



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

BRINCANDO NA RODA DOS SABERES

a capoeira angola e seu potencial educativo ecológico

Djavan Antério de Lucena Santos

Djavan Antério de Lucena Santos

BRINCANDO NA RODA DOS SABERES

a capoeira angola e seu potencial educativo ecológico

Pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB), na linha Processo de Ensino-Aprendizagem, apresentado como exigência para o exame de defesa de Tese de Doutorado acadêmico em Educação.

Orientadora: Dra. Adelaide Alves Dias

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

D.Ab Antério, Djavan.

Brincando na Roda dos Saberes: a capoeira angola e seu potencial educativo ecológico / Djavan Antério. - João Pessoa, 2018.

244 f. : il.

Orientação: Adelaide Alves Dias.

Tese (Doutorado) - UFPB/Educação.

1. Brincar; Corporeidade; Capoeira; Ecoeducação. I. Dias, Adelaide Alves. II. Título.

UFPB/BC

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



DECLARAÇÃO

Declaramos, para os devidos fins, que, **DJAVAN ANTÉRIO DE LUCENA SANTOS** foi **APROVADO** na defesa a Tese de Doutorado intitulada **“BRINCANDO NA RODA DOS SABERES: A CAPOEIRA ANGOLA E SEU POTENCIAL EDUCATIVO ECOLÓGICO”**, no dia 31 de agosto de 2018, no Programa de Pós-Graduação em Educação/CE/UFPB. O Programa é reconhecido pelo MEC e homologado pelo CNE, através da Portaria CNE/MEC N°.524 de 30 de abril de 2008.

João Pessoa, 31 de agosto de 2018.


Prof.^o Dr. Severino Bezerra da Silva

Coordenador do PPGE
UFPB – Campus I
Mat. SIAPE 0338352

Djavan Antério de Lucena Santos

BRINCANDO NA RODA DOS SABERES

a capoeira angola e seu potencial educativo ecológico

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Adelaide Alves Dias - PPGE/CE/UFPB
Examinadora Orientadora

Prof. Dra. Janine Marta Coelho Rodrigues - PPGE/CE/UFPB
Examinadora Interna

Prof. Dr. Wilson Honorato Aragão PPGE/CE/UFPB
Examinador Interno

Prof. Dra. Norma Maria de Lima CE/UFPB
Examinadora Externa

Prof. Dr. Mauro Betti PPGE/FCT/UNESP
Examinador Externo

*pedindo licença e a benção
agradeço à vida que ora me pulsa
cá vão palavras embaladas pela teia da experiência*

AGRADECIMENTOS

Grato ao Universo, a divina força ancestral que habita minh'alma. Ao vento que sopra do rio, que corta a mata verde.

Grato aos que me iniciaram à vida, amando-me incondicionalmente. Minha mãe, Djane Antério de Lucena Santos, e meu pai, Antonio (Pequenino) Raimundo dos Santos. Junto destes, meu querido irmão, André.

Gratidão às mestras e mestres griôs, guardiões de sabedorias antigas, que apesar, tanto nos ensina.

Ao *Laboratório de Estudos e Pesquisas em Corporeidade, Cultura e Educação*, na pessoa do professor Pierre Gomes-da-Silva, com quem tanto aprendi. Aos amigos e colegas que lá fiz.

Ao *Núcleo de Pesquisa e Estudos sobre a Criança*, na pessoa da professora Adelaide Alves Dias, pelos momentos de aprendizagem e troca, pelo firme acolhimento desta orientação.

Agradecido à *Escola Viva Olho do Tempo*, no ser de Mestre Doci, mulher forte, de energia vibrante, contadora de muitas histórias. Por sempre nos impulsionar aos sonhos verdadeiros, de propósitos e missão. Por ser mãe de tantas e eu apenas mais um. À toda equipe, de base e avanços.

A *Escola de Capoeira Angola Comunidade*, no astral de Mestre Naldinho, pelos preciosos ensinamentos e todas as brincadeiras vivenciadas. Iê que me ensinou!

A *Escola de Educação Básica da UFPB*, sobretudo as crianças pequeninas, mais brincalhonas que choronas.

Ao *Programa de Pós-Graduação em Educação* da UFPB, em seu corpo docente e nas pessoas da equipe técnica. Aproveito para lembrar meus amigos colegas de turma.

A Everton Silva e Thiago Nozi, pelos olhares sensíveis sobre momentos mágicos fotoetnografados.

A CAPES, pela bolsa de incentivo, providencial no cotidiano das ações junto às escolas.

Agradecimento profundo a Mariana Sanfer e toda sua família. Companheira parceira, amor que me descobriu e me motivou a viver a vida no agora. Por cuidar de nossa força e ter passado à mim o berimbau.

Aos professores e professoras, mestras e mestres, que colaboraram lançando seus preciosos olhares sobre este trabalho.

A *Capoeira Angola* e a *todas as crianças*, por terem resignificado em mim a corporeidade brincante.

Gratidão Axé

APRESENTAÇÃO

A obra apresentada é fruto de significativas vivências e reflete a *corporeidade* em tendência *ecológica*. Discute o processo de *aprendizagem* a partir da experimentação *criativa*, enfocando o *lúdico* em seu estado genuíno de graça: o *Brincar*. Sob um plano de projeção filosófica, o *Jogo da Capoeira* dá a ambiência favorável para a absorção de saberes tradicionais, valorosos ao jogo da vida.

São elencadas inquietações que tocam o íntimo particular do educador autor – um buscante do tempo do agora – que resolveu alinhar ele mesmo, sem prender ou apertar, sua própria existência. Assim, o relato do trabalho é dado na narrativa das experiências vivida em quatro anos de pesquisa, focando a aprendizagem numa perspectiva “ecopedagógica” e atuando diretamente com crianças e jovens em fase de formação inicial, em particular a Educação Infantil e séries subsequentes.

Pousando o foco investigativo no fértil terreno da educação, o trabalho representa a tentativa de contribuir nas discussões que envolve o brincar como dispositivo criativo e suas implicações para uma corporeidade ecológica. Pontua questões interseccionais que permeiam o trajeto discente e a formação docente a partir de diferentes contextos do Ensino Superior e da Educação Básica, norteando ações a partir de um arcabouço teórico diversificado, tocantes à Filosofia, Sociologia, Antropologia, Educação Física e Artes. Contudo, é a Pedagogia, enquanto ciência que estuda a educação, o processo de ensino e a aprendizagem, o *locus* aonde são investidas a maior parte das considerações.

Conceitos são articulados integrando dimensões especulativas e empíricas, preocupadas tanto com os elementos primordiais da tradição pedagógica, como o processo de ensino-aprendizagem propriamente dito. Aborda-se no estudo saberes necessários à uma prática educativa ecológica envolvendo os fundamentos da *Capoeira Angola*, manifestação afro-brasileira patrimônio cultural imaterial da humanidade. Revela-se no estudo condições de uma educabilidade própria e comum, com respeito e rigor, sem prescrições ou regras, apenas acordos e combinados.

No sentindo de alargar o horizonte conceitual dos múltiplos-multáveis processos presentes na prática educativa, desperta-se no trabalho compreensões acerca da responsabilidade pedagógica que há no ato de educar, trazendo como plano transversal a experiência afetiva junto de crianças em situação de alternativas aprendizagens de mundo.

*aventuras
escritas devaneadas
de um cabôco sonhador*

RESUMO

Este estudo representa o interesse nos enigmas do *Brincar*, compreendendo este um estado de graça e poesia. Traz proposições acerca do “ato de educar” sob uma perspectiva *ecológica*, erguendo a criatividade, a interação socioambiental, o engajamento solidário-afetivo e a referência aos saberes de tradições populares, eixos para uma prática *Ecoeducativa*. Amparando as reflexões sob um viés fenomenológico, emerge-se o *lúdico* a partir do conceito de *viver criativo*, mais pleno e integrado ao fluxo da vida. Considerando a experiência de campo e a fruição dialética dada na prática com teoria, as reflexões recaem no processo de aprendizagem. A *Capoeira Angola*, jogo de tradição popular, aparece como epicentro de estudo. Sua filosofia, abarcada num conjunto de saberes tradicionais, dão alicerces à autonomia própria e libertária, ao sentido de comunidade e ao autoaperfeiçoamento, aspectos trabalhados na pesquisa e desenvolvidos de forma participativa com crianças em idades variadas. Nesta ação, vislumbrou-se o fortalecimento da premissa de que a prática da capoeira na escola auxilia sobremaneira a implementação das Leis 10.639/2003 e a 11.645/2008, que tratam da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Além de atuar de maneira significativa na formação de uma postura mais sustentável e harmoniosa frente aos desafios de convivência com o mundo. Foi interesse de estudo experimentar coordenadas de ações pedagógicas adotadas em perspectivas alternativas ao modelo de ensino prevalecente nas escolas brasileiras, sejam elas públicas ou privadas. Aborda-se no estudo a problemática de um sistema educacional falido, precário, que ao invés de unir, fragmenta, “diáspora”. A pesquisa aconteceu em formato de extensão universitária e contou com a parceria de escolas na cidade de João Pessoa/Brasil. Atendendo cerca de 120 crianças em processo de formação institucional básica, o projeto, intitulado *Brincando Capoeira*, partiu com a premissa de que a capoeira angola guarda em si mesmo uma potência cultural educativa ecológica. Discute-se assim, um ideal de escola dedicada ao ensino com crianças e jovens, como um território potencialmente favorável à autoexpressão, ao convívio mais interativo e integrado com os outros e a natureza menos alterada. A partir de métodos fundamentados na pesquisa-ação e na etnografia, remonta-se narrativas correspondentes às situações que foram experienciadas na *práxis* cotidiana, sendo imprescindíveis durante todo processo, os relatórios de experiência, as anotações em diários de campo, bem como transcrições das falas dos mestres, educadoras e educadores com quem tivemos em situações de aprendizagem. Chegou-se a um conceito ecológico do *Jogo da Capoeira Angola*, apresentada como tese e proposição pedagógico-didática. Considerados como dados icônico-imagéticos, os registros fotográficos das situações de aula junto às crianças delinearam as impressões interpretativas das situações lúdicas, feitas a partir da memória afetiva resultante das experiências e experimentações vivenciadas. A esperança é que este trabalho possa, além de inspirar à crença no Ser Humano, na sua presença mais sensível ao mundo, sirva para o fortalecimento da capoeira – essa *Roda dos Saberes* – nas escolas e outros espaços similares, revolucionando pensamentos, recivilizando pessoas, transformando corporeidades.

