantes do seminário de pesquisa-ação da UFSC

País/Estado/Cidade	Frequência	
	Absoluta	Relativa (%)
Florianópolis -SC	7	31,8
Interior de Santa Catarina	5	22,7
Paraná	3	13,6
Minas Gerais	2	9,0
São Paulo	1	4,5
Distrito Federal	1	4,5
Rio Grande do Sul	1	4,5
Congo - África	1	4,5
Chile – América do Sul	1	4,5
Total	22	100

Dos integrantes, 3 (três) já haviam concluído o curso de graduação; 2 (dois) em Educação Física e 1 (um) em Pedagogia. Um dos integrantes do seminário já havia concluído curso de Pós-Graduação em nível de especialização em Capoeira na Escola, na Universidade de Brasília. Dos 18 integrantes que cursavam a graduação, apenas 1 (um) não era estudante da UFSC. Veja a tabela 2, a seguir:

Tabela 2 - Formação acadêmica dos participantes do seminário de pesquisa-ação da UFSC

Curso	Frequência	
	Absoluta	Relativa (%)
Educação Física	12	54,5
Letras	2	9,0
Arquitetura	1	4,5
Engenharia Sanitária	1	4,5
Farmácia	1	4,5
Matemática	1	4,5
Nutrição	1	4,5
Odontologia	1	4,5
Pedagogia	1	4,5
2º Grau Completo	1	4,5
Total	22	100

Pudemos constatar que havia estudantes de graduação desde a primeira fase até a última, prevalecendo um número maior entre a 3ª e a 4ª fases e entre a 7ª e a 8ª. Estes dados demonstram que a grande maioria já conhecia a estrutura

curricular da UFSC e, portanto, já tinham noções básicas do funcionamento de uma disciplina acadêmica.

Tabela 3 - Distribuição dos participantes do seminário de pesquisa-ação da UFSC, por fase de formação

Fase do Curso	Frequência	
	Absoluta	Relativa (%)
Da 3 ^a a 4 ^a	7	31,8
Da 7 ^a a 8 ^a	6	27,2
Da 5 ^a a 6 ^a	3	13,6
Formados	3	13,6
Da 1 ^a a 2 ^a	1	4,5
Da 9 ^a a 10 ^a	1	4,5
Ensino Médio concluído	1	4,5
Total	22	100

O seminário contou, também, com eventuais participações de mestres, professores e discípulos de capoeira de alguns grupos de Florianópolis que foram convidados para determinadas atividades. Tivemos também a participação de duas historiadoras da UFSC, que deram suas contribuições por ocasião das discussões relacionadas com a temática “história da capoeira”. Uma aluna do curso de Mestrado em Educação Física da UFSC, que desenvolvia dissertação sobre a capoeira, participou sistematicamente das atividades do seminário, embora não estivesse matriculada na disciplina. Tal aconteceu também com um estudante do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Pernambuco, que se encontrava realizando intercâmbio com a UFSC, durante o período do seminário. Ambos deram significativas contribuições aos debates temáticos.

Dos 22 (vinte e dois) participantes, apenas 5 (cinco) não detinham qualquer experiência com capoeira, apenas a conheciam através da mídia ou de exhibições em eventos comemorativos ou em rodas de rua. Um dos participantes tinha cerca de 10 (dez) anos de experiência, e um outro já havia acumulado mais de 15 (quinze) anos de experiência sistemática. Conforme pode ser visualizado na

tabela 4, a maioria tinha entre 01 (um) e 05 (cinco) anos de prática sistemática com essa manifestação cultural. Foi possível observar que a turma, apesar de ser heterogênea, tinha uma inserção significativa no universo capoeirano, e isso contribuiu para que algumas temáticas fossem rigorosamente aprofundadas.

Tabela 4 - Tempo de experiência dos participantes do seminário de pesquisa-ação da UFSC com a capoeira

Tempo de Experiência com Capoeira	Frequência	
	Absoluta	Relativa (%)
Sem experiência	5	22,7
0 a 1 ano	5	22,7
4 a 5 anos	4	18,1
2 a 3 anos	3	13,6
6 a 10 anos	3	13,6
10 a 15 anos	1	4,5
Acima de 15 anos	1	4,5
Total	22	100

Em relação à experiência com o ensino da capoeira, pudemos verificar que poucos a haviam tratado na condição de professor, como podemos observar na tabela a seguir.

Tabela 5 - Tempo de experiência dos participantes do seminário de pesquisa-ação da UFSC com o ensino da capoeira

Experiência com o Ensino da Capoeira	Frequência	
	Absoluta	Relativa (%)
Sem experiência	16	72,7
1 a 5 anos	5	22,7
6 a 10 anos	1	4,5
Total	22	100

Dos participantes do seminário, 11 (onze) não faziam parte de nenhum grupo de capoeira organicamente constituído, 01 (um) era integrante do Grupo Angola-Mãe, 01 (um) era integrante do Grupo Ilha de Palmares e 9 (nove) integravam o Grupo Beribazu, conforme podemos observar na tabela 6.

Tabela 6 - Distribuição dos participantes do seminário de pesquisa-ação da UFSC por grupo de capoeira

Nome do Grupo	Frequência	
	Absoluta	Relativa (%)
Não integrante de Grupo	11	50,0
Beribazu	9	41,0
Angola - Mãe	1	4,5
Ilha de Palmares	1	4,5
Total	22	100

Esta caracterização do perfil da turma serviu para explicitar que uma ação educativa intencional institucionalizada se dá entre pessoas com graus diferentes de maturação humana, de valores, de expectativas e de experiências acumuladas, necessitando, portanto, de organização e sistematização do trabalho pedagógico que exige, necessariamente, conhecimento da realidade, adequada fundamentação teórica e satisfatória instrumentalização técnica, de forma a criar as condições apropriadas para o desenvolvimento das novas gerações.

Todos os 17 (dezessete) encontros em sala de aula foram filmados. O material foi gravado em 19 (dezenove) fitas VHS, perfazendo um total de 38 (trinta e oito) horas de atividades filmadas. Este importante material foi transcrito e analisado, servindo de subsídio para as formulações e argumentações finais desta tese.

Alguns diálogos que ocorreram durante esse seminário serão destacados nos capítulos seguintes para ilustrar e esclarecer reflexões desenvolvidas sobre temáticas específicas do objeto de estudo. Estes estarão referenciados a partir das seguintes convenções: PO (fala do pesquisador orientador), CO (comentários do pesquisador), P1, P2, P3... P22 (participantes do seminário), todas acompanhadas da data em que o diálogo ocorreu.

Todas as quintas-feiras do referido semestre letivo (2002.1), das 18:30 às 21:10 h, os participantes reuniam-se para desenvolver as ações da disciplina-campo. Além das atividades na sala de aula, os participantes foram incentivados a participar das atividades dos projetos de extensão em desenvolvimento no Centro de Desportos da UFSC e de outras experiências de natureza similar.

Da mesma forma como aconteceu no seminário-piloto, no início da disciplina, junto com o programa, foi distribuído um texto base de orientação que expressava as principais características da metodologia da pesquisa-ação. Ele foi debatido e problematizado, permitindo que os participantes obtivessem as noções mínimas sobre esta prática investigativa.

Foi entregue, também, aos participantes, um primeiro protocolo de sondagem que foi respondido por todos e teve por finalidade avaliar o nível de conhecimento da turma sobre a temática de estudo (anexo 6).

A seguir, explicitaremos a metodologia utilizada durante a disciplina de capoeira da UFSC, suas características, limites e possibilidades.

A experiência da pesquisa-ação

Esta possibilidade de pesquisa encontra ressonância entre aqueles que não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos que caracterizam a maioria das pesquisas convencionais. Algumas experiências similares neste sentido já foram colocadas em prática com êxito no campo da Educação Física, evidenciando a importância desta possibilidade de pesquisa na produção/democratização do saber nas mais diversas áreas. Ademais, a adoção da pesquisa como princípio educativo na própria sala de aula tem sido bastante incentivada pelos estudos da pedagogia crítica. A figura do professor-pesquisador

serve para se contrapor a uma velha prática presente no sistema educacional brasileiro que apregoa que quem faz ou deveria fazer pesquisas seriam os especialistas⁸². Aos professores (práticos) cabe apenas executar e reproduzir os conhecimentos gerados por àqueles. Essa integração resulta da constatação de que a elaboração teórica e a prática curricular se desenvolvem interativamente. E a pesquisa-ação tem sido uma eficiente possibilidade para consolidar esta maneira de qualificar o trabalho pedagógico. Ademais, não há desenvolvimento do trabalho pedagógico sem uma necessária capacitação permanente de professores.

Foi então que, a partir destes pressupostos, elegemos esta possibilidade de pesquisa, desenvolvida dentro de uma disciplina curricular, assumindo todos os ônus que essa empreitada pode acarretar. A idéia inicial era, portanto, utilizar uma experiência concreta de disciplina acadêmica, como campo empírico, ou seja, uma “disciplina-campo”, que nos possibilitasse analisar o seu movimento e o seu contexto.

A inserção da capoeira no currículo do curso de Educação Física da UFSC⁸³ tem fomentado a produção científica sobre essa temática. Duas pesquisas, financiadas pelo FUNPESQUISA, foram realizadas⁸⁴ e também mais de dez estudos

⁸² O professor da Universidade Federal de Santa Catarina, Giovani de Lorenzi Pires, utilizou-se da metodologia da pesquisa-ação para a construção de sua tese de doutoramento sobre o discurso midiático e a Educação Física, defendida na Faculdade de Educação Física da UNICAMP, no ano de 2000. Ver mais em Pires (2000). Bracht et al. (2002) também utilizaram a metodologia da pesquisa-ação por ocasião da realização de curso de especialização em Educação Física, na Universidade Federal do Espírito Santo, cujo objetivo era verificar em que medida ela se apresenta como estratégia adequada à formação continuada de professores.

⁸³ A UFSC passou, também, a oferecer a disciplina capoeira, na forma de Educação Física Curricular, a partir do primeiro semestre de 1997. São ofertadas duas opções: Capoeira I (EFC 5520) e Capoeira II (EFC 5620), com 54 (cinquenta e quatro) horas-aula cada uma. Elas foram criadas pela Portaria nr. 305/PREG, de 15 de outubro de 1996, da Pró-Reitoria de Ensino, e Graduação e são destinadas aos interessados de qualquer curso da universidade.

⁸⁴ As pesquisas são as seguintes: “Instituições e Agentes da Capoeira de Florianópolis”, realizada em 1997. Coordenador: José Luiz Cirqueira Falcão. Esta pesquisa teve por objetivo caracterizar as instituições (grupos) e os agentes (professores e alunos) de capoeira no município de Florianópolis-SC. A outra pesquisa realizada intitulou-se: “Análise Etnográfica de um Grupo de Capoeira de Florianópolis-SC” e teve por objetivo analisar como um grupo de capoeira de Florianópolis trata esse conhecimento a partir de diversos procedimentos didático-pedagógicos adotados.

científicos sobre a temática, entre Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e monografias de especialização, foram realizados por estudantes (anexo 7).

O seminário de pesquisa-ação foi balizado por duas preocupações centrais e articuláveis entre si: i) necessidade de instrumentalização dos profissionais em formação para tratar o conhecimento da capoeira numa perspectiva crítico-superadora e ii) possibilidades de construção de competências conceituais e teóricas que garantissem qualidade no trato com o conhecimento relacionado a esta manifestação cultural em suas mais diversas formas de abordagens.

A opção pela pesquisa-ação deu-se, também, porque ela, diferentemente das demais investigações participantes, possibilita um melhor equacionamento de problemas significativos da prática social, bem como, permite uma tomada de consciência, por parte dos sujeitos históricos envolvidos, com vistas à transformação da própria realidade pesquisada. Thiollent (2000) afirma que, além da interação entre os diversos sujeitos históricos envolvidos na pesquisa, a pesquisa-ação prevê o conhecimento explícito dos diferentes papéis exercidos por eles e a intencionalidade das ações implementadas, isto é, embora não se recorra à imposição unilateral, os sujeitos envolvidos reconhecem a identidade e os objetivos do pesquisador.

Alguns cuidados foram tomados para que a ação investigativa não se transformasse numa simples vivência (desejo inicial de muitos participantes, expresso no primeiro protocolo de sondagem) ou numa ação de militância política (receio inicial de muitos participantes). Nesse sentido, as argumentações presumiam a existência de um “auditório real ou figurado” (THIOLLENT, 2000), cuja finalidade era estimular a objetividade e a racionalidade dos argumentos, evitando, dessa forma, comentários eivados de parcialidade e engano.

Durante a disciplina-campo, estivemos atentos à simultaneidade do duplo objetivo que, segundo Thiollent (2000, p.16), caracteriza a pesquisa-ação: ao mesmo tempo em que, através dela, pretende-se aumentar o conhecimento da área de pesquisa, visa-se, também, o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados. No transcorrer da disciplina, nos foi possível constatar que a pesquisa-ação nos permite, ao mesmo tempo, conhecer e atuar sobre a realidade, constituindo-se numa pesquisa prática que implica em trabalhar com sujeitos da mudança, em vez de trabalhar sobre eles. Com essas características, ela contempla um dos gêneros da pesquisa educacional, destacados por Demo (1994, p. 38), o qual assegura que a pesquisa prática deve ser “destinada a intervir diretamente na realidade, a praticar teorias e teorizar práticas, a produzir alternativas concretas, a comprometer-se com soluções”.

Ao longo dos últimos anos, temos constatado e testemunhado que o trato com o conhecimento da capoeira vem se dando, principalmente, dentro dos contornos da racionalidade técnica, em que a busca da *performance* gestual e do rendimento físico se destacam, em detrimento de outros componentes importantes que consolidam a cultura capoeirana, como podemos verificar nos chamados “aulões”, nos quais centenas, às vezes milhares, de capoeiras disputam espaços nas praças e praias para participar de uma espécie de “ordem unida” de capoeira, sob o comando de um mestre “famoso” que, de cima de um palanque estampado de propagandas, executa os movimentos a serem copiados pelos participantes.

Para confrontar com essa perspectiva, a disciplina-campo, alvo desta etapa da pesquisa, não teve como preocupação o aperfeiçoamento de técnicas em relação a um padrão pré-estabelecido, mas pretendeu problematizar a atividade educativa, de modo que, tanto os sujeitos como a situação, se modificassem num

processo sistemático de aprendizagem que se convertia em ação criticamente engajada. O objetivo fundamental era, além de melhorar a prática pedagógica, gerar conhecimento. Segundo Elliott (apud PEREIRA, 1998, p. 164): “a produção e utilização do conhecimento se subordina a este objetivo fundamental e está condicionado por ele”.

Mesmo considerando que, na pesquisa-ação, os problemas devem emergir da prática concreta, referências do programa de capoeira anteriormente investigado foram colocadas em discussão. A partir de uma perspectiva crítica, pesquisador e demais participantes do grupo foram reconhecendo, coletivamente, os elementos significativos dos programas das disciplinas de capoeira da universidade previamente investigados. Uma vez identificados, através da experiência, da apropriação, do estudo, da reflexão e do diálogo, foram problematizados até que se alcançasse um nível comum de entendimento sobre eles. Aspectos e elementos não explorados pelos programas supracitados, mas que, no entendimento do coletivo de pesquisa, faziam-se necessários, foram levados em consideração.

No decorrer do processo de investigação, conteúdos foram apresentados, discutidos, analisados e problematizados com vistas a uma reflexão em torno da equação de problemas práticos no que diz respeito ao trato (produção/democratização) do conhecimento da capoeira no currículo de formação profissional para, a partir daí, contribuir com a crítica ao processo de organização do trabalho pedagógico no campo da cultura corporal.

Em princípio, a idéia era transformar a disciplina numa grande “roda de papoeira”, onde especialistas de diversas áreas fossem convidados a “jogar” com “teorias em ato” (THIOLLENT, 2000), na busca de articulações de particularidades e

de generalidades desta manifestação, mas esta intenção não foi totalmente concretizada tendo em vista a exigüidade de tempo dos especialistas, que, na maioria das vezes, encontravam-se visceralmente envolvidos com o seu *métier*. Muitos convidados não compareceram.

A despeito desse contratempo, esta opção de pesquisa possibilitou uma imersão riquíssima na realidade concreta e nos despojou de possíveis “inclinações missionárias” (Thiollent, 2000), quando, sistematicamente, dialogávamos com os demais integrantes do grupo pontos de conflito e de tensão que requeriam mediações atentas e evitavam manipulações por parte de quem, freqüentemente, se acha no direito de falar mais alto.

Os sujeitos envolvidos foram convidados a desempenhar um papel ativo na própria realidade pesquisada. Em outras palavras, não nos restringíamos a descrever o fenômeno investigado, mas operávamos estrategicamente no sentido de problematizar a realidade estudada. Entretanto, a problematização só era efetiva quando os participantes se sentiam envolvidos, valorativa e afetivamente, com as temáticas debatidas.

Quando os temas eram desprovidos de sentido/significado para a maioria da turma ou quando os conceitos não faziam parte dos seus vocabulários, as análises pareciam desinteressadas, neutras ou desprovidas de crítica social. Como o objetivo era trabalhar com os sujeitos da mudança, em vez de trabalhar sobre eles, a crítica exigia uma postura de coerente autocrítica, que nos demovesse de possíveis e destrutivas inclinações missionárias eivadas de críticas evasivas e vazias. Para Demo (1989), a construção da crítica teórica sem uma prática coerente produz dois ardis: não muda nada; e atribui ao sistema criticado a aura de democrático, como se fosse o único lugar possível da crítica. Nesse sentido,

procuramos evitar uma adesão teórica cega às propostas pedagógicas críticas, envolvendo os sujeitos, não como meros informantes, mas como pesquisadores de sua própria prática, em busca de uma possibilidade destinada a intervir diretamente na realidade, pois uma crítica, mesmo que brilhante na forma, mas sem efetividade prática, relega a segundo plano as vicissitudes históricas e pretende colocar-se acima de qualquer suspeita. E, como adverte Demo (1989, p. 129), “não há nada mais conservador do que uma crítica radical sem prática”.

Em decorrência desses fatores, a disciplina não teve, como já foi dito, uma preocupação com o aperfeiçoamento de técnicas em relação a um padrão preestabelecido no campo do fenômeno investigado, mas possibilitou uma problematização do trabalho pedagógico, tendo como referência problemáticas significativas que envolviam o trato com o conhecimento da capoeira no currículo de formação profissional.

Uma vez identificadas através da experiência, da apropriação, do estudo, da reflexão e do diálogo, essas problemáticas foram exaustivamente discutidas e analisadas com vistas a se alcançar um consenso em torno delas. A partir daí, foram elaborados, coletivamente, planos de entendimentos, através dos quais foram decididas as ações a serem executadas.

O tempo de um semestre para a realização desse seminário de pesquisa-ação possibilitou um acompanhamento mais efetivo dos sujeitos em ação durante todo o processo educativo e permitiu uma leitura mais sistemática e abrangente da sua dinâmica. Isso foi fundamental para identificarmos problemas/questões nem sempre obtidos através de técnicas convencionais de pesquisa, como questionários e entrevistas. Aliás, essas técnicas têm alcance limitado, pois não permitem que se tenha uma visão dinâmica da situação investigada. Segundo Thiollent (2000), se

usadas indevidamente, sem um conhecimento da natureza discursiva, podem contribuir para “psicologizar” a realidade social ou cultural observada e terminam por iludir o pesquisador com jogadas argumentativas, como se estas fossem fiéis expressões da realidade ou da verdade do fenômeno investigado. Mas, como bem disse o filósofo italiano Antônio Gramsci, o homem comum possui dois tipos de consciência teórica dos quais um é implícito à sua ação e o une efetivamente a todos os seus colaboradores na transformação prática da realidade, enquanto o outro, superficialmente explícito ou verbal, foi herdado do passado e recebido acriticamente. Ora, diz ele, “estas duas consciências podem entrar em contradição e se oporem no sentido de que a ação não reflete a crença. Nesse caso, a concepção de mundo que tem o homem comum é a que está implícita na sua ação. É essa que deve ser revelada” (GRAMSCI apud BARBIER, 1985, p. 52).

No decorrer desta etapa, procuramos extrapolar a reprodução do senso comum e, com isso, nos sentíamos mais confortáveis diante daqueles que, via de regra, se arvoravam em manipular situações pelo fato de se reconhecerem em possíveis condições privilegiadas. O senso comum expressa um conhecimento parcial da realidade, é filosofia, mas filosofia sem metodologia, sem união dialética entre teoria e prática; uma espécie de mosaico fragmentado, incoerente, inconseqüente, resultante da situação social e cultural das massas cuja filosofia representa. A pesquisa-ação objetiva uma intervenção prática e de conhecimento diante da realidade do senso comum, pois se considera que, com melhor conhecimento, a ação é conduzida de forma mais qualificada.

Com esta possibilidade da pesquisa-ação, procuramos, então, entrar em sintonia com o bom senso, o núcleo sadio do senso comum, aquele que convém desenvolver, tornar unitário e coerente, principalmente porque o senso comum é um

produto histórico, evolui com a estrutura social que o modela, não sendo, portanto, imutável, nem permanente, nem monolítico. Por entender que o senso comum é um produto da história dos homens, Gramsci (1968) alude para a necessidade de se criar um novo senso comum, uma nova cultura e, portanto, uma nova filosofia (ordem intelectual) que se enraíze na consciência popular com a mesma solidez e imperatividade das crenças tradicionais.

Procuramos, também, não confundir o nosso desejo de pesquisador com a realidade que se apresentava freqüentemente conflituosa e contraditória. Vez por outra, levantávamos dúvidas diante das evidências reiteradas e das certezas bem assentadas do senso comum. Nesse movimento investigativo, percebíamos que era possível identificar, com astúcia, tensões acirradas na mais tenra relação social e a rachadura invisível das contradições na mais sólida instituição.

Durante todo o trabalho de investigação, procuramos manter o processo sempre em aberto, devido à convicção de que nenhuma proposta poderia ser considerada "modelo", pois sabíamos que nenhuma dava conta da complexidade do fenômeno investigado e do caráter multidimensional da experiência humana. O ser humano possui uma mescla inextricável de pensamento racional, empírico, técnico, simbólico, mitológico, mágico. Se vivemos permanentemente interagindo com todos esses registros, não podemos suprimir a parte dos mitos, as aspirações, os sonhos, as fantasias, assim como não podemos suprimir as instituições, as línguas, as técnicas de comunicação e de representação.

Segundo Serpa (2000), é preciso superar os dualismos - verdade/falsidade, identidade/contradição - estabelecidos *a priori* e tratar essas oposições como extremos de uma coexistência de diferenças, em estado de potência, por isso indizíveis, que forma um fundo, um "caldo efervescente", de

onde emergem fatos/acontecimentos. O importante não é verificar se as coisas são verdadeiras **ou** falsas e sim considerar que podem ser verdadeiras **e** falsas, ou então, **nem** verdadeiras **nem** falsas. Não é o fato localizado, o fenômeno, que deve ser considerado, mas o todo, os nexos, de onde emergem os acontecimentos num movimento histórico de aparecer e desaparecer constantes, numa aparência instável e provisória.

Sob essa perspectiva, a análise do fenômeno não foi realizada a partir de um recorte, de uma decomposição, de uma divisão-redução em elementos mais simples e, sim, como compreensão, acompanhamento dos acontecimentos dinâmicos que apareciam e desapareciam no contexto.

Essa possibilidade de pesquisa situa-se na perspectiva de integrar professor e pesquisador no mesmo profissional, com vistas a produzir conhecimentos sobre os problemas vividos por este e pelo coletivo envolvido, ou seja, a partir de uma perspectiva prática e, com isso, atingir uma melhora da situação, de si mesmo e da coletividade, na busca da superação da realidade do professor como simples reprodutor e repassador de conhecimentos. Estudos doutorais comprovaram, em várias áreas, este fato, como foi o caso da pesquisa realizada por Taffarel (1993), sobre o currículo do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, cuja análise aponta que:

uma das explicações possíveis para estes fatos fundamenta-se na separação do trabalho intelectual e manual (entre "cientista" e "professor", "técnico" e "professor"), entre o que produz o conhecimento e aquele que o utiliza. Separam-se e justificam-se por esse argumento as pessoas, as disciplinas, matérias e conteúdos. A umas caberá o exercício das funções intelectuais (bacharel) e às outras caberá o exercício das tarefas (professor). Aos primeiros a escola oferecerá o conhecimento sobre o trabalho sob a forma de princípios teóricos e metodológicos, necessários às funções intelectuais; aos segundos o conhecimento será oferecido na própria prática do trabalho - são valorizados pelo conhecimento desenvolvido na prática profissional. Encontramos aí a separação entre os bacharéis (produtores do

conhecimento) e os licenciados (distribuidores do conhecimento) (TAFFAREL, 1993, p. 137-138).

A pesquisa-ação, apesar de não ser um método novo de investigação⁸⁵, vem se consolidando, nos últimos anos, como uma possibilidade que reconhece professor e estudantes como produtores de conhecimentos e não apenas meros executores ou reprodutores de teorias. Além disso, ela se opõe aos moldes de um currículo baseado na racionalidade técnica (na poiésis) e busca referências no currículo concebido como processo (na práxis). Se a poiésis, na clássica distinção aristotélica, constitui-se num conjunto de procedimentos operativos para produzir resultados quantificáveis e especificados previamente, a práxis refere-se à realização de um ideal de vida e à atualização de valores éticos, e isso só é possível numa prática reflexiva, compartilhada e contextualizada.

A pesquisa-ação não pode ser confundida com um processo solitário de auto-avaliação, portanto, os sujeitos históricos envolvidos são convidados não só a abstrair sobre algo, numa atitude contemplativa, mas também a fazer algo, numa atitude proativa, desempenhando, desta forma, um papel efetivo na própria realidade pesquisada. Em outras palavras, não se trata apenas de descrever a realidade pesquisada, mas operar estrategicamente no sentido de mudar a própria realidade pesquisada. Segundo McLaren (2000, p. 35):

pesquisadores educacionais, capazes de nomear a injustiça social, freqüentemente estendem seu papel para o de ativistas sociais. Mas se os conceitos de opressão e dominação não fizerem parte do

⁸⁵ O pedagogo e psicólogo alemão naturalizado norte-americano Kurt Lewin (1890-1947) foi o criador da **Action-research** (pesquisa-ação). Ele concebia a pesquisa-ação como um posicionamento realista da ação, sempre seguida por uma reflexão autocrítica objetiva e uma avaliação de resultados. Os princípios estabelecidos por ele, para esta estratégia de pesquisa, foram: o caráter participativo, o impulso democrático e a contribuição para mudanças de ordem psicossocial em grupos específicos com problemas práticos, sem, contudo, visar intervir na estrutura da sociedade de classes. Defendia que não deveria haver “ação sem pesquisa e nem pesquisa sem ação” (BARBIER, 1985; PEREIRA, 1998). No Brasil, os pressupostos da “pedagogia do oprimido”, de Paulo Freire, ressignificaram essa prática de pesquisa, voltando-a, prioritariamente, para a intervenção libertadora em movimentos sociais e em categorias “marginalizadas” da população, a partir de “investigações temáticas”.

vocabulário de um pesquisador, é bem provável que sua análise permaneça desinteressada, neutra e desprovida de crítica social.

Os pressupostos da pesquisa-ação delineiam que cabe ao pesquisador desempenhar um papel ativo – participante engajado – no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas, assumindo os objetivos definidos, orientando a investigação em função dos meios disponíveis, adotando atitude de “escuta” e de elucidação dos vários aspectos da situação. Ele pode interpretar problemas, esclarecer questões e atitudes, assinalar contradições, explorar mal-entendidos sem, no entanto, impor suas concepções próprias. É papel do pesquisador, também, permitir aos participantes expressarem a percepção que têm do fenômeno em estudo, colocando, à disposição deles, os conhecimentos de ordem teórica e prática para facilitar a discussão dos problemas. É sua função, ainda, elaborar atas, registros de informações e relatórios de síntese, concebendo e aplicando, em conjunto com os participantes, as possibilidades de ação, participando das reflexões globais para chegar a generalizações e discussão dos resultados.

Cabe, ao demais participantes da pesquisa-ação, desempenhar um papel ativo na própria realidade, pois são eles os responsáveis pelo desenvolvimento das ações, podendo, portanto, apontar os limites e as possibilidades delas, para que, em conjunto, possam ser planejadas, executadas, avaliadas, reorganizadas, redimensionadas, com vistas a atender os objetivos propostos. Como não há pesquisa-ação sem participação coletiva, é fundamental o envolvimento de todos os membros em todas as tomadas de decisões, de modo que “possam planejar, organizar e realizar eles mesmos suas mudanças de um modo consciente, livre e inteligente, com o máximo possível de reflexão” Barbier (1985, p.

46). Como conseqüência, a interpretação e análise dos dados serão o produto das discussões do grupo.

Foi assim que, com o seminário de pesquisa-ação, procuramos delinear uma linha geral de ação que, a rigor, não sufocava as inquietações da empiria, não engessava o fenômeno, nem tampouco o contexto investigado.

Sob essa perspectiva, a análise do fenômeno não foi realizada a partir de um recorte, de uma decomposição, de uma divisão-redução em elementos mais simples e, sim, como compreensão, acompanhamento dos acontecimentos dinâmicos que iam aparecendo e desaparecendo no contexto.

Estávamos convictos que, para fazer uma análise correta da realidade com vistas a transformá-la, deveríamos articular relações entre o fenômeno investigado e a totalidade, assim como, articular referências distintas, irreduzíveis umas às outras, sem homogeneizá-las e sem o compromisso de fazer síntese unificada de diferentes pontos de vistas. O nosso papel, como pesquisador, era compreender a realidade concreta do fenômeno a partir das interações concretas entre os sujeitos envolvidos, e a partir daí, propor mudanças.

Para compreender os sentidos e significados que os sujeitos da pesquisa davam ao fenômeno pesquisado, procuramos efetuar, como ponto de partida, uma discussão problematizadora que identificasse suas principais características como prática social determinada. Tomando como base a totalidade, a radicalidade e o conjunto das interações que envolviam o fenômeno investigado, procurávamos compreender seus nexos e determinantes históricos.

Essa discussão problematizadora resultou numa necessária interação com os demais participantes do seminário, que ora implicava numa imersão no

grupo, ora implicava num estranhamento das coisas e acontecimentos, tentando desvencilhar-nos de uma suposta “atitude natural”.

Conforme o próprio nome diz, a pesquisa-ação se concretiza através de alguma forma de ação planejada, com as definições claras dos papéis dos sujeitos envolvidos, e as possibilidades que assegurarão a continuidade da ação e a incorporação das sugestões derivadas do processo investigativo, com o objetivo de aperfeiçoar a prática e o desenvolvimento das pessoas em seu exercício profissional. Nela, a relação teoria-prática dá-se da seguinte forma: “a abstração teórica desempenha um papel subordinado no desenvolvimento de uma sabedoria prática sobre como realizar valores educacionais em ação” (PEREIRA, 1998, p. 167).

Foram propostas, no processo de investigação, tematizações que buscassem uma articulação entre conhecimento e ação propriamente dita. Isso implicou na identificação de proposições indicativas ou descritivas, ou seja, como a realidade do fenômeno se apresentava para, em seguida, problematizá-la, com o objetivo de manter ou alterar a concepção sobre esta mesma realidade.

Como exemplo, podemos citar as experiências com a gestualidade da capoeira, realizadas nos encontros. Essas atividades eram desenvolvidas a partir da idéia de uma espiral ascendente, cujos anéis contínuos iam se ampliando cada vez mais. Assim, a experiência começava com os participantes movimentando-se individualmente, sem a preocupação de seguir qualquer referência externa, a não ser o seu próprio conhecimento acumulado. Em seguida, eram propostos desafios que problematizassem alguns componentes do repertório gestual da capoeira, como a circularidade, a inversão corporal, o desafio, a agonística, a descontração etc. Posteriormente, os participantes eram convocados a desafiar as noções de espaço

e tempo a partir de atividades em duplas, trincas e quadras. Por fim, coletivamente e em roda, todos eram convidados a relatar suas experiências.

A idéia fundante, presente no transcorrer desta etapa da pesquisa, era construir formas diferenciadas que evitassem a lógica da reprodução de modelos e padrões, bastante difundidos pelas chamadas metodologias de treinamento da capoeira. Estávamos em busca de novos elementos que objetivassem a formulação de possibilidades pedagógicas que problematizassem e ampliassem o entendimento da realidade objetiva, pois, como já vimos, a despeito da consciência de cada sujeito histórico sobre ela, contém nexos e determinações históricas que independem das consciências individuais.

A necessidade de aprofundar a reflexão sobre o objeto investigado exigiu que recorrêssemos a algumas possibilidades didáticas que nos permitissem entendê-lo melhor. Foi então que, inspirados nas contribuições teóricas apresentadas por Saviani (2000) e Berbel (1995), sobre a organização do trabalho escolar e o trato com o conhecimento, propusemos ao coletivo da pesquisa, através de texto introdutório, as seguintes possibilidades pedagógicas para tratar o conhecimento da capoeira: Experimentação, Problematização, Teorização e Reconstrução Coletiva do Conhecimento.⁸⁶

A **experimentação** consistiu em formular e explorar possibilidades de ação, em que os sujeitos deveriam se mostrar, tomando como ponto de partida a prática social, ou seja, os problemas e as necessidades práticas surgidas no cotidiano, considerando que, a partir do fazer se gera, dialeticamente, um saber fazer e um saber sobre esse saber fazer que se apresenta, num primeiro momento, de forma fragmentada e desarticulada. É importante frisar que não existe uma

⁸⁶ Saviani (2000), em sua proposta para a organização do trabalho escolar, adota como princípio geral partir da prática social para retornar à prática social em um outro nível de compreensão.

seqüência cronológica entre o fazer e o saber. Trata-se de um processo em que esses momentos se interpenetram. Diferentemente da vivência, em que os indivíduos reagem a estímulos, passam pela vida como um espectador, como objeto; na experiência, agem de forma consciente, pensada, refletida, compartilhada, agem como sujeitos de uma comunidade humana. Na vivência, a vida é reflexo e se dissipa; na experiência a vida é reflexão, é vivida de fato, em extensão e profundidade, com melhor detalhamento. Os interesses e as emoções individuais transformam-se em fatos sociais. É desse mergulho que emerge a tradição, retomada e transformada, como algo que engloba e transcende as pequenas experiências individuais particulares e que passa de geração para geração. Uma dimensão, portanto, que transcende e, dialeticamente, comporta a simples existência de cada sujeito.

A experimentação implica em extrair, pela ação, uma compreensão que enriquece a vida do sujeito e por ele é enriquecida. Não se trata de verbalizar sobre, mas de experimentar refletindo com, na e sobre a própria ação. Não se trata de encenar situações fictícias, de forjar atividades parecidas com o trabalho material, mas de exercitar uma articulação direta com o trabalho material e, também, com os outros sujeitos. Esta possibilidade consistia na manipulação e exploração direta das propriedades dos recursos didáticos, bem como das próprias capacidades dos demais integrantes do grupo de pesquisa, como “descobridores” e “inventores” de diferentes possibilidades. Destinava-se a uma melhor compreensão da capoeira a partir de suas mudanças históricas, através da experimentação das diferentes formas que esta se apresentou, apresenta ou pode apresentar. Foram propostos, com ênfase na experimentação, a exercitação de formas de jogos, de rituais já consagrados ou não, no contexto da capoeira, como, por exemplo, jogar levando em

consideração referências da Angola ou da Regional; jogar no ritmo dos diferentes toques do berimbau etc. A experimentação possibilitou ainda ações sócio-emocionais de forma comunicativa e a interpretação de diferentes papéis, concepções e interesses vinculados ao contexto sócio-político dessa manifestação em interação com problemáticas significativas da convivência social. A experimentação englobou também a encenação. Segundo Augusto Boal, autor do, mundialmente reconhecido, “Teatro do Oprimido”, a encenação permite a liberação da “pessoa” que existe dentro de cada um.

Esta pessoa é a panela de pressão, todos os diabos estão lá dentro, e todos os santos estão lá dentro, cada um de nós tem lá dentro todos os vícios possíveis ao ser humano. E todas as virtudes também. (...) o que sai para fora é a personalidade, a personalidade é o resultado da fervura interna e aquilo que a gente permita que saia (BOAL, 2001, p. 30).

O que caracteriza, basicamente, o Teatro do Oprimido de Boal é que ele não é mensageiro de uma realidade. Ele é a própria realidade, que mostra sua cara, seus vícios e suas virtudes. Os protagonistas, além de encenarem a sua realidade, buscam dentro de si aquilo que gostariam de ser.

Contando com o auxílio de algumas possibilidades cênicas empregadas por esse autor, foi possível envolver intensamente os sujeitos da pesquisa, como, por exemplo, através da experiência do “teatro fórum”, em que um protagonista apresenta uma cena com um problema, depois esta mesma cena é reapresentada por outros que improvisam soluções. A encenação compreende, portanto, as diversas formas de exposição e dramatização de linguagens, a gestual, a musical etc., juntas ou separadas, como, por exemplo, cantar para um ou mais colegas etc. Não se trata de observar o meio circundante, mas encenar e, com isso, evidenciar os problemas da realidade social.

As místicas podem, também, ser utilizadas na experimentação com o objetivo de exercitar a utopia, no intuito de explorar as possibilidades de superação dos fracassos históricos e questionar os processos de alienação que, em todo momento, incidem sobre a realidade social. Enfim, a experimentação compreende uma imersão na prática social concreta sem, no entanto, se preocupar com níveis elaborados de compreensão dessa mesma prática social. Até porque nem tudo que se experimenta é possível ser assimilado por palavras. A idéia é, então, articular experiências, interagir, integrar.

A problematização baseou-se no confronto e na discussão dos conteúdos e das diversas situações de ensino, levadas a efeito pela experimentação. É a possibilidade de detecção das questões que precisam ser resolvidas num plano racional de entendimento, no âmbito da prática social e identificação de qual conhecimento é necessário dominar. A problematização instaura a dúvida e a pergunta como princípios e como métodos de conhecimento, e contrapõe-se à “pedagogia da transmissão”, muito presente no trato com o conhecimento da capoeira. Ela se opõe, também, a uma estética da interioridade, da harmonia, da consolação. Sua base é inspirada na maiêutica socrática, em que se multiplicam as perguntas a fim de obter, por indução dos casos particulares e concretos, um conceito geral do objeto em questão. Nesse sentido, ela é, na essência, provocação. A partir de questões pertinentes (uma afirmação e/ou uma negação), diante de ilusórias verdades bem estabelecidas, pesquisador e demais integrantes do grupo de pesquisa foram problematizando a realidade vivida, distinguindo o que é significativo do que é puramente superficial e contingente. Foram levantados, então, pontos chaves que serviam como elementos balizadores em torno dos quais aconteciam as argumentações, com a finalidade de não

transformar essa possibilidade num simples bate-boca. Segundo Berbel (1995, p. 15), “a dinâmica de interações que se estabelece entre alunos e professor(es), entre esses e a realidade e com o conhecimento, é um processo construtivo irreversível”. O fato é que o confronto de visões mobilizou o potencial político, social e ético dos envolvidos no processo. Com a problematização, as percepções primeiras, extraídas das aparências ou mesmo do senso comum, deram lugar às inquietações e contribuíram para mobilizar o grupo em busca de explicações convincentes e mais elaboradas, entretanto, ela não se limitou a denunciar as contradições e os conflitos inerentes à realidade, mas buscou também possibilidades de entendimentos e consensos.