Palavras-chave: Brincar; Aprendizagem; Corporeidade; Capoeira Angola; Ecoeducação.

ABSTRACT

This study represents the interest in the play riddles, being this a state of grace and poetry. It brings propositions about the "act of educate" under a ecologic perspective, rising up creativity, the socioenviromental interaction, the emotional-solidary compromise and the reference of poplar tradition knowledge, the main strands for a Eco-educational practice. Sustaining the reflections under a phenomenological bias, the ludic appears from the concept of a creative living that is fuller and more integrated to the life flow. Considering the field experience and the dialectic fruition found in practice with the theory, the reflections land on the learning process. Capoeira Angola, a popular traditional game, appears as the study's epicenter. It's philosophy, covered by a set of traditional knowledge, basetheir own and free autonomy to the sense of community and the self-improvement, aspects addressed in the research and developed in a participatory way with children of different ages. This action aimed the strengthening of the premise that the practice of capoeira at school greatly helps the implementation of Laws 10.639/2003 and 11.645/2008, which deal with the theme "Afro-Brazilian and Native History and Culture". Besides acting in a significant way in the generation of a more sustainable and harmonious posture, facing the challenges of coexistence with the world. It was in the interest of the study to try out coordinated pedagogical actions adopted in alternative perspectives to the prevalent teaching model in Brazilian private or public schools. We address in the study the problem of a failed, precarious educational system that, instead of uniting, fragments, "diaspora". The research took place in a university extension format and featured the partnership of schools in the city of João Pessoa / Brazil. Reaching about 120 children in the process of basic institutional education, the project, entitled Brincando Capoeira, started with the premise that capoeira angola keeps in itself an ecological educational cultural power. Thus, we discuss an ideal school dedicated to teaching children and young people as a territory that is potentially friendly to self-expression, to more interactive and integrated living with others, and to less altered nature. Starting from methods based on action-research and ethnography, it traces back to narratives corresponding to the situations experienced in daily praxis, being the experience reports, notes in field journals, as well as transcriptions of speeches from masters and educators we have been in learning situations essential during the process. We presented an ecological concept of the Capoeira Angola Game as a thesis and pedagogical-didactic proposal. Considered as iconic-imagery data, the photographic records of the classroom situations with the children traced the interpretive impressions of the playful situations, made from the emotional memory resulting from the experiences lived. The expectancy is that this work may serve, in addition to inspiring the belief in the Human Being, in its most sensitive presence to the world, to strengthen capoeira - this Circle of Knowledge – at the schools and other similar spaces, revolutionizing thoughts, re-civilizing people, transforming corporeities.

Keywords: Play; Learning; Corporeity; Capoeira Angola; Ecoeducation.

RÉSUMÉ

Ce travail représente l'intérêt pour les énigmes de Play Capoeira, je comprends cet état de grâce et de poésie. Il apporte des propositions sur "l'acte d'éduquer" d'un point de vue écologique, en stimulant la créativité, les interactions socio-environnementales, l'engagement solidaire-affectif et la référence à la connaissance des traditions populaires, axes d'une pratique éco-éducative. Soutenant les réflexions sous un biais phénoménologique, le ludique émerge du concept de vie créatrice. Considérant l'expérience de terrain et les résultats dialectiques donnés dans la pratique avec la théorie, les réflexions retombent sur le processus d'apprentissage. La Capoeira Angola, jeu de tradition populaire, apparaît comme l'épicentre des études. Sa philosophie, englobée dans un ensemble de connaissances traditionnelles, jette les bases de l'autonomie et de la liberté, du sens de la communauté et de l'amélioration de soi. Dans cette action de recherche, nous avons assisté au renforcement du principe selon lequel la pratique de la capoeira à l'école facilite grandement la mise en œuvre des lois 10.639 / 2003 et 11.645 / 2008, qui traitent du thème "Histoire et culture afro-brésiliennes et autochtones". En outre, il contribue à la formation intégrale, agit dans sa posture devant le monde et fait une bonne différence. Il était intéressant d'étudier les coordonnées des actions pédagogiques adoptées dans des perspectives alternatives au modèle d'enseignement qui prévaut dans les écoles brésiliennes aujourd'hui. Le problème d'un système éducatif défaillant et précaire qui, au lieu d'unir des fragments, constitue une "diaspora" est abordé dans l'étude. La recherche a été réalisée dans un format d'extension universitaire et n'a été possible que grâce au partenariat établi avec les écoles partenaires de la ville de João Pessoa / Brésil. En prenant soin d'environ 120 enfants en cours de formation institutionnelle de base, l'action a été lancée sur la prémisse que la capoeira angola conserve en soi un pouvoir culturel éducatif et écologique. L'école fait l'objet d'une discussion, en particulier celle consacrée à l'enseignement aux enfants et aux jeunes, un territoire potentiellement favorable à l'expression de soi, à une vie plus interactive et intégrée. Sur la base de méthodes basées sur la recherche-action et l'ethnographie, nous étudions les récits correspondant aux situations vécues dans la pratique quotidienne. Cela a été essentiel tout au long du processus: des rapports d'expérience, des notes dans des journaux de terrain, ainsi que des transcriptions des discours des enseignants, des éducateurs et des éducateurs avec qui nous avons des connaissances en situation d'apprentissage. Un concept écologique du jeu de Capoeira en Angola a été présenté, présenté sous forme de thèse et de proposition pédagogique et didactique. Considérées comme des données iconiques, les archives photographiques de situations en classe avec des enfants décrivent les impressions interprétatives de situations ludiques, créées à partir de la mémoire affective résultant d'expériences vécues. L'espoir est que ce travail, en plus d'inspirer la croyance en l'être humain, dans sa présence la plus sensible au monde, serve à renforcer la capoeira angola - cette roue de la connaissance - dans les écoles et autres espaces similaires, en révolutionnant, transformant les sociétés.

Mots-clés: Jouer; L'apprentissage; Corporeidade; Capoeira Angola; Ecoeducation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
LEPEC – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Corporeidade, Cultura e Educação
NUPEC – Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre a Criança
PC – Pedagogia da Corporeidade
PG – Pedagogia Griô
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PPC – Proposta Pedagógica Curricular
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
PROBEX – Programa de Bolsas de Extensão
GECUCA – Grupo de Experimentação Criativa Universo Capoeira Angola
EEBas – Escola de Educação Básica
EVOT – Escola Viva Olho do Tempo
ECAC – Escola de Capoeira Angola Comunidade
MINC – Ministério da Cultura
MEC- Ministério da Educação
DG – Dragon Dreaming
ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal
ÈCOCA – Corporeidade Ecológica Capoeira Angola
OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
ONG – Organização Não Governamental

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

QUADRO 1 – Distribuição dos horários na EEBas	149
QUADRO 2 – Relatório e estruturação de atividades na EVOT	166
FIGURA 1 – Tandu Kiayalangana	92
FIGURA 2 – Folha do manuscrito digitalizado de Mestre Pastinha	112
FIGURA 3 – Folha do manuscrito digitalizado de Mestre Pastinha	112
FIGURA 4 – Folha do manuscrito digitalizado de Mestre Pastinha	113
FIGURA 5 – Folha do manuscrito digitalizado de Mestre Pastinha	113
FIGURA 6 – Folha do manuscrito digitalizado de Mestre Pastinha	114
FIGURA 7 – Princípios do Dragon Dreaming	124
FIGURA 8 – Triagrama Ècoca	130
FIGURA 9 – Flor de Ècoca	136
FIGURA 10 – Mapa de Palco: formação de bateria conforme a ECAC	181
FIGURA 11 – Cartaz do V Festival de Jogos e Brincadeiras Populares	202
FIGURA 12 – Cartaz da Vivência Griô	202

LISTA DE FOTOS

FOTO 1 – “Nossa árvore”	29
FOTO 2 – “Ei Samuel, tu num vem não?”	61
FOTO 3 – “Por debaixo do cajueiro”	83
FOTO 4 – “Abraço”	185
FOTO 5 – “Olhos de ver”	186
FOTO 6 – “Primeiro encontro e as primeiras impressões na EEbas”	189
FOTO 7 – “Somos todos Bicharada”	189
FOTO 8 – “Cartinha para as famílias”	189
FOTO 9 – “Nossa árvore”	190
FOTO 10 – “Eu vou, eu vou”	190
FOTO 11 – “Te vejo”	190
FOTO 12 – “Tira a Poeira”	191
FOTO 13 – “Luandaê Pandeiro”	191
FOTO 14 – “Diálogos combinados”	191
FOTO 15 – “Saltar se cuidando”	192
FOTO 16 – “Roda Brincada”	192
FOTO 17 – “Roda de São João na EEBas”	192
FOTO 18 – “Ubuntu”	193
FOTO 19 – “Primeiro encontro e as primeiras impressões na EVOT”	193
FOTO 20 – “Só alegria”	194
FOTO 21 – “Flutuação”	194
FOTO 22 – “Musicalidade”	195
FOTO 23 – “Bananeiras”	195
FOTO 24 – “Oficina de Berimbau”	195
FOTO 25 – “Sou Tupã”	196
FOTO 26 – “Ela com Eles”	196
FOTO 27 – “Equilibrando a Biriba”	196
FOTO 28 – “Diálogos combinados”	197
FOTO 29 – “Ativando”	197
FOTO 30 – “Roda de Pétalas”	198
FOTO 31 – “Raspagem”	198
FOTO 32 – “Ian na mandinga”	198
FOTO 33 – “Segue a bateria”	199
FOTO 34 – “Pegando o Axé”	199
FOTO 35 – “Ensaio aberto”	199
FOTO 36 – “Orquestra Popular”	200
FOTO 37 – “Brincando Maculêlê”	200
FOTO 38 – “Era eu era meu mano”	200
FOTO 39 – “Grio 4 Pedras”	201
FOTO 40 – “As manas”	201
FOTO 41 – “Capoeira itinerante”	201

FOTO 42 – “Rodando Pião”	201
FOTO 43 – “Vivencia Griô: Permacultura e Capoeira Angola”	203
FOTO 44 – “Everton e seu certificado”	203
FOTO 45 – “Roda da capoeira no Luzes do Vale”	200
FOTO 46 – “São Elas”	204
FOTO 47 – “Brincando Capoeira no Cantinho da Memória”	204
FOTO 48 – “Quando nós andava junto”	204

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO I – O LÚDICO BRINCAR EM SENTIDO ECOLÓGICO	29
1.1 O lúdico e suas interfaces	32
1.2 O brincar como expressão vívida	38
1.3 A noção ecológica do educar(-se) com o mundo	46
1.4 <i>Ludens Poiesis</i> , favoráveis condições à formação integrativa	56
CAPÍTULO II – ENTRE LAÇOS DA MALHA PEDAGÓGICA	61
2.1 <i>Arte-Educação-Cultura</i> , contextualização histórica e realidades	64
2.2 A arte nesse lugar de formação crítico-criativa	69
2.3 A cultura como instrumento de transformação de <i>habitus</i>	75
2.4 Entre laços da <i>Malha Pedagógica</i>	79
CAPÍTULO III – BRINCANDO CAPOEIRA: ENSINO, PESQUISA E EXPANSÃO	83
3.1 O Jogo da Angola	90
3.1.1 A Roda da Capoeira	101
3.1.2 Fundamentos da Roda pelo Saber do Mestre	110
3.1.3 Brincando Capoeira, do sonho ao conceito	116
3.1.3 Brincando Capoeira, da metodologia a concepção pedagógico-didática	129
3.2 Brincando na Rodas dos Saberes	140
3.2.1 A experiência na Escola de Educação Básica	145
3.2.2 A experiência na Escola Viva Olho do Tempo	160
CAPÍTULO IV – A LINHA É O SABER, A PEDAGOGIA É A AGULHA	187
Ensaio fotoetnográfico	189
CONSIDERAÇÕES FINAIS	205
REFERÊNCIAS	211
ANEXOS	220

*A verdadeira educação consiste em
pôr a descoberto ou fazer atualizar o melhor de uma pessoa.
Que livro melhor que o livro da humanidade?*

Mahatma Gandhi

INTRODUÇÃO

Brincando na Roda dos Saberes é uma tentativa de expressar em palavras simples um intenso período de vivências. Alguns anos dedicados a experimentar, na *práxis* contínua, brincando e aprendendo, o desafio de ser Educador. Educador no sentido de reconhecer-se como tal, empoderado porém inacabado: *aprendiz*¹. Ser também reconhecido não pelos feitos, mas pelo modo de compartilhar o momento precioso que é o da *aprendizagem*. Um modo que compreende, ou ao menos se projeta a compreender, a vida para além dos *interesses apropriáveis* e a Educação, no vasto campo em que atua, como espaço/tempo de *experimentação* e *autoconhecimento*.

Mas como verdadeiramente experimentar o mundo e autoconhecer-se quando muito somos orientados a ignorância? Das coisas, das pessoas, do mundo, de si mesmo. Em que medida estamos realmente experimentando e criando, quando na verdade estamos reféns de um domínio, sistema? Que referências seguir perante discursos habilidosamente construídos em prol de benefícios individuais? Como se desde muito cedo, principalmente pelas bandas de cá no Ocidente, somos prematuramente submetidos a formatações modelizastes de dadas culturas que não aquela mais ancestral, carregadas em costumes e tradições que sempre favorecem à coletividade, o bem comum, a razão primeira de estarmos em vida? (PRABHUPĀDA², 1995).

O ritmo da vida contemporânea, sobretudo a urbana, se revela cada vez mais acelerado. Entra em combustão ao juntar-se às frenéticas informações que acessamos instantaneamente, num “clique”. Sem percebermos, somos abocanhados pelo tempo que urge e nos cobra em carne viva. A dificuldade em lidarmos com toda demanda cotidiana dispara a cobrança externa, do trabalho e afazeres, mas também a interna, propulsora de ansiedade, sentimento de incapacidade, medo da vida (LOWEN, 1986; GURFINKEL, 2016). São emaranhados sociais e culturais que dificultam e muito a possibilidade de escaparmos sãos e salvos. A dominação e aprisionamento, pilares fortes da dinâmica capitalista e de

¹ Faz-se importante esclarecer que a escrita textual apresentada ao logo deste trabalho é revezada entre a primeira pessoa do singular (eu) e primeira pessoa do plural (nós) da gramática brasileira. Isso por representar tanto as vivências pessoais do autor, na proposição de tese que defende, como também perspectivas comungadas com outros autores, educadoras, professoras e mestres, que contemplam os temas abordados.

² Durante as incursões desta pesquisa, sobretudo nas partes em que discutimos autoconhecimento, referenciaremos ensinamentos do texto sagrado *Bhagavad Guita* (BG), escrito sânscrito que representa a essência do conhecimento védico da Índia e uma das principais referências de filosofia e espiritualidade em todo o mundo. Os saberes e a forma de compreender a ignorância e a presença de um Ser Espiritual, sugerida pelo BG, inspira-nos pensar uma “corporeidade ecológica”, consciente e engajada na presença mais equânime com a natureza. E como, a partir dela, promover situações lúdico-integrativas de ensino-aprendizagem, considerando valores como: (i) ausência de orgulho; (ii) não-violência; (iii) dedicação ao mestre; (iv) persistência na busca pelo autocontrole (BG 13.8, PRABHUPĀDA, 1995).

seus sistemáticos efeitos, dispara a competição, a disputa, o envaidecimento pelo consumo e poder, tudo ao mesmo tempo, lançando-nos em estranhamentos e conflitos uns dos outros. Ao passo que caminhamos na diversidade, nos portamos julgadores e egoístas. Está para além de “ter e o outro não”; é o “ter e não querer que o outro tenha”. Desvanece-se a noção *ecológica* que poderíamos firmar em nobre consciência (CARSON, 1962; GIBSON, 1986).

Nesse sentido, reaprender que o “homem não é o centro do Universo” caracteriza-se como um dos maiores desafios da atualidade. Desafios que tocam, por exemplo, a necessária desconstrução do modelo familiar patriarcal, que enaltecendo a posição de um chefe enquanto autoridade maior, embute a forte tendência sociocultural machista, alavancando por exemplo o número³ de mulheres mortas por seus próprios companheiros. Embora muitos avanços tenham sido alcançados com a Lei 11.340/2006, mais conhecida como Lei Maria da Penha, ainda hoje os casos de femicídio é agravante. O Brasil carrega atualmente o 5º lugar no ranking de países nesse tipo de crime, contabilizando 13 homicídios femininos diários em 2013. Segundo o Mapa da Violência 2015, traçado pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, dos 4.762 assassinatos de mulheres registrados em 2013 no Brasil, 50,3% foram cometidos por familiares, sendo que em 33,2% destes casos, o crime foi praticado pelo atual ou ex-companheiro.

De forma mais ampla e transcendental, trata-se de seguir em busca de outras compreensões acerca das diversificadas vidas presente no planeta, percebendo como são e como se relacionam e se organizam, da formiguinha⁴ que queima à maior e mais antiga *Baobá*⁵. Duvidar que na natureza tudo tem seu sentido absoluto e nada é permanente,

³ O mapa mostra ainda que a taxa de assassinatos de mulheres negras aumentou 54% em dez anos, passando de 1.864, em 2003, para 2.875, em 2013. Disponível em: <https://goo.gl/nxa27v>

⁴ Passei minha infância e juventude em meio ao grandioso bioma Amazônico. Em virtude do vínculo empregatício de meu pai, “peão nordestino de trecho”, vivemos em família numa vila de trabalhadores instaurada nas reservas indígenas do povo guerreiro *Waimiri Atroari*. Apesar da exploração desenfreada da empresa mineradora que ali retirava riquezas, o ecossistema diversificado se fazia perceber, principalmente pela exuberante fauna. Araras voando em pares, diferentes cobras, mucuras e onça parda. Lá conheci a força da pequena formiga *Jiquitaia*, que com uma leve picada perturba qualquer sossego desavisado. Na cultura *Macuxi*, povo indígena da Sul-América, esta formiguinha é símbolo em atividades ritualísticas envolvendo jovens meninos em fase de puberdade. Acredita-se que para ser um bom homem, digno e honrado, é necessário acompanhar a pessoa mais velha da tribo numa atividade específica, e lá se submeter a inúmeras ferroadas deflagradas pelas “formigas-de-fogo”. A prática sustenta a crença que, passando pela aprovação, o jovem se torna homem, curado espiritualmente, digno de habilidades na arte da sobrevivência na mata (MARQUES, 2013).

⁵ Grande árvore da família das bombacáceas, originária do continente africano, a Baobá possui um tronco extremamente largo, que serve-lhe em armazenamento d’água. Tal possibilidade dar-lhe a resistência para viver tempos e tempos, mesmo em ambientes inóspitos. Culturas tradicionais africanas oferece, dentre outras versões, a de que as mais antigas baobás suscitam a impressão de serem elas próprias testemunhas dos tempos imemoriais. Do povo *Yorubá*, um dos maiores grupos étnico-linguísticos da África Ocidental, vem o pensamento da árvore como o princípio da conexão entre o mundo sobrenatural e o mundo material. Considerada sagrada, inspiradora de poesias, a baobá desperta atenção ao processo de manutenção da vida e do equilíbrio da coletividade. É considerada a mais sagrada das árvores em vários países de África,

dificulta sobremaneira a expansão da consciência ecológica, que nos centra em integração com o meio, em cooperação e harmonia. Infelizmente, em sentindo oposto, estamos numa “espécie de corrida infrutífera para não ficarmos desatualizados, onde torna tudo efêmero, vazio”, provoca Mia Couto em palestra proferida ao Provocações Filosóficas⁶.