A **teorização** buscou a construção de respostas mais elaboradas para os problemas identificados a partir da apresentação, por este pesquisador, e pelos demais integrantes do grupo de pesquisa, de subsídios diversos que mobilizaram e ampliaram o entendimento das questões levantadas.

Apesar de muitos aspectos teóricos perpassarem as etapas anteriores, a teorização constituiu a possibilidade de construção de respostas mais elaboradas para os problemas, e isso implicou na instrumentalização dos sujeitos, ou seja, na apropriação de referenciais teóricos necessários ao equacionamento das dúvidas. Nessa perspectiva, a teorização foi praticada, a fim de produzir mudanças reais. Não se tratava de interpretar determinados fatos, idéias e mitos relacionados ao campo investigado, mas questioná-los, superá-los ou, até mesmo, negá-los. Enfim, a teoria deveria também ser problematizada para que não engessasse a prática. Se ela (a prática) tem um sentido estritamente utilitário, a teoria faz-se absolutamente desnecessária, perturbadora ou nociva àquela. Nessas práticas essencialmente utilitaristas temos, em vez de formulações teóricas, uma rede, construída pelo senso

comum, impregnada de “preconceitos, verdades estereotipadas e, em alguns casos, superstições de uma concepção irracional (mágica ou religiosa) do mundo” (VÁZQUEZ, 1986, p. 210).

A teorização inseriu-se como uma possibilidade de ampliação, em extensão e profundidade, da prática pedagógica, evitando o pragmatismo, que reduz o verdadeiro ao útil. Imerso na realidade prática e sucumbido às necessidades imediatas, o homem, geralmente, não tem clara consciência teórica de sua ação. Ao confrontar suas percepções primeiras, dispersas e confusas, com o conhecimento já sistematizado, o sujeito vai adquirindo uma compreensão mais ampliada, mais profícua, por que não dizer, científica, da realidade social. As fontes para a teorização foram buscadas em livros, revistas, jornais, *internet*, relatos de experiência, especialistas, visitas, intercâmbios, dentre outras.

Os “pontos-chave” levantados pela problematização serviram, também, para orientar a teorização a fim de evitar que o grupo se perdesse num labirinto teórico, pois a teoria é ampla e fértil e, caso não seja praticada, ela não tem compromisso com a realidade.

Na teorização, a reflexão radical, rigorosa e de conjunto torna-se imperiosa à medida que exige uma “viagem” metódica e contextualizada às raízes das questões significativas que caracterizam o fenômeno praticado/investigado/construído. Para que a teorização não se transformasse num “opiniário”, os demais participantes foram estimulados a realizar leituras, pois entendíamos que a tarefa de teorizar é sempre difícil, principalmente quando não se tem o hábito de fazê-la.

A **reconstrução coletiva do conhecimento** consistiu na ressignificação do sentido/significado do fenômeno abordado a partir de análises e discussões

coletivas das etapas anteriores. Destinava-se, em especial, à sistematização coletiva do conhecimento e sua apropriação crítica por parte de todos os envolvidos no processo. Era importante levar a todos a compreender e ratificar, na experiência concreta, que as teorias pedagógicas são geradas na prática. A reconstrução coletiva do conhecimento correspondia, portanto, ao retorno à prática social, em um outro nível de compreensão. Constituía-se num momento de “efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 1984, p. 75). Na reconstrução coletiva do conhecimento é preciso pensar e agir de modo inovador para provocar a superação e/ou a solução dos problemas levantados, considerando-se a viabilidade e a factibilidade das suas hipóteses de solução, bem como as características específicas, os condicionamentos, as possibilidades e as limitações identificadas na realidade concreta vivida.

Essas possibilidades didáticas não estiveram adstritas às aulas convencionais, mas permearam toda a organização do trabalho pedagógico no sentido de permitir aos participantes do seminário a passagem de uma visão sincrética, geral e precária, para uma visão sintética e mais elaborada do objeto investigado e também da prática social. Elas não foram tratadas de forma justaposta, mas relacionavam-se dialeticamente, com rigorosidade, radicalidade e universalidade. Nesse movimento, o confronto das idéias era com o real acontecendo, em situação prática, dinâmica, interativa, onde “o pensado se transforma em prática, onde se aprende a adequar a relação teoria-prática; onde a dialética da ação-reflexão é possibilitada e exercitada” (BERBEL, 1995, p. 16).

Reconhecemos que a educação é uma atividade mediadora entre o sujeito e a sociedade. Ela não transforma a prática social de modo direto e imediato,

mas de modo indireto e mediato, à medida que age sobre os sujeitos da prática. O importante foi observar e constatar que o sujeito se insere na realidade e aprende com ela e, ao mesmo tempo em que se prepara para transformá-la, transforma-se a si próprio.

Um outro aspecto observado nesta etapa da pesquisa, constituiu-se no fato de não ser ela, fruto de uma ação especializada de um pesquisador, mas de um professor, situado na perspectiva do professor-pesquisador, que reconhece a pesquisa científica como constitutiva das próprias atividades docentes e como importante fundamento da prática pedagógica.

Por fim, é importante levar em consideração que a metodologia adotada nesta etapa da pesquisa não deve ser vista como uma técnica qualquer, avulsa, neutra, mas que tem razões históricas e princípios fundamentais que requerem um aprofundamento em relação aos seus pressupostos teóricos. Em última instância, o que se almeja é a transformação da realidade, e esta não se reduz a um trabalho isolado e individualizado. Ela só é possível de forma coletiva e, como disse Pistrak (1981, p. 41), em relação a auto-organização dos estudantes: “a aptidão para trabalhar coletivamente só se adquire no trabalho coletivo”. Por isso, ela não deve ser aplicada apenas uma vez, por um só professor, em uma única disciplina. É necessário que haja sensibilização, ressonância, enfim, que seja multiplicada no tempo e no espaço.

Essas ações pedagógicas (experimentação, problematização, teorização e reconstrução coletiva do conhecimento) foram fundamentais nessa etapa de pesquisa e, ao serem articuladas com os fundamentos da pesquisa-ação, demonstraram a sua pertinência e exequibilidade no processo de organização do trabalho pedagógico e no trato com o conhecimento da capoeira no currículo de

formação profissional, dentro de uma perspectiva crítica. Elas, por sua vez, foram também experimentadas, problematizadas, teorizadas e reconstruídas nesse percurso investigativo. Tais possibilidades compõem, portanto, as nossas “mandingas pedagógicas” para a formulação da práxis capoeirana tratada como um complexo temático, que apresentaremos no sexto capítulo.

Foi a partir desses pressupostos e após alguns ajustes organizativos da pesquisa que começamos a coletar dados através de questionários, entrevistas, documentos, observações participantes, textos produzidos pelos participantes do seminário e diários de campo. Para a coleta dos dados, foi necessária uma divisão de trabalho. As informações reunidas pelos diversos grupos de trabalho foram interpretadas, analisadas e debatidas e serviram de subsídios para a formulação das possibilidades pedagógicas para o trato com o conhecimento da capoeira no currículo de formação profissional.

O início de cada encontro era destinado aos informes, mediante os quais, os integrantes divulgavam / recebiam notícias sobre eventos, sobre fatos importantes vivenciados por eles.

Foi criada uma lista de discussão na *internet* com os endereços eletrônicos dos participantes, mas esta não surtiu o efeito desejado, pois a grande maioria não encaminhou mensagens e nem participou das discussões.

Foi solicitado que cada integrante confeccionasse um diário de campo e que nesse diário fossem assinaladas as experiências mais significativas. Entretanto, no final, apenas um integrante apresentou o diário de campo.

Elaboramos também um diário de campo, no qual pudemos registrar as principais atividades dos encontros e os fatos mais significativos que despertavam interesse da maioria.

Em geral, as dinâmicas possibilitaram discussões ricas sobre o trato com o conhecimento da capoeira, e o enfoque lúdico sempre era visto como um modo de efetiva integração e descontração, além de tornar os encontros mais descontraídos e prazerosos.

Dentre as atividades significativas, foi apresentado e discutido o vídeo-documentário intitulado “A Capoeiragem na Bahia”, produzido pelo Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia (UMBERTO, 2000). Esse documentário contribuiu para o entendimento do processo de desenvolvimento histórico da capoeira à medida que discorre sobre os principais protagonistas e contextos da capoeira baiana, com riqueza de detalhes e uma brilhante reconstituição de imagens de personalidades que já faleceram e que se transformaram, *post-mortem*, em verdadeiros ícones, como é o caso dos Mestres Bimba e Pastinha.

Os participantes do seminário tiveram oportunidade de experienciar minimamente o repertório gestual capoeirano, com destaque para a ginga, os golpes e as negaças, o canto improvisado e a roda lúdica. Tudo isso ocorreu por meio de experiências individuais, em dupla e coletivamente, com ênfase na circularidade, na descontração e na atenção.

No que diz respeito às experiências com os golpes de capoeira, elas não se restringiram à pura execução biomecânica, mas foram acompanhadas de discussões sobre as diferentes nomenclaturas, a etimologia, a aplicação, as possibilidades de sistematização, os significados e as suas representações, os detalhes técnicos e de segurança.

Foram realizadas discussões sobre a história da capoeira, suas principais vertentes (Capoeira Angola e Regional) suas origens, seus precursores e sistematizadores, a realidade atual e as suas possibilidades.

Foi também realizado importante debate sobre a relação da capoeira com a Educação Física, a partir do processo de regulamentação desta última. Isto ocorreu em conjunto com uma reunião do Fórum dos Capoeiras de Santa Catarina, que produziu importante documento sobre o debate político em torno da “profissionalização” da capoeira, intitulado: “*Manifesto dos capoeiras de Santa Catarina: pela liberdade da cultura popular!*” (anexo 8).

Foram realizadas exposições e discussões sobre metodologias de ensino, desenvolvimento de métodos e técnicas, competências básicas para o ensino da capoeira. Uma pergunta importante se colocava freqüentemente no debate: Quem deve ensinar capoeira na escola e na universidade?

Foram realizadas, ainda, discussões sobre o processo de escolarização da capoeira, as experiências dos projetos de extensão da UFSC⁸⁷, com apresentação de painéis sobre a formação de “educadores populares”.

Nas quatro últimas semanas do seminário, foram apresentadas as contribuições dos participantes, que se dividiram em quatro grupos temáticos, a saber: Grupo Temático 1 - História da Capoeira, com 5 (cinco) responsáveis; Grupo Temático 2 - Instrumentação e Cantigas da/na Capoeira, com 7 (sete) responsáveis; Grupo Temático 3 - Esportivização da Capoeira, com 3 (três) responsáveis; Grupo Temático 4 - Gestualidade (jogo & luta & dança), com 7 (sete) responsáveis.

No final do processo, foi realizado um levantamento do aproveitamento do seminário, sendo que, segundo os registros, no dia de maior freqüência compareceram 26 (vinte e seis) pessoas, no dia de menor freqüência

⁸⁷ Como projeto de extensão, a capoeira passou a ser oferecida, na UFSC, a partir de 1987, por intermédio do Grupo Ajagunã de Palmares que desenvolveu o projeto intitulado: “Ginga UFSC: Capoeira numa Perspectiva Cultural do Ilhéu”. Atualmente, existem outros projetos de extensão além do já citado, dentre eles, o da Escola Infantil de Desportos (ESINDE), e Capoeira Beribazu, este funcionando desde 1997.

compareceram 9 (nove). A média de participação em todos os encontros foi de 17 (dezessete) estudantes por encontro. Houve dias em que a frequência extrapolou o número de inscritos no seminário em decorrência das atividades realizadas em conjunto com o Fórum Catarinense de Capoeira e, também, devido à presença de convidados especiais.

Como atividade de avaliação, além da apresentação dos grupos temáticos, os estudantes responderam um segundo protocolo de sondagem (anexo 9), um protocolo de avaliação geral do seminário (anexo 10) e um protocolo de auto-avaliação (anexo 11).

Dos 22 (vinte e dois) participantes, foram aprovados 16 (dezesseis), 2 (dois) foram reprovados por frequência insuficiente e os outros 4 (quatro) freqüentaram a disciplina como alunos especiais.

A intensidade, o envolvimento, a ressonância que marcaram o desenvolvimento desse seminário nos permitem asseverar que a prática pedagógica com capoeira reveste-se de situações complexas e muitos desafios. Os sujeitos envolvidos apresentaram níveis de aproximação e apreensão distintos, dada a ainda escassa produção teórica sobre ela, ratificando uma realidade em que muito do que se aprende e ensina no mundo da capoeira é resultado de “intuições” e de observações empíricas, e esse conhecimento é, na maioria dos casos, transmitido de boca-a-boca.

Esses fatores nos levam a conceber que a materialização de uma disciplina de capoeira no currículo de formação profissional ainda carece de uma formulação consistente, no que diz respeito aos conteúdos, procedimentos didáticos, objetivos, à avaliação etc., e, apesar de já conhecermos algumas contribuições, este trabalho ainda está por ser melhor sistematizado.

O fato é que esse seminário despertou nos participantes grande curiosidade em relação às formas como a capoeira poderia ser tratada como conteúdo curricular. Como o objetivo principal era levantar subsídios para a construção/criação de elementos teórico-metodológicos para o trato com o conhecimento da capoeira no currículo de formação profissional, procuramos contemplar o maior número de informações possíveis, de modo que a sistematização abrangesse um leque expressivo de dados que, em conjunto com os subsídios das etapas anteriores desta pesquisa e em cotejo com a teoria revisitada, possibilitassem a concretização do nosso intento.

A seguir apresentaremos o quadro cronológico-temático das atividades de ensino desenvolvidas durante o semestre letivo. Muitas temáticas específicas da capoeira, como a questão dos rituais e a instrumentação, deixaram de ser abordadas, em profundidade, dado o caráter essencialmente exploratório da disciplina. A idéia foi arrolar alguns temas recorrentes, sugeridos pelo pesquisador e pelos integrantes do grupo que se sentiram confortáveis em opinar sobre as propostas. As temáticas centrais das aulas foram selecionadas com base no atual programa da disciplina capoeira, e os procedimentos didático-pedagógicos foram decididos com os participantes do referido seminário.

Quadro 3 - Quadro cronológico-temático das atividades desenvolvidas na disciplina de capoeira - UFSC

Aula	Data	Temática central da aula
01	23/05/02	Apresentação da proposta e do programa da disciplina, discussão da bibliografia básica, apresentação, leitura e discussão do texto de orientação do seminário; atividade de integração e conhecimento da turma.
02	06/06/02	Atividade de interação da turma com a dinâmica "ditados populares" . Entrega do primeiro protocolo de sondagem.
03	13/06/02	Exposição do vídeo documentário: "A capoeiragem na Bahia", acompanhada de debate.
04	20/06/02	Palestra e debate com as professoras de História da UFSC, Maria de Fátima Sabino Dias e Marise da Silveira. Discussões sobre como tratar a história da capoeira: a história oral, a autoridade das fontes.

05	27/06/02	Exposição e discussão do movimento de desenvolvimento da capoeira, a partir de transparências e dados históricos e da realidade atual; o processo de organização dos capoeiras no Brasil, a formação das maltas, a formação dos grupos, a formação de entidades corporativas.
07	04/07/02	Experiências com o repertório gestual capoeirano: a ginga, os golpes e as negaças; a experiência individual, em dupla e coletiva da circularidade, da desconstrução e da atenção; o canto improvisado e a roda lúdica.
08	11/07/02	Experiências com os golpes de capoeira: nomenclatura, aplicação, sistematização, significação e representação, aspectos técnicos, estéticos e de segurança.
09	18/07/02	Discussão sobre as vertentes da capoeira; realidades e possibilidades: a Capoeira Angola, a Capoeira Regional e outras vertentes de capoeira.
10	25/07/02	A relação Capoeira x Educação Física. A questão da regulamentação da profissão de Educação Física e a capoeira. Atividade articulada com a reunião do Fórum dos Capoeiras de Santa Catarina.
11	01/08/02	Exposição e discussão sobre metodologias de ensino da capoeira: o desenvolvimento de métodos e técnicas de ensino. A contribuição da Educação Física. Discussão/reflexão sobre competências básicas para o ensino da capoeira, quem deve ensinar capoeira na escola e na universidade.
12	08/08/02	Discussão sobre o processo de escolarização da capoeira. As experiências dos projetos de extensão da UFSC. Apresentação de painel e discussão sobre a formação de “educadores populares”.
13	15/08/02	Seminário apresentado pelos alunos sobre os instrumentos musicais e as cantigas de capoeira, com dinâmicas coletivas de manuseio de instrumento e elaboração de cantigas.
14	22/08/02	Seminário apresentado pelos alunos sobre a história da capoeira desde a origem até os dias atuais. Apresentação por etapas e discussão posterior.
15	29/08/02	Seminário apresentado pelos alunos sobre o processo de esportivização da capoeira: realidades e possibilidades.
17	05/09/02	Seminário apresentado pelos alunos sobre a gestualidade e o jogo da capoeira. Os fundamentos e os significados dos gestos capoeiranos. Entrega do segundo protocolo de sondagem. Avaliação final do Seminário.

Esse seminário de pesquisa-ação contribuiu efetivamente para aprofundarmos as discussões sobre a questão da capoeira em suas mais diversas abordagens e interfaces. Através dele foi possível levantar e acessar vasta literatura disponível sobre a temática. Foi também possível fazer um levantamento da já expressiva produção sobre capoeira no âmbito da Universidade Federal de Santa Catarina (Ver anexo 7). O seminário permitiu, ainda, a realização de algumas discussões sobre a organização do V Simpósio Nacional Universitário de Capoeira (V SNUC), que realizamos na UFSC, entre os dias 14 e 16 de novembro de 2002, e que contou com a presença de alguns dos principais investigadores da capoeira no Brasil (cujas obras são referenciadas no corpo desta tese), Dr. Carlos Eugênio

Líbano Soares, Dra. Letícia Vidor de Souza Reis, Dr. Luiz Renato Vieira, Mestre Zulu, Mestre Suíno, dentre outros.

Em 1997, foi realizado o primeiro Simpósio Nacional Universitário de Capoeira (SNUC), na UFSC. Os SNUCs são simpósios temáticos que vêm permitindo a participação cada vez maior de pesquisadores e praticantes de capoeira, independente de área de formação, grupo ou estilo. A partir desses encontros, que, geralmente, acontecem em novembro, muitas discussões importantes já foram travadas, com a participação de vários de seus mais representativos estudiosos no Brasil. Foram realizados cinco simpósios nacionais na UFSC. É um evento realizado pelo Projeto de Extensão “Capoeira Beribazu”. Os SNUCs já realizados tiveram as seguintes temáticas: I SNUC – (14 a 16/11, 1997) Homenagem a Caribé – o pintor dos capoeiras; II SNUC – (30/10 a 01/11, 1998) Um elogio ao Lúdico; III SNUC – (12 a 14/11, 1999) Rituais e Tradições; IV SNUC – (17 a 19/11, 2000) Perspectivas da Capoeira para o século XXI; V SNUC – (14 a 16/11, 2002) Sons, Ritmos e Imagens. A partir do ano de 2000, o SNUC passou a ser bienal e, a cada edição, vem despertando interesse da comunidade capoeirana vinculada aos contextos acadêmicos e se apresentando como espaço interdisciplinar de intercâmbio de capoeiras e estudiosos de diversas partes do Brasil e do mundo.

A seguir, passaremos a relatar, de forma sintética, alguns encontros e analisaremos os seus traços principais, no que diz respeito ao trato com o conhecimento da capoeira.

Aula do dia 23 de maio de 2002 (primeiro encontro)

Local: Sala 302 do Bloco VI – do Centro de Desportos da UFSC.

Horário: 18:30 h às 21:15 h

(CO) - O encontro foi iniciado com uma dinâmica de integração, em que os participantes, em duplas, conversavam sobre suas vidas, seus objetivos com relação à disciplina e sobre sua experiência com a capoeira.

Em seguida, um apresentava o outro para o restante da turma, levantando aspectos relevantes da conversa.

Após a apresentação sucinta dos presentes, foram feitos os seguintes comentários:

PO - A disciplina começa de forma especial. Não é possível dizer como ela vai ser. Ela vai ser sendo. Estamos um pouco diluídos nessas experiências. A gente é um pouco de cada um dos quais a gente convive. Tenho expectativa muito grande em relação ao trabalho. Estamos aqui para fazer uma atividade muito especial. Vou ser mediador do processo e a sistemática que vamos utilizar não permite que alguém seja reconhecido como detentor do saber que vai depositá-lo na cabeça dos outros. Nós vamos construir saberes, vamos nos apropriar coletivamente dos saberes construídos historicamente no contexto da capoeira e da sociedade como um todo e aí a gente vai problematizá-los, significá-los, ressignificá-los para nós, se for o caso. Entendendo que a vida é assim, um eterno começar e acabar... começar e acabar, como disse o poeta português, José Saramago. Nós vamos fazer uma atividade, dentre tantas outras, que tenho certeza, vai ser muito boa, pois vamos tratar de questões que são fundamentais para nossas vidas, para o contexto da capoeira, e nós estamos aqui para construir uma história significativa, tanto do ponto de vista da instituição universitária, do curso de Educação Física e da capoeira como instituição cultural. Estou agradecido pela recepção de todos em relação à proposta que foi encaminhada. Agradeço ao prof. Bagé, por ter se prontificado a colaborar, cedendo o espaço da disciplina para podermos desenvolver esse seminário de pesquisa-ação. Gostaria de reconhecer que o empenho que todos vamos fazer não será em vão. Passaremos, agora, aos procedimentos formais para dar uma cara para a disciplina. Eu nem gosto muito desse nome, mas é importante para sistematizarmos as experiências que cada um traz e que vai produzir, para não ficarmos num bate-boca, num lero-lero. A idéia é sistematizar experiências a partir de nossas realidades. Identificar o que é possível e o que é estratégico. As possibilidades são infinitas. Hoje, vamos montar o calendário de trabalho, apresentar o programa, esclarecer como o programa vai ser desenvolvido e vamos apresentar o método e as referências e vamos nos conhecer mais.

CO – Fala interrompida com a chegada de mais um participante (P26), que faz Direito e é professor de capoeira.

CO – Pedimos para todos se cumprimentarem e saudarem o máximo de colegas que estão na sala.

CO - Fizemos um alerta sobre a filmagem de todas as aulas, sob a alegação de que a disciplina iria servir como subsídio para a nossa tese de doutorado. Perguntamos à turma se o seminário poderia ser gravado, se alguém teria alguma restrição. Ninguém fez objeção.

PO - Vamos fazer um seminário aberto em que a gente possa fazer interlocução. Universidade é comunidade e comunidade deve se apropriar da universidade, como instância pública. Devemos fazer contatos com os projetos de extensão de capoeira desenvolvidos na universidade. Devemos realizar um trabalho interativo em que o ensino, a pesquisa e a extensão estejam mais interligados, conectados, para permitir mais visibilidade, para operar melhor na universidade, no trato com o conhecimento. Os três pilares que sustentam a universidade precisam andar juntos. A gente não vai primeiro aprender uma coisa, para depois pesquisar, para depois aplicar. A gente faz essas coisas em movimento. Então a proposta desta disciplina é uma pesquisa e ensino em contato com a extensão.

CO - Foi feita uma proposta de visita a trabalhos de capoeira realizados na cidade de Florianópolis. Em seguida, foi realizada a apresentação e distribuição do plano da disciplina.

CO – Alertamos que a participação é o primeiro e mais importante requisito, critério para uma boa construção. Fizemos a leitura da ementa e dos objetivos do seminário. Em seguida, abrimos a palavra para sugestões de nomes de especialistas para darem suas contribuições: historiadores, filósofos, sociólogos.

CO - Um participante (P7) fez uma menção ao termo cultura corporal, explicitado na ementa. Começamos uma discussão sobre cultura corporal e cultura de movimento – o

primeiro nó apareceu. Problematizamos, perguntando o que a capoeira era: Cultura corporal ou cultura de movimento?

CO- Na discussão, P27 argumentou que não existe uma cultura que não seja corporal. É uma redundância. O termo implica numa dualidade. Afirmamos que se trata de um debate antigo e polêmico e que esse nó constitui uma problemática epistemológica e sugerimos que alguém aprofundasse nessas discussões. Argumentamos que todo movimento cultural é uma contribuição resultante de várias contribuições. Alegamos que estávamos ali para especular como se deve dar o trato com o conhecimento da capoeira no currículo de formação profissional.

CO - Fizemos, a seguir, uma discussão sobre o conceito de pesquisa-ação.

CO - De pronto, colocamos a necessidade de uma interação, de uma integração para o êxito da disciplina. Foi distribuído um texto introdutório para orientar a pesquisa.

CO – Um dos participantes (P11) argumentou que seria interessante trazer integrantes da comunidade, ligados à cultura popular para se inserirem no debate, à medida que o que se verifica é uma discussão na universidade sobre o que fazem os integrantes das chamadas camadas populares, sem ouvi-los e sem interagir com eles.

PO - As atividades serão entendidas como movimento que constituirão procedimentos que vão se encadeando e não etapas estanques. Do ponto de vista da aula e no projeto como um todo, temos que ter sempre em mente o que temos que fazer. O que o pessoal acha? (...)

PO - Como vamos operacionalizar? Vamos só discutir? Começamos discutindo ou vamos para a prática. Vamos teorizar a prática ou praticar a teoria?

P16 - Qual o objetivo da prática?

P 20 – Vamos fazer uma prática conhecida convencionalmente, seja o estilo que for, ou vamos utilizar de algumas práticas inspiradas na capoeira para ser utilizada na escola, se o objetivo da escola não é formar o capoeirista?

P11 - Na prática deveríamos estar experimentando as diversas possibilidades e daí buscar a superação. Mas a superação não se torna necessária porque cada um privilegia a sua prioridade como prática.

PO - Questão da superação. Não se trata de buscar a superação a partir da negação, a qualidade da superação está ligada com o nível de consciência, ou seja, a capacidade de ampliar o seu conhecimento, o seu modo de ver a sua prática e o fenômeno que você participa, transita. Negar o que está dado é praticamente impossível quando se pretende criar algo essencialmente novo.

As características básicas deste encontro foram as seguintes:

Foi o primeiro encontro do grupo. Os participantes se acomodaram em círculo. Ficou evidente a diversidade da turma. Houve uma preocupação em fugir do modelo de aula expositiva. A expectativa da turma era grande em relação à forma como a disciplina seria tratada.

Encontro do dia 11 de julho de 2002.

Temática do encontro: gestualidade na capoeira.

(CO) Ao notar que estávamos levando instrumentos percussivos (atabaques e berimbaus) para a sala de aula, a servidora logo perguntou se iríamos fazer batucada na sala de aula. Argumentou que aquela sala de capoeira era para aulas teóricas. Reclamou pelo fato de os alunos terem tirado as cadeiras da sala de aula. Imediatamente fez uma ligação para o diretor do Centro para que tomasse providências para que aquele “batuque” não acontecesse em sala de aula.

(CO) Apesar dos entreveros, o encontro foi realizado e gerou uma discussão em torno dos espaços/tempos para a realização de atividades que incluem movimentos corporais. A idéia

é fugir do modelo clássico de aulas de Educação Física em que o professor é o responsável pelas decisões quanto a objetivos, conteúdos, meios e avaliação na aula, bem como pelo início e término das exercitações. Estávamos interessados em envolver os alunos para fazerem os movimentos que eles se sentissem à vontade e que as exercitações fugissem das padronizações. A idéia era questionar a padronização, a regulação do professor e o autoritarismo que provém da autoridade do professor. Que todas as etapas fossem problematizadas. Que a seleção e transmissão dos conteúdos não ficassem sobre a inteira responsabilidade do professor. Que superasse as clássicas e equivocadas distinções parte prática X parte teórica.

Embora “o que” se ensina e se aprende tenha muito a ver com o “como” se ensina e se aprende, a nossa maior ênfase centrava-se no “como” se ensina e se aprende. Nesse sentido, os possíveis conteúdos de uma disciplina de capoeira no currículo de formação profissional não receberam aqui uma atenção especial, embora eles se explicitem em diversos trechos desta pesquisa.

O nosso interesse maior foi, portanto, problematizar os aspectos metodológicos para o trato com esse conhecimento, e as reflexões que ocorreram nesse seminário contribuíram de forma oportuna para o atendimento desse objetivo, conforme destacaremos a seguir.

O seminário de pesquisa-ação, para ser materializado, teve que atender as três dimensões estruturantes do processo didático-pedagógico já mencionados anteriormente: a institucional/organizacional, a institucional/pedagógica e a filosófica/epistemológica. Isso quer dizer que o trato com o conhecimento de determinado conteúdo, no currículo de formação acadêmica, está sujeito aos mecanismos que regem a organização do trabalho pedagógico e esta, por sua vez, é influenciada por estruturas mais amplas e complexas, que estão para além da sala de aula.

Pudemos verificar que as aprendizagens significativas acontecem quando são atendidas as necessidades básicas do processo pedagógico. Assim, a integração da informação com a formação, a busca da unidade metodológica e da

interdisciplinaridade são requisitos fundamentais para que as atividades não sejam reduzidas a repetições de tarefas orientadas pelo plano afetivo-emocional.

O planejamento e a organicidade das ações, em consonância com a realidade da turma, são fundamentais para que o trato com o conhecimento não se dê na lógica da transmissão de saberes, geralmente inócuos e descontextualizados, que não contribuem para uma formação crítica.

As características da turma apontaram para uma capoeira que atrai estudantes das áreas acadêmicas mais díspares, e essa multiplicidade e diversidade nos levaram a pensar os conteúdos, os processos avaliativos e os procedimentos metodológicos a partir de referências ampliadas que contemplassem essa diversidade.

Para a grande maioria dos participantes, o seminário de pesquisa-ação atendeu aos objetivos inicialmente propostos, e o número de encontros também foi suficiente.

Embora a grande maioria nunca tivesse participado de uma experiência similar, o seminário despertou muita atenção pela forma como foi organizado. O depoimento de um estudante expressa essa constatação:

Não foi apenas um seminário sobre capoeira, foi sobre como ensinar e como debater. É muito bom saber a história do que gostamos e isso foi interessante, pois, através do estudo da capoeira, conhecemos mais a história da nossa cultura e de nós mesmos.

Dentre os participantes, alguns não concordavam que a capoeira fosse tratada como disciplina curricular, outros esperavam que ela fosse de caráter mais “prático”. Alguns dominavam muitos conhecimentos e outros não tinham tido contato com essa manifestação. O fato é que os interesses e as necessidades do grupo eram muito heterogêneos.

Entretanto, os dados dos protocolos de sondagem I e II e de auto-avaliação explicitam que:

1. a maioria concorda que a capoeira deve ser tratada na universidade como disciplina optativa, com abordagem interdisciplinar, embora muitos considerem que ela se adequaria melhor no currículo do Curso de Educação Física;
2. a maioria considera que o trato com o conhecimento da capoeira deve se dar a partir das diversas referências e vertentes que se consolidaram no seu desenvolvimento histórico e não apenas a partir de um determinado estilo ou vertente;
3. em relação à violência na capoeira, muitos consideram que a sua maior causa está associada ao método adotado pelo mestre ou professor;
4. a maioria não se sente preparada para ministrar aulas de capoeira a partir dos conhecimentos adquiridos em uma disciplina de um semestre letivo.

As possibilidades metodológicas utilizadas (experimentação, problematização, teorização e reconstrução coletiva do conhecimento) foram fundamentais para tratar esse conteúdo levando em consideração a sua complexidade e dinamicidade. Sem uma devida problematização, certamente, não teríamos oportunidade de experimentar um diálogo como o transcrito abaixo que ocorreu em um dos encontros:

P0 – Quando colocamos a pergunta: o que é a Capoeira, estamos perguntando o que é o ser humano?

P0 – O meu papel aqui agora é de problematizador. Se a gente achar que a capoeira é tudo que a boca come e, na verdade, até termina sendo, a gente também pode se perder nesse emaranhado e não conseguir entender o próprio fenômeno. Existe, nesse movimento, a questão da totalidade e da especificidade, o que faz com que a capoeira seja capoeira e não karatê, boxe etc. Pode até ser que ela seja confundida, mas alguns traços determinam a capoeira e quais são esses traços? Quais são esses elementos?

P0 – Você que chegou aqui hoje e disse que nunca teve contato com a capoeira. Quais são os traços que você considera que fazem parte da capoeira? O que define a capoeira? O que tem na capoeira que faz a capoeira ser capoeira?

P1 – A primeira coisa que a gente nota é a ginga. Sei não... é uma luta, um jogo, uma dança.

P19 – A alegria... Foi a alegria que eu vi uma vez na capoeira. Eu busquei a capoeira pela forma alegre que ela apresentava.

P14 – Da mesma forma, eu também. Eu fiz karatê três anos, depois eu fiz seis meses de capoeira e não queria mais fazer karatê que era aquela coisa séria, que não pode rir durante a aula, tem que ficar sempre quieto e enquanto na capoeira não, quanto mais você convive com a pessoa, melhor.

P19 –. Pela liberdade de movimentação que o próprio jogo te dá.

P6 – Depende também do professor, eu fiz dois meses de capoeira, depois fiz karatê, aí não voltei mais para capoeira. Eu voltei para capoeira agora para entender a importância da capoeira para o Brasil. (Diálogo realizado no encontro do dia 06 de junho de 2002)

Esse diálogo serve para ilustrar a importância da problematização no processo de construção e trato com o conhecimento no campo da cultura corporal. Se por um lado, P14 argumenta a sua opção pela capoeira por ser menos “séria” que o karatê, por outro, P6 contra-argumenta que desistiu dela ao ter contato com o karatê, e a opção de permanecer numa ou noutra, dependeu de vários fatores, inclusive, do professor. Serve para ilustrar ainda que uma cultura corporal não contém uma essência, a priori. Suas características são construídas nas experiências dos sujeitos em ação e, para serem compreendidas, devem ser problematizadas para não se tornarem reificadas, ou seja, desligadas de sua estrita vinculação com a existência humana.

Já o diálogo transcrito abaixo, evidencia a importância da teorização sobre o trato com o conhecimento da capoeira:

P19 – (...) A minha opinião é a seguinte. A educação bancária é o que a gente vê muito hoje em dia no ensino médio, primeira, segunda e terceira séries. Muitas vezes, o aluno pergunta: professor pra que eu estou estudando isso? O professor responde: porque vai cair no vestibular. Quer dizer, não tem uma ligação direta com a vida da pessoa. Ela é importante porque cai no vestibular. Antigamente, a gente estudava física para aprender a trabalhar com ferragens, com madeira, no barco. Hoje em dia gente aprende física pra quê? Porque cai no vestibular. Quer dizer, não se faz uma relação direta com a vida da pessoa. Ou seja, né, é a educação bancária. O aluno senta, absorve o maior número de conteúdo possível e vai para o vestibular e quem tem a maior quantidade de informação, que não tem nada a ver com educação, é o melhor aluno, entre aspas. Foi isso, mais ou menos, o que a gente conversou.

P9 – Paulo Freire fala sobre alguns estilos de educação e esse é o estilo da vasilha, que o aluno não traz nada de conteúdo, ele é uma vasilha vazia. Então o professor é o dono do saber e ele desconsidera qualquer saber que este aluno traga. E isso fica ruim porque ele acaba fazendo um monólogo e desconsidera a comunicação que o que está colocado aqui, (...) que é narrativa, a dialética de Paulo Freire, é a conversa. Então não há uma relação dos conhecimentos, não se raciocina em cima, apenas se aceita.

P0 – Que relação essas formulações de Paulo Freire têm com a capoeira? Outras pessoas podem comentar. Vocês percebem esse tipo de educação bancária no mundo da capoeira de uma forma hegemônica?

P9 – Eu acho que sim. Quando o professor chega na frente e começa: todo mundo gingando assim (faz gestos mecanizados com as mãos) “vamo lá” “vamo lá”, não deixa de ser a mesma coisa. O raciocínio é o mesmo, só que é com o movimento humano. Eu acho muito difícil a gente ensinar alguma coisa diferente daquilo que a gente aprendeu. Ninguém dá o que não tem, né. A gente aprendeu muito a mecanizar as coisas. Você pode não concordar muito com as coisas, mas você acaba fazendo isso nas suas aulas.

P19 – Eu acho que o conteúdo é o conteúdo. Ele está ali. O conteúdo técnico, o conteúdo livresco, o conteúdo de movimento. O conteúdo de uma escolinha de futebol, por exemplo, a técnica está ali. Agora, como o professor vai mediar, vai trabalhar essa técnica, esse conteúdo, aí entra nesse conceito aqui da educação bancária. Ele pode trabalhar de uma forma onde ele se julga o dono da verdade e o aluno seja um mero vasilhame, conforme (P9) falou. E que, simplesmente, tenha que empurrar o conteúdo por cima dele. Eu não vejo assim não. Eu acho que o professor tem que ser mediador desse conteúdo.

P9 – Em nenhum momento eu falei que sou contra a técnica.

P19 – Ah, então eu entendi errado (risos). Mas eu acho isso, o conteúdo está ali. Eu acho que a gente tem que ter um conteúdo. Agora como vai trabalhar esse conteúdo. Aí sim... a gente tem que repensar da melhor forma possível no aluno, na situação, no local em que ele se encontra. Eu não concordo com a educação bancária que o Paulo Freire também critica.

P16 – Será que a gente podia mudar essa visão de bancário, no sentido não de depositar, mas no sentido de sacar? De repente, no passado, a capoeira era uma onda de sacar. Você ia pra roda ver, vivenciar. O seu aprendizado se dava no momento em que você ia sacar. Então ali não havia depósito, havia o saque, né. E aí, o que acontece hoje, dentro dessa visão mercadológica que você estava colocando. De repente, para dar aula num espaço, a gente tem que pensar no grupo. Se eu vou trabalhar com quem tem um tipo de problema ou não. Você vai passar um movimento para estimular, eu vou ter que mostrar alguma coisa. Eu vou ter que, em algum momento, depositar. Aí a gente vai ter que depositar, aí a gente tem que depositar, para que aquele depósito renda juros através de uma vivência no decorrer dos anos, e que essa pessoa consiga fazer o saque na roda, na vida em diversas situações. Então, essa dialética de Paulo Freire, em cima da educação bancária, a gente tem que avaliar em diversos sentidos também. (Diálogo realizado no encontro do dia 20 de junho de 2002)

De modo geral, o seminário serviu como contraponto às pedagogias de assimilação, que ainda se sobressaem no trato com o conhecimento em geral. O depoimento de uma participante ratifica essa afirmação:

Acho que eu nunca tinha pensado tanto a capoeira e tão profundamente como tenho feito ultimamente. (...) Pude ressignificar certos conceitos, aguçar o meu senso crítico, conhecer novas pessoas. E tive duas experiências muito legais e marcantes que foram: aprender de uma forma completamente diferente da que eu estava acostumada e consegui também apresentar um trabalho de uma maneira que eu nunca apresentei. (P21)

Como o objetivo principal desta etapa da pesquisa era levantar subsídios para a construção/criação de elementos teórico-metodológicos para o trato com o conhecimento da capoeira no currículo de formação profissional, consideramos que a possibilidade da pesquisa-ação, pela sua dupla função de atender a resolução de problemas imediatos e também desenvolver a consciência da coletividade a respeito dos problemas importantes que enfrenta, foi suficientemente pertinente para elucidar reflexões estratégicas para atingir os objetivos previamente propostos, à medida

que, segundo Thiollent (2000, p. 24), “quando as pessoas estão fazendo alguma coisa relacionada com um problema seu, há condição de estudar este problema num nível mais profundo e realista do que no nível opinativo ou representativo no qual reproduzem apenas imagens individuais e estereotipadas”.