Partindo do princípio de que estamos no mundo sempre em processo de mudança, transformação ressignificada no agora, é premissa neste trabalho a aprendizagem enquanto processo “fundamental da vida” (CAMPOS, 1987, p. 35). Afinal, tão bom é descobriremos algo que nos desperta a querer aprender mais e mais. Aprender é gostoso, é doce, diria Bhakti Dhira Damodara Swami⁷, mestre/griô africano. Partilhamos o projeto filosófico que vai de encontro à concepção objetiva e concreta das coisas, mecanicista, predominante em nossa sociedade ocidental há vários anos. Floyd Merrel, referenciando de forma próxima as premissas de Charles Sanders Pierce⁸, nos traz a problemática de nossa tradição estar por vezes “sedimentada dentro de nossos costumes, do nosso comportamento, e sobretudo das nossas linguagens”. Referenciamos, portanto, a filosofia do processo a partir da máxima de que “tudo está virando coisa diferente do que estava virando no momento anterior” (MERREL, 2008, p. 12).

Na esfera do humano e sua relação com a natureza, a aprendizagem nos chega como possibilidade de “vir a ser” a partir da experiência apreendida (MERREL, 2008). Isso provavelmente possa servir de argumento para refutarmos a nós mesmos, criticamente, como num processo de *autoconhecimento*. Assim, cada momento configura-se uma nova oportunidade de reavaliarmos quem somos, como estamos sendo e que estratégias podemos adotar/criar para melhor sermos/reagirmos às circunstâncias. Considerando toda a complexidade que circunda o termo “melhor”, pensemos o fato de melhores sermos individualmente, no íntimo particular, percebendo, aceitando e transformando as

reverenciada como morada dos espíritos ilustres dos ancestrais e considerada um altar natural nas cosmovisões de várias religiões de matriz africanas. Carrega consigo o simbolismo da manutenção da memória primordial. Conta-se que estas mágicas árvores eram usadas como portais para o esquecimento do traficado, obrigados a dar sete voltas (no caso de serem homens) ou nove voltas (no caso de serem mulheres) ao redor das baobás para se esquecerem de todas as suas raízes, de toda sua ancestralidade e se tornarem humanos mais maleáveis às exigências dos colonizadores e traficantes (MO MAIÊ, 2017).

⁶ Provocações Filosóficas: a mente como uma obra de arte. Disponível em: <https://goo.gl/AR2BmJ>

⁷ Em virtude da participação no curso “Autoconhecimento e Espiritualidade segundo o Bhagavad Gita”, projeto de extensão (PROBEX/UFPB) ofertado pelo Grupo Padma (CNPq/PPGCR) e tendo como facilitador o Dr. Thiago Pelúcio Moreira, tive a grata satisfação de conhecer Mestre Damodara na cidade do Recife/Pernambuco, quando fomos conduzi-lo ao traslado até a Paraíba. Dentre os espaços em que palestrou, o primeiro guru (mestre espiritual) africano da *Sociedade Internacional para a Consciência de Krishna*, esteve no Centro de Educação da UFPB, em outubro de 2017.

⁸ Charles Sanders Pierce, filósofo, físico matemático norte-americano, é referência importante em nosso trabalho. Reconhecido por suas importantes contribuições à lógica, matemática e filosofia, basearemos nossas interpretações e análises a partir da semiótica desenvolvida por ele. Uma ciência que investiga todas as linguagens, isto é, as diferentes capacidades dos signos gerarem informação e, por meio delas, os modos como os fenômenos produzem significados (SANTAELLA, 1983; BETTI, 2017).

limitações próprias, emergentes quando em constante busca pelo *autoaperfeiçoamento*. Não obstante, em equivalente maneira, melhores uns com os outros e com o meio no qual acontece toda a semiose da vida. Usemos como alegoria o exemplo do educador que estagna sua prática educativa crente que ela já se encontre acabada, autossuficiente. Ao tomarmos consciência de que “tudo é processo”, talvez possamos contestar tal postura elencando o risco deste educador não se aperceber pleno num processo tão significativo como é o da aprendizagem. De modo que não se dispor à mudança, a contestação própria, implica deixar de proporcionar a si mesmo a valorosa oportunidade de transcender a ilusória condição de sabedor de tudo sobre coisa nenhuma.

À luz da reflexão crítica acerca do modo como somos educados e como podemos, no exercício do “deseducar”, atingir uma educação mais plena, a aprendizagem se firma enquanto processo de aquisição, soltura e (re)significação do conhecimento. Pois sim, há casos em que nem sempre aquilo que aprendemos é o que gostaríamos de ter aprendido. Daí aproveitarmos a opção que temos de soltar, largar, de deixar para trás, fluindo num estado melhor de viver em plenitude a vida. Isso, na maioria das vezes, inevitavelmente passa por uma reeducação, uma revisão da concepção de mundo e da responsabilidade própria – portanto sua, nossa – de melhorarmos em vida e pela vida de todos os seres do planeta. Ou, em caso outro, a partir de determinado conhecimento, reelaboramos significações conscientes sobre algo ou determinada coisa. Isso até chegar ao estado de sabedoria, de direcionamento crítico e consciente do que fora então conhecido.

Mas antes que caiamos na lógica limitadora, quadraticamente cartesiana, é importante elucidar o conhecimento aqui tratado sob perspectivas outras, mais próximas ao método processual pragmático (MERREL, 2008). Isto quer dizer que buscaremos, durante todo decorrer deste trabalho, estabelecer proposições práticas, de empirismo gerador de repertório, quer seja na articulação dos conceitos abordados, quer na concretude teórica e prática das experimentações realizadas, refletidas e reformuladas daquilo que vivenciamos durante os últimos quatro anos de pesquisa doutoral. Discutimos nesta pesquisa, dentre problemáticas comuns e inquietações particulares, a poesia do estado ecológico, de brincar com “jogo de cintura” os muitos conflitos da vida. *Viver, Amar e Criar* é então nosso mote, máxima utópica sobre a qual investimos nossas impressões interpretativas. *Viver* no sentido de perceber-se vibrante no mundo, partícipe e responsável da própria existência, em corpo, mente e espírito. *Amar*, como condição e modo genuíno em apresentar-se às circunstâncias, perceptivo e em firme dignidade. *Criar*, enquanto requisito básico no que confere a possibilidade de libertação e expansão da corporeidade que se opõe a opressão. Essa tríade, acoplada aos fundamentos de tradição perceptíveis na prática e no ensino da Capoeira Angola, resultam a ideia que defendemos de uma corporeidade ecológica.

Acessando temas que abordam diretamente a disposição pedagógica das disciplinas de *Artes* e *Educação Física* em âmbitos autodenominados escolares, discute-se proposições educativas de cunho didático e metodológico, dialogando com autores(as) que já muito colaboram neste universo temático, a exemplo das professoras arte-

educadoras Ana Mae Barbosa e Luciane Goldberg, defensoras de uma educação artística plural e dinâmica, geradora de autonomia criativa (BARBOSA, 2009; GOLDBERG, 2005). Para o campo da educação física, dialogamos com Reiner Hildebrandt-Stramann, pesquisador alemão defensor de uma educação física aberta à experiência; e Mauro Betti, expoente pesquisador da educação física escolar, defensor da escola como propiciadora de apropriação crítica da cultura corporal de movimento (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2009; BETTI, 2013).

Adotamos na pesquisa uma perspectiva filosófica fenomenológica, considerando o brincar como fenômeno de manifestação existencial (HEIDEGGER, 2000; WINNICOTT, 1975; GOMES-DA-SILVA, 2016). A partir de uma abordagem qualitativa, elegemos princípios da pesquisa-ação e da pesquisa etnográfica como balizadores de campo. A Análise do Discurso auxilia-nos no que concerne nossas implicações como pesquisador e aos pressupostos teóricos recorridos e articulados. Uma abordagem discursiva como a que resolvemos adotar, “não pode negligenciar a espessura que entremeia a relação entre o texto e seu entorno, visando predominantemente ao debate do modo como a enunciação é capaz de inter-relacionar ‘uma organização textual e um lugar social determinados’” (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005, p. 319; GADET e HAK, 1997). Tal perspectiva auxilia-nos paralelamente aos aspectos que envolvem a abordagem etnográfica, dentre estes a preocupação com uma análise holística e dialética da cultura; o protagonismo de atores sociais com participação ativa e dinâmica de base comunitária; e as relações e interações significativas de modo a desenvolver a reflexividade sobre a ação de pesquisar, tanto pelo pesquisador quanto pelo pesquisado (TRIPP, 2005; RICHARDSON, 2003, MATTOS, 2011).

Ao pensarmos o processo de ensino-aprendizagem propriamente dito, ensaiamos diálogos com alguns conceitos trazidos por Piaget (1978) e Vygotsky (1989), referenciando a concepção de *jogo simbólico* e *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP). Vygotsky nos instiga perceber a atividade humana no meio social como o principal impulso que movimenta todo o processo de formação da psiquê. É na interação social que o sujeito constrói-se como indivíduo diante do confronto com o mundo externo, distinguindo aquilo que é daquilo que não é. Além destes, pensamos o *viver criativo*, conceito abordado por Winnicott (1975), que se refere à crença de viver criativamente enquanto um estado saudável de degustar o mundo, de ser si mesmo. Uma apercepção de que a vida é digna de ser vivida em soltura das amarras do ego (LOWEN, 1986).

Como já dito, o *Jogo da Capoeira* figura enquanto pivô nessa busca. Não só por estar atrelada diretamente à minha prática de viver cotidiano, como capoeirista, arte-educador. Mas sobretudo por ser também o objeto aqui pesquisado. Enaltecendo sua interface de brincadeira, elenco a compreensão de sua lógica interna a partir dos significados gerados na produção e difusão de saberes. Uma lógica subversiva, contra-hegemônica. “Capoeira na roda, capoeira na vida”, afirmam os mais antigos mestres⁹ de

⁹ Inaldo Ferreira de Lima e Marcos Antônio Batista, são reconhecidos na comunidade como os mestres mais antigos da capoeiragem paraibana. Ambos receberam o título de mestria das mãos de Norival Moreira de

capoeira angola do estado da Paraíba. Por esta e outras razões é defendido a legítima presença da capoeira em contextos educacionais formais, como escolas e outras instituições de cunho educativo (associações de moradores, organizações não-governamentais, etc). Atualmente a capoeira está nas escolas de forma ainda muito precária, sem maiores incentivos que garantam sua permanência no currículo de atividades escolares. Os atuais programas governamentais, na qual muitas vezes está inserida como esporte, não dão na prática uma estabilidade mínima para que se desenvolva um trabalho mais encorpado, permanente. “É raro um oficineiro ou oficineira de capoeira passar tempo superior a quatro meses numa escola”, nos fala Contra-mestra Tina, educadora popular com vasta experiência em projetos socioeducativos.

Por estar no mundo em mais de 150 países, a capoeira difunde a língua portuguesa em suas ladainhas, coros e corridos. Seu universo de saberes reflete mais da verdade histórica brasileira que muitos dos livros atualmente circulando nas escolas brasileiras. Não precisamos ir muito longe na história para saber que poucos países no mundo passaram por uma miscigenação tão intensa quanto o Brasil. Indo de encontro ao que se tornou senso comum, tivemos por aqui um processo de miscigenação extremamente longe daquilo que se entende por naturalidade, espontaneidade. Num processo violento e verticalizado, ibéricos se sobrepunham aos povos indígenas – nativos desde muito antes do que viria a ser “Brasil” – e negros, trazidos para território brasileiro como mercadoria e força de trabalho escravo¹⁰ (RIBEIRO, 1995, FREYRE, 2006). O resultado, uma violenta miscigenação que acarretaria conflituosas configurações sociais, evidentes nas relações de classes. Atualmente, a sociedade brasileira passa por um importante momento de auto-reconhecimento, contestação, de cunho individual e coletivo, sobretudo no que concerne aos seus valores étnico-culturais. Disse nosso ex-ministro da cultura, Gilberto Gil, em comemoração ao dia da Consciência Negra, 20 de novembro:

No Brasil ainda tem preconceito. Ainda tem desigualdade específica dos negros, mas as coisas diminuíram. A possibilidade de inserção aumentou. De certa forma, há até mais cordialidade, compreensão, interracialidade e intersociabilidade na sociedade brasileira do que em outras. Tem um lado que é superação de problemas, e isso inclui resistência política, luta por cidadania, luta por inclusão e auto-reconhecimento. Por outro lado, há uma outra dimensão, que é de integração, comunhão e regozijo por estarmos em processo de reconhecimento profundo da importância do negro na vida brasileira.

Oliveira, Mestre Nô, fundador da *Escola de Capoeira Angola Palmares*, e que desde a década de 80 vem semeando suas metodológicas de aplicação da capoeira no estado. A capoeira paraibana é reconhecida também pelo legado de Nô, que no auge de seus 73 anos, supervisiona pessoalmente núcleos da escola Palmares.

¹⁰ O Brasil foi o último país no mundo ocidental a abolir a escravidão. E ainda o fez por pressão internacional, tal como aponta primeiramente a Lei Feijó e mais tarde a Lei Áurea.

Sob efeito lúdico, interface intangível que a capoeira apresenta, sensibiliza-se por cinestesia, a partir das comunicações sensoriais do corpo em movimento. Os combinados de aprendizagem são infinitos, haja vista tantas linguagens envolvidas no processo, dentre elas a musicalidade e a percepção-ação. Além destas, a ambiência potencializa o sentido de comunidade, de estar em interação com outros e o ambiente partilhado. Talvez tenha sido por tais razões que receberei da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o título de Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade¹¹. Não obstante, pensamos a capoeira como ferramenta de transformação e legitimação étnico-racial e cultural, peça estrategicamente importante na implementação das Leis 10.639/2003 e a 11.645/2008, 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 Indígena”.

De modo a fruir estratégias criativas e pedagógicas envolvendo o ensino da capoeira, pensando assim sua potencialidade ecológica, cruzamos com os autores supracitados, perspectivas da *Abordagem Ecológica à Percepção e Ação*, de James Gibson, que reflete acerca da inseparabilidade entre percepção e ação para o entendimento do movimento humano. Para Gibson (1986), o agente-ambiente constituem uma unidade de análise primária. A percepção é aqui captação direta da informação que coordena a relação sujeito-ambiente durante a ação. Os órgãos sensórios são os captadores dos perceptos, daquilo que aparece e se força sobre nós, não guiados pela razão. Para Gibson, elenca Gomes-da-Silva (2016), a informação disponível no ambiente é um padrão de energia que especifica o próprio ambiente, provocando os sistemas percepção-ação, reagindo em informações alteradas.

Em termos referentes a capoeira, consideramos os valiosos momentos de vivência com os mestres e mestras, fonte primária dos saberes tradicionais. A articulação em rede, de diferentes grupos e capoeiras, geram um movimento de formação independente do contexto acadêmico. Ainda é diminuto o número de mestres da cultura popular atuando em espaços formais da educação, básica e/ou superior. Falando dos mestres mais antigos, se não fosse a comunidade a que pertence e os reconhecem, a situação seria ainda mais difícil. Para agravar, a disputa pelo conhecimento e a não reverência aos saberes de tradição é problemática constante. Em contrapartida, consideramos privilégio em nosso estudo a possibilidade de vivências diretas *Griôs*¹², mestras e mestres que, resistentes à

¹¹ No ano de 2014, a *Roda da Capoeira* se tornou a quinta manifestação cultural brasileira reconhecida pela Unesco como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade, juntando-se ao Samba de Roda do Recôncavo Baiano, a Arte Kusiwa (pintura corporal realizada por índios do Amapá), o Frevo Pernambucano e o Círio de Nazaré.

¹² O termo “Griô” vem da tentativa abasileirada de se referenciar o termo “Griot”, que em África, define um arcabouço imenso do universo da tradição oral. É uma corruptela da palavra “Creole”, em português, “Crioulo”, língua geral dos negros na diáspora africana. É também considerado uma recriação do termo gritadores, reinventado pelos portugueses quando viam os griôs gritando em praça pública (Fonte: www.leigrionacional.org.br). Aprofundaremos o conceito *griô* mais à frente, quando referenciado uma das teorias pedagógicas inspiradoras em nosso estudo: a *Pedagogia Griô*.

usurpação e apropriação do conhecimento, nos ensina pensar uma educação mais orgânica, embasada na tradição oral, na partilha do saber, envolta a um universo místico, religioso, estético, simbólico. Uma educação, nos fala Mestre Damodara, incorporada não ao acúmulo de informação, mas ao conhecimento de si mesmo em interlocução com o mundo.

Na aprendizagem rica que tem sido viver a capoeira, tive a oportunidade de conhecer alguns renomados mestres dessa tradição. Mestre Moraes¹³ e Mestre Cobra Mansa¹⁴ são dois deles, expoentes pesquisadores da cultura afro-brasileira. Não por acaso, o mestre destes mestres, Vicente Ferreira Pastinha, é aquele que elegemos como principal orientador dos fundamentos da capoeira angola. É sob a filosofia de Pastinha, fortalecida por seus discípulos, que percebemos o “viver capoeira”. E nesse viver, como se estabelece a aprendizagem, o ensino, e a relação “aprendiz-mundo-mestre”. Mestre Pastinha evoca pensarmos um modo de viver a capoeira sob um sentido holístico, plural, que margeiam toda uma tradição ancestral, de origem africana. Nos instiga “buscadores de mandinga”¹⁵. Não obstante, vale salientar nossa prática continuada junto à *Escola de Capoeira Angola Comunidade*, que com mais de trinta e cinco anos de funcionamento, atende moradores do Bairro dos Novais, João Pessoa/PB, agindo permanentemente na manutenção da memória e no cuidado de manifestações de tradição popular importantes na cultura local, regional e do Brasil.

A capoeira a que reverenciamos, ou vertente como queiram chamar, é a *Capoeira Angola*¹⁶. No capítulo terceiro estaremos ampliando teoricamente alguns de seus princípios e fundamentos dando-lhe um caráter figurativo enquanto “roda dos saberes”. Faremos isso enaltecendo saberes que ecoam nos ensinamentos de Mestre Pastinha e o legado que se configura em sua filosofia. Dentre os saberes abordados estão: (a) o

¹³ Pedro Moraes Trindade, líder idealizador do *Grupo de Capoeira Angola Pelourinho* (GCAP), um dos nomes mais respeitados na capoeiragem. Praticante de capoeira desde menino, foi um dos protagonistas no amplo movimento de reorganização da capoeira angola na década de 1980 e 1990, sendo hoje uma das principais referências desta arte no Brasil e no mundo (MAGALHÃES FILHO, 2012).

¹⁴ Cinézio Feliciano Peçanha, que participava ativamente da fundação do GCAP como discípulo imediato de Mestre Moraes, se desvincula do grupo para fundar a *Federação Internacional de Capoeira Angola* (FICA). Atualmente, as articulações entre as escolas, forma a maior rede de capoeira angola do mundo atualmente.

¹⁵ São muitas as versões do que viria a ser o sentido de *Mandinga*. De grupo étnico de origem africana praticantes do Islã até feiticeiros possuidores do conhecimento de linguagem escrita, preferimos seguir o sentido abstrato simbólico, no qual tem mandinga como aspecto de postura e habilidade. Mandinga é a malandragem, a dissimulação inteligente, a resposta em forma de pergunta, o sair entrando e o entrar saindo.

¹⁶ Atualmente, duas fortes correntes podem ser identificadas na capoeira: a *Capoeira Regional*, criada por Manoel dos Reis Machado (Mestre Bimba), em meados do século XX; e a *Capoeira Angola*, conhecida também como Capoeira Mãe, a qual se tem notícia desde antes da abolição da escravidão. Conta como maior representante, Vicente Ferreira Pastinha (Mestre Pastinha). Segundo Falcão (2014), outras derivações ou inovações se fazem presentes neste contexto, tais como: capoeira contemporânea, somacapoeira, hidrocapoeira, etc.

respeito/reverência aos mais velhos, a ancestralidade, a não-linearidade do tempo; (b) a de que o chão é amigo, canal de conexão (*Grounding*¹⁷) e por isso não se deve deixar-se estagnar pelo medo de cair, mas transformá-lo em potência de aprendizagem; (c) saber ouvir, percebendo singularidades de sentidos naquilo que é compartilhado, não violentando o processo; (d) a tranquilidade, sem pressa no aprender; (e) humildade, percebendo-se vaidoso e despeitado; (f) generosidade e gentileza com o outro, potencializando seu protagonismo na circunstância.