Após a sistematização dos dados deste seminário, sentimos a necessidade de conhecer um pouco mais sobre a realidade da capoeira em outros contextos, inclusive no exterior, aonde ela vem despertando visível interesse por parte de instituições acadêmicas.

Estávamos convictos de que tínhamos que ampliar um pouco mais os nossos referenciais de análise sobre essa manifestação, de modo que eles pudessem dar melhor sustentação teórica às nossas formulações sobre o trato com esse conhecimento no currículo de formação profissional.

Foi então que submetemos à CAPES um projeto de pesquisa sobre o processo de internacionalização da capoeira que, por sua vez, foi aprovado e se materializou na forma de estágio de doutoramento “sanduíche”, realizado no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, através do qual, foi possível sistematizar melhor os dados e as análises que foram desenvolvidas desde o início do ano de 2000, quando ingressamos no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia.

A análise dessas experiências com a capoeira, em instituições formais de educação, nos levaram a identificar uma real necessidade de articulações cada vez mais fortalecidas com os espaços não-formais, uma vez que o “tempero” para conteúdos de traços nitidamente culturais são, geralmente, produzidos sem o crivo das exigências burocráticas e em espaços não-formais, aonde a relação com o tempo se dá numa lógica diferenciada dos espaços formais.

4.3. A Internacionalização da Capoeira no Contexto da Mundialização do Capital

*“Antes mundo era pequeno
Porque Terra era grande
Hoje mundo é muito grande
Porque Terra é pequena
Do tamanho da antena parabólicamará
Ê, volta do mundo camará
Ê, mundo dá volta camará...”
(Gilberto Gil)*

Quando muitos capoeiras brasileiros começaram a sair do país, a partir do início da década de 1970, para “ganhar o mundo” e trabalhar em grupos folclóricos no exterior, em busca de apoio e reconhecimento, não tinham idéia da magnitude que esse fenômeno viria a ter três décadas mais tarde. No início, tudo era muito difícil e a rua era, freqüentemente, o único espaço que eles encontravam para expressar sua arte ou para manter contatos com outros artistas do cotidiano, como palhaços e malabaristas das mais diversas origens. Nas grandes cidades dos Estados Unidos e da Europa, eles começaram a dar visibilidade a esta “arte tropical”, influenciando outros movimentos da cultura de rua, como o *break*, por exemplo, que surgiu nos Estados Unidos, na década de 1980 e, logo depois, espalhou-se pelo mundo. Certamente, nesta dança de passos interrompidos e acrobacias desconcertantes existem muitos movimentos herdados da capoeira, como o giro de ponta-cabeça (pião de cabeça). Segundo Mestre Cobra Mansa, Sinézio Feliciano Peçanha, presidente da Fundação Internacional de Capoeira Angola (FICA), alguns capoeiras “até eram convidados pelos grupos de break para dar aulas” (SANTANA, 2001, p. 7). Em Nova York, a esquina do mundo, os capoeiras brasileiros costumam se reunir em praças e avenidas e, freqüentemente, são vistos em documentários de televisão e espetáculos culturais. Em 1989, o

Jornal do Brasil, em matéria intitulada “Capoeira para americano jogar”, já revelava os primeiros sintomas desse processo.

Transplantada para os EUA pelos brasileiros, a capoeira está crescendo em popularidade e pode ser vista em casas noturnas, exposições, competições, escolas, e até em filmes (...) A capoeira é como o jazz americano em seu início (...) é um *beat*, um *swing*, uma pulsação, um movimento. E a maneira como as pessoas se movimentam, pensam e se comportam na capoeira é a maneira como se movimentam, pensam e se comportam em suas vidas (WEELock, 1989, p. 8).

Uma questão importante se coloca neste aspecto. Quais as principais características e contribuições desse movimento de internacionalização para o desenvolvimento da capoeira e suas contribuições para a prática pedagógica?

O principal motivo da saída de uma avalanche de mestres, professores e iniciados em capoeira para o exterior é determinado por fatores econômicos e está relacionado com a busca de melhores opções de trabalho, reconhecimento e prestígio. Se, no Brasil, a mensalidade para se fazer aulas de capoeira três vezes por semana gira em torno de R\$ 30,00 (trinta reais, o equivalente a US\$ 10 – dez dólares), nas principais cidades americanas e européias este valor corresponde a apenas uma hora de atividade. Para fazer uma aula de capoeira na Academia *Alvin Alley Ballet*, em Nova York, com a Mestre brasileira Edna Lima, o interessado tem que desembolsar US\$ 20 (vinte dólares) (SANTANA, 2001, p. 7). Esta diferença expressa, sintomaticamente, o principal motivo da “fuga” dos mestres e professores de capoeira do Brasil para o exterior. O fato é que vivemos um expressivo processo de emigração de brasileiros decorrente do esgotamento do modo de produção capitalista que leva expressiva quantidade de pessoas a se jogarem, a esmo, em aventuras arriscadas.

Esse movimento de expansão (ou expulsão) traz conseqüências inusitadas para a capoeira e é visto, por muitos, como algo sedutor, embora venha

causando inquietações por parte de alguns preocupados com a “manutenção” das suas tradições. Se, por um lado, muitos alegam que isso vem contribuindo para um certo distanciamento dos princípios e valores que delegaram à capoeira um emblema de “luta de resistência” contra a exploração, por outro, muitos consideram que esse processo está contribuindo para a valorização das referências culturais africanas e para despertar um interesse maior pelo Brasil e pela cultura brasileira, como é o caso, por exemplo, da estudante norte-americana, Kátia Wasolowisd (apelido “Camarão”), que aprendeu capoeira em São Francisco, EUA, com o Mestre Beiçola. A empolgação pela capoeira despertou nela o desejo de conhecer o Brasil e aprofundar os conhecimentos sobre a cultura brasileira, fato que se concretizará por intermédio de estudo de mestrado (NUNES, 2001).

Muitos analistas apregoam que, nos EUA, a capoeira tem contribuído, também, para revitalizar o elo entre os negros americanos e a África, cuja relação foi abalada pelo processo violento de segregação desencadeado em séculos passados. Na busca desse “elo perdido”, muitos americanos vêm para o Brasil com o objetivo de “beber na fonte” e procuram conhecer os mestres mais representativos desta arte-luta. Muitos espaços de Salvador-BA, considerada a “Meca da capoeira”, transformaram-se em verdadeiros templos de peregrinação dos capoeiras “globalizados”, como a Academia de João Pequeno⁸⁸, no Forte Santo Antônio, ou a Fundação Mestre Bimba, no Pelourinho.

Influenciadas por outras perspectivas, expressivas levas de capoeiras estrangeiros desembarcam nos aeroportos brasileiros para competir nos diversos campeonatos organizados por grupos com sede no Brasil e que possuem filiais em

⁸⁸ O Mestre João Pequeno é o professor de capoeira mais antigo do Brasil em atividade, atualmente (2003), está com 85 anos. No dia 18 de dezembro de 2003, recebeu o título de Doutor **Honoris Causa** pela Universidade Federal de Uberlândia-MG.

outros países⁸⁹. A despeito das freqüentes críticas a esta forma de tratamento, esses campeonatos têm contribuído bastante para a divulgação da capoeira no exterior.

Convém destacar que o grande interesse dos estrangeiros pela capoeira se desdobra imediatamente em dois desejos, conhecer o Brasil e falar o português. Muitos mestres e professores que ministram aulas no exterior, em busca de um apelo ao mais “tradicional”, fazem questão de se expressarem no idioma português. Na luta por uma defesa identitária galgada na tradição afro-brasileira, muitos professores chegam a proibir nos seus trabalhos que se façam traduções de nomes de golpes, de movimentos, de cantigas e de instrumentos de capoeira. O americano Freddy Correa (apelidado de “Furacão”), que ministra aulas no *The Armory NYC*, no Harlem – Nova York, também faz questão de usar em suas aulas, para crianças e jovens de até 25 anos, o português que aprendeu quando morou no Brasil (NUNES, 2001, p. 1). Falar português nas aulas de capoeira é um requisito que opera como uma espécie de selo de qualidade e vem contribuindo para abrir campos de trabalhos antes impensáveis. O *Hunter College*, uma das mais tradicionais faculdades de Nova York, já oferece cursos regulares de português, em decorrência da demanda provocada pela capoeira (NUNES, 2001, p. 3).

Entretanto, ao mesmo tempo em que o ex-frentista de posto de gasolina, o brasileiro João Grande, radicado em Nova York há mais de dez anos e ganhador do título de Doutor *Honoris Causa* do *Upsala College*, de Nova Jersey, em 1996, ministra aulas em sua Academia no *West Village*, num autêntico português da Bahia, por outro lado, muitos *workshops* são traduzidos para outras línguas (inglês

⁸⁹ *Grandes Grupos de capoeira realizam, atualmente, encontros internacionais, com a presença de mestres e discípulos de vários países, como é o caso da Associação Brasileira de Apoio e Desenvolvimento da Arte Capoeira (Abada-Capoeira), que é uma entidade que congrega mais de 30 mil capoeiras em 26 países.*

principalmente), aqui mesmo no Brasil, como é o caso do “Capoeirando”, evento organizado por renomados mestres e realizado durante o verão, em pontos turísticos estratégicos do território brasileiro, para onde aflui expressiva massa de “gringos” em busca da “autêntica” capoeira.

Nesse complexo movimento, a capoeira vem conquistando e construindo espaços de interlocução nos mais diversos rincões do planeta. A *internet* tem contribuído enormemente para esse processo de internacionalização da arte-luta brasileira. Os filmes também têm contribuído para esse processo, sendo o primeiro deles, o brasileiro, “O Pagador de Promessas”, que ganhou prêmios internacionais. Entretanto, foram as produções americanas, *Only the Strong Survive* (no Brasil recebeu o título agressivo de Esporte Sangrento) e *Roof Tops*, que conseguiram emplacar uma maior difusão da arte-luta.

É importante destacar que a parte retratada da capoeira em ambas as produções americanas foi coreografada pelo brasileiro Jelon Vieira, o precursor da capoeira nos Estados Unidos. Radicado naquele país, desde 1975, Jelon Vieira criou a *Capoeira Foundation*, e notabilizou-se ao entrar para o corredor da *fama* (*Hall of Fame International*), em 1990. Suas aulas já foram freqüentadas por celebridades como Pelé, Wesley Snipes e Eddie Murphy (SANTANA, 2001, p. 7).

O movimento de difusão da capoeira no contexto mundial é mais visível e intenso em direção aos Estados Unidos e à Europa. Com raras exceções, comprometidas politicamente em desenvolver trabalhos de “retorno” dessa arte-luta à África, a maioria das iniciativas se destina aos países centrais do capitalismo.

Essa exportação não convencional (na forma de um símbolo étnico), que se expressa pelo movimento de saída de capoeiras do Brasil para trabalharem em outros países, assume dimensões complexas e controvertidas. Um aspecto muito

evidente está relacionado com o processo de formação do profissional (nem sempre qualificado para tal ofício) que irá atuar em terras longínquas. Ironicamente, propaga-se no meio capoeirano, que os aviões da *VARIG* e da *TAP* (*companhias aéreas*) se tornaram verdadeiras academias de capoeira. Muitos embarcam discípulos e, após algumas horas de vôo, desembarcam “mestres” com uma bagagem de fazer inveja a qualquer estrangeiro.

A despeito desses arranjos inevitáveis, é importante reconhecer que a capoeira ganhou o mundo e se transformou num dos veículos mais significativos de inserção da cultura brasileira no exterior, uma exuberante “embaixatriz” do Brasil. Em 2003 existiam escolas de capoeira em todos os 50 estados norte-americanos. Somente em Nova York, são 15 escolas. O surpreendente é que a demanda por aulas de capoeira naquele país está concentrada, principalmente, nas escolas públicas. Essa prática tem sido bem cotada como atividade capaz de atuar na recuperação da auto-estima e da confiança de jovens com problemas de aprendizado e de relacionamento, constituindo-se assim, numa “porta de salvação” para jovens vítimas de violência ou envolvidos com drogas ou álcool (NUNES, 2001). O filme *Only the Strong Survive*, a despeito dos clichês e das caricaturas de determinados valores culturais norte-americanos que propaga, explora essa problemática.

Entretanto, não é somente através das escolas públicas que a capoeira vem conquistando os norte-americanos. Ela vem sendo usada também para “treinar” atores e atrizes de filmes de ação, como é o caso de *Halle Berry*, atriz principal do filme *Catwoman* (Mulher-Gato). Para o diretor do filme a capoeira contém movimentos vigorosos, mas com suíngue. “Para os americanos, a capoeira tem um atrativo forte, para além do fato de funcionar como arma de defesa pessoal e fazer

bem à saúde. Ela é exótica, o que confere um certo charme a quem a pratica” (BERGAMO, 2004, p. 58).

O videogame *Tekken 3*, lançado nos EUA em 1998, que mostra um herói de capoeira, chamado Eddy Gordo, tem contribuído sobremaneira para a popularização da capoeira entre os jovens americanos.

Em evento realizado em Salvador, no final de janeiro de 2001, o Mestre Geni afirmou, em tom crítico: "até o pessoal daqui só valoriza as pessoas quando saem" (SANTANA, 2001, p. 7). Essa visão expressa uma realidade bastante presente não só em relação à capoeira, mas em praticamente todos os setores da sociedade brasileira.

Neste movimento complexo, a capoeira vem se inserindo de forma cada vez mais abrangente em vários setores da comunidade internacional. Como consequência, algumas bandeiras cultivadas e defendidas por seus precursores, como a oralidade, o improviso, a mandinga, a resistência cultural, são subestimadas, para darem lugar a outras categorias consideradas mais sintonizadas com o momento atual, tais como: “mercadoria étnica”, “folia de espírito”, “malhação” e “espetacularização” etc. (VASSALLO, 2003b).

O abandono de determinados rituais considerados tradicionais é outro aspecto que intriga experimentados capoeiras incomodados com os lampejos de modernidade que, freqüentemente, desconstroem procedimentos rudimentares, mas que, para muitos, exercem um poder simbólico muito eficiente no universo capoeirano.

Diante dessas considerações, podemos constatar uma certa inquietação no que diz respeito à diversificação de tratos com este conhecimento, que tem se prestado a interesses bastante díspares. Segundo Mestre Cobra Mansa, essa

proliferação de métodos está causando uma "perda da essência e da malícia da capoeiragem" (SANTANA, 2001).

Na mesma linha, Mestre Moraes, que ensina capoeira no Forte Santo Antônio, em Salvador, argumenta que "o mercado e a profissionalização da capoeira não podem passar por cima da tradição e da cultura. Muito do que a gente vê hoje, principalmente na Capoeira Regional, é a preocupação com o físico, com acrobacia" (apud SANTANA, 2001, p. 7).

Convém destacar, outrossim, que o movimento concreto dos capoeiras está longe de atender aos apelos "utópicos" desses mestres e é certo que a capoeira caminha para uma espécie de profissionalização, muito questionada por eles. No entanto, podemos perceber que aqueles que evocam a preservação das tradições, geralmente o fazem por intermédio de *workshops*, cursos, oficinas e conferências de natureza essencialmente comercial. O preço cobrado por uma oficina ou palestra de um mestre "tradicional", em um evento representativo, gravita em torno de mil reais (cerca de US\$ 300,00).

Por outro lado, muitos vêm na profissionalização da capoeira uma alternativa para a sua valorização. Não é por acaso que expressivo número de capoeiras, na expectativa de se tornarem futuros professores, aceleram o seu processo de formação e chegam muito cedo ao grau de mestre (chamados, ironicamente, de "mestres *miojo*", pela sua preparação aligeirada), embora isso não seja garantia de sucesso profissional.

Estamos presenciando a construção de uma diáspora brasileira, e a capoeira insere-se, indubitavelmente, como um dos carros chefes desse processo. O fato é que ela vem se expandindo em escala geométrica por todo o globo, e o incremento desse movimento de internacionalização tem ocorrido em comunhão

com outros símbolos da cultura brasileira, como o carnaval, o samba e o pagode. É possível afirmar que essa diáspora brasileira se constrói sob os ditames da globalização econômica que produz uma brasilidade idealizada, construída por cima e ao largo das gritantes diferenças culturais e econômicas que moldam a realidade concreta do povo brasileiro.

Três questões de estudo nos instigavam em relação a esse fenômeno de internacionalização da capoeira: a) será que é possível falar de uma internacionalização sem fronteiras para a capoeira? Se entendermos essas fronteiras como barreiras a serem enfrentadas pelos capoeiras na busca de maior reconhecimento e dignidade, que fronteiras são essas? Será que desse movimento de enfrentamento e desmoronamento de fronteiras, que a capoeira vem materializando, podem emergir novos elementos teórico-metodológicos capazes de contribuir significativamente para o desenvolvimento da prática pedagógica?

É fato que esse processo de internacionalização da capoeira se reveste de uma aparência sedutora, à medida que exige desprendimento e “espírito de aventura”, tão caros aos jovens que entram no mercado de trabalho, mas é importante enfatizar que ele se dá, na essência, dentro da lógica de uma globalização perversa que, em geral, expõe os sujeitos a situações de exploração.

A explicitação de elementos teórico-metodológicos estratégicos, que possam contribuir para a construção da práxis capoeirana deve levar em consideração também esse rico e complexo processo e internacionalização, de modo a contribuir efetivamente com a formação humana que tenha como referência ontológica e gnosiológica um projeto histórico superador das relações sociais de exploração.

4.3.1. A Capoeira na Europa: O Sonho de Emancipação

Durante a realização do estágio de doutoramento, realizado entre 04 de abril e 30 de agosto de 2003, visitamos importantes instituições de ensino e pesquisa, em especial, faculdades de Educação Física em diferentes países europeus. Em algumas delas, existem trabalhos sistematizados de capoeira que funcionam como projetos de extensão ou como atividades extracurriculares, em que professores brasileiros são contratados por tempo determinado para ministrarem atividades aos que se interessarem. Geralmente, os discípulos pagam taxas que oscilam entre vinte e cinquenta euros por mês (que corresponde entre sessenta e cento e cinquenta reais) e é do montante dessas taxas que provém o pagamento do professor de capoeira, como é o caso dos projetos do Estádio Universitário da Universidade de Lisboa, da Universidade de Varsóvia e da Universidade de Oslo. No quadro abaixo, estão relacionadas outras instituições que nos foi possível visitar.

Quadro 4 – Instituições visitadas durante estágio de doutoramento

INSTITUIÇÃO	DATA DA VISITA	CIDADE	PAÍS
Universidade Técnica de Lisboa	15/04/03	Cruz Quebrada	Portugal
Universidade de Vigo	21/04/03	Vigo	Espanha
Biblioteca Nacional de Lisboa	23/04/03	Lisboa	Portugal
Universidade de Roma	29/04/03	Roma	Itália
Universidade de Varsóvia	09/05/03	Varsóvia	Polónia
Instituto Gramsci	23/07/03	Roma	Itália
Universidade de Oslo	15/08/03	Oslo	Noruega

Na Europa, foi-nos possível participar de eventos de capoeira de diversos grupos, muitos deles realizados em universidades importantes, como os desenvolvidos na Universidade de Varsóvia, Universidade de Bristol, Universidade de Oslo, Universidade Técnica de Lisboa e Universidade de Lisboa.

Embora esses eventos possam ser caracterizados como particulares do “campo” da capoeira, participamos deles providos de uma visão ampliada do conceito de “campo”, que se estendia para além de análises pormenorizadas de empolgantes jogos de capoeira na roda. A nossa presença física estava

irremediavelmente atrelada às concepções de ciência, de sociedade e de prática investigativa comprometidas com a transformação social. Esses “eventos-campos”⁹⁰ (Silva, 2003) serviram, portanto, para buscar, na medida do possível, a totalidade, ou seja, os nexos e determinantes históricos, enfim, as particularidades e as generalidades do cotidiano dos capoeiras na Europa. Através desses eventos, fomos intensificando o contato com a riqueza e a miséria da capoeira e dos capoeiras, com os conformismos e resistências, com as contradições e saltos qualitativos que se ocultam por trás das aparências e dos discursos arrematados.

Apesar de os eventos de capoeira, em geral, evidenciarem facetas que seus organizadores pretendem difundir a respeito dos princípios que regem seus trabalhos, é possível entrever contradições freqüentes que emergem durante a realização deles, vez que tais eventos são permeados de imprevistos pela presença sistemática de integrantes de outros grupos com ideologias diferentes, e até rivais, que acabam refletindo nas relações e redirecionando objetivos previstos antecipadamente pelos seus organizadores.

No quadro 5, estão relacionados os diferentes “eventos-campos” dos quais participamos com o intuito de presenciarmos, “in loco”, os esforços, as dificuldades, as contradições e os imprevistos que permeavam suas execuções. A nossa participação nesses eventos somente foi possível mediante negociações com os seus organizadores, que contribuíram, sobremaneira, inclusive, com passagens, para que pudéssemos acompanhar experiências tão singulares.

⁹⁰ Em pesquisa realizada sobre a exploração do trabalho infantil e cultura lúdica, Silva (2003) cunhou o termo “evento-campo” para designar o “campo em movimento no real” que caracterizou os eventos que constituíram o objeto empírico de suas análises.

Quadro 5 – Participação do pesquisador em eventos de capoeira

NOME DO EVENTO	DATA	COORDENAÇÃO DO EVENTO	LOCAL	CIDADE/ PAIS
2º International Capoeira Meeting	11 a 13/04/03	Mestre Batata – Cia de Capoeira Contemporânea	Pavilhão Escola Básica Afonso III	Faro Portugal
Mesa Redonda com mestres brasileiros Mintirinha, Artur Emídio, Elcion e Marinaldo.	22/04/03	Grupo Alto Astral Professor Marco Antônio	Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa - ICS	Lisboa Portugal
Oficina de Capoeira com Mestres Brasileiros	23/04/03	Grupo Alto Astral Professor Marco Antônio	ICS	Lisboa Portugal
Batismo e Graduação do Grupo Beribazu	25/04/03	Prof. Aranha	Palasport di Garda	Pesquera Del Garda – Itália
IV Festiwal Kultury Afrobrazylijskiej	04 a 12/05/03	Mestre Jorge	Universidade de Varsóvia	Varsóvia Polónia
Oficina sobre a História da Capoeira e Maculelê com o Dr. Liberac Pires	18/05/03	Grupo de Capoeira Alto Astral Prof. Marco Antônio	Escola de Telheiras	Lisboa Portugal
Batismo e Graduação do Grupo Beribazu	25/05/03	Professor ET	Instituto Politécnico de Tomar	Tomar Portugal
Batismo do Grupo Ginga Legal	01/06/03	Grupo Ginga Legal Instrutor Bugrão	Escola Fernando de Bulhões	Loures Portugal
Aniversário de 20 anos do Grupo União –	08 e 09/06/03	Mestres Umoi, Ulisses, Tucas e Jerusa	Escola de Alfoanelos - Amadora	Lisboa Portugal
II Encontro Internacional Feminino de Capoeira	14 e 15/06/03	Grupo União Mestra Jerusa	Tuna Operária de Sintra	Sintra Portugal
IX Baptizado de Capoeira do Grupo Lagoa da Saudade	19/06/03	Mestre Barão	Pavilhão do Futebol Clube de Gaia	Porto Portugal
Circuito Português de Capoeira	21 e 22/06/03	Mestre Sargento	Campo da Pólvora	Massamá Portugal
Batismo e Graduação Grupo Muzenza	25/06/03	Mestre Bailarino	Ginásio do Corpo de Bombeiros	Setúbal Portugal
Competição Internacional da ACDP	28 a 29/06/03	Mestre Pantera	Casa do Brasil	Madrid Espanha
Encontro de Sesimbra	04 a 06/07/03	Professor Marco Antônio	Meco	Sesimbra Portugal
Festival Feminino de Capoeira: A mulher e a Capoeira	12 e 13/07/03	Grupo de Capoeira Alto Astral	Estádio Universitário de Lisboa	Lisboa Portugal
Stage di Capoeira	18 a 20/07/03	Gp. São Salomão Contramestre Cobra	Parque Municipal	Carmingnan o de Brenta - Itália
1st. Beribazu Birthday Week	06 a 10/08/03	Mestre Maxwel	Window Arts Centre	Bath Inglaterra
VIII Batismo e Troca de Graduação do Grupo Capoeira na Neve	13 a 17/08/03	Mestre Umoi Prof. Torcha	Universidade de Oslo	Oslo Noruega

Além desses eventos formais, tivemos a oportunidade de participar de inúmeras rodas e atividades informais, ocasiões em que mantínhamos contatos mais prolongados com os diversos segmentos de capoeira.

Considerando que os cantos, rituais e códigos de uma roda de capoeira promovem reatualizações sistemáticas de fatos e episódios da história e colocam em evidência aspectos relevantes do cotidiano, a participação em diferentes rodas contribuiu para incrementar as nossas análises sobre o movimento da capoeira na Europa. Procurávamos participar delas interagindo com o maior número possível de participantes. Ocasionalmente, realizávamos alguns jogos, embora o objetivo principal dessas participações fosse perceber as intenções e os objetivos dos participantes.

Com essas experiências, ratificávamos que a roda de capoeira, como fato social, condensa, além do jogo corpóreo-gestual, um intenso jogo não-verbal, muitas vezes indecifrável ao próprio praticante. Cada roda tem sua particularidade, mesmo que seja protagonizada pelos mesmos jogadores.

Durante esse estágio, realizamos entrevistas com os responsáveis por trabalhos de capoeira e, também, com alguns capoeiras de todos os países que visitamos. Essas entrevistas foram do tipo semi-estruturada, por parecerem mais adequadas para atender às especificidades dessa etapa de investigação. As entrevistas com os mestres e professores foram mais longas e aprofundadas. Em relação aos estudantes, fazíamos algumas perguntas básicas relacionadas com o motivo da opção pela prática da capoeira.

Foi realizada, ainda, uma entrevista coletiva com o objetivo de promover confronto de idéias, nem sempre possível nas entrevistas individuais. Em novembro de 2003, já de volta ao Brasil, realizamos também uma entrevista com o professor

português Arroz Doce, que ministra aula de capoeira em um projeto de extensão da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa e veio participar de um evento na UFSC.

No quadro, a seguir, estão relacionados os mestres, professores e discípulos graduados que entrevistamos. Algumas dessas entrevistas foram realizadas em câmara de filmagem VHS, outras em gravador de fita cassete. Os dados foram transcritos e serviram de subsídios para as análises do movimento da capoeira na Europa.

Quadro 6 – Relação de mestres e professores de capoeira entrevistados na Europa

Nome	Data da Entrevista	Grupo	Local da Entrevista
Mestre Barão	08/06/03	Lagoa da Saudade	Lisboa - Portugal
Mestre Umoi	27/06/03	União	Lisboa - Portugal
Mestre Quincas	28/06/03	Fúria de Zumbi	Madrid – Espanha
Mestre Matias	29/06/03	Brasil Capoeira	Madrid - Espanha
Mestre Nestor Capoeira	05/07/03	Sem Grupo	Sesimbra – Portugal
Federica	19/07/03	sem grupo	Vicensa – Itália
Mestre Borracha	19/07/03	Mangangá	Vicensa – Itália
Contramestre Toni Santos	20/07/03	Bandu d’Arte	Vicensa - Itália
Mestre Pastel	09/08/03	Capoeira de Rua	Bath – Inglaterra
Mestre Maxwel	11/08/03	Beribazu	Bristol – Inglaterra
Professor Marco Antônio	13/08/03	Alto Astral	Lisboa – Portugal
Professor Torcha	18/08/03	Capoeira na Neve	Oslo – Noruega
Mestre Maclau	18/08/03	União	Oslo - Noruega
Professor Bugrão	24/08/03	Grupo Ginga Legal	Lisboa – Portugal
Instrutor ET	25/08/03	Grupo Beribazu	Tomar - Portugal
Entrevista Coletiva Mestres Umoi, Mestre Ulisses, Mestre Tucas, Mestra Jerusa, Contramestre Nagô	18/08/03	União	Amsterdã - Holanda

Em relação aos documentos catalogados para análise, foi-nos possível acessar alguns documentários sobre os grupos freqüentados, acervos de fotos, programas e calendários de atividades, planejamentos, páginas eletrônicas, reportagens de jornais e revistas, regulamentos, textos elaborados pelos integrantes dos grupos, panfletos e outros materiais de divulgação.

O primeiro trabalho de ensino sistematizado de capoeira na Europa foi empreendido pelo reconhecido Mestre Nestor Capoeira⁹¹. Embora alguns capoeiras brasileiros tenham realizado espetáculos pela Europa desde 1951, foi Nestor Capoeira quem iniciou o processo de ensino sistematizado desta manifestação na Europa, na *London School of Contemporary Dance*.

A partir do Mestre Nestor Capoeira, que foi discípulo do Mestre Leopoldina⁹², milhares de *workshops* e oficinas pipocaram por toda a Europa. Em entrevista, o referido mestre declarou que, embora tenha sabido da passagem de Mestre Artur Emídio pela Europa, para participar de shows e ministrar oficinas, foi ele que, em 1971, começou a ministrar aulas sistemáticas de capoeira no Velho Continente.

Ao longo dos últimos trinta anos, o movimento da capoeira na Europa intensificou-se, fazendo com que ela adquirisse expressiva densidade. No entanto, no começo, tudo era muito difícil pela falta de informação sobre o que realmente significava esse misto de dança-luta-jogo.

O depoimento do Mestre Barão, que desenvolve um conhecido trabalho de capoeira em Porto, ao norte de Portugal, serve para ilustrar esse complexo e conflituoso movimento:

Eu nasci perto de Aracaju (capital do estado de Sergipe-Brasil), em Itaporanga da Juda, lá no meio do mato, numa família humilde, mas

⁹¹ Nestor Capoeira foi iniciado por Mestre Leopoldina e graduou-se corda vermelha pelo Grupo Senzala em 1969. É autor de vários livros e artigos de capoeira. É mestre e doutor em Comunicação e Cultura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Foi ator principal do filme “Cordão de Ouro”, produzido pela Embrafilme (hoje disponível em vídeo pela Globovídeo), sob a direção de A. C. Fontoura, em 1978.

⁹² Mestre Leopoldina, uma das maiores expressões da capoeira carioca, começou a aprender a arte-luta aos 18 anos, com um jovem malandro carioca conhecido como Quinzinho. Sua valentia era temida e respeitada na região da Central do Brasil, no Rio de Janeiro. A partir de contatos com um lutador bastante conhecido na época – Valdemar Santana (o Pantera Negra), Leopoldina conheceu o capoeira baiano Artur Emídio, recém chegado de Itabuna - Bahia, com quem continuou aprendendo a arte da capoeiragem. Leopoldina é portador de grande carisma e já cunhou frases pitorescas que alimentam a bagagem cultural dos praticantes dessa arte, como: “a capoeira é a maçonaria da malandragem”. Para maiores informações sobre o Mestre Leopoldina ver: www.capoeiradobrasil.com.br.

honesto também. Depois fomos para Santos-SP, morar lá no Nova Sintra, no morro. A gente morava numa casinha humilde, morava num quarto onde todo mundo dormia junto. Depois eu ia estudar, depois das aulas eu ia vender doce no ponto final dos ônibus, em Santos. Vender bananinha para ajudar minha família, né. Depois eu parei de vender doce e fui trabalhar com um português, carregando lavagem nas costas de domingo a domingo. Depois fui trabalhar na oficina, aprender a função de mecânico. Aí, estudei. Depois fiz um concurso, entrei nas docas. Aí, ganhei uma passagem e vim cair aqui em Portugal. Cheguei aqui em 1994. Tenho nove anos aqui. E faço também um trabalho social porque eu gosto de ajudar as crianças mais carentes porque é importante você fazer uma criança sorrir, não só no Natal, mas também no ano todo (...) (Mestre Barão, comunicação pessoal, 8 de junho de 2003).

Mestre Umoi⁹³, que há treze anos reside em Portugal, destacou que, no início, teve que dar aula na rua para convencer as crianças a fazerem capoeira. Dizia que iria ensiná-las a “dar pernadas”. Segundo ele, precisou utilizar dessa possibilidade para levar os “miúdos” a se interessarem pelas “pernadas do Brasil”.

Quando eu cheguei aqui, em agosto de 1990, pelo menos na região da Grande Lisboa, onde eu me instalei, não tinha capoeira. Ninguém tinha conhecimento do que era capoeira e, claro, eu vim pra cá na tentativa mesmo de ensinar a capoeira. Comecei a procurar as academias aqui e a primeira reação dos donos das academias geralmente era que não queriam nada com galinheiros aqui em Portugal, porque capoeira aqui em Portugal significa galinheiro. Então isso dificultou muito o início do trabalho aqui (Mestre Umoi, comunicação pessoal, 27 de junho de 2003).

Os trabalhos dedicados e ininterruptos de muitos mestres e professores deram continuidade à iniciativa implementada por Nestor Capoeira e contribuíram para que essa manifestação adquirisse grande densidade, diversidade, visibilidade e prestígio social.

⁹³ Mestre Umoi começou capoeira aos 11 anos de idade. Seu primeiro mestre foi Cordeiro e o atual é Cícero. Atualmente, trabalha no Colégio Padre António de Oliveira, em Caxias, nos arredores de Lisboa – Portugal. Nesse Colégio, tem um Informativo chamado Rambóia que é elaborado pelos próprios alunos e, de um deles, extraímos alguns versos elaborados por um interno, de 16 anos, com o seguinte teor: “Capoeira é um sport praticado/ Pelos alunos do Mestre Umoi adorado/ O Mestre Umoi é o professor/ E Mohammed faz beija-flor” (...) Na capoeira temos um sol que no alumia/ As nossas gingas do dia-a-dia/ Capoeira é uma coisa querida/ Para o mestre Umoi é uma coisa da vida/ Capoeira vem do Brasil/ Mas o Atlântico é pequeno para nos separar/ Porque o sangue é mais forte/ Do que a água do mar (...) (in: MOHAMMED, 2002).

Na Europa, essa densidade expressa-se pelo rico acervo cultural embutido nos seus gestos, cantos e história, que extrapolam as referências de sua baianidade e edificam uma brasilidade, embora idealizada, à medida que não leva em consideração as evidentes diferenças culturais (e econômicas) presentes neste país de dimensões continentais. Essa “desbaianização” e “brasilização” concomitante da capoeira é resultado dessa mobilidade visível que se expressa pela saída de capoeiras das mais diferentes cidades brasileiras, em direção ao Velho Mundo e à América do Norte. Esse movimento, além de abalar a hegemonia do Eixo Bahia – São Paulo – Rio de Janeiro, contribui para ampliar as referências culturais dessa manifestação e ornamentar esse carimbo de brasilidade. Um professor norueguês nos afirmou: “hoje em dia, as pessoas já conhecem bem o que é a capoeira e querem a capoeira (...). Quem procura a capoeira já tem uma idéia que é uma coisa brasileira e querem isso!” (Professor Torcha, comunicação pessoal, Oslo, Noruega, 18 de agosto de 2003).

O fato é que a capoeira, com esse “carimbo” de Brasil embutido em suas cantigas, comportamentos, ramificou-se e expandiu-se significativamente e tem servido, atualmente, como veículo de agregação (às vezes, de desagregação) de povos de vários cantos do mundo, adquirindo, assim, uma identidade supra-nacional. O Mestre Umoi, já citado, nos afirmou:

A capoeira está quebrando a barreira do oceano que divide o Brasil, a África, a Europa, a América do Norte. A capoeira é do capoeirista. E a gente já tem muitos bons capoeiristas aqui na Europa. Você vê muito angoleiro alemão jogando uma Angola tão boa e até melhor do que muito capoeirista que nunca saiu de Salvador, que nunca saiu do Brasil. Aí você fala. Ah! é porque é alemão? Não, é porque é capoeirista (Mestre Umoi, comunicação pessoal, Amsterdã, 18 de agosto de 2003).

Um dos momentos mais radiantes que tivemos a oportunidade de usufruir nesta etapa da pesquisa, na Europa, aconteceu quando, em um evento em Oslo, na

Noruega, jogamos capoeira com um africano da Somália, enquanto um jovem russo filmava o jogo, numa roda em que participavam capoeiras de vários países, em especial, da Noruega e de Portugal. Nessa ocasião, nos veio à memória a mensagem da cantiga consagrada, já mencionada neste estudo, do falecido Mestre Ezequiel, que retratava a época em que ele jogava, no cais da Bahia e, enquanto isso, o gringo fotografava e filmava, mas ele nem ligava, pois não sabia que sua *“foto ia sair no jornal, na França, na Rússia e também na Hungria”* (verso da cantiga). Aquele momento foi especial porque experienciamos o conceito de internacionalização da capoeira que nos provocava desde o início de nossas investigações. Em seguida, foi-nos possível realizar, também, um empolgante jogo com o capoeira da Rússia, morador de São Petersburgo, que anteriormente atuava como filmador.

Esse episódio serve para exemplificar que ali, naquela roda de capoeira setentrional, construíram-se elos identitários, ainda pouco elucidados. Certamente, através daqueles jogos, eles foram construídos para além de componentes lingüísticos, étnicos, de território e de nação, evidenciando, inclusive, para nós mesmos, o poder de uma atividade cultural no processo de (re)criação de novas formas de vivenciar e compartilhar experiências significativas.

Certamente, estávamos juntos naquela roda porque nos identificávamos com uma prática impregnada de significado simbólico que fazia muito sentido para os que ali estavam. A bagagem cultural acumulada pela experiência, ao ser compartilhada com sujeitos de origens tão díspares, adquiria nova roupagem e, simultaneamente, transformava as nossas consciências e percepções em relação ao “outro”.

O que nos agregava, o que nos aglutinava, o que nos tornava tão familiares, naquela ocasião, era a simbologia da roda de capoeira. Outros aspectos, como território, língua, religião, credices, não preponderavam naquele processo de interação intensa, embora eles jamais pudessem ser ignorados.

Essa experiência, bastante particular, evidencia que, nos episódios do cotidiano, carregamos dimensões ético-políticas, históricas, culturais e econômicas da vida em sociedade, e o significado que os sujeitos apreendem das práticas culturais significativas, emocionalmente compartilhadas, pode contribuir para redefinir projetos de vida, trajetórias e sonhos, muitas vezes mais susceptíveis à intensidade das interações e à plenitude da experiência, do que a configurações macro-estruturais.