Tratamos destes saberes através do projeto de extensão universitária *Brincando Capoeira*, que além de ação interventiva, corresponde também numa proposição pedagógico-didática para o ensino e aprendizagem da capoeira na Educação Básica. Partimos no projeto com a premissa que julga possível ampliarmos nossos padrões de referência e de identidade no diálogo e no reconhecimento da diversidade cultural (BRASIL, 2014). Para além disso, estabelecer entrelaçamentos que tenha a diversidade como algo importante na vida humana, mas não tanto quanto a unidade (FU-KIAU, 1997).

O público escolhido refere-se a educandos de escolas parceiras, situadas na cidade de João Pessoa, capital do estado da Paraíba. Para o ensino formal, estivemos presentes durante pouco mais de um ano na *Escola de Educação Básica* (EEBas) da *Universidade Federal da Paraíba* (UFPB) contemplando turmas da Educação Infantil. No que tange o ensino dos anos subsequentes, o projeto segue no terceiro ano na *Escola Viva Olho do Tempo* (EVOT¹⁸), instituição não-governamental que desenvolve um trabalho significativo na zona rural. Atendendo crianças e jovens nos contraturnos escolares, opera em rede e de maneira obstinada sobre causas educativas/ambientais que tocam a comunidade e a vida do Rio Gramame¹⁹. Nesta escola, em virtude de estarmos engajados na gestão, a ação tomou maiores proporções, apresentadas mais adiante.

A problemática a qual contextualiza nossos propósitos tocam em três questões centrais. A primeira corresponde a subpresença do brincar na escola, sendo este

¹⁷ Conceito bioenergético proposto por Alexander Lowen (LOWEN, 1980; 1983) e que associamos ao fundamento de “enraizamento” da *Capoeira Angola*, saber que trata da importância em se desenvolver uma base de firmamento, de equilíbrio, mantida em prontidão na desenvoltura das nuances de jogo. Em sentido filosófico, encerra a consciência de si em constante diálogo com o mundo, perceptivo ao centro de força.

¹⁸ Pode-se dizer que o projeto *Brincando Capoeira* teve suas primeiras experimentações no chão griô da Escola Viva Olho do Tempo. A escola desenvolve ações que buscam a religação dos moradores da região aos seus valores culturais pautados em seu tradicional modo de viver e seu contato permanente com a natureza menos alterada.

¹⁹ Com 54,3 km de extensão, o Gramame nasce na região do Oratório, em Pedras de Fogo, zona da mata na divisa com Pernambuco, desaguando na Barra de Gramame, litoral paraibano. Abastece em 70% da água tratada de municípios como Alhandra, Conde, Cruz do Espírito Santo, Santa Rita e João Pessoa. Por se localizar em torno de grandes cidades, é constantemente atacado. Em fevereiro deste ano, 40 mil litros de soda cáustica vazaram para rio de uma das estações da empresa responsável pelo tratamento da água (CAGEPA). Além das mortes de peixes, tartarugas, a tristeza de pescadores e comunidades ribeirinhas em ver seu “ancestral natural” ser assassinado (CORDEIRO, 2014).

centralizado em momentos específicos de aprendizagens ou aos intervalos/recreios. Além da forte tendência utilitária que esta manifestação recebe quando operada em submissão a algum tipo de conteúdo específico ou mesmo como recurso metodológico. Defendemos o brincar como essência da vida, um modo implicado ao ser que se expressa em natureza. Dessa forma, sua presença nos âmbitos educativos vem a agradecer as relações de vínculos afetivos, tão importantes nestes contextos. Usaremos o campo da Educação Infantil para enaltecer os argumentos fundantes de nossas hipóteses, sobretudo a potência criativa do brincar em si mesmo.

A segunda questão é ligada ao ensino da capoeira propriamente dito, que por vezes se revela fragilizado pela objetividade na performance dos movimentos típicos em detrimento dos valores subjacentes desta manifestação tão rica em ensinamentos tradicionais. Como se não bastasse, notamos certo desinteresse por parte dos jovens em acessar os conhecimentos desta arte, pondo-a em posição comparativa com outras manifestações mais “contemporâneas” e, ao nosso ver, algumas bem efêmeras e depreciativas. Em estudo²⁰ que fez com comunidades rurais no continente africano, Mestre Cobra Mansa constatou que esta é uma problemática que preocupa os mais antigos povos. Velhos griôs falam com sereno olhar que os mais jovens não se interessam pelo que sua família sabe, nem mesmo para agregar ao que descobrirão com o mundo.

Na tentativa de agir neste cenário, aclaramos os princípios e fundamentos da capoeira angola elencando-os em consonância às “*Leis do Amor*”, apresentadas por Bert Hellinger²¹, psicoterapeuta alemão que criou o método psicoterapêutico conhecido como *Constelação Familiar*²². São elas: (i) a lei da reverência aos antigos; (ii) a lei do equilibrar o dar e receber; e (iii) a lei de incluir a todos. Pensamos que tais leis guardam em si abas que

²⁰ *Jogo de Corpo: capoeira e ancestralidade*, é um dos resultados do projeto *The Angolan Roots of Capoeira: Transatlantic links of a Globalised Performing Art*, ação de pesquisa em território africano. O documentário, produzido em 2013, aborda os laços culturais transatlânticos entre a capoeira do Brasil e jogos de combate no sul de Angola/África, a exemplo do Engolo (dança de tradição africana). Com a direção de Matthias Assunção, Richard Pakleppa e Mestre Cobra Mansa, o trabalho contou com financiamento do Conselho de Pesquisa de Artes e Humanidades (sigla em inglês: AHRC) e visou preencher as atividades de bolsa de estudos. Atualmente o filme circula com seus produtores, em oficinas, palestras e encontros, no que apontam ser este um trabalho que explora conexões mais profundas entre escravidão, identidade e sociedade. Mestre Cobra Mansa é doutor pela UFBA, com a temática da Capoeira Angola e Ancestralidade, difunde o conceito “Jogo de Corpo” como resultado do projeto que desenvolve em ação conjunta em território africano.

²¹ Indicado ao Prêmio Nobel da Paz em 2011, Bert Hellinger desde muito tempo se dedicara a vivência em campo. Sua proposta de intervenção terapêutica tem considerável aceitação, o que justifica grande parte de suas obras serem traduzidas para mais de 20 idiomas. Fruto de interlocuções com povos Zulus da África do Sul, ainda quando padre missionário da igreja católica, Hellinger observou algumas características do relacionamento em sistema que mais tarde seria a base para o desenvolvimento da *Constelação Familiar*.

²² Em virtude de vivências envolvendo o método *Constelação Familiar* na EVOT, tive a oportunidade de acompanhar alguns exercícios, inclusive participando como “escultura viva”. O procedimento, lúdico e bastante interativo, era sempre conduzido pela Dra. Fabíola Barrocas Tavares, professora do Departamento de Fundamentação da Educação da UFPB, Campus I.

clareiam linhas ocultas ao processo de ensino e aprendizagem. Elementos e fatores mais sutis, que as universidades parecem não se preocupar. Qual disciplina, dentre aquelas várias que nos afogam, provocava-nos a pensar, por exemplo, o processo de equilíbrio entre empoderamento e potencialidade de uma criança, sem que esses fomentos acabem por torná-la rude, despeitada, cega aos gostos do ego? (HELLINGER, 2014, FREUD, 1978). Hellinger, observando fenômenos sucedidos nas vivências dos povos antigos de África, deduziu uma ordem básica da vida. Seus achados, transpostos em teoria advindas sempre da prática, revelam que ao agirmos de acordo com as leis do amor, a vida flui e nossos objetivos se desenvolvem. Do contrário, quando as transgredimos, produzimos mesmo que inconscientemente, um efeito cascata de consequências, tal como o abalo da saúde, o enfraquecimento da vitalidade, a impossibilidade de bons e duradouros relacionamentos, o cumprimento de objetivos pessoais à vida.

A terceira e última questão-problema que nos instiga a pensar o ensino e a aprendizagem na escola é justamente o lugar do professor e seu exercício de uma educação permanente, aperfeiçoando-se na busca da mestria de sua práxis. É o que nos aponta Carlos Rodrigues Brandão em seu livro *O que é Educação?* Citando Pierre Furterj ele diz: "O domínio de uma profissão não exclui o seu aperfeiçoamento. Ao contrário, será mestre quem continuar aprendendo." Daí reavivarmos contestações a essa educação que temos no país, que impede de vibrar a experiência do educador em sinergia com o educando, que apresenta verdades feitas e incontentáveis. Que não aceita o conhecimento do outro a ponto de com ele aprender; "que não se adapta a diferentes realidades, que favorece a primazia do ter em detrimento do ser?" (BRANDÃO, CHAUÍ, FREIRE, 1984, p. 11).

Atuamos na pesquisa enfocando a seara de atuação dos profissionais das Artes e da Educação Física. Não é novidade que tais profissionais muito sofrem com a propositura de seus fazeres, ora por não terem o devido reconhecimento de suas habilidades e competências como importantes na formação integral, ora por de fato não conseguirem o espaço que lhes seriam favoráveis a produção compartilhada de experiências, como ambientes minimamente apropriados. Muito pelo contrário, são por vezes acionados pelo corpo docente e suas coordenações pedagógicas quando em épocas festivas para prepararem alguma apresentação ou festival de jogos e brincadeiras. Para além das disputas por áreas de atuação, abordamos em nossa pesquisa o movimento enquanto linguagem e a arte como expressão interativa e criativa de ser no mundo.