O que movimenta milhares de europeus nas rodas de capoeira, em suas mais diversas formas, são os sistemas de representações significativas, construídos e usufruídos coletivamente em relação ao que se convencionou chamar de “fundamento” da capoeira. O alimento para esses sistemas de representações pode ser encontrado nos uniformes, nas estampas das camisetas, nos sítios da *internet* e nas cantigas ecoadas nas rodas.

Ao fazer análise das experiências dos capoeiras em Paris, Vassallo (2003b) afirma que esse fundamento está articulado com o que consideram ser a cultura brasileira. Essa articulação incluiria “o domínio da língua portuguesa, bem como as danças, o ritmo e, sobretudo, a visão de mundo característicos daqui” (VASSALLO, *op. cit.*, p. 8 e 9). Os capoeiras franceses desprovidos desses fundamentos, “são acusados de reproduzir mecanicamente a capoeira, sem conhecer os seus verdadeiros significados. Assim, são comparados ao bambu que é belo por fora, mas oco por dentro” (*ibid.*, p. 9).

Interessante notar que esse “fundamento” é uma construção discursiva, portanto, simbólica, permeada de relações de poder e constitui-se num amálgama que mistura o formal e o informal, o sagrado e o profano, o científico e o senso comum, o erudito e o popular, o coletivo e o individual, a tradição e a modernidade e consolida processos identitários para além de componentes lingüísticos, étnicos, de território e de nação.

Daí a necessidade de articular o particular com o geral, ou seja, entender que o concreto vivido, embora esteja amarrado às condições materiais existentes e ser condicionado pelo tipo de sociedade na qual está inserido e pelas normas da organização social a qual pertence, é possível de ser reconstruído, ressignificado e, com isso, capaz de redefinir sonhos e trajetórias pessoais.

4.3.2. De uma Vida a “Pão-com-Água” a uma Vida a “Pão-de-Ló”: O Êxodo de Professores de Capoeira do Brasil para a Europa

É fato que, nos últimos anos, a capoeira vem se inserindo, de forma vertiginosa, em todo o Velho Continente. Sem levar em conta que a maioria dos professores é levada a mudar de país com certa freqüência, contabilizamos, em levantamento, a presença, no primeiro semestre de 2003, de 35 (trinta e cinco) professores, entre mestres, contramestres e instrutores de capoeira, em atividade sistemática, somente em Portugal.

A maioria dos mestres e professores de capoeira que atua na Europa é proveniente do Nordeste Brasileiro, em especial, das cidades de Recife e Salvador, mas existem professores de praticamente todos os estados brasileiros trabalhando com capoeira no Velho Continente.

Desde o início da década de 1970, Paris, a “cidade luz”, vem recebendo muitos capoeiras de diversos grupos brasileiros. A professora Úrsula, há mais de dez anos radicada na França, argumenta que, quando lá chegou, poucas pessoas conheciam a capoeira. Atualmente, apesar de muitos “caloteiros” que chegam lá dizendo que são mestres, sem nunca terem passado por uma academia, a capoeira já é bastante difundida e, freqüentemente, as mulheres são maioria nas aulas (CARVALHO, 2002, p. 17).

É fato inconteste também, que os capoeiras, na Europa, caminham para uma espécie de “profissionalização” moldada por trabalhos freqüentemente desregulamentados, instáveis, dispersos e ocasionais, bem similar à lógica dos “ganchos, tachos e biscates”, retratada por Machado Pais (2001), que caracteriza os “curtos e repetidos sobrevôos pelo mundo do trabalho” (p. 15), empreendidos pelos jovens contemporâneos em suas passagens para a vida ativa e produtiva.

Essa condição laboral precária, freqüentemente clandestina, em que se inserem os brasileiros responsáveis pela disseminação da capoeira no exterior, diferencia-se, frontalmente, das carreiras previsíveis, de rotinas estáveis que, até pouco tempo, caracterizavam os postos convencionais de trabalho.

No entanto, são essas as possibilidades concretas que se apresentam e elas são agarradas com “unhas e dentes”, na forma de verdadeiras aventuras (ou desventuras) pelos jovens “profissionais da capoeira”. Por mais precárias que possam se apresentar, essas opções concretizam-se efetivamente e terminam por garantir a manutenção da vida da maioria desses “profissionais” que vivem distantes de sua terra natal, contribuindo, direta ou indiretamente, para substancializar a capoeira com fortes doses de aleatoriedade e de improvisação.

A luta pela sobrevivência e o desejo de reconhecimento a partir de novas experiências são os principais motivos que levam tantos professores de capoeira a deixar o Brasil e a se “jogar” em promessas incertas de “vida boa” no exterior. Entretanto, o que eles freqüentemente encontram são opções de trabalhos dispersos, desregularizados, fluídos e “invisíveis”, tal como os *fiddly jobs* (expressão de MACDONALD apud MACHADO PAIS, 2001, p. 21), ou como *free lancer*, que se caracterizam como vias alternativas para “ganhar a vida”.

A chegada dos professores de capoeira na Europa, geralmente, é marcada por muita frustração e dificuldade. O depoimento do Mestre Matias, mineiro, que se mudou para a Suíça em 1989 e, atualmente, desenvolve trabalhos em várias cidades daquele país, faz coro com muitas outras experiências de mestres e professores que se “jogaram” em busca de melhores horizontes.

Foi muito dura a chegada na Suíça, ralei muito, toquei berimbau na neve, nas estações de trem, entendeu, porque os capoeiristas que tinham lá não faziam roda de rua. Eu ia para a rua sozinho, às vezes tocava o meu berimbau, tentava saltar, às vezes fazia coisas malucas e também era um modo de me libertar. O berimbau era o meu companheiro. Era o modo de eu me livrar daquela angústia, daquela saudade, daquela vontade de estar no Brasil, no meio dos alunos, dos colegas. Aquele país frio, você chega e toma aquele choque, não conhece ninguém, porque a língua é outra. Então foi uma barra enorme que eu enfrentei, mas, graças a Deus, eu superei tudo isso e hoje eu não vou dizer que falo perfeito o alemão, porque eu moro na parte alemã, mas falo bem (Mestre Matias, comunicação pessoal, Madrid – Espanha, 29 de junho de 2003).

Com as novas e severas leis de controle imigratório, passar pela alfândega é uma vitória aclamada em conversas de bastidores de eventos. Geralmente, os professores imigrantes chegam nos aeroportos com vistos de turistas e muitos petrechos de capoeira (berimbau, pandeiros, uniformes etc.) que, via de regra, causam desconfiança na polícia alfandegária.

Para aqueles que conseguem passar por essa primeira barreira, se deparam com outras dificuldades que podem ser mais ou menos comparadas com o depoimento de um, hoje, reconhecido mestre de capoeira de Portugal.

Então, foi assim. No início foi uma fase muito negativa que eu tive aqui em Portugal. Porque juntou tudo. O meu pai morrendo lá no Brasil, eu aqui desempregado, vivendo sem dinheiro e veio aquela fase que eu já te contei ontem – a do pãozinho com água. Que foi uma fase que hoje em dia eu conto isso com piada, com graça, porque, realmente, é uma escola, é um exercício de humildade. Mas, aqui em Portugal, eu comi **pão-com-água**! Não era água com açúcar porque não tinha açúcar. Era pão-com-água mesmo. Mas, assim... acreditando que essa bodega podia um dia dar certo (Mestre Umoi, comunicação pessoal, Lisboa – Portugal, 27 de junho de 2003).

O fato é que, a despeito de freqüentes desesperos e até deportações, muitos professores de capoeira vislumbram a possibilidade de conquistar, no exterior, o status e o reconhecimento que provavelmente jamais conseguiriam no Brasil. “Eu sou um pássaro”, “ninguém me segura”, “já me sinto lá”, eram frases prontas, freqüentemente proferidas por um dinâmico professor recifense, que, apesar de ter sido deportado pelo serviço alfandegário de Portugal, retornou, via Espanha, para as terras lusitanas, e vem levando a vida como uma grande aventura mesclada de flutuações e incertezas nebulosas, mas com muita arte e alegria contagiante.

O que me tirou do Brasil foi a violência, não foi a falta de dinheiro. A violência da política, a violência da televisão, a violência das drogas, a violência da rua. Foi isso que me afastou do meu país. Não foi pra buscar dinheiro aqui na Europa não, porque o dinheiro você ganha lá também. Tem pessoas superfelizes com capoeira no Brasil dando aula que não precisaram sair do Brasil para ir a lugar nenhum. Hoje eu estou aqui, ando para todos os lados, não tenho preocupação com nada. Se eu vou acordar amanhã bem ou mal. Mas é isso aí... O que me fez vir para a Europa foi justamente isso. No Brasil, a gente anda muito inseguro, dentro do ônibus, dentro do cinema, dentro do shopping, numa praia. Aonde você vai, você tem insegurança. E aqui na Europa você tem total segurança e liberdade. É só isso. (Instrutor ET, comunicação pessoal, Lisboa – Portugal, 25 de agosto de 2003).

Para garantir a subsistência, muitos jovens professores de capoeira, com pouca prudência e muita audácia, rodopiam em busca de trabalho e se “jogam” com esperteza em experiências, as mais inusitadas possíveis, realizando exhibições em praças e estações de metrô, assim como em espetáculos culturais disseminados nos grandes centros turísticos. Inserem-se, dessa forma, no reino da mercadoria em que poucos têm a sorte de encontrar um comprador. Aliás, muitos deles são as próprias mercadorias a serem moldadas pelos caprichos dos abastados.

Na Europa, os capoeiras brasileiros “querem ser mais brasileiros do que são”. Assim afirmou uma capoeira italiana que fez intercâmbio no Brasil, “apaixonou-se” pela arte e está, atualmente, fazendo uma tese no campo da Antropologia, sobre o “espírito” da Capoeira Angola. É bem verdade que no exterior, os professores brasileiros terminam essencializando o Brasil a partir da supervalorização de “fundamentos brasileiros” da capoeira, contribuindo, dessa forma, para promover, além das clássicas hierarquias já presentes no universo da capoeira (graduações), uma hierarquia entre os praticantes não brasileiros, baseada no domínio dos nossos símbolos. Em busca desses fundamentos, alguns são criticados por se arvorarem a falar sua língua nativa com sotaque abasileirado.

Para Vassallo (2003b), essa naturalização da brasilidade da capoeira é discriminatória, e o aprender capoeira se transforma num ideal inatingível, já que os brasileiros conteriam os seus “fundamentos” no sangue. A capoeira não seria, portanto, uma construção social, mas uma substância naturalizada nos corpos e no sangue dos brasileiros.

Esta perspectiva essencialista de tratar as identidades étnicas faz parte do jogo de poder travado nas relações sociais e dissemina idéias essencialistas que comprometem o exercício da democracia e da alteridade.

Um fato que despertou curiosidade durante a realização dessa etapa da pesquisa foi a constatação da presença, em diversos países da Europa, de vários mestres “representativos” dos grandes grupos com sede no Brasil, ministrando oficinas, palestras, *workshops* etc., como foi o caso dos mestres Camisa, Burguês, Itapoan, Suassuna, Artur Emídio, Luiz Renato, dentre outros. Esse deslocamento espacial, muito comum entre os professores de capoeira, é visto como “fonte de prestígio” (VASSALLO, 2003b) e alça os que conseguem realizar viagens ao exterior, à condição de legítimos mediadores entre a “verdadeira tradição” da capoeira e a modernidade. Freqüentemente, são recebidos com muita dose de veneração e nostalgia.

Entretanto, a maciça presença de mestres “considerados” do Brasil para ministrarem *workshops* e palestras, apesar de servir como “chamariz” para novos adeptos, não contribui muito para mudar a realidade daqueles que já lá se encontram tentando se firmar em empregos reconhecidamente instáveis. Os gastos são enormes e apenas os grupos mais estruturados conseguem receber, em condições razoáveis, os seus líderes brasileiros e aproveitar os dividendos que suas presenças proporcionam.

As dificuldades para encontrar emprego com estabilidade garantida por benefícios assistenciais fazem com que os professores de capoeira, na Europa, rotulados pela, nem sempre confortável, condição de imigrante, se “desenrasquem” recorrendo a expedientes e trabalhos precários e terminem por arranjar dinheiro nos limites do legal e do ilegal, do legítimo e do ilegítimo, do formal e do informal e, com isso, vão construindo trajetórias não-lineares e imprevisíveis em busca de ascensão e prestígio social.

Misturando sonhos e desejos com inquietações e temores, estes professores vêm tecendo novos horizontes para o campo conhecido como educação não-formal, que está ganhando espaço na sociedade em geral, principalmente em relação às camadas sociais com menor poder aquisitivo. A experiência do Mestre Umoi ratifica essa afirmação.

A idéia do trabalho social é uma idéia que me apaixonou. Sempre me apaixonou. Lá no Brasil também. Meu trabalho sempre foi vinculado com a periferia de Sobradinho, em Brasília, e aqui não foi diferente. (...) eu entrei como estagiário nesse reformatório em Caxias, na Linha de Cascais, aqui. Que é um centro de correção. É como se fosse um presídio de menores, entende. Tinha lá uma grande problemática, com muito aluno africano, com muito aluno português, mas tinha até rivalidades raciais mesmo. Eu apresentei lá o projeto como estagiário. Felizmente a diretora já tinha passado vinte anos no Brasil. Conseqüentemente, conhecia capoeira e quando leu meu projeto, não associou a galinheiro, a galinha, nem nada, e isso foi uma coisa muito boa. Ela me aceitou como estagiário. De estagiário me contratou e no final do meu curso eu já fui contratado pelo Ministério da Justiça, (ligado ao IRS que é o Instituto de Reinserção Social) onde estou até hoje lá (Mestre Umoi, comunicação pessoal, Lisboa – Portugal, 27 de junho de 2003).

É importante destacar que os professores de capoeira que saíram do Brasil para trabalhar na Europa encontram-se numa condição menos desconfortável em relação aos demais imigrantes, vez que não disputam com os “nativos” um posto de trabalho. Terminam gozando de reconhecido prestígio, à medida que são possuidores de uma habilidade, de uma especialidade “*made in brazil*”, que funciona como um selo de qualidade muito requisitado pelos jovens europeus, em geral. São portadores, portanto, de saberes “exóticos” e “culturais” que, de certa forma, desafiam os modos tradicionais de entrada no campo produtivo e terminam redefinindo o sentido do trabalho, atualmente caracterizado por turbulência, flexibilidade e impermanência.

Na luta pela sobrevivência, inventam formas atípicas de ganhar dinheiro e terminam demonstrando uma notável capacidade de improvisação, que se

enriquece na pobreza aparente dos detalhes. Muitos se articulam em intrincadas redes de solidariedade, através de densa convivência que se materializa em eventos, *workshops*, festas, ou simples visitas aos “trabalhos” dos seus conterrâneos irmanados pela dupla condição de capoeira-imigrante. Muitos grupos considerados rivais no Brasil, ao se instalarem na Europa, terminam por minimizar e relativizar essa rivalidade para enfrentar os dissabores que a condição de imigrante freqüentemente impõe a todos os portadores do passaporte verde, indistintamente. Com isso, livram-se do fatalismo e da inércia, a partir de formas próprias e originais de “ganhar a vida”, ainda que em terrenos da marginalidade, ou na chamada “economia subterrânea”, em que se pode trabalhar e ganhar dinheiro sem o declarar para efeitos de impostos. É importante destacar que essas redes de solidariedade, formadas pelos capoeiras no exterior, são tênues e, freqüentemente, se estraçalham, transformando-se em redes de intriga quando um de seus integrantes beneficia-se de privilégios que, de alguma forma, não são ou não podem ser compartilhados.

Essas múltiplas alternativas de trabalho com capoeira materializam-se na forma de shows em casas de espetáculos, de oficinas em instituições educacionais, de orientação de jovens em situação de risco social. Freqüentemente, o trabalho do profissional de capoeira, na Europa, apresenta-se de forma eventual, temporária, aleatória, parcial e até ilegal. O comércio de petrechos e adereços de capoeira serve para incrementar o orçamento desses aventureiros abnegados, isso quando não constitui atividade principal de muitos.

Eventualmente, os contatos com pessoas importantes facilitam a conquista de melhores postos e melhores condições de trabalho, mas, em geral,

esses estão vinculados a pequenas empresas ou instituições que militam em programas de reinserção social.

É fato que os sonhos e os projetos pessoais traçados, ainda no Brasil, dificilmente coincidem com os trajetos pessoais deflagrados pelas dificuldades geradoras de instabilidade e incerteza. Muitos professores chegam na Europa com projetos bem esquematizados, entretanto, diante das vulnerabilidades e imprevisibilidades que os acometem no cotidiano, muitos são alongados, fraturados, adiados, ou mesmo, frustrados, evidenciando, conforme destaca Machado Pais (2001, p. 9), que “entre qualquer antes e depois dá-se um entretanto de imprevistos, de acontecimentos, de sucessos e insucessos à margem da continuidade temporal das sucessões previstas”. O depoimento do professor Bugrão, do grupo Ginga Legal, de Portugal, é lapidar para analisarmos esses “entretantos” colocados entre o sonho e a realidade:

Eu sempre tive uma vontade de sair do país para divulgar o esporte. Eu não tinha idéia de como era isso e tal, mas eu tinha isso em mente e vontade de poder fazer isso. Europa ou outro lugar. No Brasil tive oportunidade de ir para outros lugares. Fui para a Argentina fazer shows e tal. Em 1997, participei de um torneio nacional em homenagem ao Mestre Joel, tive a felicidade de ganhar na categoria de professor. Em 98 participei novamente. Em 2000, eu parti para Portugal. Vim aqui para aventurar e tentar um trabalho com a capoeira – meu objetivo, meu sonho. (...) no início foi muito difícil, porque as coisas não são fáceis. Se eu não tivesse uma persistência, eu teria voltado na primeira dificuldade. A gente teve que trabalhar muito. Teve o fato da moradia, uma série de coisas que nós precisamos ir à luta. Como eu tinha persistência, vim pra cá trabalhar. Trabalhei nas obras, que é muito duro, difícil, é muito puxado. Trabalhei muito, lutei muito (Professor Bugrão, comunicação pessoal, Lisboa – Portugal, 24 de agosto de 2003).

Muitos projetos cruzam-se em “becos sem saída”, e assemelham-se nas encruzilhadas. Os dilemas iguais e os futuros imaginados também se entrecruzam, na possibilidade de uma ascensão social, de um futuro a pão-de-ló que, na realidade, é incerto.

Ainda assim, a grande maioria dos professores brasileiros sente-se valorizada em trabalhar com capoeira em terras estrangeiras. Afinal, esses aventureiros destemidos consideram-se portadores legítimos de uma cultura “exótica” como a nossa, e o estrangeiro sempre se mostrou fascinado por ela.

Alguns poucos conquistam certa segurança, a partir de contratos com instituições públicas e privadas sólidas. Um mestre que trabalha em Portugal relatou-nos que se sente muito valorizado como “professor de capoeira” de uma instituição pública. Na oportunidade em que ele demonstrava o seu orgulho, mostrando a carteira que lhe concedia essa habilitação, ele questionava: “Será que no Brasil eu teria condições de ter uma carteira dessas?” Ele mesmo responde: “Jamais!”. E complementa: “no nosso país, a cada esquina, tem uma roda de capoeira, em cada esquina tem um mestre de capoeira, mas que, infelizmente, não têm valor. Morrem de fome, morrem na pobreza e são esquecidos”. (Mestre Ulisses, comunicação pessoal, Oslo, Noruega, 17 de Agosto de 2003).

O mestre Barão transita, com suas aulas de capoeira, em universos aparentemente inconciliáveis da Cidade do Porto, no norte de Portugal.

Eu dou aula no bairro Lagarteiro, um bairro bem complicado. É um bairro social que o pessoal chama aquilo lá de inferno. Dou aula também para ciganos num outro bairro também complicado do Porto. Eu estou lá fazendo um trabalho social com eles. Saio desse bairro social e vou para um ginásio que treina só ricos, que é só empresários (Mestre Barão, Comunicação pessoal, 08 de junho de 2003).

Enfim, pudemos constatar, em relação aos professores de capoeira na Europa, que a passagem de uma (sobre)vida a “pão-com-água”, a uma vida a “pão-de-ló”, não ocorre na lógica de uma transição linear. Ao contrário, suas trajetórias são essencialmente labirínticas e oscilatórias e, nas urdiduras da vida, eles são expostos a constrangimentos e barreiras abruptas, numa espacialidade antropológica que é fragmentada por natureza, tal como ocorre com a transição dos

jovens para a vida adulta, que, segundo Machado Pais (2001, p. 11), se processa “dando guarida ao mítico, ao sonho, ao desejo, à ilusão, ao inesperado, ao indefinido, ao enigmático, ao especulativo, à indeterminação”.

Essa arte de viver e, em muitos casos, de sobreviver com e para a capoeira na condição de imigrante nem sempre é bem sucedida, entretanto, ela nos chama a atenção para experiências pedagógicas produtivas no campo da educação não-formal, que se interseccionam e, muitas vezes, complementam o processo de educação formal.

Enfim, a condição de muitos professores brasileiros que se jogaram (ou foram expulsos pela recessão econômica) é visivelmente bem melhor do que se estivessem trabalhando com capoeira no Brasil. O depoimento de um mestre, que vive na Suíça, ilustra sua condição de privilegiado:

Se eu tivesse no Brasil, como eu conheço muita gente até hoje do tempo que eu saí, eles estão do mesmo jeito ou às vezes até pior. Então eu não tenho ressentimento do que eu fiz. Quer dizer, financeiramente, eu já consegui algumas coisas no Brasil, algumas propriedades, entendeu? Caso fosse para eu voltar hoje ou amanhã pro Brasil. eu já tenho o meu pezinho de meia (Mestre Matias, comunicação pessoal, Madrid – Espanha, 29 de junho de 2003).

As experiências bem sucedidas responsáveis por esse “pezinho de meia”, inspiram os compositores da capoeira, como retrata, por exemplo, o refrão de uma cantiga do Mestre Barrão (natural de Pernambuco), que, atualmente, coordena, a partir do Canadá, um enorme grupo de Capoeira com filiais em vários países do mundo.

Capoeira é uma arte
Que mexe com o corpo e com a cabeça
Faz o pobre virar nobre
Faz com que seu mundo cresça...
(Mestre Barrão, Vol. IV, Grupo Axé Capoeira)

Cantigas como esta terminam por propagar “ideologicamente” um sucesso que, a rigor, parece alimentar o imaginário de boa parte dos capoeiras, mas que se concretiza para uma minoria que, após exaustivas jornadas nos mais inusitados campos de trabalho, consegue passar de uma “vida a pão-com-água” a uma “vida a pão-de-ló”.

Capoeira sem fronteiras não existe! Se as fronteiras existem, isto não quer dizer que elas não possam ser conquistadas ou transpassadas. Num complexo movimento, os seus praticantes no exterior gingam com notável mobilidade e, mesmo que consigam atravessar algumas fronteiras, deparam-se com inúmeras outras, conforme foi possível destacar.

Constatamos que o processo de mundialização do capital não elimina “símbolos tradicionais”, mas incide sob suas formas de tratamento e explicita a heterogeneidade e a diversidade cultural que caracterizam as sociedades complexas.

O fato é que nesse movimento, a capoeira, com todas as implicações que uma manifestação cultural engendra, afirma-se como prática pedagógica de expressiva densidade à medida que, mestres e professores “ensinam” os seus “fundamentos” para pessoas provenientes das mais diferentes origens e culturas e, com isso, vêm contribuindo para a quebra de tabus e estereótipos construídos no interior do seu próprio movimento histórico. Se a capoeira “é brasileira”, se “está no nosso sangue”, como ela pode ser ensinada a pessoas que não têm o sangue brasileiro nas veias? Travassos (1999, p. 266) questiona: “Como se poderia ensinar algo que está inscrito no sangue, nos corpos e nas mentes de uns e não de outros?”

As experiências materializadas por esses professores que se “jogaram pelo mundo”, além de outras contribuições, têm servido para desmistificar algumas dessas representações idealizadas no próprio meio da capoeira.

Se, em alguns discursos construídos, ficam evidentes a vinculação da capoeira com os códigos mercadorizantes e esportivizantes, como constatamos em alguns eventos, por outro, encontramos discursos e estratégias que se contrapõem a essas lógicas, como pudemos verificar numa cantiga estampada nas camisetas de um evento realizado em Porto, Portugal, em que uma das estrofes exalta:

Herança nobre / legado da escravidão / era luta de oprimidos / e excluídos da nação / hoje é desporto de regra e competição / eu não concordo com toda essa inversão / a capoeira tá do lado do patrão / a escravidão hoje é feita sem grilhão / não temos escola, nem dentista ou educação / nos dão a margem e muita televisão (...) (Mestre Pinóquio – de Florianópolis, radicado em Porto - Portugal desde 2002).

4.3.2. Os Europeus e a Capoeira

Nas nossas investigações, pudemos perceber que muitos praticantes de capoeira europeus, além de se dedicarem exaustivamente a esta prática, interessam-se por outras manifestações que fazem parte do “acervo cultural” brasileiro, como é o caso do frevo, do samba, do maculelê e do maracatu. Isto nos leva a afirmar que, simbolicamente, eles terminam sendo “mais brasileiros que os próprios brasileiros”, à medida que exercitam e lidam com uma gama variada de símbolos culturais selecionados, muitas vezes arbitrariamente, como legítimos representantes da cultura brasileira e, com isso, disseminam uma idéia de Brasil com uma identidade cultural homogênea, que vai desde o Oiapoque ao Chuí. Isto pode ser ratificado pelo depoimento de um professor que ministra aulas em Lisboa, quando nos diz: “muitos europeus vivem a capoeira mais que muitos brasileiros e

têm, realmente, o Brasil no coração” (Professor Marco Antônio, comunicação pessoal, Lisboa – Portugal, 13 de agosto de 2003).

Com a formação de inúmeros professores de nacionalidade não brasileira, a capoeira certamente passa a lidar e incorporar novos elementos nos seus “fundamentos”. Neste movimento, esses fundamentos são reelaborados a partir de embates permanentes, cujos aspectos de natureza econômica, cultural, subjetiva, se interseccionam.

Em entrevista concedida pelo Mestre Borracha, que está na Europa desde 1985, fomos informados que já existe, pelo menos, um mestre de capoeira de nacionalidade não brasileira. Trata-se do Mestre Coruja, italiano, com cerca de vinte anos de dedicação a essa arte, formado pelo Mestre Canela. Este, por sua vez, é procedente do Grupo Mangagá, do Rio de Janeiro, e considerado o mestre de capoeira mais antigo na Itália (Mestre Borracha, comunicação pessoal, Vicenza - Itália, 19 de julho de 2003). Este dado nos aponta para a necessidade de investigações sobre essa nova realidade que, certamente, trará enormes contribuições para pensarmos o fenômeno capoeira a partir de uma visão mais ampliada e complexa.

É certo que existe uma (pré) cobrança por parte dos mestres e professores brasileiros e até mesmo dos discípulos em relação aos professores não brasileiros que, de uma forma ou de outra, se sentem com mais responsabilidade em dominar os fundamentos da capoeira. O depoimento de um professor, que ministra aulas na Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa, ilustra esses dilemas:

Eu acho que, pelo fato de não ser brasileiro, eu tenho sempre algo mais a provar. Antes de verem-me jogar ou de me verem cantar, pensam que eu vou cantar ora pois, pois...Que eu vou jogar uma capoeira sem qualidade. Eu já andei em alguns sítios que nem sequer

me dignaram apresentar como professor, apenas como Arroz Doce, de Portugal. Mas penso que o que diz respeito a mim em relação às outras pessoas, mal começa a roda, esquecem tudo isso. São brasileiros, são europeus. Capoeira é capoeira. Uma roda é uma roda. Eu vibro isso, se calhar, mais que muitos brasileiros. Isso tem uma importância muito grande na minha vida (Professor Arroz Doce, comunicação pessoal, Florianópolis-SC, 26 de novembro de 2003).

Se a capoeira no Brasil consolidou-se como um universo essencialmente hierarquizado, esta hierarquia potencializa-se de forma diversificada em várias experiências com a capoeira na Europa. Em geral, nos *workshops* ministrados por mestres e professores brasileiros, os participantes são classificados e divididos entre iniciantes (*beginning*), intermediários (*middle*) e avançados (*advanced*). Os *workshops*, geralmente, começam com os capoeiras perfilados, onde os mais graduados e os mais habilidosos portam-se ou são convidados a tomarem as posições na frente da turma. As atividades desenvolvem-se nos moldes de uma incrementada “ordem unida”, em que a turma desempenha o papel de um grande espelho do mestre ou professor ministrante do *workshop* que, com suas vozes de comando, consegue envolver os participantes. Após essa parte inicial, em geral, os capoeiras repetem “dois a dois” as seqüências determinadas pelo ministrante. No final do *workshop*, acontece uma roda que, em tese, serve para a aplicação do que foi ensinado durante as outras etapas, mas o que se verifica, freqüentemente, é uma grande disputa para ver quem consegue mostrar mais suas habilidades pessoais, independente do que foi ministrado no *workshop*. Dificilmente sobra um tempo para uma discussão ou problematização do que foi ensinado pelo ministrante. Geralmente, os *workshops* terminam com discursos que realçam a eficiência dos fundamentos ministrados ou com a apresentação de mestres e professores presentes, geralmente aclamados com calorosos aplausos. Essa sistemática foi freqüentemente verificada nos *workshops* que tivemos a oportunidade de observar.

Esta lógica, entretanto, não se dissemina sem algumas contraposições. A padronização, o autoritarismo e a formalidade vêm sendo questionados por alguns praticantes que tentam abordá-la a partir de outras referências, como é o caso emblemático da Associação Maíra⁹⁴, de Paris, França, analisado por Vassallo (2003a).

Segundo Vassallo (2003a), a Associação Maíra foi criada em 1989, é formada por capoeiras franceses e de outras nacionalidades, “descontentes com seus mestres brasileiros, considerados excessivamente autoritários” (*ibid.*, p. 2). Ela nasceu de um “desejo de emancipação” em relação à capoeira brasileira, e os seus dirigentes, provenientes dos subúrbios situados ao sul de Paris, consideram-se dissidentes da capoeira “à brasileira” e procuram desenvolver o que chamam de “trocas horizontais de saber”, em que cada um transmite seus conhecimentos aos demais, sem hierarquia e sem seguir padrão algum. Acusam os professores e mestres brasileiros de imporem um modelo de organização social extremamente rígido e hierarquizado, no qual o discípulo teria que se submeter cegamente aos desejos e imposições do seu professor.

As críticas dos integrantes do Maíra não são, segundo Vassallo (2003a), endereçadas apenas aos mestres e professores brasileiros, mas se estendem a toda a sociedade capitalista neoliberal. A organização do espaço e das atividades expressam o ideal de “liberdade” individual que eles tentam cultivar. “As duchas e os vestiários são mistos, misturando corpos nus de homens e mulheres” (*ibid.*, p. 3). Não usam uniforme, participam das rodas quando querem, não são obrigados a usar “graduações”, não se “deixam contaminar pela mídia”, e “os papéis de

⁹⁴ Maíra era um nome atribuído pelos nativos brasileiros aos franceses que residiam na costa do Brasil, durante o século XVI, com o objetivo de criar, aqui, a França Antártica (VASSALLO, 2003a).

professor e aluno são minimizados e este último não é obrigado a realizar aquilo que o primeiro sugere” (*ibid.*, p. 3).

Para Vassalo (2003a), a experiência do Maíra explicita uma contradição:

os capoeiristas brasileiros, geralmente negros ou mulatos e originários das classes populares, saem de sua posição de oprimidos e se tornam opressores. Os franceses, na condição de alunos de mestres brasileiros, ocupariam o lugar dos oprimidos, invertendo as relações de dominação. Mais do que isso, a capoeira como um todo deixa de ser uma luta de libertação para encarnar um modo de exploração e dominação (VASSALLO, *op. cit.* p. 8).

É importante considerar que a condição social, tanto dos mestres e professores brasileiros que eram “oprimidos” e se tornaram “opressores”, quanto dos franceses, supostamente “opressores” que se tornaram “oprimidos”, não implica numa mudança da condição de classe social da qual eles fazem parte. Todos estão inseridos numa dinâmica social mais ampla, e os seus discursos situam-se na rede de contradições que permeia as representações que os sujeitos engendram nesse processo conflituoso de construção dos discursos e dos processos identitários.

Ao mesmo tempo em que percebemos que existem “estrangeiros” afinados com o movimento “brasileiro” da capoeira, verificamos que alguns reinterpretam esta manifestação a partir de outras lógicas, como podemos verificar, por exemplo, em um comercial, patrocinado pela Nike, que circula na Internet, protagonizado pela Instrutora baiana Cristina Becquet, devidamente paramentada por essa empresa, radicada na França há dez anos. Ela defende uma capoeira sem berimbau, sem pandeiro, sem abadas e de sapatilhas. O nome do estilo é Capoeira *Hi tech*. A protagonista diz tratar-se de uma dança-luta africana e que foi levada para a França pelos brasileiros. Sugere que os africanos não teriam competência para divulgá-la pelo mundo (BECQUET, 2003). Nesse caso, a capoeira se insere na lógica dos “enlatados”, uma capoeira pronta, codificada, postíça, descartável, que se

presta ao consumo rápido, imposto pelo “tempo cultural acelerado” (BOSI, 1987) em que vivemos – uma capoeira enlatada!

Da análise desse intrincado e rico movimento de internacionalização da capoeira, é possível formular três considerações fundamentais: a) a capoeira adquiriu, nos últimos dez anos, grande densidade, visibilidade e poder simbólico, e se transformou em um dos principais cartões postais do Brasil no exterior; b) o significado que os sujeitos apreendem de suas práticas, emocionalmente compartilhadas, está vinculado com a intensidade das interações e com a plenitude da experiência. Nessas práticas interseccionam as dimensões ético-políticas, históricas, culturais e econômicas da vida em sociedade, e c) a capoeira insere-se no modelo cultural capitalista e está sujeita, portanto, a estratificação social própria de uma sociedade dividida em classes, expressando-se em possibilidades diversificadas de acordo com as classes sociais onde está inclusa.

4.3.4. A Prática Pedagógica da Capoeira na Europa

É fato que estamos assistindo a um crescente movimento de pedagogização da vida social e, nesse complexo fenômeno, inserem-se as práticas oriundas das chamadas “camadas populares”, como é o caso da capoeira. Aliás, estamos verificando, também, um certo acolhimento dessas práticas por parte das instituições formais de ensino, em especial, as universidades, como forma de conquistar legitimidade junto às comunidades. No entanto, essas práticas aparecem geralmente como projetos de extensão de duração determinada e sem maiores vínculos com os projetos pedagógicos das respectivas instituições.

Na Europa, conforme já relatamos, foi-nos possível visitar e conhecer alguns projetos de extensão de capoeira em universidades européias, como os da Universidade de Varsóvia, Universidade de Bristol, Universidade de Oslo e

Universidade de Lisboa. Nesses casos, a capoeira é oferecida a estudantes de várias áreas do conhecimento, que se agregam em torno de suas possibilidades, bem como aos interessados da comunidade em geral.

No caso da Universidade de Lisboa, a capoeira é oferecida pela Escola de Desportos de Combate do Estádio Universitário, em conjunto com outras práticas vinculadas ao chamado “desporto de combate”, como o judô, o karatê, a esgrima, o aikidô e o kickboxing. Neste caso, a capoeira é ofertada aos interessados, mediante pagamento que oscila entre E\$ 13,00 (treze euros) e E\$ 43,00 (quarenta e três euros).

O fato de a capoeira estar inserida numa escola de desportos de “combate” não significa que ela incorpore os princípios que geralmente regem essas práticas. Pudemos constatar que, nesse caso, o professor responsável, um pernambucano que vive há oito anos em Lisboa, procura explorar os aspectos culturais e lúdicos em suas aulas de capoeira, freqüentemente temperadas com pitadas de frevo, ciranda e coco, que pouco têm a ver com desporto de “combate”. Talvez esses ingredientes sejam responsáveis pela alta cotação da capoeira e pela expressiva demanda que ela apresenta em relação a outras modalidades lá oferecidas.

No caso da Universidade de Varsóvia, embora a capoeira tenha começado de forma muito tímida, atualmente, ela tem despertado muita atenção da comunidade universitária. O entusiasmo gerado pela força dos tambores percussivos e pelo som melancólico do berimbau tem seduzido expressivo número de estudantes.

Ao que parece, a condensação de várias atividades (dançar, lutar, brincar, jogar) numa só manifestação (capoeira) tem conquistado muitos adeptos das mais

dísparas culturas. Essa mistura, quando bem dosada e quando atendidas as condições exequíveis para a sua materialização, como instalações, equipamentos, recursos didáticos, transformam a capoeira numa atividade efetivamente intensa.

É interessante observar que, a depender das condições materiais (econômicas) de vida dos sujeitos, as práticas culturais sistematizadas são vistas como mais “pedagógicas” em determinadas regiões do que em outras. O depoimento de um professor de capoeira norueguês, que já morou no Brasil e foi um dos primeiros responsáveis pela inserção dessa manifestação na Noruega, explicita esta constatação.

Eu, pessoalmente, observo que uma aula de capoeira dada no Brasil é menos pedagógica do que uma aula de capoeira dada na Europa. Eu acho que isso é um reflexo do sistema educacional como um todo, né? Que no Brasil, infelizmente, deixa muito a desejar. Eu tive uma experiência no Recife agora com um grupo de noruegueses que não tinha nada a ver com a capoeira. Eu levei eles para uma aula de percussão e o professor ficou impressionado com a facilidade de a gente pegar os ritmos nordestinos, de maracatu etc., mesmo não conhecendo nada. Mas acho que isso é resultado de anos e anos de educação de música dentro das escolas e fora das escolas, e um interesse muito grande em aprender. As coisas não estão lá sempre. Se eu quero aprender tem que ser agora. Então vou ter que prestar muita atenção (...) Eu acho que quem ensina capoeira na Europa (...) os europeus, talvez tenham uma certa vantagem nesses aspectos pedagógicos (Professor Torcha, comunicação pessoal, Oslo – Noruega, 18 de agosto de 2003).

Esse “pedagógico” está relacionado, na verdade, com as heranças do sistema social em que estão inseridos os sujeitos, e é esse sistema social, expresso pelo conjunto de relações sociais e econômicas que estrutura e condiciona a vida social no seu conjunto, que abarca a esfera educativa institucional formal ou não-formal. Daí que, uma prática capoeirana materializada por um grupo de noruegueses pode até ser mais incrementada “pedagogicamente” do que uma prática capoeirana materializada por jovens do “sertão baiano”, mas ambas serão essencialmente pedagógicas e seus alcances são limitados e condicionados pela realidade sócio-econômica em que estão inseridas.

Na maioria dos casos, a prática pedagógica com a capoeira, em projetos de extensão de universidades européias, é desenvolvida sem critérios científicos, na qual cada professor ensina o que sabe e como aprendeu, com a utilização, muitas vezes, aleatória, de determinadas correntes teóricas que enfatizam os processos psicológicos de apreensão do conhecimento, mais do que o conhecimento em si.

Constatamos que a preocupação central no trato com o conhecimento da capoeira reside nas relações interpessoais mestre-discípulo, discípulo-discípulo, através de "vivências corporais" fragmentadas, desarticuladas, repetitivas, freqüentemente extenuantes, com ênfase na dimensão biológica (profilática ou terapêutica) do ser humano, selecionadas e organizadas de forma arbitrária em relação ao tempo pedagogicamente aceitável para que o discípulo apreenda o conteúdo a contento.

Freqüentemente, as barreiras lingüísticas e culturais distintas forçam os professores brasileiros a uma criteriosa revisita sobre a forma de ministrar os conteúdos. A maior dificuldade centra-se na apreensão, por parte dos europeus, dos conceitos de ginga, malícia, malandragem, malemolência, mandinga e outros do gênero que, em geral, são incompreensíveis, embora considerem fascinantes.

Se, numa aula de capoeira no Brasil, freqüentemente, nos deparamos com enunciados pedagógicos enigmáticos do tipo: "bota dendê, meu rei", "quebra o corpo", solta a mandinga", "dá uma peneirada", "dá uma beliscadinha", proferidos por mestres e professores das mais diferentes escolas, e estes são facilmente entendidos pelos discípulos, nas aulas de capoeira no continente europeu, esses expedientes são de difícil entendimento, quando, não raro, absolutamente incompreendidos.

O que se verifica, comumente, é uma lógica padronizada e influenciada pelos *workshops* ministrados por mestres e professores. As aulas, em geral, começam com os capoeiras mais graduados disputando os espaços mais nobres da sala, que se situam nas primeiras filas mais próximas do professor.

Um mestre brasileiro, que atualmente ensina capoeira numa cidade do sul da Inglaterra, informou-nos que a realidade dos seus discípulos o está levando a rever totalmente os seus métodos de ensino.

Em relação aos conteúdos, não se tem controle sobre o que se ensina e o que se aprende, e alguns até se sentem incomodados com as tão propaladas “descharacterizações” da capoeira. No entanto, pudemos verificar que lá isso é absolutamente incontrolável. Fomos informados que, no ano de 2002, foi lançado um CD de capoeira, em que a famosa cantiga “paranauê” foi gravada em língua francesa (PERNALONGA, 2002).

Essas etapas da pesquisa, que envolveram desde o projeto-piloto na UFBA até a experiência dos capoeiras na Europa, continham um nexo articulador que se materializava como prática pedagógica, e se constituiu, ao longo da investigação, no nosso principal construto temático. Ao tratar a capoeira como prática pedagógica, transformamos o nosso percurso investigativo num jogo desafiador e empolgante. Se toda ação coletiva significativa com capoeira corresponde a uma prática pedagógica significativa, torna-se imprescindível a problematização e a construção de elementos crítico-superadores que qualifiquem essa mesma prática, sob risco de incorrerem em espontaneísmos ou “reedições vulgares de empirismo”.

Pudemos observar, no caso das experiências com capoeira na Europa, que a educação se dá de forma não intencional, assistemática. Os capoeiras,

apesar de não explicitarem uma clara finalidade objetiva de se educarem, educam e se educam. São exemplos de educação não-formal. Nesse caso, ocorre uma atividade educacional não intencional, freqüentemente, paralela ou concomitante a uma atividade educacional desenvolvida de modo intencional.

Se a nossa intenção de pesquisa foi propor elementos para subsidiar possibilidades de educação intencional com a capoeira, portanto, sistematizada, em função de objetivos previamente definidos, a análise dessas experiências foram significativas e contribuíram para que buscássemos uma articulação do processo de educação formal (alçada ao nível da consciência filosófica) com experiências no âmbito da educação não-formal, pois reconhecemos que, no caso da capoeira, foi nessa seara onde se construíram e se consolidaram os seus “fundamentos”.

Para realizar essa interlocução, procuramos fazer uma análise radical, rigorosa e de conjunto dessa manifestação cultural, explicitando seus amplos sentidos e significados, e evitando, dessa forma, tratá-la de forma mecânica, espontaneísta e descontextualizada.

A realidade das experiências analisadas nesse capítulo serviu como referência para refletirmos filosoficamente as possibilidades de trato com esse conhecimento no currículo de formação profissional na perspectiva da transformação. Tais experiências, embora díspares e aparentemente desarticuladas, foram analisadas a partir de um eixo articulador comum que se materializou pela noção de trabalho pedagógico. Enfim, todas experiências se manifestavam como práticas pedagógicas e, como tais, foram analisadas.

CAPÍTULO 5 “IÊ... É MANDINGUEIRO... CAMARÁ”

VIVERDEAR-TE
A ARTE é para ser viVIDA
E não VendIDA por qualquer vintém
pARTE de mim, nunca vai ser VendIDA
Nem comprarei a VIDA de ninguém
ARTE é mulher quando se engraVIDA
É peito aberto em boca de neném
É fina flor que abre atreVIDA
Quando percebe que o inseto vem

Entrar na roda quando me conVIDAs
Para aprender como saber cair
É dAR-TE um beijo, limpar tuas feridas
CurAR TEus males, te fazer sorrir
É emprestAR-TE quando te endiVIDAs
Um ombro amigo para tu dormir
AmAR-TE mesmo quando tu duVIDAs
Sem obrigAR-TE a contribuir

(PeTry Desordêro)

Neste capítulo apresentaremos as nossas “mandigas” demonstrando a necessidade de ampliarmos os nossos entendimentos sobre o jogo da capoeira, como prática pedagógica, em suas inter-relações com o movimento mais geral da sociedade. Para isso, elaboramos uma crítica em relação às propostas de trato com o conhecimento desta manifestação e apontamos as “mandingas” que consideramos necessárias para os atuais professores e estudantes que lidam com esse conhecimento.

5.1. O Jogo da Capoeira em Jogo: Ampliação de Significados

Na condição de herdeiros de uma compulsão para definir, conceituar, classificar, rotular, distinguir, muitas vezes, corremos riscos múltiplos ao tentar responder uma pergunta controvertida e insistente, embora trivial: o que é capoeira?

Ao procurarmos defini-la, somos movidos por uma vontade de pureza e, então, a recortamos para extrair dela aquilo que ela não é. Com isso, cedemos à perspectiva de separação e classificação, muitas vezes, de forma arbitrária. Nessa tentativa, procuramos identificar o que é autêntico e legítimo, o que é digno de ser chamado capoeira, e o que é inautêntico e ilegítimo, o que não pode ser definido como capoeira. Mas, quando Mestre Pastinha, um dos grandes pensadores dessa prática, disse: “Capoeira é tudo que a boca come” (apud UMBERTO, 2000), estava, nada mais nada menos, evidenciando, mesmo sem respaldo científico, mas com grande saber empírico, a sua articulação com os aspectos mais gerais que a determinam e a configuram.

Definir, de *per se*, capoeira, implica em recorrer aos seus limites e contornos e, ao mesmo tempo, contemplar a sua multiplicidade e a diversidade dos trânsitos nos quais ela se insere. Ou seja, a capoeira não é uma ilha cultural. Existem determinações estruturais que influenciam suas configurações em contextos diversos. Como produção cultural, imbrica referências africanas, ibéricas, indígenas, todas elas polimorfos e jamais pode ser compreendida e explicada separadamente da produção e reprodução geral da qual participam todos os membros da sociedade.

Como tratar pedagogicamente uma manifestação complexa como a capoeira nos sistemas formais e não-formais de ensino?

Pistrak (1981), ao problematizar o “sistema dos complexos”, implementado no sistema educacional soviético, no começo do século XX, propôs que tais “complexos” deveriam ajudar ao estudante a compreender a realidade social. No processo de organização do trabalho pedagógico, os “complexos” de Pistrak deveriam levar em consideração as condições fundamentais relativas à

seleção dos temas, à sua continuidade, à preocupação social e o trabalho de generalizações (*op. cit.*, p. 110).

As considerações de Pistrak nos levam a perceber a importância de tratar a capoeira como um complexo temático que seja capaz de justificar a sua pertinência no sistema educacional formal, como possibilidade concreta de trato com esse conhecimento numa perspectiva realmente crítica. Para que essa pertinência se torne admissível e aceitável torna-se fundamental a ampliação dos seus significados, como prática cultural de efetivo valor, e sua devida articulação com um projeto político-pedagógico e de sociedade pautado na superação da lógica destrutiva do capital. Segundo Pistrak (1981, p. 110), “o complexo tem uma periferia que nos possibilita escapar aos limites do objeto preciso dado e que o liga a fenômenos mais gerais”. O conceito de práxis pode contribuir sobremaneira para orientar essa possibilidade.

Nesse sentido, as construções forjadas em torno de sua aplicação como prática pedagógica, desde sua definição até sua efetiva materialização, devem levar em consideração que no particular interseccionam o geral e o particular, dialeticamente. Ademais, esse particular assume, em grande medida, variações sociais e históricas. Assim, seja lá o que ela for, a capoeira é, sendo. Ou seja, ela é, irremediavelmente, movimento, uma unidade de complexidade e processualidade.

No desenrolar das etapas das pesquisas que realizamos, íamos percebendo que por traz, em cima, embaixo, ao lado, enfim, em volta e por dentro daquele jogo aparentemente inofensivo que, freqüentemente, acontecia nos clubes, escolas, ruas, praças, palcos, existiam outros jogos, existia, na verdade, um grande jogo. Ou seja, decisivamente, existe um jogo em jogo. A problematização desse

jogo, que não se explicita num primeiro momento, foi, na verdade, a mola propulsora desta pesquisa.

Nessa problematização (jogada), procuramos analisar a capoeira como uma prática social, especialmente como uma prática pedagógica, realizada por homens e mulheres com objetivos diversos. Não foi intenção deste estudo buscar a caracterização de um perfil do capoeira contemporâneo. As análises centradas no indivíduo negligenciam o fato de que os homens se fazem homens em relações sociais historicamente determinadas. Sabemos que a complexidade da sociedade contemporânea ampliou os campos da ação cultural, e por mais que um capoeira que siga esta arte como uma “filosofia de vida”⁹⁵, esta filosofia não escapa das determinações históricas de seu tempo. Ademais, o próprio movimento de desenvolvimento desta manifestação não nos permite mais tratá-la como um mero folclore, descolada das relações estabelecidas entre o Estado e a sociedade civil.

Nesta virada de século, o Estado brasileiro apresenta características bastante diferentes da época em que reprimia violentamente a capoeira, tratando-a como um estorvo social. No final do século XIX, o Estado brasileiro tinha como principais características a repressão e o paternalismo. Nesta passagem para o século XXI, ele passa por um processo de mercantilização em decorrência de sua relação dinâmica com o mercado capitalista, que dificulta uma distinção precisa entre a esfera estatal e a não-estatal. Hoje, o Estado brasileiro é agenciado pelo neoliberalismo – “manifestação da crise estrutural do capital” (Mészáros) - e propaga a democracia como sua forma de representação. Democracia esta que, segundo Therbom (1999), é de alcance limitado e tem traços e aspectos nitidamente publicitários, onde os meios de comunicações exercem papel estratégico

⁹⁵ *A capoeira como “filosofia de vida” é fruto de uma vivência contínua, íntima e prolongada dos seus rituais e fundamentos, nos mesmos moldes das práticas religiosas.*

fundamental. Por força das privatizações e pela debilidade no processo de fiscalização dos lucros do capital, o Estado neoliberal brasileiro apresenta eficiência extremamente limitada. A sacralização do mercado e o surgimento de bancos centrais independentes contribuem para incrementar essa deficiência. Certamente por isso, o papel regulador do Estado brasileiro tem alcance limitado em relação aos conflitos inerentes às manifestações culturais e também não consegue cumprir as prerrogativas constitucionais que o reconhece como defensor do patrimônio cultural da nação. Sendo assim, as relações entre o Estado e a sociedade civil devem ser analisadas dialeticamente de modo que possamos reconhecer que os direitos humanos e sociais conquistados pela sociedade civil podem ser reconhecidos e garantidos, mas, também, podem ser anulados pelo Estado, como vem acontecendo, atualmente, com a Reforma da Previdência em relação aos direitos efetivados pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

Convém destacar também que, ao tomarmos a decisão de tratar a capoeira como prática pedagógica, não negamos as especificidades que esse fenômeno assumiu em seu movimento histórico. Reconhecemos que as duas vertentes mais “consagradas” (Angola e Regional) e todas as suas derivações (contemporânea, moderna, acrobática, capotudo, capoboxe, capojitsu, aero-capoeira, hidro-capoeira, capoeira-barravento, soma-capoeira, capoeira-*beach*, capoeira de Cristo, zen-capoeira, capoeira-miudinha, capoeira-dancing, capoeira gospel, capo-step, capoeira arte-luta, capoeira *work-out*, carateira, capoeira de faixa, aero-ginga, capoeira hi tech, capoterapia, biocapoeira etc, etc, etc.), materializam-se, concretamente, como práticas pedagógicas. Por isso, não nos fixamos em um determinado estilo, seja ele consagrado, ou não, pois percebemos que a prática pedagógica que envolve cada experiência com capoeira (o concreto vivido)

proporciona materialidade e identidade a essas mesmas experiências. O leque de opções nesse caso é infinito.

Essas referências, muitas vezes, se misturam e, freqüentemente, os grupos utilizam-se das mais díspares atividades para envolver e despertar a atenção dos seus integrantes.

Se considerarmos o desenvolvimento de outras manifestações da cultura corporal, vamos observar que o que aconteceu com as artes marciais, por exemplo, provavelmente vai acontecer com a capoeira. O embate entre modernidade e tradição alimenta efetivamente o processo de busca de legitimação de cada estilo. Se tomarmos o Karatê como referência, vamos perceber que existem centenas de estilos disputando prestígio e reconhecimento sob os ditames de um tenso discurso que confronta tradição e modernidade.

Se a capoeira é movimento cultural, social e político, certamente, ela não está imune às determinações que configuram outros fenômenos culturais, como a dança e a música. Provavelmente, teremos, num futuro não muito distante, a existência de uma capoeira clássica (Angola e Regional, talvez) e diversos outros estilos daí derivados que comporão o espectro do que já vem sendo denominado de “capoeira contemporânea”.

É importante considerar que a construção infindável de estilos faz parte da incontrolável dinâmica cultural e é resultado de objetivos, desejos e necessidades que surgem a esmo no cotidiano da vida coletiva. Assim, uma iniciativa que tenta tirar os jovens da marginalidade através da capoeira, pode resultar numa construção simbólica que contribuirá para redesenhar novos horizontes para essa manifestação cultural. Uma experiência que intensifica uma intervenção em aspectos voltados para o rendimento atlético tem possibilidades de contribuir para fortalecer padrões

de condutas que acabam, também, se transformando em novas propostas de trato com esse conhecimento.

Em relação às leituras sobre o passado desta manifestação, procuramos escapar dos cânones da historiografia conservadora do começo do século que, via de regra, tratava os capoeiras como selvagens, inimigos da civilização, e almejamos evidenciar as contradições mais recorrentes que nos permitem vê-los como sujeitos históricos encantadores e contraditórios, capazes de causar uma certa admiração aos cronistas e analistas sociais pelas façanhas empreendidas diante da brutalidade das elites contra os integrantes da chamada “arraia-miúda”.

Como exemplo, podemos citar o fato de que, apesar da violenta repressão aos capoeiras pela polícia institucionalizada do Império, muitos deles, voluntariamente, ou não, sentavam praça na própria polícia, instaurando uma estranha simbiose entre os supostos defensores da ordem pública e os prováveis promotores da desordem. Segundo Soares (2001), os policiais aprendiam as acrobacias da capoeira para enfrentar seus rivais. Até mesmo o lendário major Vidigal, inimigo mortal dos capoeiras do tempo de Dom João VI, era também um habilidoso praticante desta arte-luta. Segundo um articulista anônimo de uma revista especializada em assuntos de criminalística, chamada *Vida Policial*, na edição de março de 1925, o referido major

enfrentava os cultores desse “sport” com desassombro e coragem, surgindo diabolicamente nos batuques, onde eles se ocultavam, entre baforadas de fumo e vapores de álcool. Com seus granadeiros e de chibata em riste tirava com eles renhida luta, prendendo-os em seguida” (apud SOARES, 2001, p. 44).

É possível assegurar que nas tensas relações travadas no contexto da capoeira, a dominação não era exercida unicamente pelos integrantes das elites, entretanto, o fato de o Major Vidigal, um exímio capoeira, ter se consagrado como o

inimigo mortal dos capoeiras do tempo de Dom João VI, não elimina a sua condição de classe. Ao enfrentá-los, utilizando as mesmas técnicas, o destemido Major estava, nada mais, nada menos, sendo um bom estrategista. A pergunta que deveríamos fazer seria a seguinte: a que grupo social ele se vinculava e a quais interesses ele servia? Certamente não eram os mesmos dos capoeiras escravizados.

Podemos perceber, a partir deste e de outros fatos, que a capoeira, na sociedade contemporânea, muito mais do que sujeito, é um instrumento a ser utilizado para atender interesses díspares, do ponto de vista individual. Entretanto, convém ressaltar que, na sociedade capitalista, esses interesses individuais estão submetidos aos valores das classes dominantes disfarçados de valores gerais. O ideário burguês capitalista, que se baseia no fato de que todas as necessidades e interesses humanos são estritamente individuais, só mascara que os mesmos são condicionados pelos interesses das classes dominantes. Mesmo que os indivíduos possam ser desinteressados, e freqüentemente o são, os grupos sociais e as classes não o são, nem poderiam ser, pois eles se encontram diante de problemas (interesses) que são questões de vida ou de morte. As guerras entre nações, de caráter imperialista, são exemplos clássicos.

Estudos históricos evidenciam que os primeiros passos da capoeira, no Brasil, foram estruturados a partir de perversa relação de injustiça social, caracterizada por um convívio que integrava a “estupidez do mando e o afago grotesco”, a “violência gratuita e a malandragem” (UMBERTO, 2000). Nesse contexto, ela foi se consolidando, de forma escorregadia, disfarçada, quase invisível, subterrânea, essencialmente ambígua, como uma das mais controvertidas manifestações culturais.

Quando o Professor Felipe Serpa, por ocasião do nosso exame de qualificação, realizado em treze de março de 2002, argumentou sabiamente que “a capoeira havia mudado de status social, mas o capoeira não”, colocava em evidência o recorte de classe determinando a vida da maioria dos capoeiras. Mesmo constatando uma visível ampliação no processo de usufruto desta manifestação cultural, ela não está imune aos interesses de classes e tampouco constitui uma prática individual e desinteressada. Os indivíduos, mesmo os que se julgam isolados e egoisticamente desprendidos, continuam a ser membros de grupos sociais, de comunidades, de classes e de nações, e estes nunca são desinteressados.

A capoeira, em épocas passadas, era uma prática predominantemente vinculada às camadas menos favorecidas da população e, por esse motivo, foi preconceituosamente classificada como uma “doença moral”. Entretanto, verificamos que ela não ficou por muito tempo restrita a essas camadas. Atualmente, já é possível falar da existência de capoeiras “emergentes”, que se encaixam na mesma lógica dos “novos ricos”, tão propalados pelo ideário neoliberal e paparicados pelos colunistas sociais. Ainda assim, constata-se que as relações e conexões travadas no interior desta prática social são, freqüentemente, mitificadas e terminam sendo coaguladas no campo da ciência, da cultura e da filosofia.

Procuramos, portanto, ampliar o entendimento sobre a capoeira para além de determinadas visões: a personalística, que centra a sua valoração nos feitos (gloriosos e/ou deploráveis) de alguns heróis; a performática, que centra a sua valoração no desempenho físico de atletas ensandecidos; e a midiática, que centra a sua valoração nos inesgotáveis reclames de sucesso imediato. Consideramos ser mais recorrente entendê-la a partir de algumas referências significativas, que permeiam, indistintamente, as experiências concretas dos seus praticantes e

contribuem para a consolidação de um arcabouço técnico-ritualístico-histórico definidor de suas principais características na contemporaneidade.

Toda manifestação cultural tem dupla composição: um substrato e um sentido. Assim, o substrato é a expressão do objeto cultural e o sentido é o expressado pelo sujeito da ação. Convém destacar que, quando falamos de substrato, estamos falando de propriedades que demarcam, fundam, diferenciam e, ao mesmo tempo, identificam, historicamente, a especificidade de um fenômeno cultural. Sendo assim, o próprio agir humano (substrato) somente poderá ser compreendido adequadamente se analisado em conjunto com o sentido desse mesmo agir. Ao substrato vincula-se um sentido que lhe garante uma determinada configuração. Este sentido atrela-se à noção dinâmica e temporal de utilidade, de finalidade, de valor, que se consolida a partir de experiências concretas dos seres humanos.

Segundo Costa (1973), para compreendermos a “verdade cultural” de uma manifestação, torna-se necessário fazer, dialeticamente, tanto uma apreensão sensível do substrato, através da empiria, quanto uma interpretação do seu sentido, por meio de uma percepção interior que revele a utilidade daquela manifestação. Somente depois desta operação dialética de ida e volta do substrato perceptível ao sentido interiormente vivenciado, chegamos à apreensão do objeto cultural, da “cultura viva”. Diferentemente de um objeto natural, cuja verdade é explicada por uma razão empírico-indutiva, a verdade de um objeto cultural é compreendida por meio de uma percepção sensível do sentido interiormente vivenciado. Nessa perspectiva, concordamos com o lema de Dilthey que defende que explicamos a natureza e compreendemos a cultura.

À composição substrato - sentido é o que corresponderia, no linguajar dos capoeiras, ao “fundamento”. Acontece que muitos “fundamentos” propalados por eles são recortes, geralmente superficiais, atemporais, de ordem técnica, estética ou ritualística, dissociados, muitas vezes, do movimento histórico da capoeira e apenas atendem a interesses particulares de determinados indivíduos ou segmentos. Tornam-se mitificados pelo poder que deles emana. Por estratégias complexas de poder, muitos chegam a se consolidar definitivamente e passam a incorporar o arcabouço técnico-gestual-ritualístico da capoeira, mistificando-a. Por exemplo, a cerimônia de batismo foi uma estratégia que se consolidou a partir dos trabalhos de Mestre Bimba, na Capoeira Regional, para atender a objetivos particulares. O batismo utilizado por muitos grupos de capoeira consiste numa cerimônia em que o discípulo iniciante, após cumprir um período de atividades sistematizadas, recebe a primeira graduação (geralmente representada por uma corda amarrada à cintura). O período de atividades sistematizadas para o discípulo ser batizado pode variar de grupo para grupo. Em geral, é praxe que, para o discípulo ser batizado, ele deve jogar com um mestre ou um professor convidado. Na ocasião, ele deve mostrar ao público presente os seus avanços na capoeira. Segundo Silva (1979), o batismo é uma herança do juramento que os capoeiras cariocas prestavam antigamente aos seus líderes em frente às igrejas. Este ritual, já consagrado na Capoeira Regional e também por alguns grupos que se intitulam praticantes da Capoeira Angola, é “criticado” pela sua estreita vinculação com os dogmas da religião católica, responsável inicialmente por um violento processo de repressão às manifestações religiosas africanas. Se aos africanos era proibido o exercício de suas religiões, por que então, adotar o nome de batismo para uma das mais importantes cerimônias da capoeira, que é a incorporação “oficial” do novo integrante ao grupo? Muitos grupos

de capoeira, principalmente do segmento Angola, não adotam esta cerimônia e, quando a adotam, a fazem com outra conotação. Aliás, o batismo tem se tornado, nos últimos anos, uma das mais importantes estratégias para se ganhar dinheiro. Talvez, por isso, muitos grupos organizem várias dessas cerimônias durante o ano, não atentando, na maioria das vezes, para o nível de conhecimento adquirido e apresentado pelo neófito capoeira. As taxas de batismo, no Brasil, chegam muitas vezes a R\$ 100,00 (cem reais, o equivalente a US\$ 40,00 - quarenta dólares).

Uma outra questão crucial diz respeito ao impacto da reestruturação produtiva no campo cultural a partir das descentralizações, ressignificações, fragmentações, acelerações, hibridações, fomentadas pelas chamadas “novas tecnologias recreativas” (Sousa, 2002). É possível dizer que o processo de reestruturação econômica desencadeia também um processo de reestruturação cultural, em que tradição e modernidade servem apenas como referências para estimular uma participação plena, embora fugaz, instantânea, dos sujeitos nas diversas práticas culturais disponíveis.

Essas problematizações induzem a buscarmos referências pertinentes para tratarmos a capoeira a partir de uma visão ampliada, complexificada, levando em consideração o agir humano, que transforma a natureza e nela inscreve significados, como um processo único no qual interseccionam as dimensões subjetiva (produção de subjetividades), política (produção e distribuição de poder), cultural (produção e distribuição de símbolos) e econômica (produção e distribuição de utilidades) da vida em sociedade. O processo de desenvolvimento dessas dimensões configura a dimensão histórica.

Daí surge a necessidade de questionarmos a respeito dos objetivos de se educar com e através da capoeira e os meios adequados para concretizá-los. Se

tomarmos como referência os objetivos apontados por Saviani (2000, p. 40) para a educação brasileira: “educação para subsistência, educação para libertação e educação para transformação”, poderíamos vislumbrar que, em última instância, a capoeira deve ser tratada pedagogicamente na perspectiva da transformação.

5.2. A Crítica ao Trato com o Conhecimento da Capoeira

Para que a capoeira seja tratada na perspectiva da transformação, consideramos oportuna uma análise crítica das principais “propostas” de sistematização deste conhecimento.

No final do século XIX, começaram a aparecer as primeiras iniciativas de sistematização da capoeira. Antes, aprendia-se “de oitiva”, como dizia Mestre Bimba. Ou seja, os capoeiras encontravam-se e jogavam capoeira sem a preocupação de ensinar ou aprender, embora aprendiam e ensinavam, educavam e educavam-se, mas de forma assistemática, não intencional (guiada pelo senso comum). Sobre esse aspecto, não vamos aprofundar o estudo, porque o que nos interessa, aqui, é analisar criticamente as metodologias sistematizadas utilizadas para o ensino da capoeira.

O pioneiro nesse campo foi Mello Moraes Filho (1979), que na década de 1890, já sinalizava com a possibilidade da capoeira se transformar em “esporte nacional”. Como integrante das elites brancas da virada do século XX, Mello Moraes utilizou-se de alguns argumentos realçados de positividade: a capoeira era esporte, era mestiça e era nacional. Para justificar seus postulados, distorceu praticamente todos os elementos dessa manifestação. Construiu um “passado glorioso” para a mesma, e destituiu o que ela tinha de “mal e bárbaro” (MORAES FILHO, 1979, p. 257). Ao fazer uma espécie de “asepsia” da capoeira, camuflando suas contradições históricas, o referido autor acena com metodologias prescritivas e dá

os primeiros passos no lento processo de sistematização da capoeira e de transformação desse símbolo étnico em símbolo nacional.

Dentre outras contribuições relacionadas à sistematização da capoeira temos o artigo “A Capoeira”, publicado em 1906, na revista Kosmos, cujo autor assina apenas com as iniciais L.C. O referido artigo destaca a “mestiçagem” e a excelência desta como luta em defesa da soberania nacional

A capoeira não é portuguesa, nem é negra, é mulata, é cafuza, e é mameluca, isto é, é cruzada; é mestiça, tendo-lhe o mestiço annexado, por princípios atávicos e com adaptação inteligente, a navalha do fadista da moraria lisboeta, alguns movimentos sambados e simiescos do africano, e, sobretudo, a agilidade, a levipedez felina e pasmosa do índio nos saltos rápidos, leves e imprevistos para um lado e outro, para vante e, surpreendentemente, como um tigrino real, para traz, dando sempre a frente ao inimigo (sic) (Revista Kosmos, 1906, apud REIS, 1997, p. 86-87).

Em 1907, apareceu o opúsculo intitulado: “Guia do Capoeira ou Gymnastica Brasileira”, cujo autor teria julgado prudente não revelar seu nome, pelos preconceitos existentes em relação a capoeiragem, mencionando apenas a sigla O.D.C, que significava Ofereço, Dedico e Consagro à distinta mocidade. Esse opúsculo defendia a sistematização da capoeira como um método nacional de ginástica. Na apresentação do mesmo, o editor se referiu ao autor como “um distinto official do exército brasileiro, mestre em tôdas as armas, professor de militares e habilíssimo na gymnastica deffensiva ou verdadeira arte do capoeira (sic)” (ODC, 1907, p. 1). O opúsculo enaltecia os capoeiras de outrora pela riqueza de seus variados movimentos, pela prudência, e por serem “amigos da ordem”. Alertava, ainda, que a “degeneração lenta e succesiva” começava a destruir “as bellezas desta gymnastica pátria pela ausência dos últimos notáveis mestres (sic)” (*ibid.*, p. 2). Em decorrência desse processo degenerativo, o autor destacou que “o maior insulto para inutilizar a um jovem é chamal-o – capoeira! (sic)” (*ibid.*, p. 3).

Em 1928, o escritor Coelho Neto publicou o artigo “Nosso Jogo”, no qual apresentou uma proposta pedagógica de inclusão da capoeira nas escolas civis e militares, chamando a atenção para a excelência desta como ginástica e estratégia de defesa individual (COELHO NETO, 1928). No mesmo ano, Aníbal Burlamaqui, um oficial da Marinha do Rio de Janeiro, publicou o livro: *Ginástica Nacional (Capoeiragem) Metodizada e Regrada*, onde apresentou regras para o jogo esportivo da capoeira. Esta obra foi apresentada com um certo ufanismo à sociedade da época, como um “grito de brasilidade”, como possibilidade de libertação da influência dos “*sports* estrangeiros” e para destruir o “archaico e tolo preconceito de que a ‘GYMNASTICA BRASILEIRA’ – a capoeiragem – desdoura a quem a pratica” (sic) (BURLAMAQUI, 1928, 9). Segundo o prefaciador da obra, Mario Santos, tratava-se de um livro “modesto, prático e útil”, que apresentava regras esportivas para tornar um “gymnasta brasileiro” capaz de vencer os de outras lutas estrangeiras. Ao sugerir a adoção da capoeiragem, o fazia sob o argumento de que ela era superior ao boxe, à luta romana e à luta japonesa, pois reunia elementos de todas elas e ainda estava associada à “inteligência e à vivacidade peculiares ao tropicalismo dos nossos sentimentos” (*ibid.*, p. 5).

Posteriormente, entre 1932 e 1937, Mestre Bimba sistematizou, a partir de um método organizado em seqüências e de vários outros procedimentos, o que ele chamou de Luta Regional Baiana. Segundo Vieira (1995), Bimba elaborou uma reinterpretação da capoeira, incorporando os elementos das ideologias dominantes e favorecendo a abertura de canais até então fechados, permitindo, assim, a penetração de uma prática essencialmente popular nas instituições formais da sociedade soteropolitana.

Mestre Bimba é criticado por alguns estudiosos, dentre eles, Rego (1968), e por muitos praticantes desafetos, por ter transferido a capoeira da rua para a academia, aliando-se ao poder na busca de vantagens materiais e, também, por ter sido responsável pela militarização da capoeira, ensinando-a a militares.

Seus defensores e seguidores, ao contrário, sustentam que Mestre Bimba, com a Regional, salvou a capoeira da extinção, adequando-a às exigências do mundo moderno. A criação da primeira academia de capoeira por Mestre Bimba é vista por eles como ponto positivo. Foi Bimba quem estruturou a capoeira em hierarquias, ao criar um sistema de graduação, e isto é propagado como fator positivo. A difusão da Capoeira Regional por todo o Brasil teria contribuído para popularizar, pela mesma via, a cultura negra baiana no país, até entre as classes médias brancas que costumavam encarar esta cultura de forma preconceituosa.

Como contraponto à Regional, Mestre Pastinha contribuiu, eficazmente, para a sistematização da Capoeira Angola, elegendo como seus principais fundamentos rituais religiosos dos caboclos e do candomblé. Com o prestígio conquistado junto à intelectualidade baiana, a Angola se consolida como estratégia sistematizada de afirmação da cultura africana, em Salvador.

Outra iniciativa, que procurou tratar a capoeira de forma sistematizada, foi a de Inezil Penna Marinho que publicou, em 1945, um trabalho relacionado com o trato metodológico da capoeira, intitulado: “Subsídios para o estudo da Metodologia do Treinamento da Capoeiragem” (MARINHO, 1945), através do qual tentava consolidar o projeto de criação de um método nacional de ginástica que tivesse por base a capoeira, seguindo a trilha de Burlamaqui. Esse autor almejava sistematizar a capoeira como uma “ginástica brasileira”, a exemplo da Ginástica Sueca, da Ginástica Francesa e da Ginástica Alemã.

A partir de uma visão que restringia a concepção de ser humano a uma dimensão meramente biológica, que se aproximava da doutrina fascista, Marinho (1945) buscou fundamentar o seu trabalho nas características fenotípicas do povo brasileiro e elegeu o “mulato” como o tipo ideal para a capoeira, pois considerava que ele era mais inteligente e menos bruto que o negro e teria mais destreza que o branco.

Os mulatos, geralmente menos corpulentos que os negros, menos sobrecarregados de músculos de força que o trabalho pesado desenvolvia, mais ágeis, mais flexíveis, mais elásticos, mais nervos do que músculos, representavam o tipo ideal do capoeira, pois a tais qualidades físicas somavam maior coragem, maior audácia, libertos que se encontravam do espírito de submissão arraigado à raça negra (MARINHO, 1945, p. 7).

O trabalho de Marinho foi dedicado aos capoeiras do Brasil, em especial, a Aníbal Burlamaqui e Mestre Sinhozinho, os quais, segundo ele, tanto tinham trabalhado para que a capoeira não desaparecesse.

Essas referências concretas dão o passo inicial e uma maior visibilidade ao processo de pedagogização da capoeira. Se, por um lado, as propostas Mello Moraes, Coelho Neto, L.C., O.D.C., Aníbal Burlamaqui e de Inezil Penna Marinho não adquiriram ressonância no meio capoeirano, a famosa metodologia de Bimba e a “engajada” proposta de Pastinha ganharam os quatro cantos do mundo, embora em níveis distintos de inserção e divulgação.

Com o advento do processo de “escolarização da capoeira”, por nós analisado em estudo anterior (FALCÃO, 1996), essa manifestação adquire novos contornos pedagógicos e novos tratamentos metodológicos. Nesse movimento, ela incorpora elementos de diversas áreas do conhecimento, bem como de outras manifestações da cultural corporal. Dentre as contribuições, nesse processo de ampliação das formas e de métodos de tratamento da capoeira, destacamos as

formulações sistematizadas por Mestre Zulu, o responsável pela introdução da capoeira no currículo das escolas públicas do Distrito Federal. Para Mestre Zulu, a capoeira deve ser tratada a partir de oito dimensões: "antropológica, sociológica, filosófica, educativa, pedagógica, preparativa, estética e lúdica" (ZULU, 1995, p. 22-24). Embora admita que, na sua "totalidade", a capoeira engloba oito dimensões, o referido Mestre não apresenta, nessa obra, uma sistematização articulada dessas formas de tratamento, deixando transparecer uma compreensão fragmentada de trato com o conhecimento em relação a essa manifestação.

Se antes as propostas de pedagogização da capoeira eram fundadas referências nacionalistas, chauvinistas, higienistas, ufanistas, etnicistas essencialistas e esportivizantes, geralmente vinculadas a projetos pessoais de alguns expoentes dessa manifestação, nos últimos anos surgem novas possibilidades ampliando o seu espectro de tratamento pedagógico.

A despeito dessas novas possibilidades, respaldadas pelo estatuto científico, ela é hegemonicamente tratada na lógica do treinamento esportivo, nos mesmos moldes das diversas modalidades presentes na sociedade. Os chamados "treinos" contemplam, em geral, procedimentos extremamente simplistas, nos quais prevalecem o comando e a ênfase na performance, e, em muitos casos, com a aplicação embaralhada de alguns princípios "científicos" herdados do chamado "treinamento desportivo", que tem como objetivo precípua treinar seres humanos com vistas a produzirem resultados cada vez mais apurados.

Nesta lógica, que privilegia o rendimento corporal, molda e remodela o sujeito com vista ao "aprimoramento individual", a disciplina é, freqüentemente, construída a partir de referenciais sedutores e vencedores, muito bem monitorados pela mídia.

O rendimento físico é garantido por séries extenuantes de exercícios aplicados com finalidades específicas, em que tudo pode (e deve) ser medido, classificado, comparado, definido. Essa exaustiva exploração da aptidão física subestima outras possibilidades para o trato com o conhecimento da capoeira, dentre elas, o componente lúdico, a diversão, enfim, os conhecimentos produzidos a partir de suas ricas referências culturais e históricas.

Além disso, o treinamento físico, com seu caráter metódico, ordenativo e disciplinador, que glorifica as endorfinas e o sacrifício, termina por descuidar de questões fundamentais da vida, como organização social, luta política e outros fatores que alteram as condições de vida e de trabalho de amplas parcelas da sociedade.

Para Kunz (1996), os princípios do rendimento são a concorrência e a competição, que pressupõem a superação/exploração do homem pelo homem e acarreta injustiça social e humana. Entretanto, o mesmo autor afirma que não há sociedade sem rendimento e propõe um “rendimento como algo necessário, mas não obrigatório” (*op. cit.*, p. 98). Destaca, porém, que o sentido negativo do rendimento é o seu atrelamento ao conceito de progresso e desenvolvimento defendido pelos *experts* e pela ciência que detêm o poder de dizer “o que é ou não é verdade, o que pode ou não pode ser consumido, percebido, desejado, compreendido, e assim por diante” (*ibid.*, p.98).

O fato é que o treinamento físico prepondera no trato com esse conhecimento, e essa tirania do rendimento vem moldando a capoeira hodierna e transforma os sujeitos em máquinas de fazer gestos cada vez mais padronizados e vinculados pelo “espírito competitivo”.

É fundamental compreender que, no trato com o conhecimento da

capoeira, como no trato com qualquer outra cultura corporal, o sujeito deve ser concebido como uma unidade indivisível, que se expressa pela existência cultural, política, social, afetiva, emocional etc. Dada a impossibilidade concreta de uma divisão, pensar o sujeito é pensá-lo em sua totalidade. Daí não ser possível falar de rendimento corporal sem envolver outras dimensões da existência humana. Todas essas categorias fazem parte de um complexo amálgama que é a vida humana, una e plural, dialética, jamais fragmentada ou dividida, como pretendem tratá-la algumas correntes pedagógicas, inclusive, como possibilidade de manipulação e dominação.

Além dessas considerações, podemos dizer ainda que a pedagogia da capoeira teve início em espaços educativos não-formais. O depoimento do Mestre Waldemar, a seguir, explicita o caráter informal dessa pedagogia, evidenciando que ela estava indissociavelmente vinculada às condições materiais e ao contexto em que vivia.

Eu chegava lá, dava minha ordem e ia tomar minha cerveja” (...) ensinava na roda, mas tinha os dias de treino. Eles estavam jogando e eu fazia sinal para fazer tesoura, fazia sinal para chibatear, fazia sinal para o outro se abaixar” (...) Eu fazia o ringue na sombra (de um arvoredo) e botava a rapaziada para jogar. Depois eu fiz um barracão de palha grande” (MESTRE WALDEMAR apud ABREU, p. 20-21).