Para assuntos que correspondem diretamente a pedagogia e a educação, dialogamos com autores que de tal modo perpassam paradigmas educacionais voltados a uma educação tecnicista, em detrimento da possibilidade criativa. Com Merrel (2008) pensamos as fronteiras do conhecimento a partir dos ensinamentos de Paulo Freire e Charles S. Pierce, elencando a aprendizagem como processo contínuo e permanente. Por conseguinte, reforçamos a consolidação de uma teoria da pedagogia firmando com Gauthier *et al* (2013) aquilo que concerne a noção de "saber" e a problemática do repertório de conhecimentos na área do ensino.

Durante todo o processo de aglutinação analítico-interpretativa, ancoramo-nos em princípios didático-metodológico de duas teorias pedagógicas brasileiras que encontram-se em plena construção. Uma é a *Pedagogia Griô* (PG), na qual assentamos nosso compromisso com às questões étnico-raciais, a valorização do mestre de tradição oral no processo educativo formal, e o conceito de *griô aprendiz* (PACHECO, 2015). A outra é a *Pedagogia da Corporeidade* (PC), com quem temos maior afinidade por ser ela a linha de pesquisa em que atuamos durante longa data, junto ao Laboratório de Estudos e Pesquisas em Corporeidade, Cultura e Educação (LEPEC/UFPB). Balizamos nossas formatações pedagógicas, dos momentos de aulas às interpretações destas, a partir tanto do Modelo de Ação Pedagógica da PG, como da categoria analítica *Ecologias do Ensinar* da PC (GOMES-DA-SILVA, 2016).

Brincando na Roda dos Saberes, em termos organizacionais, se apresenta em quatro capítulos, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo apresentamos um apanhado do referencial teórico de estudo, elencando concepções, perspectivas e conceitos abordados na pesquisa, dentre eles o lúdico e suas interfaces, o brincar enquanto forma genuína de ser e se expressar, e o sentido ecológico no qual abarcamos nossa tríade mote de estudo: *Viver-Amar-Criar*. O segundo capítulo tem o propósito de aclarar discussões que promovam o entendimento relacional entre arte, educação e cultura, entendendo estas de modo articulado e consonante. O texto discorre a partir de minha prática educativa cotidiana, em interlocução com a experiência em ações extensionistas no escopo da Educação Básica e Ensino Superior.

Na sequência, no capítulo terceiro, apresentamos a capoeira em sentido figurativo enquanto "roda dos saberes", propondo interpretações alusivas ao brincar como pivô de aprendizagem e a capoeira e seus fundamentos numa concepção ecológica. É neste capítulo que discutiremos o projeto *Brincando Capoeira*, apresentando a metodologia de ensino e o compartilhamento dos saberes tradicionais elencados como estratégias pedagógico-didáticas para uma formação mais integral, para além das obrigações do mundo do trabalho. Apresentamos ainda a sequência didática desenvolvida em concomitância ao programa de aula estruturado, ÊCOCA; algumas das produções compartilhadas com as crianças, como canções, cantigas, brincadeiras e poesias; a organização de vivências envolvendo mestres e aprendizes de capoeira angola em diálogo com a Permacultura e seus princípios basilares; a proposta de formação permanente *Roda Brincada*; a história fantasia em formato de livro infantil *Griô 4 Pedras*; e, por fim, a tese que abarca o potencial ecológico da Capoeira Angola. O quarto capítulo é apresentado em formato fotoetnográfico, considerando os registros fotográficos das situações lúdico-integrativas e suas respectivas legendas poético-etnográficas enquanto evidências empíricas a sustentar uma perspectiva ecoeducativa.

O LÚDICO BRINCAR

EM SENTIDO ECOLÓGICO

notas, conceitos e perspectivas



BRINCANDO CAPOEIRA / EVERTON SILVA

FOTO 1 – “Nossa árvore”

FONTE: Registros fotográficos do projeto *Brincando Capoeira*

*Clique de Everton Silva

[...] a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressiva, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver a nossa opção. Encarná-la, diminuindo, assim, a distância entre o que dizemos e o que fazemos.

Paulo Freire

em *Educação como Prática da Liberdade*, 1981

CAPÍTULO I

O LÚDICO BRINCAR EM SENTIDO ECOLÓGICO notas, conceitos e perspectivas

Este primeiro capítulo traz as concepções teóricas, práticas e ideológicas que sustentam nosso estudo sobre o lúdico e sua interface de brincadeira. Expõe o entendimento que desenhamos quanto ao sentido ecológico no qual abarcamos a tríade mote da pesquisa: *Viver-Amar-Criar*. A intenção é que possamos aclarar as bases epistemológicas nas quais articulamos as ideias fundamentais às proposições que apresentaremos nos capítulos seguintes.

O interesse pelo tema "jogo", foi despertado já há algum tempo, quando participei na fundação do *Laboratório de Estudos e Pesquisas em Corporeidade, Cultura e Educação* (LEPEC/UFPB/CNPq), atuando como estudante voluntário (PIVIC), em 2006. Na época estudava duas graduações, Artes e Educação Física e foi quando comecei a aprender a pensar meus estudos em caráter mais reflexivo, de certa forma dentro de uma lógica mais (re)criativa. Ao longo dos estudos realizados, a maioria de caráter interventivo em instituições escolares, pude experimentar o exercício da docência e científico como constituintes na formação da área que escolhi para me profissionalizar. No LEPEC²³, a pesquisa científica associa teoria e prática a partir de vertentes da antropologia cultural e da psicologia da aprendizagem, propondo a corporeidade como configuração de ser com o mundo (GOMES-DA-SILVA, 2011; 2016; 2017).

Para este trabalho de tese, o conceito de lúdico é posto em foco trazendo Johan Huizinga e sua obra *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. Nela, o autor propaga a noção de jogo como fator distinto e fundamental, presente em basicamente tudo o que se sucede no mundo. Fundamenta sua convicção de que é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve. Ainda, em contraponto a intenção de definir o lugar do jogo entre outras manifestações culturais, Huizinga (2012) constrói proposições que delineiam até que ponto a própria cultura possui um caráter lúdico. O jogo, nesta prerrogativa, é tomado como fenômeno cultural e não somente biológico, considerando seu viés histórico-científico.

²³ Os estudos desenvolvidos no LEPEC, de forma bem abrangente, parte de pressupostos que intuem pedagogizar situações lúdicas de movimento favorecendo o estudo do brincar em termos próprios, enigmáticos, imagéticos, mas sobretudo humano, buscando o sentido de estar em estado de brincadeira e plenitude. Neste prisma conceitual, o brincar é jogo e sua expressão é "estado de graça" (GOMES-DA-SILVA, 2016). Em virtude de movimentos acadêmicos específicos, encontrei no *Grupo de Pesquisa e Estudos sobre a Criança* (GRUPEC) o acolhimento para a continuidade deste trabalho dentro do processo acadêmico, já que dava-se a pesquisa de doutorado. No GRUPEC, apesar de ser forte neste a vertente das políticas públicas, foi possível estabelecer um diálogo produtivo acerca da aprendizagem lúdica e do processo de ensino-aprendizagem pensando a Educação Infantil.

Realçamos algumas interpretações sobre o lúdico, mirando sua compreensão como disparador de *criatividade*, o que nos leva a outro autor de fundamental importância em nossos estudos: Donald Winnicott. Partindo do princípio de que “é brincando que o indivíduo, criança ou adulto, é capaz de ser criativo e usar completamente sua personalidade”, Winnicott se dedicou a trabalhar com crianças, em destaque as que separadas de suas famílias em razão da II Guerra Mundial. Dentre algumas teses do pediatra e psicanalista inglês, há a do brincar como canal de expressão do *self*, do mais verdadeiro de si; e dos primeiros anos de vida como fundação da identidade pessoal, do caráter e mesmo da atitude diante da vida. Sendo assim, abordamos em nosso estudo o brincar muito a partir das considerações de Winnicott (1975), dentre elas a de que esta é uma forma genuína de linguagem, maneira de expressão no mundo, e modo comunicativo de acessar a realidade interior.

Ao desvelarmos um pouco mais sobre o conceito de lúdico e sua manifestação enquanto brincar, intencionamos a compreensão deste fenômeno a partir de sua potência cultural educativa. Tal ponto está relacionado a nossa hipótese de estudo na qual defendemos a ludicidade como ambiência de aprendizagem favorável ao viver criativo (HUIZINGA, 2012; WINNICOTT 1975). Daí, para nós, a relevância do brincar estar em constante ponto de pauta investigativa. Não obstante, é notório que tais discussões já aparecem no campo científico acadêmico. Sentimos, entretanto, por meio de nossas constantes pesquisas envolvendo a temática, que no rol da Educação Infantil, por exemplo, isso ainda se mostra de forma embaçada, conceitualmente falando. São restritos os estudos que discutem o brincar na Educação Infantil enquanto um fenômeno de corporeidade. Isso se amplia se emergimos o entendimento de corporeidade como modo de ser em comunicação permanente com o meio no qual se insere. Todavia, aqueles que trazem de certo modo tal questão, o fazem com maestria, servindo-nos como referências no campo do conhecimento (GOMES-DA-SILVA, 2010, MEIRELLES; ECKSCHMIDT; SAURA, 2016; GANDHY, 2017).

Contudo, a compreensão acerca do lúdico emerge também como problemática de nossa pesquisa. Durante um período em que estive vinculado ao curso de Pedagogia (modalidade à distância) da UFPB, percebi certa fragilidade não só no que se refere ao entendimento do conceito do lúdico, mas sobretudo, a capacidade de articulação teórica desta manifestação com as experiências do cotidiano escolar. Tornava-se evidente nos trabalhos de conclusão de curso – eram muitos e diversos os trabalhos envolvendo o lúdico – a timidez das associações interpretativas, a carência de leitura e o próprio compartilhamento das experiências. O brincar por vezes fora acessado via prerrogativas didáticas e formatações metodológicas voltadas à utilidade. Somando a isso, ascende-se a criticidade do ensino da arte na escola, considerando a experiência que tive na condução da disciplina *Linguagens Artísticas Aplicadas à Educação Infantil*, ainda no curso de pedagogia. Considero delicado, numa formação acadêmica mirada à prática educativa com crianças, o fato de pouquíssimo haver disciplinas que toquem diretamente a temática do jogo, das artes e suas variáveis linguagens.