No calor das contradições, o movimento concreto da capoeira vem demonstrando e acenando que é possível construir referências mais sintonizadas com o desenvolvimento da sociedade atual na perspectiva de sua transformação. A despeito de barreiras políticas e econômicas, os seres humanos, através de suas práticas significativas, destroem fronteiras e edificam um mundo onde, simbolicamente, tudo são margens, onde não há centro, onde não há outros. Com isso, ela aponta novas perspectivas pedagógicas, em que os educadores são chamados a criar pedagogias sem fronteiras, capazes de incorporar os deslocamentos que aproximam os povos em torno de projetos solidários de

construção da felicidade humana.

A partir da constatação da mobilidade da capoeira, como prática cultural, pudemos extrair elementos para entender melhor as razões pelas quais tanto as chamadas “camadas populares” quanto as elites combinam a democracia moderna com relações arcaicas de poder. Pudemos compreender, também, os motivos que levam alguns “educadores populares” a reproduzirem, com arbitrariedade e autoritariamente, os “consagrados fundamentos” da capoeira.

Diante dessa complexidade, propugnamos que o trato com o conhecimento da capoeira, no currículo de formação profissional, sem desprezar outras possibilidades, deve estar amparado por um estatuto científico que seja capaz de explicitar os avanços e os retrocessos de uma prática cultural complexa. E que esse trato não seja operado na forma de repasse, mas, principalmente, como produção e divulgação dos saberes construídos a partir de diferentes experiências.

Consideramos que o trato com esse conhecimento deve contemplar o seu “acervo histórico-cultural” e não apenas se reduzir a “seqüências de treinamento físico”. Nesse sentido, torna-se premente “não desencarná-la do movimento cultural e político que a gerou” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 76), e isto implica em contemplar a cosmovisão afro-brasileira como uma de suas referências significativas, com todas as suas contribuições e contradições. Implica, também, em contemplar o lúdico e a interatividade e não dissociar a tríade jogo&luta&dança.

É comum verificar que muitos praticantes dessa arte-luta delegam-na a condição de “elixir pedagógico”, ou seja, ela é um “santo remédio” para tudo. Mas, é bom lembrar que esses discursos, muitas vezes, são carregados de retóricas e romantismos, e se apresentam de forma reducionista. Para que a capoeira contribua, efetivamente, com o processo de formação humana, sua prática deve se

articular com problemáticas significativas da vida, sob pena de se transformar em uma atividade inútil. Se não podemos entender o que o ser humano sente e pensa, sem saber como ele vive e o que ele faz, queremos dizer que, o trato com o conhecimento da capoeira, numa perspectiva transformadora, deve abranger, além das experiências laborativas, as existenciais e formativas.

Com isso, não pretendemos propor, aqui, uma pedagogização caricata da capoeira, mas objetivamos construir uma articulação de suas referências significativas com os postulados da pedagogia crítica e, a partir daí, extrair elementos estratégicos que possam ser problematizados, enfim, que possam ser colocados em jogo, na roda, de forma que eles explicitem, dialeticamente, aspectos não percebidos e não identificados na ação concreta dos sujeitos.

Uma possível pedagogização crítica da capoeira começaria com uma ampla e irrestrita problematização das bases que gestaram o processo civilizatório mundial iniciado na África. Não se trata de defender a idéia ingênua e romântica de um possível resgate de um socialismo primitivo africano para se contrapor ao moderno capitalismo. Trata-se de buscar, também, no desenvolvimento histórico do processo civilizatório africano, recalcado e discriminado por boa parte da *intelligentsia* ocidental, referências significativas para ampliarmos e problematizarmos a prática pedagógica.

Propugnamos que o trato com qualquer conhecimento deve ser problematizado na sua relação orgânica com o movimento histórico que o fomentou, a fim de evitarmos que os nossos jovens se desenvolvam numa espécie de “presente contínuo” (HOBBSAWM, 1995), alheios ao passado que os gerou, pois, independente de origens e histórias pessoais, são todos herdeiros de experiências e

fatos históricos decisivos que consolidaram o presente exatamente como ele se apresenta.

Segundo Hobsbawm (1995, p. 13), “a destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal a das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX”. Sendo assim, para que a nossa experiência seja compreendida e explicada com radicalidade, rigorosidade e em sua totalidade, devemos levar em consideração os fatos históricos cruciais que contribuíram para o seu desenvolvimento e como eles se relacionam entre si para materializar a realidade tal como ela é.

No Brasil, períodos e fatos históricos como a escravidão, os regimes autoritários de Getúlio Vargas e dos militares, influenciaram, sobremaneira, os códigos da capoeira, outorgando-lhe características multifacetadas. Essa manifestação sempre representou um palco de tensões em que forças conservadoras e revolucionárias incidiram sobre ela. Este aspecto é de especial interesse pedagógico à medida que a relação da capoeira com esses fatos, revitalizados através de rituais e de cantigas, ao serem tratados pedagogicamente, podem configurar-se como importantíssimos elementos de explicação de sua realidade concreta.

Um dos caminhos para exercitar esta revitalização histórica é, sem dúvida, uma análise consistente do movimento do seu desenvolvimento no sentido de compreendê-la melhor, não com o propósito de perdoar inúmeras atrocidades geradas no seio de suas manobras, mas com o objetivo de buscar elementos para nela implementar novos horizontes. Não se trata de tudo compreender para tudo perdoar, trata-se, sim, de compreender o seu movimento, suas contradições, seus limites e suas possibilidades, no mesmo sentido pontuado por Hobsbawm (1995, p.

15), quando afirma que “compreender a era nazista na história alemã e enquadrá-la em seu contexto histórico não é perdoar o genocídio”. Trata-se, pois, de superar contradições que levam os seres humanos a explorarem ao máximo os seus semelhantes e construir possibilidades de essência para o processo civilizatório para além do capital.

A capoeira constitui-se num universo de signos, símbolos e linguagens que, simultaneamente, intrigam e encantam; “um *trailer* da realidade social”, por onde transitam os mais díspares interesses que, reunidos a esmo e sem os rigores da lógica racionalista, consolidam um mosaico capaz de fascinar, pela riqueza gestual e ritualística, e, ao mesmo tempo, provocar temor, pela imponência e imprevisibilidade das manobras de seus praticantes.

Estas considerações podem contribuir para um tratamento pedagógico rigoroso, radical e de conjunto da capoeira, à medida que esta não deve ser interpretada como uma prática puramente mecânica, desconectada da realidade social, mas como um processo onde se interpenetram dimensões históricas, afetivas, sociais e motoras, que jamais se tornam rotina. A capoeira pode contribuir, sobremaneira, para a consolidação daquilo que Santos (2002) chama de “pedagogia reversiva”, cujo eixo central sugere que, para reverter uma realidade perversa, temos que reverter, via processo educativo, os valores que fomentaram tal realidade. Em termos práticos, podemos considerar o seguinte exemplo: nenhuma pessoa nasce preconceituosa; ela se torna preconceituosa. Um processo educativo só se torna eficaz quando se consegue mudar esta condição. Enfim, o trato com o conhecimento da capoeira deve se articular com as “problemáticas significativas”, socialmente referenciadas, que estruturam seu arcabouço. Nesse sentido, ele não deve se acomodar à lógica da assimilação, da transmissão, da prescrição, mas ser

tratada pedagogicamente na perspectiva da reversão, da contraposição, da crítica, enfim, da transformação.

Sendo assim, o trato com o conhecimento da capoeira deve buscar a superação de análises mecânicas impregnadas de visões ingênuas, metafísicas e acríticas. Esse trato deve levar em consideração a concreticidade - que pressupõe analisá-la a partir de sua relação com a realidade social; a criticidade - que subentende a radicalidade, a rigorosidade e a reflexão de conjunto; a objetividade - que requer a explicitação dos fundamentos do modo científico de encarar os fenômenos, como condição para a construção do conhecimento; a especificidade - que envolve o domínio, em amplitude e profundidade do conteúdo em todo o seu conjunto; a flexibilidade - que exige aberturas às contribuições complementares (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Que o trato com o conhecimento da capoeira contemple os princípios apresentados pelo Coletivo de Autores (1992, p. 30-34) para os conteúdos da cultura corporal, na forma como se expressam a seguir:

- a) relevância social dos conteúdos – que implica na importância do sentido e significado do conhecimento para a reflexão pedagógica e que deve estar vinculado à explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos do educando, particularmente a sua condição de classe social;
- b) a contemporaneidade do conteúdo – que implica na garantia aos educandos o conhecimento do que de mais moderno existe no mundo contemporâneo, articulando o saber clássico com os saberes advindos da vida cotidiana;
- c) a adequação às possibilidades sócio-cognitivas dos educandos – que implica na adequação do conteúdo à capacidade cognitiva e à prática social do educando, ao seu próprio conhecimento e às suas possibilidades como sujeito histórico;
- d) a simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade – que implica no entendimento de que os dados da realidade não são possíveis de fragmentações a não ser, quando arbitrariamente fragmentados, apresentados em etapas e de forma linear dificultando, dessa forma, o desenvolvimento da visão de totalidade;
- e) a espiralidade das referências do pensamento – que implica em compreender as diferentes maneiras de organizar as referências do pensamento de forma a ampliá-las infinitamente;

- f) a provisoriedade do conhecimento – Que implica em romper com a idéia de terminalidade, significando, portanto, historicizar conteúdos, problematizar sua gênese para que o educando se perceba como sujeito histórico.

No trato com o conhecimento da capoeira, torna imprescindível que os objetivos gerais da educação (que levem a promoção do homem) se traduzam em termos de objetivos específicos, nos seguintes níveis, sugeridos por Saviani (2000): atitudinal (o que o educador precisa viver), crítico-contextual (o que o educador precisa compreender), cognitivo (o que o educador precisa saber) e instrumental (o que o educador precisa fazer).

Os procedimentos com os saberes da capoeira devem incluir, ainda, a problematização das condições de exploração em que a maior parte dos mestres, mantenedores dessa tradição, foi submetida, como Bimba, Pastinha e Waldemar. Quando Mestre Pastinha, um ano antes de sua morte, desabafou: “a capoeira de nada precisa, quem precisa sou eu” (apud ABREU, 2003, p. 15), ele estava acenando, de forma dramática, a dimensão ontológica do ser social, e com alguns elementos que deveriam orientar o trato com esse conhecimento.

5.3. Capoeira: um Jeito Mandingueiro de Ser

*Não mande em mim, sinhá dona,
Que eu já sou alforriado...
(Mestre Toni Vargas)*

No primeiro parágrafo da introdução do nosso projeto de qualificação que orientou a realização desta pesquisa, colocamos que, para elaborar uma tese de doutorado tendo a capoeira como o principal campo empírico, precisávamos de muita “mandinga” para gingar com a estrutura de tendência conservadora da universidade brasileira que, em geral, apresenta vocação elitista e ainda continua

tão alheia às pesquisas sobre temáticas vistas, preconceituosamente, como “rebeldes” e “marginais”.

A capoeira está atrelada aos mecanismos que regem a sociedade em geral, e a mandinga pode até contribuir para se compreender os seus problemas, decifrar as falcaturas que se inserem em suas redes, cada vez mais intrincadas. Entretanto, o que se apresenta como fundamental no campo acadêmico está condicionado ao seu trato como prática pedagógica, e isto está relacionado concretamente com as condições objetivas para sua materialização.

Se o termo "mandinga", que nos remete aos povos originários da região da Senâmbia, na África Ocidental, como frisamos anteriormente, guardava relação com os feiticeiros, a mandinga necessária, à qual nos referíamos estava vinculada à capacidade de analisar o trato com o conhecimento da capoeira na estrutura complexa, dinâmica e contraditória de tendência conservadora da universidade brasileira.

Como a prática pedagógica materializa-se entre professor e estudante em determinadas condições materiais de espaço e tempo e deve se articular com os fundamentos da teoria educacional que a orienta, com vista à identificação das conexões entre os aspectos didático-pedagógicos gerais e os metodológicos próprios da disciplina, refletindo assim, a unidade do geral e do particular, do conteúdo e da forma, bem como suas contradições, consideramos que ser mandingueiro implica em reconhecer que as novas exigências colocadas no campo educacional requerem uma “mandinga” bem diferente daquelas com as quais operavam nossos habilidosos mágicos e feiticeiros ancestrais africanos ou nossos afamados capoeiras das maltas. Se, na época da escravidão oficial, o capitão-domato era de carne e osso, e atuava com o chicote em punho, imprimindo marcas

nos corpos dos negros, hoje, com a escravidão disfarçada, ele é invisível, atua virtualmente e nos escraviza imprimindo ilusões em nossas mentes.

Ser mandingueiro, na condição de professor, é exigir que as condições objetivas necessárias ao bom desenvolvimento da prática pedagógica sejam efetivamente dadas, desde as instalações, até o tempo pedagogicamente necessário à apropriação e produção do conhecimento. O que podemos verificar é que, no caso da UFBA, e também da UFSC, os ambientes são inadequados para o desenvolvimento de atividades específicas como a capoeira e outras manifestações “barulhentas” que, para seus desafetos, só servem para atrapalhar o aprendizado de outras disciplinas. Em geral, os espaços utilizados para a capoeira, quando não são minúsculos e apertados, são “emprestados” de outras modalidades (no caso, esportivas) com maior “prestígio acadêmico”. Frequentemente, para cumprir o programa da disciplina, a alternativa é realizar todas as atividades ao ar livre, independentemente do frio cortante ou do calor escaldante.

Cabe ao professor mandingueiro, promover ações complementares, extras, paralelas, de forma a ampliar o leque de possibilidades dos estudantes, contanto, que estas sejam responsabilmente acompanhadas e que não sirvam como desculpa para escapar dos seus compromissos, contribuindo, dessa forma, para despertar neles, o espírito científico, através da sugestão de referências consistentes, da realização de resenhas de livros, elaboração de entrevistas, visitas institucionais com relatórios e observações de atividades em outros espaços congêneres. Cabe, ainda, ao professor mandingueiro, utilizar várias formas de comunicação que se materializam desde o boca-a-boca, passando pela linguagem poética, musical, cinematográfica e televisiva, até a linguagem computacional. Um professor mandingueiro deve discutir com os estudantes os problemas da disciplina e as dificuldades que eles estão enfrentando

para lidar com ela. Deve cultivar a radicalidade, a rigorosidade e a totalidade, decidindo, com eles, os critérios de seleção dos conteúdos, os procedimentos pedagógicos e os critérios de avaliação a serem adotados no ato educativo. Deve sistematizar os conteúdos a serem tratados nas aulas (articulação entre o ponto de partida e o ponto de chegada) a partir da problematização de referências teóricas consistentes e utilização de conceitos chaves, evitando discussões esparsas, baseadas apenas nas experiências do senso comum ou em relatos meramente biográficos de determinadas personalidades construídas do universo capoeirano. O professor mandingueiro deve informar, no início da aula, os seus objetivos, conteúdos e procedimentos de ensino a serem utilizados. Deve tratar o conhecimento como uma construção histórica e contextualizada, respaldada cientificamente e não como opinião pessoal, delimitada e esvaziada de conteúdo. Deve estar aberto a experimentação participativa e democrática, estimulando os estudantes a falarem de suas experiências. É tarefa do professor mandingueiro, buscar a unidade metodológica na apreensão da realidade em todas as suas relações e interconexões e, conseqüentemente, a unidade na concepção de homem e de profissional que se pretende formar, evitando tratar o conteúdo de acordo com o enfoque que melhor lhe convém.

Ser mandingueiro, na condição de estudante, é exigir que o professor organize sistematicamente o conteúdo a ser trabalhado, que utilize, de forma criteriosa, os equipamentos e materiais didáticos. No caso da UFBA, constatamos que os materiais didáticos específicos da capoeira eram precários, e muitos professores transportavam o seu no porta-mala do carro para não passarem “vexame” quando recebessem visitas de outros professores ou mestres da comunidade. Ser estudante mandingueiro implica em se esquivar da passividade, gingando com argumentações e intervenções pertinentes aos seus principais anseios como ser em formação. É não

endeusar o professor ou mestre, através de disputas aguerridas de “espaços nobres” de aprendizagem com os demais colegas e, sim, compartilhar efetivamente o processo educativo, pois a jogada mais envolvente é (deve ser) a coletiva. É evitar a cisão (teoria-prática) e a compartimentalização do saber, onde cada um trata da parte que lhe cabe. É não considerar o conhecimento como algo pronto, acabado, (“sem tirar nem pôr”).

Ficam assim, sendo mandingueiros, professores e estudantes, conscientes da realidade em que vão atuar, fundamentados teoricamente, instrumentalizados tecnicamente e comprometidos com um conhecimento em permanente transformação.

Nesse capítulo empenhamo-nos na busca de elementos que pudessem ampliar o significado da capoeira como prática social determinada, abdicando de conceitos reducionistas. Efetuamos, também, crítica sobre o trato com este conhecimento tomando como base algumas propostas apresentadas ao longo de seu desenvolvimento histórico e dados do campo empírico investigado. Por fim, explicitamos o nosso conceito de “mandingueiro”, como possibilidade de superação de visões idealistas e essencialistas comumente verificadas no contexto da capoeira, situando-o na perspectiva da transformação.

CAPÍTULO 6 “IÊ... VIVA MEU MESTRE... CAMARÁ”

*(...) O elemento intelectual ‘sabe’,
mas nem sempre compreende e especialmente ‘sente’(...).
O erro do intelectual consiste em acreditar
que se possa saber sem compreender
e especialmente sem sentir e ser apaixonado (...)*
Antônio Gramsci

Neste capítulo apresentaremos considerações acerca da realidade e possibilidades de trato com o conhecimento da capoeira a partir das contradições verificadas nos espaços formais e não-formais de educação e suas possíveis articulações. Para isso, abordaremos sucintamente a relação da universidade pública brasileira com as manifestações culturais, em especial, a capoeira. Por fim, apresentaremos o nosso entendimento de práxis capoeirana, qualificada pela noção de complexo temático e sua pertinência como fonte de inspiração para o trato com conhecimento da capoeira no currículo de formação profissional.

6.1. Realidades e Possibilidades da Capoeira no Ensino Formal e Não-Formal

A análise dos fatores internos e externos que produzem e asseguram uma dada organização do processo de trabalho pedagógico e de trato (produção e apropriação) com o conhecimento, nos permitiu “ver” o essencial, o fundamental, que agrega dialeticamente o lógico e o histórico, sua contraditoriedade e multiplicidade de significados, enfim, a totalidade, ou seja, a essência do fenômeno estudado que representa, para Cheptulin (1982, p. 276), “o conjunto de todos os aspectos e

ligações necessários e internos (leis), próprios dos objetos, tomados em sua interdependência natural”.

Podemos assegurar que as dinâmicas e experiências construídas com capoeira em espaços não-formais de educação rompem com a tradição educacional que confunde educação com escola e sugere uma compreensão política da “prática social como princípio educativo” (FRIGOTTO, 1989). Constatamos que as experiências com capoeira, em espaços não-formais de educação, materializam a denominada “sociedade pedagógica” prevista por Marx (1989), e hoje chamada de sociedade cognitiva (ou sociedade da aprendizagem) que, ao imprimir certo valor à educação, como processo de formação ao longo da vida, pretende, em última instância, responsabilizar todos os indivíduos por essa mesma formação.

O fato é que a capoeira vem se consolidando, a partir de ações e eventos, nos quais participam representantes da “academia”, de grupos organizados e de várias organizações institucionalizadas, ou não, escolarizadas, ou não, que adquirem/constroem competências e redes necessárias para se inserirem nas novas dimensões estruturantes do sistema capitalista.

Esta popularização da capoeira leva-nos a questionar seu próprio “sucesso”. Será a sua vitalidade fruto de um esforço coletivo em busca da valorização social de práticas consideradas “marginais”? E nos espaços educacionais institucionalizados, como ela deve se comportar? Será necessário amansá-la e amaciá-la para facilitar sua adaptação às fronteiras disciplinares convencionais? Que tipo de trabalho é exigido para que ela se legitime nos espaços acadêmicos? O que deve ser apreendido de outros campos que possa contribuir para sua legitimação?

Estas questões acompanham os pesquisadores desde a década de 1940, quando a capoeira começou a se propagar pelo Brasil inteiro. Entretanto, elas continuam bastante atuais. Seguramente, ao mesmo tempo em que procuramos definir sua especificidade, estaremos perguntando por que ela é importante. Quais são os desafios colocados para uma compreensão adequada dessa importância?

A partir da articulação entre formação, cultura, trabalho e pedagogia, e tendo como referência a teoria revisitada/problematizada e a realidade investigada, consideramos que o trato com o conhecimento da capoeira em espaços formais e não-formais de educação deve contemplar aspectos significativos que estão para além de suas singularidades, e em permanente articulação com os projetos político-pedagógicos das instituições educacionais em que estas experiências estão inseridas.

Mesmo que a capoeira venha se apresentando, em alguns casos, como “exuberante” conteúdo capaz de se contrapor às pedagogias prescritivas e de assimilação, ela tem alcance reduzido quando a situamos no âmbito de uma disciplina acadêmica. É preciso ter em vista que o tratamento acadêmico da capoeira requer, necessariamente, uma ação pedagógica fundamentada em teorias educacionais, de forma que o ensino não seja confundido com treinamento de academias ou de grupos organizados, a pesquisa não seja confundida com levantamento de opiniões e a extensão, com prestação de serviços. E que estes três pilares sejam indissociáveis entre si (conforme prescreve o Artigo 207 da Constituição Federal do Brasil) e iluminados pelos projetos político-pedagógicos das instituições em que esta prática se insere.

As referências de trato com o conhecimento da capoeira em ambientes não-formais de educação, por nós analisados, evidenciam que ela já não precisa

mais de argumentos convincentes sobre suas possibilidades no campo educacional e não deve ser, pejorativamente, tratada como atividade de fundo de quintal.

A questão premente que se coloca neste estudo é como tratá-la no currículo acadêmico. De fato, as primeiras experiências de inserção dessa “disciplina” nesse contexto foram permeadas de conflitos, no entanto, hoje já existe expressivo material teórico resultado de pesquisas, em vários campos do saber, capaz de dar qualidade ao trato com este conhecimento no currículo de formação profissional.

Embora algumas iniciativas, realmente sólidas e comprometidas, estejam em gestação no contexto da educação não-formal, e considerando a riqueza pedagógica que o trato com esta manifestação cultural pode proporcionar, estas iniciativas ainda são bastante humildes no contexto de educação formal.

6.2. A Universidade Pública Brasileira e a Capoeira

É fato que a Universidade Pública Brasileira ainda continua, via de regra, desvinculada das lutas sociais em geral e dos movimentos sociais, em particular, fechando-se em sua própria "excelência", deixando para segundo plano sua efetiva articulação com a realidade social dos menos favorecidos (a maioria da população brasileira). Entretanto, são os movimentos sociais engendrados por essa imensa massa que vem acenando, de forma dramática, com as suas mais imperiosas necessidades. Por isso, a universidade não deve se furtar a esse desafio, ela deve recuperar seu movimento milenar, como espaço privilegiado do exercício da divergência, da diferença, do conflito, no processo de construção de conhecimento útil à maioria da população. Ao procurar manter uma sintonia fina com o movimento da sociedade, a universidade pública deve implementar ininterrupta crítica aos

ditames e às pressões de grupos poderosos que, em nome do progresso, apostam no seu declínio.⁹⁶

Além disso, o modelo de universidade integrada e multifuncional, instituído por força da última reforma universitária (Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968), não deixou de ser centralizador, sendo que muitas instituições empregam o parâmetro empresarial de organização para justificar uma suposta modernização de conformação piramidal que privilegia determinadas áreas e profissões. O depoimento de um ex-estudante da disciplina de capoeira da UFBA serve para ilustrar essa realidade:

Eu costumava dizer para os meus colegas que eu estava, desculpe a palavra, no (...) da cobra. Porque quando você está dentro da Universidade Federal da Bahia e você diz que faz área três, as pessoas dizem logo: ou você pode fazer Direito, Comunicação ou Administração. Aí você diz: não, eu estou na Faculdade de Educação. Já começa a primeira discriminação. Dentro da Faculdade de Educação, você faz que curso? Educação Física. Outra discriminação, porque geralmente as pessoas enquadram as pessoas da Educação Física como aquele cara que é forte, burro e só faz malhar. A terceira discriminação é que dentro da Educação Física, você faz o quê? Os outros dizem **personal trainer**, essas coisas todas, atividade física. E eu digo: eu faço capoeira e busco na Antropologia e na Educação as bases para o meu trabalho. Aí pronto; eu estou discriminado na enésima potência (Ex 2).

Como não foi objetivo deste estudo realizar uma análise pormenorizada da universidade brasileira, cumpre aqui chamar a atenção para alguns aspectos fundamentais que dizem respeito à organização do trabalho pedagógico e ao trato com o conhecimento no campo da cultura corporal.

⁹⁶ No Brasil, havia 6.950 cursos em 1998, e em 2002, já somavam 14.399, um crescimento de 107%. Nesse período, foram abertos, em média, 1.490 cursos por ano, 124 ao mês ou quatro a cada dia. A expansão ocorreu, principalmente, na rede privada, que passou de 3.980 para 9.147 cursos e, agora, concentra 63,5% do total. Em 2002, estavam matriculados, nos cursos de graduação presenciais, 3.479.913 alunos, cerca de 450 mil a mais que em 1998. Os dados do Censo mostram que a rede privada ampliou sua representatividade em relação ao número de estudantes. Em 1998, as instituições particulares detinham 62% da matrícula, índice que subiu para 70%. Em cinco anos, o número de alunos cresceu 84% na rede privada e 31% nas instituições públicas, mas apenas 9% da população de 18 a 24 anos estão matriculados (INEP, 2003).

A universidade precisa “matricular” a cultura, a sensibilidade, nos seus programas, vez que ela se encontra bastante “sedentária”. A ela cabe, também, restabelecer o humano, destroçado pelas fragmentações de todas as ordens que ela também contribuiu para consolidar. É necessário que se liberte dos parâmetros cartesianos de produção do conhecimento. Ela precisa contemplar, em seu bojo, todas as formas de linguagem e não apenas a verbal e a escrita. E, ainda, deve tratar o ser humano em sua plenitude, e isso implica em questionar o “reducionismo economicista” a que ela se submeteu ao privilegiar a preparação de recursos humanos para o processo de produção. O depoimento de um dos professores de capoeira da UFBA remete-nos para a importância dessa inserção:

A gente tem que pensar que a universidade tem que ser boa para o indivíduo, para formá-lo enquanto sujeito, ser humano, independente de sua vida profissional. Eu acho que a capoeira, ela pode trabalhar com essa autoconstrução do sujeito. Uma construção dentro dele mesmo, pessoal, né, que vai interagir nesse mundo de contradições e também como elemento de formação do futuro profissional. E aí eu vejo que a capoeira é rica de possibilidades, o que a gente está chamando hoje de interferências (C2).

O ser humano desenvolve-se de forma integrada. Ele não desenvolve o corpo para depois desenvolver a cabeça. O desenvolvimento humano é concomitante e está imerso na cultura que lhe dá sentido e significado. Nem o intelecto, nem o corpo podem estar à frente do humano. O homem deve ser educado na sua inteireza, ele é cultura, é sentimento, é emoção. Ele não é uma “grandeza físico-matemática” (Pistrak, 1976, p. 245), e uma dinâmica que mexe com o intelecto, mexe com o corpo, mexe com o indivíduo, mexe com a sociedade e mexe com toda a espécie.

Os desafios colocados pelo movimento da sociedade atual requerem da universidade a incorporação de dinâmicas que levem em consideração os motivos pelos quais a maioria da população não se beneficia de seus programas. A inserção

da capoeira nos currículos universitários representa um fato novo que pode contribuir para uma reflexão em torno da necessária superação da sociedade de classe. Entretanto, como argumentou o professor de capoeira da UFBA, citado há pouco, “botar a capoeira para dizer que vai ser o resgate da cultura, não é muito por aí. Tem que ter uma certa contextualização” (C2). É certo que a simples inserção da capoeira nos currículos universitários não implica numa suposta democratização do currículo. É preciso compreender que, a depender da sua forma de tratamento (desarticulação entre ensino, pesquisa e extensão), ela pode representar um celeiro onde os códigos e valores mais autoritários e arbitrários presentes na sociedade se proliferem.

A universidade deve se preocupar em integrar os conhecimentos nela produzidos, respeitando suas especificidades, a partir da criação de um sistema mais democrático e menos burocrático, que conceba o currículo como um campo sempre em aberto.

Saviani (2000) distingue duas possibilidades de relação da universidade com a cultura. Uma relação reificada, que privilegia a “cultura erudita” e vira as costas para a “cultura popular”, e uma relação humanizada, que reconhece as complexas relações que essas “culturas” mantêm entre si. Nessa perspectiva, a universidade deve “examinar como, num processo contraditório, elas se entrelaçam constituindo o todo social e apontando para um fundo comum onde se pode captar a essência do processo cultural enquanto modo historicamente determinado de produção da existência concreta dos homens” (*ibid.*, p. 83).

Numa relação humanizada, ao identificar que a própria oposição entre “cultura erudita” e “cultura popular” expressa a reificação da cultura, a universidade percebe um fundo cultural comum que constitui o modo historicamente determinado de

produção da existência humana. Numa relação reificada, a universidade não consegue fazer a distinção entre a forma e o conteúdo da cultura, uma vez que, como sabemos, um conteúdo erudito pode se expressar de forma popular e vice-versa.

Ao considerar a possibilidade humanizadora na sua relação com a cultura, a universidade brasileira se desencarna do modelo tecnocrático que a gerou e passa a ser um instrumento de realização das aspirações populares. Nessa perspectiva, conteúdos culturais “populares” e “eruditos” encontrariam espaço para serem exercitados democraticamente.

A partir dessas considerações, podemos afirmar que a relação da universidade com a capoeira deve ser dar na perspectiva humanizadora, integrando-a a tantas outras manifestações culturais, e considerando que o mais importante é a identificação da essência cultural, ou seja, do “fundo cultural comum”, que constitui a produção da existência concreta dos homens. Para chegar a essência da capoeira, teríamos que analisar como ela é produzida. Certamente, teríamos, a partir daí, a possibilidade de identificar esse fundo cultural comum (a produção da vida). A não observância do mesmo tende a ofuscar as visões mais atentas na aparência do que na essência dessa manifestação.

6.3. A Capoeira no Currículo: A Perspectiva da Práxis Capoeirana e a Possibilidade da Capoeira como Complexo Temático

É possível afirmar que o tratamento da capoeira como disciplina curricular surge como uma possibilidade de aproximação da universidade com as chamadas manifestações culturais.

Ao se inserir no currículo, como disciplina aplicada, propugnamos que a capoeira deva ser concebida como práxis (capoeirana) e tratada como um complexo temático essencialmente interdisciplinar em coerência com o seu próprio movimento

histórico, uma vez que, ao longo de seu desenvolvimento, ela vem se consolidando como um amálgama onde se entrecruzam pressupostos de várias áreas do conhecimento, como História, Antropologia, Sociologia, Psicologia, Filosofia e Educação Física. Por isso, ela deve assumir a condição de um “complexo” (Pistrak, 1981) sem uma especificidade epistemológica.

A disciplina capoeira, tratada como complexo temático, na perspectiva da práxis, não deve se materializar como uma simples soma dos aportes teóricos de várias áreas do conhecimento. Ela deve ser dotada de uma totalidade e de uma particularidade e operar em um nível qualitativo diferente daquele das áreas que lhe dão suporte. A teoria da capoeira deve articular as experiências práticas e concretas dos próprios capoeiras com os aportes teóricos mais gerais que explicam a realidade social. Ou seja, ela não será formulada pelo psicólogo, sociólogo ou pedagogo da vez, mas se consolidará a partir de uma articulação interdisciplinar das diversas referências teóricas em relação dialética com a realidade concreta.

Podemos afirmar, baseando-nos em Freitas (2000) e Pistrak (1981), que a capoeira inserida no currículo de formação profissional como um complexo temático se impregna de responsabilidade social, ou seja, se vincula à solução de problemas concretos sob o marco de uma instituição social. Não se trata, portanto, apenas de um conteúdo meramente técnico e específico desarticulado da realidade social.

Para que isso se materializa efetivamente, devemos levar em consideração a necessária articulação de sua “didática” específica com a “didática” geral. A negação de estreitas relações entre conteúdos específicos e processos metodológicos e organizacionais mais amplos contribui para a desarticulação da teoria pedagógica geral. Segundo Saviani (2000, p. 61),

Ao invés de ‘especialistas’ em determinada habilitação restrita, aquilo de que realmente estamos necessitando é de educadores com uma

sólida fundamentação teórica desenvolvida a partir e em função das exigências da ação educativa nas condições brasileiras.

Nesse sentido, os aspectos específicos (oriundos do conteúdo que está sendo ensinado) e os aspectos gerais ou princípios norteadores da teoria pedagógica devem estar sempre articulados, à medida que, segundo Freitas (2000), é possível identificar, em cada “didática específica”, elementos comuns os quais seriam objeto da “didática geral”, ou seja, da teoria pedagógica.

Sendo assim, o complexo temático capoeirano trata o conhecimento em sua estreita vinculação com a prática social. Este conhecimento se torna útil à medida que, com base nele, o homem pode transformar a realidade. Ele é útil porque é verdadeiro e não inversamente, verdadeiro porque é útil, como defende o pragmatismo.

Segundo Vázquez (1986, p. 213):

Enquanto para o marxismo a utilidade é conseqüência da verdade e não o seu fundamento ou essência, para o pragmatismo a verdade fica subordinada à utilidade, entendida esta como eficácia ou êxito da ação do homem, concebida esta última, por sua vez, como ação subjetiva, individual e não como atividade material, objetiva, transformadora.

Diante destas argumentações, procuramos conceber a disciplina capoeira como um complexo temático articulado com o conceito de práxis e mediado por conhecimento útil, construído em função da transformação da realidade social, com vistas à promoção do homem. Esta disciplina somente será útil, se for capaz de contribuir para a formação de profissionais com aguda consciência da realidade em que vão atuar, com adequada fundamentação teórica que lhes permitirão ações coerentes e consistentes, e com uma satisfatória instrumentalização técnica que lhes possibilitarão ações eficazes.

Em contraposição às pedagogias prescritivas e de assimilação, em que o estudante vai à escola ou universidade aprender representações, conceitos e

conteúdos previamente determinados pelo professor, a pedagogia fundamenta na práxis e materializada como complexo temático, sob o aporte da experimentação, da problematização, da teorização e da reconstrução coletiva do conhecimento, constitui-se numa possibilidade de crítica social sobre a realidade destrutiva do sistema capitalista que incide sobre o geral e o particular, o coletivo e o individual. Por meio dessa práxis, qualificada pela noção de complexo temático, os sujeitos, referenciados por outro projeto histórico, são levados a experimentar, problematizar, teorizar e reconstruir coletivamente essa mesma realidade e, ao fazê-la, reconstróem a si mesmos.

Consideramos que a roda de capoeira, por si só, não garante o esclarecimento e a superação das condições de alienação em que se insere expressivo número de praticantes, evidenciando, desta forma, os limites emancipatórios de uma atividade tratada de forma imediatista, utilitarista, sem uma relação dialética com a totalidade. Saviani (2000, p. 20) nos alerta que nem toda ação pressupõe necessariamente uma reflexão. “Podemos agir sem refletir (embora não nos seja possível agir sem pensar)”. Daí a necessidade de desenvolvermos a consciência histórica e a reflexão filosófica para percebermos as necessidades da realidade, pois “quanto mais adequado for o nosso conhecimento da realidade, tanto mais adequados serão os meios de que dispomos para agir sobre ela” (*ibid.*, p. 58).

Destacaremos, a seguir, os elementos que consubstanciam o conceito de práxis capoeirana, qualificado pela noção de complexo temático, como possibilidade pedagógica para o trato com o conhecimento da capoeira no currículo de formação profissional.

1. A práxis capoeirana trata a capoeira como um “complexo” (PISTRAK, 1981) que, ao se articular com outros “complexos”, como elos de uma mesma

corrente, revela as relações reais fundamentais do processo de produção da vida e conduz à compreensão da realidade social. Se, na prática concreta da capoeira interseccionam aspectos psicológicos, políticos, culturais, econômicos da vida em sociedade, ela deve ser experimentada, problematizada, teorizada e reconstruída coletivamente, a partir da análise das condições objetivas de vida dos sujeitos envolvidos, do tipo de trabalho que eles realizam, do que eles se alimentam, como eles cuidam da saúde individual e coletiva, como eles se relacionam com os seus familiares e amigos, o que eles fazem durante o tempo livre e como eles lutam contra a exploração de sua força de trabalho.

2. A práxis capoeirana, ao adotar como pressuposto a totalidade concreta (KOSIK, 1976), quebra, efetivamente, com as pseudo-hierarquias e estabelece uma relação de ensino-aprendizagem centrada na ação dialógica e não na lógica da ordem, do comando, da prescrição, do autoritarismo, muitas vezes velados e sutis, mas, nem por isso, menos perversos. A negação de pseudo-hierarquias (típicas do mundo da pseudoconcreticidade), implica no fato de que o mestre (o professor) não precisa de discípulos fiéis e seguidores, mas da inserção fraterna de todos em articuladas redes de intercâmbios em torno de problemáticas significativas da vida, respeitando as características, os acúmulos, as virtudes e limitações de cada integrante do processo educativo, exigindo assim, interatividades múltiplas. É preciso escapar da lógica em que o mestre (o professor) expõe, explica e interroga, e os discípulos escutam, compreendem e respondem, e trabalhar na lógica da auto-organização em que, organicamente, os envolvidos no processo educativo tenham experiências em todas possibilidades do trabalho pedagógico.

3. A práxis capoeirana reconhece a autoridade do coletivo, pois na roda de capoeira, “cada um tem o seu jogo, mas a jogada é coletiva”⁹⁷. Ela refuta esquematismos abstratos e opera na lógica da dinamicidade e da organicidade da cultura que, por sua vez, pressupõe o exame rigoroso das determinações sócio-econômicas sobre os saberes/fazeres desta cultura e a articulação de procedimentos pedagógicos, para a superação de estágios de compreensão do senso comum, a partir de aportes teóricos explicativos, articulados entre si, e construídos a partir de reflexões dialogicamente mediadas sobre o cotidiano da capoeira e intermediadas por formas ativas e criativas de produção de conhecimento sobre a temática.

4. Por via da práxis capoeirana a história da capoeira é tratada na sua essência dinâmica, evitando, assim, a sua idealização e a sua mitificação e contribuindo para que seus praticantes não se sintam alheios ao passado ao qual estão inextricavelmente vinculados, mas sim, como partícipes de um presente histórico e não imersos numa espécie de “presente contínuo” (HOBSEBAWM, 1995). Esta questão é de importância crucial à medida que, via de regra, se verifica uma compreensão reduzida da história da capoeira, expressa por uma preocupação meramente biográfica, em que muitos acreditam que conhecer a história da capoeira é saber o nome de alguns mestres consagrados e os seus dados cronológicos. Nesses termos, terminam por tratar a história da capoeira de forma mitificada, descontextualizada, enviesada, sem a necessária acuidade política, cujos fatos sociais e a conjuntura são abafados, entorpecidos ou inseridos no mesmo plano dos miúdos acontecimentos e casos da vida privada.

⁹⁷ Como apontou um dos integrantes do Projeto ACC, em mensagem encaminhada ao grupo de discussão “Pé de Berimbau”.

5. Por intermédio da práxis capoeirana, temas sobre tradição, cultura e política são problematizados, a fim de permitir o acesso dos envolvidos no processo pedagógico aos conceitos e técnicas que favoreçam a leitura crítica das mensagens subliminares dos discursos, como forma de buscarem, através do diálogo, o esclarecimento frente a uma realidade complexa, dinâmica e contraditória.

6. Por meio da práxis capoeirana, as diferentes possibilidades metodológicas são articuladas, de forma equilibrada, para fazer frente ao alto grau de complexidade da cultura da capoeira, em busca de fundamentações conceituais e instrumentais que possibilitem uma leitura/análise sem sectarismos em relação a esta manifestação, e que seja capaz de fazer com que, dialeticamente, a teoria aponte caminhos e seja, igualmente, reconstruída pela prática, alçada ao nível da consciência filosófica.

7. Através da práxis capoeirana o “saber fazer” do mestre (ou professor) é valorizado e consubstanciado na lógica do artífice, do artesão, que utiliza as mais variadas opções disponíveis no seu cotidiano para atender suas necessidades humanas e as da coletividade em que ele está inserido. Com isso, evita que sua força de trabalho se transforme, pelo estranhamento, em “mercadoria” que o aliena e o escraviza.

8. A práxis capoeirana reconhece que toda prática cultural é dotada de sentido/significado para quem a realiza. Não se trata de uma doação ou um recebimento, mas de uma construção da qual cada um se apropria de forma distinta e na qual imprime a sua marca, a partir da intensidade da relação que mantém com ela. Daí, que a mediação para essa construção requer, necessariamente, intersubjetividade.

9. Ao ser tratada na perspectiva da práxis capoeirana, a capoeira jamais pode ser admitida como um “pacote” de enunciados e fundamentos a serem defendidos e domesticados, nem tampouco, como um tesouro a ser protegido dos danos do tempo, mas como um complexo temático que não começa e nem termina nele mesmo e que, ao transformar os interesses, emoções individuais e particularidades psicológicas em fatos sociais comprometidos com a transformação das condições de produção da vida, promove alterações significativas.

10. Mediada pelo conceito de práxis capoeirana, a capoeira passa a ser tratada como uma ação cultural cuja totalidade concreta constitui uma síntese de múltiplas determinações em jogo. Este tratamento exige intercâmbio, participação ativa e diálogo constante para se atingir não um conhecimento qualquer, imaginado pelo mestre ou professor, mas um conhecimento extraído da prática social, necessário à transformação da realidade e à superação do modelo societal hegemônico.

Em síntese, mesmo que o conceito de práxis possa sugerir um campo infinito de possibilidades, a capoeira concebida como tal e tratada como complexo temático, não deve ser confundida com um ecletismo cômodo ou um hibridismo conciliador. Ela deve “jogar” com conceitos mais elásticos, sem, no entanto, perder-se em generalizações vagas e apressadas, ou lugares-comuns, que apenas servem para legitimar doutrinas hegemônicas.

Por fim, cumpre aqui destacar que as experiências analisadas, em cotejo com a teoria, podem contribuir para o desenvolvimento qualitativo da prática pedagógica, não só para pensá-la, mas, fundamentalmente, para transformá-la por meio de ações coletivas auto-determinadas e auto-organizadas, em sintonia com o projeto histórico superador do sistema do sociometabolismo do capital.

“IÊ...VAMOS EMBORA... CAMARÁ” CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Este estudo foi realizado em meio a uma grande ebulição social que marcou o início de novo século e novo milênio, com um mundo cada vez mais sujeito à ditadura do capital e sua tendência a destruir forças produtivas. Se o passado era retomado e problematizado como referência para pensar um futuro melhor, o presente ia se desdobrando, muitas vezes, de forma muito assustadora. Mas, como o presente (realidade) é sempre contraditório, está sempre sobrecarregado de passado e, ao mesmo tempo, sempre grávido de futuro (possibilidades), não nos limitamos a interpretar passivamente o que se apresentava diante de nós, de maneira imediata. Este procedimento não nos capacitaria a fazer uma distinção crítica e conseqüente, entre os elementos de manutenção, que “amarram” os fatos e as coisas, e os elementos de superação, que os impulsionam em direção à construção do novo. Aprendemos, neste percurso investigativo, que o ser humano só pode se libertar das armadilhas de uma “continuidade hipostasiada” (KONDER, 1992) se assumir uma postura “prático-crítica”, que lhe permita identificar, nas frestas da realidade, as possibilidades de concretização do novo.

À medida que assumíamos uma postura prático-crítica diante da realidade, comprometíamos-nos com o que estava sendo construído e nos engajávamos na luta, que faz parte do jogo (que a vida é), em busca da concretização do porvir, que faz parte da vida (que também é jogo). Parodiando Marx, gostaríamos de destacar que, além de interpretar a realidade de diferentes maneiras, íamos agindo e interagindo, organicamente, com vistas a transformar essa mesma realidade.

As posições teóricas aqui assumidas, assim como as ações implementadas e as reflexões por elas suscitadas, são impregnadas de uma mesma convicção – a irrenunciável e impostergável necessidade de superação da sociedade de classes. A experiência histórica da capoeira explicita, concomitantemente, as perversidades que uma sociedade de classes é capaz de produzir e o engajamento político de muitos dos seus sujeitos na luta pela sua superação. Com isso, ela aponta para uma necessária perspectiva que procure igualar os homens a partir do combate aos mecanismos utilizados pela sociedade de classes para diferenciá-los e, simultaneamente, diferenciar os homens, contestando os mecanismos utilizados pela sociedade de massas para igualá-los.

Após este labiríntico percurso científico, através do qual, nos foi possível explicitar a complexidade deste fenômeno da cultura corporal, podemos afirmar que a, outrora, “ginástica degenerativa”, exercitada por seres humanos que nada tinham (ou eram) a não ser o seu corpo, ultrapassou barreiras (geográficas) e fronteiras (identitárias), e vem se apresentando, à luz de pesquisas sociológicas, antropológicas, históricas e educacionais, como uma exuberante prática significativa para “home, minino e mulé” (estrofe de cantiga de capoeira de domínio público) do século XXI.

O fato é que, hoje em dia, ela se configura como manifestação de grande densidade, diversidade, visibilidade e poder simbólico, o que, de certa forma, lhe garante uma certa autonomia, à medida que, no seu desenvolvimento histórico, ela consolidou uma cultura capoeirana capaz de seduzir povos de diversas origens e hábitos distintos.

Pudemos verificar que, tal como outras práticas significativas, a capoeira é condicionada por valores e regras sociais que podem transformá-la em heroína ou

vilã. Como construção social, que permanentemente se manifesta, e como manifestação cultural que permanentemente se constrói, ela é influenciada pelo tempo histórico em que se situa, mas também, edificada a partir dos interesses e das ações dos sujeitos que, através dela, atuam e disputam poder na sociedade.

Embora uma parcela significativa da capoeira a trate como símbolo étnico (capoeira é brasileira! capoeira é africana! capoeira é afro-brasileira!), este estudo nos leva a pensá-la como uma prática social com *status* de patrimônio cultural da humanidade e, por esse motivo, um direito social inalienável de qualquer ser humano que se sinta atraído pelo seu “axé”. Nesse sentido, ela não tem pátria, nos mesmos termos em que aludia Marx sobre os trabalhadores do mundo inteiro: “os operários não tem pátria”. Ademais, o próprio conceito de práxis, exaustivamente retratado neste estudo, não se coaduna com a perspectiva privatista dos bens culturais construídos pela humanidade. E, ainda, o conceito de cultura, aqui também tratado, não concebe a capoeira como fenômeno reificado, ou seja, uma coisa existente em si e por si, que pode estar em qualquer lugar sem ser de algum lugar.

A capoeira é praticada (em ação e reflexão) por homens e mulheres, e aí está um princípio ontológico, cultural. E a essência da cultura consiste no processo de produção, conservação e reprodução de instrumentos, idéias e técnicas. As diferenciações culturais se dão pelas características que revertem os fenômenos e pelo sentido que os sujeitos apreendem dele.

A capoeira perdeu, portanto a marca de cultura local. Ela não é uma “ilha cultural” que se explica por si e para si. Ela somente poderá ser compreendida em sua totalidade a partir da noção de unidade cultural, ou seja, de um fundo cultural comum, através do qual pode-se captar a essência da produção da vida de homens e mulheres concretos.

Os dados deste estudo nos levam a depreender que os dilemas particulares (o particular) engendrados numa determinada prática relacionam-se com os dilemas mais amplos presentes na sociedade (o geral), por isso, a nossa utopia pedagógica centra-se na possibilidade de construção de uma práxis capoeirana na perspectiva dos direitos sociais, que cultive o interculturalismo planetário a partir de protagonismos ativos, com vistas à superação da contradição fundamental entre trabalho e capital.

A principal luta do capoeira, nos dias de hoje não deve ser contra um determinado feitor, individualmente, como acontecia antigamente, nem tampouco, contra outros praticantes de capoeira; a **luta** da capoeira deve ser contra todo e qualquer tipo de opressão, discriminação e pela construção de uma sociedade universal efetivamente justa, livre e democrática.

A integração/dissimulação jogo-luta-dança deve se encarregar de atender, na roda de capoeira, as necessidades de interação, fantasia, estética, e, na roda da vida, as necessidades de justiça, cooperação, solidariedade, dignidade e paz.

No primeiro capítulo, ao discorrermos sobre aspectos do desenvolvimento da capoeira, procuramos explicitar, no seu complexo movimento, os nexos e os determinantes históricos que a consolidaram como uma prática inserida no chamado “mundo globalizado”. Em relação a esse capítulo, podemos fazer as seguintes considerações:

1. A capoeira consolidou-se como manifestação interétnica e o seu processo de internacionalização verificado a partir da década de 1970, não aniquilou a participação de sujeitos políticos no campo cultural, mas, sim, criou para eles novos desafios. As redes formadas por alguns grupos vêm demonstrando que é possível se contrapor “de baixo para cima”, mesmo

que de forma heterogênea e em contextos restritos, à lógica destrutiva da dominação cultural.

2. Os grandes grupos responsáveis pelo atual processo de expansão da capoeira, apesar de promoverem uma intensa dinamização dessa manifestação cultural, têm disseminado uma estética crescentemente performática, alimentada pelos veículos de comunicação que reproduzem os interesses do capital e podem ser inseridos no rol das corporações transnacionais que se afinam, técnica e operacionalmente, com os preceitos comerciais que orientam as grandes empresas (franquias, *merchandising*, monopólios, oligopólios).
3. Embora a capoeira venha sendo efetivamente ressignificada por força da tendência à destruição, que incita a ganância, induz à pobreza e instila o desespero, contraditoriamente, ela vem operando uma espécie de “revolução silenciosa” à medida que significativa parte de seus sujeitos históricos insere-se em redes e ações de intervenção social que se confronta, através de programas de “contrapontos”, com a lógica de mercado que se disseminou no mundo contemporâneo. É possível afirmar que são construídos, no interior do seu movimento, processos identitários a partir de singularidades culturais, com sujeitos controlando suas próprias vidas e ambientes.
4. A partir da análise do seu desenvolvimento histórico, podemos confirmar que não existe uma finalidade essencial embutida nas entranhas dos seus fundamentos. Nos dias de hoje, ela tem sido tratada, institucionalmente, a partir dos mais variados objetivos como, por exemplo, para tirar os jovens da marginalidade, para promover integração social e para deixar o corpo

sarado e malhado. As formas de tratamento, não necessariamente excludentes, também são as mais diversas. É tratada como luta de combate, como terapia e como diversão. Podemos constatar que essa multiplicidade de tratamentos tem sido responsável pela sua consolidação na sociedade, dada às condições extremamente desfavoráveis que ela enfrentou no seu processo de desenvolvimento.

5. Se for possível falar de uma “essência” da capoeira, esta, certamente, não é impermeável ao tempo histórico e não se aloja em um determinado indivíduo ou lugar. Em suas múltiplas e irreversíveis faces permeiam o incomensurável, o incontrolável e o imponderável. Nesse sentido, o discurso defensor do resgate e da preservação de uma “autêntica” capoeira, que teria ficado intacta no passado, mostra-se ingênuo, não passando de uma abstração declamatória, à medida que é impossível recuperar entidades independentes e desconectadas do fluxo contextual e temporal que caracteriza a dinâmica cultural. A ambigüidade da capoeira ratifica uma de suas mais tradicionais cantigas: “oi, sim, sim, sim... oi, não, não, não...” Isto não significa dizer que não devemos fazer opções em relação ao seu tratamento pedagógico.
6. Tratar a capoeira como um sistema de significação realizado, através do enfoque cultural, implica em não fragmentá-la ou negligenciar seus aspectos particulares e, ao mesmo tempo, compreendê-la em suas inter-relações com outras práticas e instituições. Este enfoque cultural refuta concepções iluministas, evolucionistas e psicologizantes de trato com este conhecimento, superando, assim, a falsa e irreduzível oposição existente entre a natureza e a cultura humana, e privilegiando a totalidade concreta.

7. A esportivização da capoeira vem contribuindo para sua ressignificação.

Se os princípios da sobrepujança e das comparações objetivas, que trazem como consequência imediata o selecionamento, a especialização e a instrumentalização, caracterizam a lógica esportiva, a capoeira, para se ajustar a essa lógica esportivizante, terá que alterar suas qualidades mais significativas, já que a improvisação, a teatralização e a “mandinga” passam a ser dominadas pelo espetáculo, e este, como vimos, é a expressão mais visível do “reino da mercadoria”.

Diante destas considerações, reconhecemos a necessidade de problematização em relação aos discursos idealizados que gravitam em torno dos componentes “guerreiro” e “heróico” desta manifestação que, freqüentemente, supervalorizam personalidades e terminam contribuindo para a construção de mitos e heróis. É importante ressaltar que esta postura pode contribuir para o rompimento da conexão entre a cultura e a própria vida, pelo fato das pessoas se esquecerem de porem-se a si mesmas, a partir das relações sociais concretamente travadas na atualidade, reconhecendo-se como participantes e protagonistas do “que fazer” em seus contextos particulares nos dias de hoje.

No segundo capítulo, ao explicitarmos o método de investigação, os percursos e as possibilidades metodológicas, estávamos convencidos de que, sem um “berimbau gunga”⁹⁸ para ditar o ritmo e nos orientar nesse jogo, e sem os demais instrumentos da “bateria metodológica” para analisar este fenômeno, seria impossível chegar até onde chegamos. Em relação a esse capítulo, pudemos fazer as seguintes considerações finais:

⁹⁸ *O berimbau que, na roda de capoeira, comanda todo o ritual.*

1. A necessidade de empregar um método de análise que não desprezasse as complexas, dinâmicas e contraditórias relações que caracterizam a vida social, levou-nos a tratar os aspectos metodológicos desta pesquisa de forma articulada com os conceitos teóricos mais gerais que a orientaram (projeto histórico, trabalho, práxis). Estes foram problematizados à luz da filosofia, como princípio diretivo, pois, no âmbito do ser social, é ontologicamente impossível isolar os procedimentos singulares das determinações e estruturas sob as quais os mesmos estão inseridos.
2. A conjugação equilibrada de diferentes possibilidades metodológicas pareceu ser apropriada para fazer frente ao alto grau de complexidade que esta manifestação engendra. Entretanto, este procedimento não comprometeu, nem tampouco negligenciou o método de análise que, durante todo o estudo, serviu de baliza para as diferentes técnicas particulares de coleta de dados.

No terceiro capítulo, ao retomarmos e problematizarmos o conceito de práxis, a fim de compreender melhor o que o ser humano faz, diz e pensa de si mesmo, manifestando sua vida não só através de momentos laborativos, mas de momentos existenciais, estávamos buscando referenciais teóricos que melhor explicassem a capoeira como práxis humana, ou seja, uma atividade que, ao ser praticada, se transforma e, ao mesmo tempo, contribui para a transformação do seu praticante.

Através do conceito de práxis procuramos uma articulação permanente da teoria com a prática. Uma teoria fecunda e útil que jamais perde seus vínculos e o seu cotejo com a realidade objetiva e com a atividade prática que é sua fonte

inesgotável. Teoria e práxis, como construções interdependentes, formaram uma unidade dialética e nos permitiram avanços e saltos qualitativos.

A partir das formulações teóricas desse capítulo, cotejadas com o campo empírico, podemos fazer as seguintes considerações:

1. Todas as formas de tratamento da capoeira são pedagógicas. Nesse sentido, qualquer que seja o espaço/tempo em que a capoeira seja tratada, como prática com vistas à transformação social, deve levar em consideração que, nos processos de intervenção pedagógica interseccionam aspectos políticos, sociais e econômicos, e a não observância desse complexo pode reduzir um “revolucionário e brilhante” projeto numa prática espontaneísta.
2. Para propiciar elementos de superação, a teoria que emerge de uma prática pedagógica deve ser impregnada de conceitos oriundos da própria prática, e não se diluir em discursos sofisticados, idealistas e abstratos que dificilmente contribuem para a explicação da realidade concreta.
3. Uma prática pedagógica, sintonizada com as necessidades do sujeito contemporâneo, deve incorporar problemáticas significativas relacionadas ao meio ambiente, às questões de gênero, às diferenças, às narrativas locais, à produção simbólica e aos processos identitários locais. Em outras palavras, uma prática pedagógica deve estar sintonizada com as necessidades vitais do ser humano e não ser contemplativa, emoldurada por narrativas com bases em epistemologias idealistas que encobrem e fantasiam a realidade e em nada contribuem no processo de construção de uma outra humanidade.

4. As referências significativas da capoeira (cosmovisão africana, integração/dissimulação jogo-luta-dança, cantiga interativa e o lúdico rebelde), ao serem tratadas de forma articulada a partir do conceito de práxis e sintonizadas com o processo de organização do trabalho pedagógico, com ênfase no enfoque cultural, contribuíram sobremaneira para a aproximação e o incremento das discussões e relações entre prática cultural e prática pedagógica, e evidenciaram que, embora aparentemente distintas, toda prática cultural tem sua pedagogia e que toda prática pedagógica é cultural. Desta forma, enriqueceram, com elementos da cultura da capoeira, a problematização da práxis pedagógica em permanente construção.

No quarto capítulo, através do qual traçamos o nosso percurso investigativo, contemplando diferentes procedimentos em variadas experiências contextuais, foi-nos possível reconhecer que fazer ciência e produzir conhecimento não implica, necessariamente, em conformarmos, nem tampouco, em seguir normas predeterminadas, mas construir caminhos metodológicos que possam responder aos nossos objetivos. A partir da articulação tensa e conflituosa desses caminhos, pudemos fazer as seguintes considerações:

1. A realização de um seminário-piloto, fundamentado na filosofia da práxis, além de permitir uma problematização em relação às possibilidades metodológicas que seriam utilizadas nas etapas da pesquisa, contribuiu também como espaço de reflexão importante sobre o objeto de estudo e para um contato mais efetivo com sujeitos representativos dessa manifestação cultural em Salvador, com inúmeras iniciativas e propostas

de trato com esse conhecimento no campo formal e não-formal de educação.

2. O processo de inserção da capoeira no currículo das instituições universitárias foi e tem sido extremamente tenso. Ele se deu a partir de iniciativas pessoais e não por desejo e necessidade de seus praticantes majoritários, nem tampouco, por intermédio de políticas públicas de afirmação cultural.
3. Na maioria dos casos, a capoeira insere-se nas instituições universitárias através de projetos de extensão, geralmente vinculados a grupos já consolidados na comunidade capoeirana. Frequentemente, esses projetos são desvinculados das propostas pedagógicas dos departamentos onde se inserem e terminam servindo apenas como uma agência de prestação de serviços à comunidade. Via de regra, as ações dos projetos de extensão terminam influenciando a criação da disciplina capoeira, sendo que, atualmente (2004), cerca de vinte instituições de ensino superior no Brasil já a oferecem em seus programas curriculares, seja como disciplina obrigatória, seja como optativa.
4. O seminário de pesquisa-ação, desenvolvido na UFSC, evidenciou a importância dessa possibilidade metodológica no processo de produção/democratização do conhecimento, à medida que adota a pesquisa como princípio educativo na própria sala de aula. O professor assume a função de professor-pesquisador, questionando, dessa forma, a velha prática presente no sistema educacional brasileiro que apregoa que quem faz ou deve fazer pesquisas é o especialista. A pesquisa-ação, estrategicamente utilizada nesta pesquisa como possibilidade de

qualificação do trabalho pedagógico com a capoeira, constitui-se numa relevante opção de trato com esse conhecimento à medida que se materializa como pesquisa coletiva prática que nos despoja de possíveis “inclinações missionárias”, e implica na materialização de um trabalho com sujeitos da mudança, em vez de se constituir num trabalho sobre eles. No caso desta pesquisa, os participantes atuaram, não como meros informantes, mas como pesquisadores de sua própria prática. Nesse sentido, ela se caracterizou como um contraponto à lógica de trato com o conhecimento da capoeira que enfatiza a racionalidade instrumental, em que as buscas da performance gestuais e do rendimento físicas se destacam, em detrimento de outros componentes importantes dessa cultura corporal.

5. As experiências desenvolvidas com a capoeira no exterior (na Europa) vêm confirmando e ampliando os traços de transnacionalidade que contribuíram com seu movimento de desenvolvimento e, apesar de eles se configurarem como exceções decorrentes do processo de reestruturação do sistema capitalista, desafiam a fragilidade dos discursos que, ingenuamente, a tratam como uma prática apropriada a determinadas camadas da população e vinculada a grupos étnicos específicos.
6. A complexidade e a dinamicidade da capoeira se evidencia na intensificação do seu processo de internacionalização, cuja mobilidade se expressa, horizontalmente, pelos trânsitos e fluxos dos capoeiras em todo o mundo e, verticalmente, pela possibilidade concreta de ascensão na, ainda, estratificada sociedade, inseridos na lógica da “educação para

subsistência e libertação” (Saviani, 2000). Apesar de constatarmos uma sistemática reafirmação de que ela é “coisa nossa”, o que, em tese, conferiria a todos os brasileiros o direito de exclusividade sobre a sua “mandinga”, as experiências que analisamos demonstraram que esse discurso se constrói sob a égide do conflito e da ambigüidade. A capoeira pode até ser “coisa nossa”, mas também é de todo o mundo, à medida que, para ser ensinada, praticada, transmitida, construída, ela precisa ser compartilhada, dividida, multiplicada, e isto se materializa como prática pedagógica.

No quinto capítulo procuramos ser “mandingueiro” ao problematizar e ampliar os significados desta manifestação, ao fazer uma crítica em relação às formas de tratamento com este conhecimento e, ao propor elementos que ressignificassem o sentido de ser mandingueiro. A partir dessas “mandingas”, podemos fazer as seguintes considerações:

1. Ao procurarmos ampliar o entendimento sobre capoeira, para além de visões personalísticas, performáticas e midiáticas, o fizemos levando em consideração alguns substratos significativos que permeiam, hegemonicamente, as experiências concretas dos seus praticantes, levando em conta que toda manifestação cultural tem dupla composição: um substrato, que é a expressão do objeto cultural, e um sentido, que é expresso pelo sujeito da ação. A capoeira configura-se como um substrato cultural e a este se vinculam sentidos ligados à utilidade, finalidade, valoração e temporalidade, que imprimem configurações distintas a esse mesmo substrato.

2. Para entendermos a construção da capoeira como uma “verdade cultural” torna-se necessário fazer, dialeticamente, a partir da consciência histórica e da reflexão filosófica, tanto uma análise crítica do seu substrato, quanto uma análise dos múltiplos sentidos que os sujeitos constroem em relação a esta manifestação.
3. Ser um professor ou um estudante mandingueiro é exigir as condições materiais necessárias para que o trato com os saberes da capoeira expresse sua totalidade, complexidade e radicalidade com vistas à auto-organização, à autonomia, à responsabilidade social interna e externa à capoeira.

No sexto capítulo, analisamos a realidade e apontamos possibilidades de trato com o conhecimento da capoeira no ensino formal e não-formal, discutimos a sua relação com a universidade, suas possibilidades de tratamento como disciplina curricular, e apresentamos o nosso entendimento de práxis capoeirana, materializada pelo conceito de complexo temático. Dessas construções e análises, foi-nos possível fazer as seguintes considerações.

1. A articulação de dinâmicas e experiências construídas com capoeira em espaços não-formais de educação com os chamados espaços formais torna-se premente, pois rompe com duas velhas tradições equivocadas: a) a de que educação só acontece na escola; b) as atividades desenvolvidas “fora da escola” não educam o sujeito e servem apenas para descontrair, relaxar e curtir. A chamada educação não-formal revigora uma compreensão política de “prática social como princípio educativo” e contribui efetivamente para a materialização da denominada “sociedade

pedagógica” a partir da articulação entre formação, cultura, trabalho e pedagogia.

2. A universidade pública brasileira não deve se furtar ao desafio de se articular, cada vez mais, com os movimentos sociais e culturais, “matriculando” a cultura e a sensibilidade nos seus programas e, com isto, recuperar seu movimento milenar, como espaço privilegiado do exercício da divergência, da diferença, do conflito, no processo de construção de conhecimento útil e socialmente referenciado para atender a maioria da população.
3. O tratamento da capoeira como disciplina curricular constitui-se numa possibilidade concreta de aproximação da universidade com as chamadas manifestações culturais. Entretanto, se a forma “disciplinar” para a abordagem desta cultura corporal parece bastante oportuna, isto não quer dizer que outras possibilidades sejam menos significativas. Aliás, o seu movimento histórico demonstra que ela é uma dessas práticas capaz de se adequar aos mais díspares espaços e atender aos mais inusitados interesses. Lembremo-nos do Mestre Pastinha: “a capoeira é tudo que a boca come”.
4. Uma vez inserida no ambiente educacional formal como conteúdo disciplinar, que esse tratamento contemple a diversidade e a imbricação de seus “fundamentos” históricos, culturais, musicais e ritualísticos, que se transformam e se complexificam quase cotidianamente.
5. Que esse tratamento “disciplinar” seja, por princípio, interdisciplinar, em coerência com o seu próprio movimento histórico, vez que, ela se consolidou como um amálgama onde se entrecruzam, em movimento,

pressupostos de várias áreas do conhecimento, como História, Antropologia, Sociologia, Psicologia, Filosofia e Educação Física. Que não abdique da possibilidade de inserir a experiência corporal, com todas as suas implicações, no processo de aprendizagem social, freqüentemente ignorada ou subestimada por boa parte dos programas curriculares.

6. Concebemos a capoeira como práxis (práxis capoeirana) capaz de promover uma “educação para a transformação”. Que essa práxis capoeirana, ao ser tratada como complexo temático, possa servir de contraponto às pedagogias prescritivas e de assimilação e contribuir para orientar (“sulear”) o trato com o conhecimento da capoeira nos espaços formais de educação, sob o aporte da experimentação, da problematização, da teorização e da reconstrução coletiva do conhecimento.

Nesse jogo entre a teoria e a realidade investigada, o nosso estudo gingou predominantemente com o contexto universitário, sem, entretanto, negligenciar os demais, pois pretendíamos elaborar possibilidades para tratar com esse conhecimento no currículo de formação profissional. Sendo assim, apresentaremos, a seguir, nossas considerações finais:

1. Consideramos que a disciplina de capoeira, na universidade, deve se dar na forma de disciplina optativa, com a abertura para diferentes possibilidades interdisciplinares, pois reconhecemos que esta forma (disciplinar) de tratamento (ainda hegemônica nos programas de formação profissional) apresenta limites para apreender a diversidade e a complexidade das chamadas manifestações culturais.

2. Consideramos que a capoeira, como patrimônio histórico da humanidade, não deve ser tratada com exclusividade por determinados nichos que, de forma corporativa, se autoproclamam detentores dos seus “fundamentos”. Ao adentrar as instituições educacionais ela deve “jogar” com os conhecimentos sistematizados pelas diversas áreas do conhecimento no sentido de consolidar sua inserção como prática pedagógica comprometida com transformação social.
3. Consideramos, ainda, que o espaço/tempo curricular de uma disciplina (de periodicidade geralmente semestral) é insuficiente para consolidar as estruturas de mediação necessárias para uma posterior intervenção profissional autônoma no âmbito da educação formal e não-formal, necessitando, desta forma, de uma capacitação continuada e articulada com o movimento cultural da capoeira.
4. As contradições do desenvolvimento da capoeira apontam-nos para a necessidade de superação de formações imediatistas, limitadas a instrumentalização de competências técnico-funcionais para o acesso submisso ao mercado. A luta da capoeira deve ser muito mais ampla. Deve se articular, de forma crítica e criativa, com outras lutas sociais engendradas pela classe trabalhadora, pelos movimentos sociais e pelas grandes massas.
5. A capoeira é um emblema ambíguo revelador de conflitos sociais que provoca, simultaneamente, admiração e temor. Conforme já havíamos anunciado em nossa dissertação de mestrado, intitulada: *A Escolarização da “Vadição”*, analisar o contexto histórico em que ela surgiu e se sedimentou é a possibilidade de se fazer uma leitura histórico-crítica desta

manifestação e, conseqüentemente, identificar princípios relevantes que fizeram dela um instrumento de libertação, emancipação e opressão ao longo de sua trajetória (FALCÃO, 1994). Se naquele estudo objetivávamos analisar a relevância do processo de escolarização da capoeira, essa análise já apontava para uma também necessária “capoeirização da escola”. Com isso, estamos nos filiando as propostas engajadas que vislumbram a formação de uma “sociedade pedagógica”, sintonizada com suas práticas culturais que auspiciam mudanças significativas, em prol da construção de uma humanidade sem exploradores nem explorados. Acrescentamos, ainda, que não é possível retornar aos “velhos e bons tempos”, pois qualquer tentativa neste sentido seria um “retorno transformado”. Trata-se de construir, a partir do presente, uma nova sociedade. Em outras palavras, trata-se de transformar essa realidade perversa e com tendência à destruição em que a maior parte dos seres humanos (e, conseqüentemente, dos capoeiras) dramaticamente se insere. E essa revolução, ao invés de utilizar a luta armada, deve utilizar as manifestações culturais como possibilidades de luta, em prol da libertação de toda a humanidade. Enfim, a humanidade deve emplacar uma luta cultural, com a utilização das ricas manifestações que ela própria gerou.

6. Propugnamos que a capoeira deva ser tratada, pedagogicamente, como práxis indissociável do conceito original de cultura, proveniente do latim *colere*, que significa cultivar, trabalhar a terra, semear, colher (daí agricultura). Uma cultura capoeirana que nasça onde os seres humanos produzem a base de sua vida. Nessa perspectiva, a capoeira constituir-se-

á numa extensão da própria vida, uma arte enraizada em si e para si, que não deve ser “vendida por qualquer vintém”.

7. Do ponto de vista da experiência corporal, propugnamos uma capoeira mais “jogante” do que “lutante” que, ao problematizar a competição, o recorde, a racionalização, a hierarquização e a cientifização do treinamento, incorpore o acontecimento, a surpresa, o lúdico, a intensidade, o acaso, a instabilidade, enfim, as infinitas possibilidades do jogo.
8. Como construção cultural, a capoeira constrói-se sem cessar. Ou seja, em movimento dinâmico e complexo, ela se auto-reproduz, pois sua ecologia é a cultura, é a sociedade, é o mundo. Ela traz embutida a idéia de um processo cujos efeitos ou produtos se tornam produtores ou causas. A capoeira é produzida como expressão do grau de desenvolvimento da sociedade em seu conjunto, sendo, portanto, síntese de múltiplas determinações. Todas as suas formas acabadas são apenas configurações transitórias, porque, em essência, ela é movimento preñado de contradição, de conflito, de negação de si mesma.
9. As possibilidades de trato com esse conhecimento não podem ignorar que, na sociedade capitalista contemporânea, o movimento corporal é influenciado por poderosas e, ao mesmo tempo, sutis estratégias que “escravizam” até os gestos corporais e transformam quase tudo em mercadoria. Daí a necessidade de se libertar desses “grilhões ideológicos”, contrapondo-se a essa lógica a partir de possibilidades que, em última instância, não separem o jogo do jogador, que não separem o

capoeira da capoeira, que promovam uma capoeira para seres humanos, e não seres humanos para uma (determinada) capoeira.

10. Se a capoeira é aclamada, em coro, como “luta de escravo em ânsia de liberdade”, que em sua materialização predomine uma “luta” que a liberte de uma escravização fomentada por uma hiper-especialização técnica, produtora de uma capoeira desencarnada e desenraizada, pois separa o jogo do jogador, o capoeira da capoeira. Que essa “luta” promova a abolição dessa escravidão em que ela própria, em determinadas circunstâncias, vem sendo submetida, desvirtuando, assim, sua tão decantada mensagem de “luta pela libertação”. Libertação que virá não como fato intelectual ou proclamação demagógica, mas como fato histórico, decorrente das transformações das condições materiais de vida. Se antes, a maior ameaça à capoeira era externa e se materializava através dos açoites dos capitães-do-mato e das prisões determinadas pelo Código Penal da República, hoje, essa ameaça é interna e se materializa pelo desenraizamento que condena o capoeira à ignorância em relação ao que ele próprio produz.

Por fim, convém destacar que as possíveis contribuições explicitadas nesse estudo não devem ser entendidas como um infalível receituário, mas como referência para a construção de possibilidades político-pedagógicas que materializem e objetivem intencionalidade educacional no trato com o conhecimento da capoeira e valorizem o que é essencial nesse processo: a prática pedagógica.

Conforme pudemos constatar, a partir dos dados levantados, um dos caminhos para qualificar as possibilidades pedagógicas com a capoeira em espaços formais de educação não recai unicamente em “disciplinar” esta manifestação

cultural, inserindo-a nos currículos de todas as escolas e universidades. É importante considerar que em todas essas ações existe um processo de trabalho pedagógico determinando as formas e o conteúdo do ensino. Tal processo condiciona a produção e a apropriação do conhecimento (FREITAS, 2000). Nesse sentido, a organização desse processo deve estar sintonizada com o projeto histórico de sociedade que se pretende construir, e ser pautada pela auto-organização, autodeterminação, autonomia dos sujeitos envolvidos no trabalho pedagógico.

O trato com o conhecimento da capoeira não deve se limitar ao “controle de qualidade total”, baseado na racionalidade técnica punitiva e regido pela ética do mercado de trabalho que responde aos interesses do capital, mas materializado a partir de uma visão de qualidade social para todos, baseada na racionalidade dialógica, regida pela ética de um projeto histórico de emancipação humana e de sociedade que busque a superação das estruturas capitalistas.

Para além de uma perspectiva produtivista, propugnamos uma capoeira em permanente construção, cuja “produção”, “distribuição” e “consumo” se dêem simultaneamente, sem intermediários. Não devemos produzir capoeira hoje para consumi-la amanhã. Ela não deve ser “enlatada” para consumo posterior. Sua base real e sua maior virtude é o presente, não um presente contínuo, mas um presente histórico, livre de coerções e obrigações funcionalistas.

Para além de uma perspectiva competitivista, lutamos por uma capoeira despreziosa em relação a prêmios, vantagens e vitórias; uma capoeira solidária, que acolhe e adere a causa de outrem, pois ela não pretende se comparar.

Para além de uma perspectiva meritocrática, defendemos uma capoeira sem pompas e ostentações, que rompa com as pseudo-hierarquias. Uma prática

cuja transparência e simplicidade constituem o seu realce e sua moldura, pois ela não se submete a cultura belicista ainda hegemônica neste início do século XXI.

Para além de uma perspectiva comparativista, propugnamos uma capoeira desprovida de “porquês”, embora dotada de sentido, pois “cada um é cada um” (Mestre Pastinha). Uma capoeira que não se (pré) ocupa e nem deseja ser vista, pois ela não quer ser comparada.

Se não existe capoeira (jogo) sem capoeiras (jogadores), a luta por transformações sociais, através desta práxis, deve levar em consideração os estreitos liames que inter-relacionam componentes econômicos, políticos, sociais e culturais em suas ações concretas. Sendo assim, as inovações pedagógicas forjadas, sem a observância do contexto sócio-econômico em que essas ações se inserem e sem a devida articulação com os movimentos sociais que combatem a lógica destrutiva do capital, são facilmente modeladas, cooptadas, ou mesmo aniquiladas pelas sutis e poderosas forças hegemônicas, a saber, as forças das classes dominantes.

A práxis capoeirana, referenciada pelos pressupostos do materialismo histórico-dialético, recupera e atualiza o conceito grego de *práxis* e consiste, sinteticamente, na articulação vigorosa da *theoria* com a *poiésis* que, por sua vez, orienta a atividade política dos sujeitos em suas ações na *polis*. Através dela, os capoeiras, articulados com as lutas pela superação da tirania do capital, podem contribuir significativamente para a construção de uma outra sociedade.

Conforme foi visto, a experiência histórica da capoeira é conflituosa, densa, dinâmica e contraditória. Embora tenha se tornada refém, como mercadoria, dos interesses do capital, consolidou, no calor das contradições do seu desenvolvimento histórico, saberes significativos que, se forem tratados

pedagogicamente com os subsídios teórico-metodológicos referenciados pelo entendimento exposto nesta tese sobre práxis capoeirana e complexo temático, podem contribuir efetivamente com o desenvolvimento da prática pedagógica numa perspectiva autodeterminada, autônoma, solidária, reflexiva e crítica.

E, aqui, finalizamos este jogo (o científico que se caracterizou pela construção desta pesquisa), levantando a possibilidade de que outros jogos possam com ele interagir, a partir de outras abordagens e de outros contextos, e com a certeza de que, com e através dele, aprendemos a entrar e a sair de jogos coletivos cada vez mais complexos. Este jogo científico ratifica a complexidade e as contradições dos outros dois jogos, arrolados na introdução desta pesquisa e que se materializam pela realidade social e pelo próprio jogo da capoeira, cada vez mais inquietantes, cada vez mais jogantes, e nos impele a contribuir, nas nossas ações pedagógicas, com a construção de uma humanidade sem o jugo do capital.

REFERÊNCIAS

- A CAPOEIRA NO MUNDO. *Revista Ícaro*. São Paulo, n. 212, abr. 2002.
- ABREU, F. J. **Bimba é bamba: a capoeira no ringue**. Salvador: Instituto Jair Moura, 1999.
- _____. **O barracão do mestre Waldemar**. Salvador: Organização Zarabatana, 2003.
- ALMEIDA, M. A. **Memórias de um sargento de milícias**. São Paulo: Klick Editora, 1997.
- ALMEIDA, R. C. A. **Bimba: perfil do mestre**. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1982.
- _____. **A saga do Mestre Bimba**. Salvador: Ginga Associação de Capoeira, 1994.
- ALVES-MAZOTTI, A. J. O método nas ciências sociais. In: ALVES-MAZOTTI, A. J. e GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- AMADO, J. **Bahia de todos os santos: guia das ruas e dos mistérios da cidade de Salvador**. 12. ed. São Paulo: Martins, 1966.
- ANDRÉ, M E. D. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil – 1990-1998. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- ARAÚJO, P. C. A. **Abordagens sócio-atropológicas da luta/jogo da capoeira**. Maia – Portugal: Instituto Superior de Maia, 1997.
- ASSIS, S. O. **Reinventado o esporte: possibilidades da prática pedagógica**. Campinas-SP: Autores Associados, 2001.
- BARBIER, R. **Pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.
- BARBOSA, M. J. S. Exu: verbo devoluto. In: FONSECA, M. N. S. (Org.). **Brasil afro-brasileiro**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 154-171, 2000.
- BECQUET, C. **Capoeira hi tech**. Disponível em: < www.vermelho.org.br >. Acesso em 26 nov. 2003.
- BERBEL, N. A. N. Metodologia da Pesquisa-ação: uma alternativa metodológica apropriada para o ensino superior. In: **Semina – Revista Cultural e Científica da Universidade Estadual de Londrina**. v. 16, n. 2, ed. especial, p. 9-19, out., 1995.
- BERGAMO, G. Roda de gringo. **Veja**. 1.839 ed., ano 37, n. 5, p. 58, 4 fev. 2004.
- BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BOAL, A. Exilado. In: **Caros Amigos**. Ano IV, n. 48, março 2001.
- BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.
- _____. O ecocídio e o biocídio. In: SADER, E. (Org.). **Sete pecados do capital**. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- BOSI, A. Plural, mas não caótico. In: BOSI, A. (Org.). **Cultura brasileira: temas e situações**. São Paulo: Ática, 1987.
- BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. Vitória: UFES/CEFD, 1997.

- BRACHT, V. et al. A prática pedagógica em educação física: a mudança a partir da pesquisa-ação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v. 23, n. 2, p. 9-29 jan. 2002.
- BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 39/1997, nº 85/1995 (na casa de origem)**. Dispõe sobre a prática desportiva da capoeira e dá outras providências, 1997.
- BRASIL. Congresso. Senado. **Lei n. 10.639, de 09 jan. 2003**. Dispõe sobre a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências, 2003.
- BRETAS, M. L. A queda do império da navalha e da rasteira: a república e os capoeiras. In: **Cadernos de Estudos Afro-Asiáticos**. Rio de Janeiro: Cândido Mendes, n. 20, jun. 1991.
- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- BRUHNS, H. T. **Futebol, carnaval e capoeira: as transições entre os grupos sociais**. Tese (Livre Docência em Educação Física). Campinas-SP, FEF, Universidade Estadual de Campinas, 1998.
- BUKHARIN, N. **Tratado de materialismo histórico**. Lisboa: Centro do Livro Brasileiro, 1921.
- BURLAMAQUI, A. **Gymnastica nacional (capoeiragem): methodisada e regrada**. Rio de Janeiro: o autor, 1928.
- CAMPOS, H. **Capoeira na universidade: uma trajetória de resistência**. Salvador-BA: SCT/EDUFBA, 2001.
- CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 1997.
- CANEVACCI, M. Diversidade nômade e a mutação cultural. In: TRINDADE, L. Azoilda e SANTOS, R. (Org.). **Multiculturalismo: mil e uma faces da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- CARDIN, F. **Tratado da terra e da gente do Brasil**. Rio de Janeiro, 1925.
- CARNEIRO, E. **Capoeira**. 2. ed. Rio de Janeiro: INAP/FUNARTE/SEC/MEC, 1977.
- CARVALHO, L. C. Na roda com a mulher. **Revista Praticando Capoeira**. São Paulo, ano II, n. 17, 2002.
- CASCUDO, C. **Dicionário do folclore brasileiro**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1972.
- CASTELLS, M. **O poder da identidade**. Trad. Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1999.
- CASTRO JÚNIOR, L. V. **a pedagogia da capoeira: olhares (ou toques?) cruzados de velhos mestres e de professores de educação física**. Dissertação (Mestrado em Educação). Salvador-BA, Universidade do Estado da Bahia, 2002.
- _____. Capoeira angola: olhares e toques cruzados entre historicidade e ancestralidade. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 25, n. 2, p. 143-158, jan. 2004.
- CERTEAU, M. **A cultura no plural**. Trad. Enid Abreu Dobránsky. Campinas-SP: Papyrus, 1995.
- CHAUI, Marilena. **Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- CHEPTULIN, A. **A dialética materialista: Categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.
- COELHO NETO. O nosso jogo. In: **Bazar**. Porto: Livraria Chardron, 1928.

- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez Editora, 1992.
- CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE PUGILISMO (CBP). **Regras oficiais de capoeira**. Rio de Janeiro: Palestra Edições Desportivas, 1987.
- COSTA, C. **O problema da sociologia como ciência**. Salvador: EDUFBA, 1973.
- COUTINHO, C. N. **Cultura e sociedade no Brasil: ensaios sobre idéias e formas**. 2. ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- COUTINHO, D. **O abc da capoeira angola: os manuscritos do mestre Noronha**. Brasília: DEFER/CIDOCA/DF, 1993.
- CUNHA, R. C. O. **A crise de legitimação da concepção crítica de currículo**. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1997.
- DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DECANIO FILHO, A. A. **A herança de pastinha**. Salvador: o autor, 1996.
- _____. **Capoeira regional**. Disponível em <<http://www.geocities.com>>. Acesso em 30 nov. 2002.
- DAOLIO, J. Educação física escolar: uma abordagem cultural. In: PICOLO, V.L.N. (Org.). **Educação física escolar: ser... ou não ter?** Campinas-SP: Unicamp, 1993.
- _____. **Cultura: educação física e futebol**. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 1997.
- DE MASI, D. **Ócio criativo**. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2000.
- DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.
- _____. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.
- DOMINGUES, J. L. Interesses Humanos e paradigmas curriculares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. n. 67 (156), p. 351-366, 1986.
- DUMAZEDIER, J. **Valores e conteúdos culturais do lazer**. São Paulo: SESC, 1980.
- EDMUNDO, L. **O Rio de Janeiro no tempo dos vice-reis**. 3. ed. Rio de Janeiro: Aurora, 1951.
- ELIAS, Norbert. **A busca da excitação**. Lisboa: Difel, 1985.
- FALCÃO, J. L. C. **A escolarização da 'vadiação': a capoeira na Fundação Educacional do Distrito Federal**. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Rio de Janeiro, EEFD, UFRJ, 1994.
- _____. **A escolarização da capoeira**. Brasília-DF: Royal Court Editora, 1996.
- _____. Capoeira. In: KUNZ, E. **Didática da educação física I**. Ijuí: Unijuí, 1999.
- _____. **Aspectos do desenvolvimento da capoeira: transnacionalidade, resistência e mobilidade**. Lisboa: Universidade de Lisboa - Instituto de Ciências Sociais, 2003 (mimeo).
- FEDF Também Apóia. **Jornal Praia Verde**. Brasília, ano I, n. 3, nov. / dez. p. 3, 1985.
- FERNANDES, F. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.
- FORRESTER, V. **O horror econômico**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista – UNESP, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

- FREITAS, L. C. Projeto histórico: ciência pedagógica e "didática". **Educação e Sociedade**. n. 27, p. 122-140, 1987.
- _____. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 3. ed. Campinas. SP: Papirus, 2000.
- FRIGÉRIO, A. Capoeira: de arte negra a esporte branco. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, v. 4, n. 10, p. 85-98, Jun. 1989.
- FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: Fazenda, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- GIROUX, H. A. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, T. T. (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GOTO, R. **Malandragem revisitada: uma leitura ideológica da "dialética da malandragem"**. São Paulo: Editora Pontes, 1988.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- _____. **Concepção dialética da história**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- HOBBSAWM, E. **A era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Trad. João Paulo Monteiro. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- IANNI, O. **Teorias da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- JAMESON, F. Sobre os estudos de cultura. In: **Novos Estudos**. CEBRAP, n. 39, p. 11-48, jul. 1994.
- _____. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Ática, 1997.
- INEP. **Informativo do INEP**. Disponível em < <http://www.inep.gov.br> >. Acesso em 05 set. 2003.
- JORNAL ABADA-CAPOEIRA. Rio de Janeiro, Maio e Junho, 1999.
- KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- KOPNIN, P.V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KUNZ, E. **Educação Física: ensino e mudanças**. Ijuí: UNIJUÍ Editora, 1991.
- _____. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: UNIJUÍ Editora, 1994.

- _____. O esporte na perspectiva do rendimento. Diretrizes curriculares para a educação física no ensino fundamental e na educação infantil da rede municipal de Florianópolis-SC. NEPEF/UFSC-SME, 1996.
- LAS CASAS, B. de. **O paraíso destruído: a sangrenta história da conquista da América espanhola**. Porto Alegre: L & PM, 1984.
- LARAIA, R. B. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.
- LENIN, V. I. **Socialismo y anarquismo: obras escogidas**. Moscou: Progreso, 1975.
- _____. **Que fazer**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- LINCOLN, Y. S. & GUBA, E. G. **Naturalistic Inquiry**. Londres: Sage Publications, 1985.
- LORENZ, Konrad. **A demolição do homem**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- LUCKESI, C. C. Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade. **Cadernos de Pesquisa**. Núcleo de Filosofia e História da Educação – UFBA, p. 9-25, 1998.
- LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: LECH, 1979.
- LUZ, M. A. **Agadá: dinâmica da civilização africano-brasileira**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2000.
- MACHADO PAIS, J. **A prostituição e a Lisboa boêmia do século XIX aos inícios do século XX**. Lisboa: Editorial Querco, 1985.
- _____. **Ganchos, tachos e biscates: Jovens, trabalho e futuro**. Âmbar: Porto, 2001.
- MAGNANI, J. G. C. **Umbanda**. São Paulo: Ática, 1986.
- MARCELLINO, **Pedagogia da animação**. Campinas: Papirus, 1990.
- MARCUSE, Hebert. **Eros e civilização: uma interpretação filosófica da obra de Freud**. 8. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MARINHO, I. P. **Subsídios para o estudo da metodologia do treinamento da capoeiragem**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1945.
- _____. **A ginástica brasileira: resumo do projeto geral**. 2. ed. Brasília: Autor, 1982.
- MARTINS, L. Devastação. In: **Superinteressante**. Ano 15, n. 6, p. 59-63, jun. 2001.
- MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- _____. **O capital: crítica da economia política. Livro 1, volume 1**. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- _____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2001.
- MARX, K. e ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo-SP: Martins Fontes Editora, 1989.
- _____. **O manifesto comunista**. 3. ed. rev. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- MCLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- MAUSS, M. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.
- MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Trad. Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo – Rio de Janeiro: HUCITEC – ABRASCO, 2000.
- MOHAMMED. Estilhaços. **Rambóia**, Caxias, Portugal, 2002.

- MORAES FILHO, M. Capoeiragem e capoeiras célebres. In: **Festas e tradições populares**. São Paulo: EUSP/Itatiaia, 1979.
- MOREIRA, A. F. B. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, M. V. **O currículo nos limiões do contemporâneo**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- MOURA, J. **Mestre Bimba: a crônica da capoeiragem**. Salvador, o autor, 1993.
- MUKUNA, K. W. **Contribuição bantu na música popular brasileira: perspectivas etnomusicológicas**. São Paulo: Terceira Margem, 2000.
- NASCIMENTO, E. L. **Pan-africanismo na América do Sul: emergência de uma rebelião negra**. Petrópolis-RJ, Vozes, 1981.
- NERY, E. L. V. **Formas alternativas de educação da criança em Salvador: o terreiro, a quadra e a roda**. Projeto de Qualificação (Doutorado em Educação). Salvador, Faculdade de Educação, UFBA, 1994 (mimeo).
- NUNES, V. Capoeira *made in* NYC. **Correio Braziliense**. Brasília-DF, Caderno Coisas da Vida, p. 1 e 3, 13 mar. 2001.
- OFFE, C. **Capitalismo desorganizado: transformações contemporâneas do trabalho e da política**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- O. D. C. **Guia do capoeira ou gymnastica brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Nacional, 1907.
- OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). **Didática: ruptura, compromisso e pesquisa**. Campinas: Papirus, p. 111-112, 1993.
- PASTINHA, M. **Capoeira Angola**. 2. ed. Salvador: Escola Gráfica Nossa Senhora de Loreto, 1968.
- PEREIRA, E. M. A. O professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D. e PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a) pesquisador (a)**. Campinas: Mercado das Letras / Associação de Leitura do Brasil, p. 153 -181, 1998.
- PEREIRA, E. A. e GOMES, N. P. M. Inumeráveis cabeças: tradições afro-brasileiras e horizontes da contemporaneidade. In: FONSECA, M. N. S. (Org.) **Brasil afro-brasileiro**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 41-59, 2000.
- PERNALONGA. **Publicação eletrônica** [mensagem pessoal]. Mensagem enviada por <jepernalonga@zipmail.com.br> em 19 set. 2002.
- PIRES, A. L. C. S. **A capoeira no jogo das cores: criminalidade, cultura e racismo na cidade do Rio de Janeiro (1890-1937)**. Dissertação (Mestrado em História). Campinas-SP, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de História, Universidade Estadual de Campinas, 1996.
- _____. **Movimentos da cultura afro-brasileira: a formação histórica da capoeira contemporânea (1890-1950)**. Tese (Doutorado em História). Campinas-SP, Departamento de História, Universidade Estadual de Campinas, 2001.
- _____. **Bimba, Pastinha e Besouro de Mangangá: três personagens da capoeira baiana**. Tocantins/Goiânia: NEAB/Grafset, 2002.
- PIRES, G. L. **A educação física e o discurso midiático: abordagem crítico-emancipatória em pesquisa-ação no ensino de graduação: subsídios para a saúde?** Tese (Doutorado em Educação Física). Campinas-SP, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2000.
- PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.
- QUERINO, M. **A Bahia de outr'ora: vultos e factos populares**. 2. ed. aumentada. Salvador: Livraria Econômica, 1922.
- REGO, W. **Capoeira Angola: um ensaio sócio-etnográfico**. Salvador: Itapuã, 1968.

- REIS, L. V. S. **Negros e brancos no jogo da capoeira: a reinvenção da tradição**. Dissertação (Mestrado em Antropologia). São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1993.
- _____. **O mundo de pernas para o ar: a capoeira no Brasil**. São Paulo: Publisher Brasil, 1997.
- REIS, J. J. e SILVA, E. **Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- RIBEIRO, G. L. **Cultura e política no mundo contemporâneo: paisagens e passagens**. Brasília-DF: Editora Universidade de Brasília, 2000.
- RICCI, M. L. S. R. **Guarda negra: perfil de uma sociedade em crise**. Campinas-SP, s. e. 1990.
- RUGENDAS, J. M. **Viagem pitoresca através do Brasil**. 8. ed. Belo Horizonte / São Paulo: Itatiaia/EDUSP, 2 volumes, 1979, (1. ed. 1835).
- SÁ, K. O. **Lazer, trabalho e educação: pressupostos ontológicos dos estudos do lazer no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Salvador-BA, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2003.
- SADER, E. (Org.). **Sete pecados do capital**. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- SALVADORI, M. A. B. **Pedaços de uma sonora tradição popular (1890 –1950)**. Dissertação (Mestrado em História). Campinas-SP, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de História, Universidade Estadual de Campinas, 1990.
- SANTANA, J. Velhos mestres. **Correio da Bahia**. Salvador: Caderno Correio Repórter, p. 1-7, 15 abr. 2001.
- SANTIN, S. **Educação física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento**. 2. ed. Porto Alegre, Edições EST/ESEF-UFRGS, 1996.
- SANTOS, H. Negro não é problema, é solução. **Revista Caros Amigos**. Ano VI, n. 69, p. 31-37, dez. 2002.
- SANTOS, J. L. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SANTOS, L. S. **Educação: educação física: capoeira**. Maringá: Fundação Universidade Estadual de Maringá, 1990.
- _____. **Capoeira: uma expressão antropológica da cultura brasileira**. Maringá: UEM, 2002.
- SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1984.
- _____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.
- SERPA, L. F. P. **Pedagogia da diferença: desafios para o ensino superior**. Seminário Educa-UFBA, Salvador-BA, (comunicação oral), 18 ago. 2000.
- SILVA, A. M. **Dicionário da língua portuguesa**. Lisboa: Empresa Literária Fluminense, 1877.
- SILVA, F. P. da. **Itinerários da capoeira**. Guarulhos: Monsanto Editora e Gráfica, 1979.
- SILVA, M. R. **Trama doce-amarga: (exploração do) trabalho infantil e cultura lúdica**. Ijuí: Ed. Unijuí. São Paulo: Ed. Hucitec, 2003.

- SILVA, P. C. C. **A educação física na roda de capoeira... entre a tradição e a globalização**. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Campinas-SP, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2002.
- SILVA, T. T. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SOARES, C. E. L. **A negregada instituição: os capoeiras no Rio de Janeiro, 1850-1890**. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, 1994.
- _____. Dos fadistas e galegos: os portugueses na capoeira. **Análise Social – Revista do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa - Portugal**. Vol. XXXII (142), p. 685-713, 1997.
- _____. **A capoeira escrava e outras tradições rebeldes no Rio de Janeiro (1808 – 1850)**. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2001.
- SODRÉ, M. **O Brasil simulado e o real: ensaios sobre o cotidiano nacional**. Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1991.
- _____. **Claros e Escuros: identidade, povo e mídia no Brasil**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.
- _____. **Mestre Bimba: corpo de mandinga**. Rio de Janeiro: Manati, 2002.
- SOUSA, I. S. **Tempo livre com lazer do trabalhador e a promessa de felicidade**. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2002.
- SPRADLEY, J. P. **Participant observation**. Hold: Rinehart and Winston, 1980.
- STÉDILE, J. P. O latifúndio. In: SADER, E. (Org.). **Sete pecados do capital**. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- TAFFAREL, C. N. Z. **A formação do profissional da educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de educação física**. Tese (Doutorado em Educação). Campinas-SP, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1993.
- _____. Currículo, formação profissional na educação física & esporte e campos de trabalho em expansão: antagonismos e contradições da prática social. in: **Educação & cultura**. Revista do SINPRO/PE, ano II, nº. 2, p. 29-36, ago/set/out, 1997.
- TAVARES, O. **Bahia: imagens da terra e do povo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964.
- TAVARES, J. C. **Dança da guerra: arquivo-arma**. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Brasília-DF, Departamento de Sociologia, UnB, 1984.
- THERBOM, G. As teorias do estado e seus desafios no fim de século. In: SADER, E. e GENTILI, P. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo II: que estado para que democracia?** Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- TINOP (Pseudônimo de João Pinto Ribeiro de Carvalho). **História do Fado**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1982.
- TRAVASSOS, S. D. Negros de todas as cores: capoeira e mobilidade social. In: BACELAR, J. & CAROSO, C. (Orgs.). **Brasil: um país de negros?** Rio de Janeiro: Pallas; Salvador-BA: CEAO, p. 261-271, 1999.
- UMBERTO, J. **A capoeiragem na Bahia** (vídeo-documentário). Salvador: Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia (IRDEB), 57 min, 2000.
- VASSALLO, S. P. **Anarquismo, igualitarismo e libertação: a apropriação do jogo da capoeira por praticantes parisienses**. In: Anais do XXVII Encontro Anual da ANPOCS. Caxambu-MG, outubro de 2003a.

- _____. **A transnacionalização da capoeira: etnicidade, tradição e poder para brasileiros e franceses em Paris.** In: Anais da Quinta Reunião de Antropologia do Mercosul. Florianópolis-SC, 30 de novembro a 03 de dezembro de 2003b.
- VÁZQUEZ, A. S. **As idéias estéticas de Marx.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- _____. **Filosofia da práxis.** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- VIEIRA, L. R. Criatividade e Clichês no jogo da capoeira: a racionalização do corpo na sociedade contemporânea. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte.** v. 11, n. 1, set. 1989.
- _____. **Da vadição a capoeira regional: uma interpretação da modernização cultural no Brasil.** Dissertação (Mestrado em Sociologia). Brasília-DF, Departamento de Sociologia, UnB, 1990.
- _____. **O jogo de capoeira: cultura popular no Brasil.** Rio de Janeiro: Sprint, 1995.
- VIEIRA, L.R. e ASSUNÇÃO, M. R. Mitos, controvérsias e fatos: construindo a história da capoeira. **Revista de Estudos Afro-Asiáticos.** Rio de Janeiro, n. 34, p. 81-120, 1999.
- VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fonte, 1989.
- WACHOWICZ, L. A. **O método dialético na didática.** 4. ed. Campinas-SP: Papirus, 2001.
- WEELock, Julie. Capoeira para americano jogar. **Jornal do Brasil,** Rio de Janeiro, 11 Jan. 1989, p. 8, Caderno B.
- WILLIAMS, R. **Cultura.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- ZULU. Manifesto evocativo de capoeira. **Correio Braziliense,** Brasília, 11 dez. p. 11, Pauta Livre, 1988.
- _____. **Idiopráxis de capoeira.** Brasília: o autor, 1995.

ANEXOS

ANEXO 1

Protocolo de sondagem do seminário-piloto realizado na UFBA

Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Educação
Coordenação de Pós-Graduação

Salvador-BA, 02 de setembro de 2000.

Protocolo de Sondagem do Seminário-Piloto
“Construindo uma Metodologia para o Ensino da Capoeira”

QUESTÕES

1. O que você entende por capoeira?
2. O que levou você a participar desse Seminário-Piloto?
3. Quais os conteúdos de capoeira que você mais gostaria de tratar neste Seminário-Piloto?
4. Como você acha que deveria ser uma aula de capoeira?
5. Você considera que após frequentar um semestre de capoeira você se sentirá preparado para ministrar aulas de capoeira? Justifique?

ANEXO 2

Questionário de avaliação do seminário-piloto da UFBA

Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Educação
Coordenação de Pós-Graduação

Salvador-BA, 20 de julho de 2001.

Questionário de Avaliação do Seminário-Piloto
“Construindo uma Metodologia para o Ensino da Capoeira”

Prezado(a) participante

Este questionário de avaliação tem por objetivo levantar subsídios para a tese de doutoramento, em construção, sobre o trato com o conhecimento da capoeira no currículo de formação profissional.

Solicito ao informante que o devolva respondido até o dia 31 de julho de 2001, na LEPEL. Não é necessário se identificar.

Na certeza de sua colaboração, agradeço antecipadamente.

José Luiz Cirqueira Falcão
Doutorando em Educação – UFBA

Questões

1. Por quanto tempo você frequentou o Seminário-Piloto?
2. Qual a sua opinião geral sobre a experiência?
3. Qual a contribuição que a capoeira pode proporcionar para a sua formação?
4. Qual a sua opinião em relação à atuação do coordenador?
5. Qual a sua opinião em relação à presença da capoeira na universidade?
6. Quais os conteúdos que mais lhe agradaram?
7. Qual a sua opinião em relação à discriminação da capoeira?
8. Como você vê a relação mestre de capoeira x professor de Educação Física?
9. A disciplina capoeira na universidade deve ser optativa ou obrigatória? Por quê?

ANEXO 3

Roteiro de entrevista semi-estruturada para professores de capoeira da UFBA

Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Educação
Coordenação de Pós-Graduação

Roteiro para entrevista semi-estruturada com os professores de capoeira da UFBA

Dados Pessoais e de Formação Profissional

- a. Nome
- b. Ano e local de conclusão do curso de graduação em nível superior
- c. Cursos de pós-graduação
- d. Eventos dos quais participou nos últimos anos e considera importantes para a atuação profissional

Dados sobre a atuação na disciplina capoeira

- a. Quando e por quanto tempo ministrou a disciplina capoeira na UFBA
- b. Opinião sobre a presença da capoeira na universidade
- c. Opinião sobre o programa de capoeira da UFBA
- d. Apoio que recebeu do Departamento de Educação Física para desenvolver as atividades
- e. Análise da participação na disciplina

Dados sobre a organização do trabalho pedagógico

- a. Planejamento semestral ou anual das atividades desenvolvidas com a capoeira; quem participava da elaboração?
- b. As condições de trabalho na universidade em relação a local e material didático.
- c. Recursos didáticos utilizados nas aulas de capoeira
- d. O projeto político-pedagógico do curso de Educação Física e a relação com a capoeira

Dados sobre o trato com o conhecimento da capoeira no currículo

- a. Contribuições que a capoeira pode oferecer no processo de formação profissional
- b. O cumprimento da disciplina capoeira no curso de graduação garante ao futuro profissional conhecimentos mínimos para ministrar esta disciplina em instituições formais e não-formais de educação
- c. Principais conteúdos ensinados, processo de seleção e organização dos mesmos
- d. A relação com os pressupostos teóricos, a metodologia utilizada e os procedimentos de avaliação (O que é? Para que serve? Como fazer?)

Dados sobre a clientela

- a. Critérios que orientam a entrada de alunos para freqüentar a disciplina
- b. Caracterização geral dos alunos em relação ao nível sócio-econômico
- c. Motivos que levam os alunos a optarem pela disciplina capoeira

Comentários adicionais

ANEXO 4

Roteiro de entrevista semi-estruturada
para alunos e ex-alunos de capoeira da UFBA

Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Educação
Coordenação de Pós-Graduação

Roteiro para entrevista semi-estruturada com alunos e ex-alunos de capoeira da UFBA

Dados Pessoais e de Formação Profissional

- e. Nome
- f. Período em que freqüenta ou freqüentou a disciplina capoeira
- g. Opinião sobre a disciplina que cursa ou cursou
- h. Contribuições que a capoeira pode proporcionar para a formação profissional
- i. As condições de trabalho na universidade em relação a local e material didático.
- j. Recursos didáticos utilizados nas aulas de capoeira

Dados sobre o trato com o conhecimento da capoeira no currículo

- e. Contribuições que a capoeira pode oferecer no processo de formação profissional
- f. Principais conteúdos apreendidos, processo de seleção e organização dos mesmos
- g. Considerações acerca dos pressupostos teóricos, a metodologia utilizada e os procedimentos de avaliação (O que é? Para que serve? Como fazer?)

Comentários adicionais

ANEXO 5

Questionário de avaliação da disciplina de capoeira da UFBA

Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Educação
Coordenação de Pós-Graduação

Salvador- BA, 07 de agosto de 2001

Questionário de Avaliação da Disciplina de Capoeira da UFBA

Prezado(a) aluno(a)

Este questionário tem por objetivo subsidiar uma das etapas do Projeto de Pesquisa de Doutorado sobre o trato com o conhecimento da capoeira no currículo de formação profissional.

Solicito ao informante que o devolva respondido até o dia 13 de agosto de 2001, na LEPEL. Não é necessário se identificar.

Na certeza de sua colaboração, agradeço antecipadamente.

José Luiz Cirqueira Falcão

Doutorando em Educação – UFBA

Questões

1. Qual a sua opinião sobre a disciplina de capoeira que você cursou?
2. Qual a contribuição da capoeira para a sua formação profissional?
3. Como você vê a relação da capoeira com a Educação Física?
4. Qual a sua opinião em relação à presença da capoeira na universidade?
5. Você se considera preparado para ministrar aulas de capoeira?
6. Qual o conteúdo de capoeira que mais lhe atrai?
7. Qual a sua opinião em relação à discriminação da capoeira?
8. Como foi a avaliação do seu desempenho na disciplina?
9. Como você vê a relação mestre de capoeira x professor de Educação Física?
10. A disciplina capoeira na universidade deve ser optativa ou obrigatória? Por quê?

ANEXO 6

Primeiro protocolo de sondagem para os participantes
do seminário de pesquisa-ação da UFSC

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Florianópolis-SC 23 de maio de 2002

Disciplina: Capoeira Mista
Semestre: 2002.1

PROTOCOLO DE SONDAAGEM 1

SEMINÁRIO DE PESQUISA-AÇÃO
CAPOEIRA

QUESTÕES

- a. O que você entende por capoeira?
- b. Por quê você optou por esta disciplina?
- c. Quais os conteúdos de capoeira que você mais gostaria de tratar nesta disciplina?
- d. Como você acha que deveria ser uma aula de capoeira?
- e. Você considera que após freqüentar um semestre de capoeira você se sentirá preparado para ministrar aulas de capoeira? Justifique?

ANEXO 7

Quadro da produção científica dos acadêmicos de
Educação Física da UFSC sobre capoeira

ANEXO 8

Manifesto dos capoeiras de Santa Catarina: pela liberdade da cultura popular

MANIFESTO DOS CAPOEIRAS DE SANTA CATARINA: PELA LIBERDADE DA CULTURA POPULAR!

Em setembro de 1998 foi aprovada a lei 9696/98, que regulamentou o exercício profissional da Educação Física e criou o Conselho Federal de Educação Física (SISTEMA CONFEF/CREF's). Com esta lei, um grupo de profissionais pretendia, inicialmente, proteger a sociedade da atuação dos "leigos" e outras profissões (fisioterapia e nutrição), garantindo reserva de mercado aos graduados em Educação Física. Posteriormente, os mesmos flexibilizaram a sua atuação estendendo este direito aos "Práticos" que comprovassem exercer, até 01/09/1995, o ensino das práticas corporais, como a dança, yoga, esportes, capoeira, etc.

Assim, o SISTEMA criou a obrigatoriedade da formação universitária para qualquer capoeira que pretenda seguir os passos de seu velho Mestre. Abrindo-se exceção apenas para os que ensinam a pelo menos sete anos, desde que estes realizem um curso de capacitação de 200 horas, com um custo que varia entre 400,00 e 2000,00 reais. Além disto, são obrigatórias as taxas de filiação (R\$ 60,00) e anuidade (R\$120,00). Isto evidencia o interesse principal do SISTEMA: captar recursos financeiros para o seu funcionamento e a consolidação do seu projeto político.

Ao defender a reserva de mercado aos profissionais da Educação Física, a Lei 9696/98 estimula o corporativismo e compromete a unidade da classe trabalhadora, na medida em que concede privilégios aos que pagam e exclui os que não pagam o SISTEMA, contrariando os dispositivos constitucionais de liberdade de filiação (artigo 5^o da Constituição Federal). Além disso, o SISTEMA utiliza uma prática antidemocrática, constituindo-se numa organização burocratizada que se nega ao debate e desconsidera a representatividade e legitimidade das principais entidades científicas da Educação Física (CBCE), das entidades de Classe (sindicatos), bem como das organizações dos Capoeiras.

A partir disto, diversos setores vinculados às práticas corporais iniciaram movimentos contrários aos desenvolvidos pelos defensores do SISTEMA. A capoeira se inclui neste movimento de resistência aos Conselhos por ser uma manifestação cultural afro-brasileira, criada pelos escravos (classes populares) como instrumento de luta contra a opressão, a exploração, a discriminação e o controle que as instituições coloniais exerciam sobre os escravos no Brasil, não podendo ser reduzida na forma da Lei 9696/98 a uma simples atividade física.

Ao longo da história a capoeira vem desenvolvendo formas de linguagens que ultrapassam o domínio da Educação Física - como a musicalidade, a teatralidade, a dança, e em alguns casos, a religiosidade - o que a torna uma manifestação cultural multidisciplinar. Portanto, jamais pode ser considerada como patrimônio da Educação Física. Desta forma, esta vem sendo vivida por mestres e discípulos, nos fundos de quintais, nos centros comunitários, em academias, nas ruas, entre outros, durante séculos utilizando a tradição oral como principal instrumento de mediação cultural. Além disso, os mais representativos nomes da capoeira brasileira jamais estiveram nos bancos das universidades!

A formação continuada dos professores e mestres de capoeira é fundamental. Este processo já acontece de forma autônoma e independente da existência do SISTEMA CREF/CONFEF, fruto da organização dos grupos e associações. Contudo, cabe ao Estado, e não ao CONFEF, garantir que esta formação seja gratuita, pública e de qualidade, desvinculada de qualquer obrigatoriedade para o exercício do ensino da capoeira.

Convidamos os/as Camaradas Capoeiras a participar deste movimento de luta pela liberdade da capoeira como manifestação da cultura popular afro-brasileira. Vários processos judiciais, em todo o Brasil, estão sendo favoráveis à capoeira. Como Mestre Pintor de Belo Horizonte, que ao entrar com ação na justiça recebeu ganho de causa com a seguinte declaração *inexistência de relação jurídica que obrigue o autor - Mestre Pintor – a inscrever-se nos quadros do CREF6, por não ser a capoeira atividade cuja prática se constitua em prerrogativa dos profissionais da Educação Física.*

Vamos desencadear um amplo processo de esclarecimento e debate sobre os direitos dos capoeiras e de como proceder em caso de abuso do SISTEMA. Vamos ampliar o movimento da capoeira - cultura popular afro brasileira.

SERÁ QUE OS CAPITÃES DO MATO SÃO COISAS DO PASSADO OU AINDA VIVEM ENTRE NÓS MASCARADOS DE CONSELHEIROS ??????

Assinam: Jô da capoeira da Central Catarinense de Capoeira Angola; Khorvo, Bagé, Joyce e Iaiá do Grupo de Capoeira Angola Ajagunã de Palmares; Mestre Falcão, Muleka, Maxwell e Maumau do Grupo de Capoeira Beribazu; Leandro Desenho e Igor do Grupo de Capoeira Angola Ilha de Palmares; Dimy Wal e Sapo do Grupo Palmares; Madeira do Grupo Maculelê; Chita do Grupo de Capoeira Regional Stylo; Emerson Brasil, Luis Cronos Franco, Habibis do Grupo Cordão de Ouro, e Movimento Nacional Contra a Regulamentação da Profissão (Ed. Física)

CONTATOS: Bagé: fabiobage@terra.com.br, Mestre Falcão: falcaox@cds.ufsc.br (2373736) e Desenho: le-desenho@zipmail.com.br

ANEXO 9

Segundo protocolo de sondagem para
os participantes do seminário de pesquisa-ação da UFSC

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Florianópolis-SC 05 de setembro de 2002

Disciplina: Capoeira Mista
Semestre: 2002.1

**Seminário de Pesquisa-ação
Capoeira**

PROTOCOLO DE SONDAÇÃO 2

Questões

1. A capoeira deve ser inserida na universidade enquanto disciplina acadêmica?

- Concordo (no todo em ou parte)
 Discordo (no todo ou em parte)
 Não sei ou não tenho opinião formada

Justifique:

2. A capoeira deve ser tratada academicamente a partir de uma área específica do conhecimento, como por exemplo, a Educação Física, a História, a Antropologia, etc.?

- Concordo (no todo em ou parte)
 Discordo (no todo ou em parte)
 Não sei ou não tenho opinião formada

Justifique:

3. Se você considera que a capoeira deve ser tratada por apenas uma área de formação, Qual a área que você defende?

- Educação Física
 História
 Antropologia
 Outras - Especificar _____

4. A disciplina capoeira na universidade deve ser optativa ou obrigatória?

- Optativa Obrigatória

Justifique:

5. A capoeira deve ser tratada no currículo a partir da referência de um estilo apenas?

- Concordo (no todo em ou parte)
 Discordo (no todo ou em parte)
 Não sei ou não tenho opinião formada

Justifique:

6. Se você concorda que ela deve ser ensinada apenas a partir de um estilo, qual o que você considera mais apropriado para ser tratado no currículo universitário?

() Angola

() Regional

() Outros - Especificar _____

7. Em relação aos conteúdos práticos desenvolvidos numa aula de capoeira, qual a ordem de sua preferência? *(Responda, enumerando em ordem crescente a sua preferência. Ex. (1) para o que você mais gosta).*

() Os Golpes

() Os Cantos

() A Instrumentação

8. Em relação aos movimentos, enumere a ordem de sua preferência?

() Executar os movimentos individualmente

() Executar os movimentos em duplas

() Executar os movimentos na roda

9. Na sua opinião, o jogo de capoeira deve ter: (Assinale com um "x").

() Muito contato físico

() Pouco contato físico

() Nenhum contato físico

Justifique:

10. A violência na roda de capoeira está condicionada principalmente a/ao:

() Método adotado pelo professor

() Reflexo da violência social

() Auto-afirmação dos capoeiras

() Divergências entre grupos

() Não tenho uma opinião formada

11. Você se considera apto a ministrar o conteúdo capoeira na sua atividade profissional?

() Sim

() Não

() Em parte

Justifique:

ANEXO 10

Protocolo de avaliação geral do seminário de pesquisa-ação da UFSC

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Florianópolis-SC 05 de setembro de 2002

Disciplina: Capoeira Mista
Semestre: 2002.1

PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO DO SEMINÁRIO DE PESQUISA-AÇÃO EM CAPOEIRA

Questões

SOBRE O SEMINÁRIO DE PESQUISA-AÇÃO

1. O seminário atendeu aos seus objetivos iniciais?
() Sim () Praticamente Sim () Praticamente Não () Não
2. Ficaram claros para você os objetivos desse seminário de pesquisa-ação?
() Sim () Praticamente Sim () Praticamente Não () Não
3. Você já tinha participado de uma disciplina com essa estratégia metodológica?
() Sim () Praticamente Sim () Praticamente Não () Não
4. As temáticas do seminário foram interessantes e despertaram em você a vontade de conhecer mais?
() Sim () Praticamente Sim () Praticamente Não () Não
5. O número de encontros foi suficiente para o cumprimento dos objetivos previstos inicialmente?
() Sim () Praticamente Sim () Praticamente Não () Não
6. A bibliografia indicada era de fácil acesso e facilitou a compreensão do conteúdo?
() Sim () Praticamente Sim () Praticamente Não () Não

SOBRE O DESEMPENHO DO PROFESSOR/PESQUISADOR

1. O Professor/pesquisador foi claro na apresentação da proposta?
() Sim () Praticamente Sim () Praticamente Não () Não
2. O professor mostrou segurança nas suas formulações?
() Sim () Praticamente Sim () Praticamente Não () Não
3. O Professor conseguiu criar um clima favorável a sua participação nas atividades?
() Sim () Praticamente Sim () Praticamente Não () Não
4. A atitude do professor encorajou os alunos a fazer questionamentos durante as atividades?
() Sim () Praticamente Sim () Praticamente Não () Não
5. O Professor estimulou a integração dos alunos?
() Sim () Praticamente Sim () Praticamente Não () Não
6. Houve empenho do professor em relacionar os conteúdos do seminário com o contexto mais amplo (histórico, social, político, científico)?
() Sim () Praticamente Sim () Praticamente Não () Não
7. As atividades ministradas pelo professor lhes pareceram bem preparadas?
() Sim () Praticamente Sim () Praticamente Não () Não
8. O Professor utilizou recursos didáticos diversificados para atender aos objetivos do seminário?
() Sim () Praticamente Sim () Praticamente Não () Não
9. Você considera que o professor estava preocupado com a boa formação dos alunos?
() Sim () Praticamente Sim () Praticamente Não () Não
10. Você considera que o professor interagiu com a turma de forma democrática?
() Sim () Praticamente Sim () Praticamente Não () Não
11. O Professor foi assíduo?
() Sim () Praticamente Sim () Praticamente Não () Não
12. O Professor foi pontual?
() Sim () Praticamente Sim () Praticamente Não () Não
13. Você gostaria de participar de um seminário semelhante, em uma outra disciplina ?
() Sim () Praticamente Sim () Praticamente Não () Não

ANEXO 11

Protocolo de auto-avaliação dos participantes
do seminário de pesquisa-ação da UFSC