O lúdico, pela interface do brincar, e o manuseio criativo das linguagens artísticas no processo de ensino-aprendizagem, se integram num movimento de aglutinação pedagógica, gerando a questão norteadora que nos instiga neste trabalho: *Considerando o brincar como expressão de vitalidade (humana), quais estratégias pedagógicas pode-se adotar para que a prática educativa seja projetada ao nível ecológico?* Responderemos tal questão debatendo uma “autonomia de compromisso”, na qual a autonomia se dá pelo gerenciamento pessoal, interno, de autoconhecimento; e o compromisso esteja diretamente relacionado a um engajamento socioambiental, crítico e voltado a uma cultura de paz, lúdica em disposição ao bem viver.

1.1 O lúdico e suas interfaces: notas sobre as origens filosóficas do conceito

Os estudos sobre o lúdico, jogo, vêm com algum tempo produzindo pesquisas significativas na literatura. Friedrich Schiller, poeta e filósofo, já nos anos de 1.700 revigorava o conceito de estética aliando natureza e razão através de um estágio transicional (ou intermediário) entre o sensual bruto e o sublimemente racional, denominado por ele de “impulso lúdico” (EAGLETON, 1993, p. 79). O jogo, por este prisma trazido por Schiller, era compreendido como uma espécie de “gasto disparatado de energia exuberante”. Com certo ar de poesia, o autor alemão, também médico e historiador, acreditava que tais afirmações poderiam ser percebidas nas ações de pássaros, animais e insetos, e também nos jogos de imitação do homem.

Quando o leão não está atormentado pela fome, e quando nenhum animal selvagem o desafia para a luta, sua energia não aproveitada cria um objetivo em si mesma; cheia de ardor, ele preenche o ecoante deserto com seus terríveis rugidos e sua força exuberante regozija-se em si mesma, expondo-se sem um propósito. O inseto esvoaça de cá para lá, desfrutando a luz do sol, e não é certamente o grito da necessidade que se faz ouvir no melodioso canto dos pássaros; há uma inegável liberdade nesses movimentos, embora não seja emancipação da necessidade em geral, mas de determinada necessidade externa. O animal trabalha quando a privação é o motor de sua atividade, e ele joga quando a plenitude da força é o motor, quando uma vida exuberante é exercitada para a ação (SCHILLER, 1875 apud COURTNEY, 2006, p. 20)

Surge com Schiller a hipótese de que os animais teriam mais energia do que precisassem para a feitura de suas ações naturais. Daí haver uma sobra excedente canalizada à brincadeira. O autor experimenta a analogia com a fase da criança pequena, alegando que esta, por não ter preocupação aparente com as demandas cotidianas da vida, como trabalho ou mesmo a preservação própria, de autocuidado, também funcionariam na lógica da energia excedente voltado ao jogar.

Alguns pesquisadores do jogo afirmam que a teoria da “energia excedente” não foi fundamental para o desenvolvimento das teorias envolvendo o lúdico, “uma vez ela

apenas pontuar acerca do desenvolvimento de alguns tipos de jogos” (COELHO, 2011, p. 298). Não obstante, Herbert Spencer, pesquisador adepto da teoria da “energia excedente”, tomou a sua maneira e a discutiu a partir de pontos de vista específicos. Um deles se refere ao fato que “as espécies, que não estão lutando mais pela sobrevivência, têm um excesso de tempo e de energia”. Outro ponto seria a questão de haver uma base instintiva, pois, segundo o autor, o desejo pela atividade lúdica repousa sobre e sob o instinto. Um terceiro elemento era encontrar no jogo uma possibilidade para a imitação (SPENCER, 1873 apud COURTNEY, 2006, p. 23): “O jogo é igualmente um exercício artificial de forças que, por falta de exercício natural, tornam-se tão dispostas para a libertação que se aliviam através de ações simuladas”.

Da filosofia antiga aos textos sagrados, o jogo – ou ao menos aquilo que se pretende às teorias que o abarca – toma silhueta em escrituras e proposições teóricas de outros autores já consagrados. Antônio Cabral, filósofo português, é um deles. O autor expõe em sua obra de fôlego, *Teoria do Jogo*, uma linha de compreensão que amplia os horizontes conceituais que envolve o tema.

O conceito de jogo tem uma extensão bem maior do que à primeira vista parece, isto a ajuizar pelo uso que da palavra jogo normalmente se faz. Por via de regra, fala-se de jogo a propósito do desporto e dos jogos populares, infantis, de jovens ou de adultos. E, quando se fala, por exemplo, do jogo artístico e do político, quase se percebe que a palavra tem aí um sentido metafórico (CABRAL, 1990, p. 7).

É com Cabral (1990) que percebemos mais claramente alguns dos pressupostos filosóficos fundamentais para compreensão teórica acerca do lúdico. Ao apresentar o embate de ideias de dois grandes pensadores do jogo, Johan Huizinga e Roger Caillois, Cabral nos instiga ao mencionar o sociólogo e antropólogo francês Marcel Mauss, com a proposição de que:

Se o sacrifício é o meio de o profano comunicar com o sagrado, por intermédio de uma vítima, então o jogo, sob o seu aspecto agonístico, que é a destruição do adversário, situa-se no próprio centro das vivências sagradas. Por outras palavras: se o sagrado é a expressão do separado e do interdito e se o sacrifício põe o humano em contato com o sagrado, então o jogo inscreve-se aí: o rito como actualização do mito, a dimensão divina do homem, este a sentir a sua grandeza perdida, o regresso ao paraíso (CABRAL, 1990, p. 72).

Mesmo não sendo nossa intenção tecer maiores considerações etimológicas aos termos provenientes ao jogo, consideramos importante referenciarmos a passagem em que Cabral (1990, p. 79) detalha o fato de que embora a palavra jogo provenha do latim (*jocus*), “a forma latina que traduz a ideia de jogo, na acepção atualmente mais generalizada, de diversão mais ou menos competitivo, é *ludus*, palavra corrente, a qual assumia outros significados, como por exemplo: representação teatral”.

Huizinga, também filósofo, sugere uma teoria que enfoca a ideia do lúdico como fenômeno cultural. Discorre o jogo como sendo fato antecedente a própria cultura, sob a prerrogativa de que até mesmo os animais ditos não racionais, como os cachorros, brincam. A teoria de Huizinga (2012) em particular, nos ajuda pensar o lúdico para além de uma atividade meramente recreativa, de divertimento, mas enquanto vertente de estudo e compreensão de mundo. Ultrapassa-se assim noções que projetam a ludicidade tão somente em suas particularidades de diversão ou entretenimento. Dizia ele, na primeira metade do Século XIX:

Embora *faber* não seja uma definição do ser humano tão inadequada como *sapiens*, ela é, contudo, ainda menos apropriada do que esta, visto poder servir para designar grande números de animais. Mas existe uma terceira função, que se verifica tanto na vida humana como na animal, e é tão importante como o raciocínio e o fabrico de objetos: o jogo. Creio que depois de *Homo faber* e talvez ao mesmo nível de *Homo Sapiens*, a expressão *Homo ludens* merece um lugar em nossa nomenclatura (HUIZINGA, 2012, prefácio).

A partir de Huizinga (2012) abrimos chaveamentos epistemológicos de contraposição específica. Por escolhermos princípios interpretativos da antropologia social em nossas leituras e interpretações acerca do jogo, discutimos sua essência como produto, manifestação e criação da cultura humana. Daí podermos observar que embora mude-se “a forma de jogar, o local, o suporte, o hábito, o prazer e o desejo, a vontade e a prática do jogo mantêm-se fortes e intactos através dos tempos”. As teorias, por sua vez, transformam-se e avançam, os tempos mudam e os jogos também, pois eles vão evoluindo e modificando na maneira e forma de se apresentarem na sociedade, acompanhando os avanços sociais, históricos e tecnológicos (COELHO, 2011, p. 303). O jogo da capoeira é um bom exemplo desse tipo de movimento.

Levantando considerações fundantes sobre jogo, Huizinga demonstra no aspecto lúdico a ausência de um fenômeno fisiológico assim como um reflexo psicológico. Pelo contrário, afirma que o jogo traz consigo elementos que transcendem as necessidades imediatas e que transferem significado para a ação. Desse modo, a expressão de prazer, angústia, dor, desespero, alegria, acabam por se revelarem conjuntamente na expressividade do jogador: em seus gestos, expressões faciais, no olhar, em sua corporeidade. Jogar capoeira de mãos fechadas, por exemplo, pode já indicar uma tendência violenta do jogador. As razões podem ser complexas, mas é fato que o corpo fala, diz sobre suas emoções.

Na perspectiva conceitual trazida por Huizinga (2012), encontramos características que, em tese, daria a configuração de jogo. O fator primário a ser elucidado pelo pesquisador diz respeito ao fato da pessoa precisar querer jogar, isto é, se voluntariar à ação. Outro aspecto corresponde ao tempo, uma vez ser necessário que o jogo esteja compreendido como uma atividade temporária. Este, em particular, emerge com a

prerrogativa de que o jogo não é parte real da nossa vida, e sim uma expressão de evasão e fuga temporária da realidade, representando uma ruptura ou uma suspensão momentânea da rotina e da seriedade do cotidiano. A questão do tempo, em termos de limitação e correlação com o espaço de vivência do jogo, é uma das principais características defendidas por Huizinga. Segundo suas análises interpretativas, o jogo é criado para que, dentro dele, existam alguns sentidos e caminhos próprios que ficam e são (de)limitados dentro de um tempo e um espaço. “Todo jogo está (e acontece) dentro de um território previamente delimitado, seja materialmente ou imaginariamente” (HUIZINGA, 2012; COELHO, 2011, p. 304).

Entretanto, apesar de nos apoiarmos em Huizinga debatendo o lúdico como uma manifestação, um fenômeno da natureza humana repleta em sentidos e significados, é com Roger Caillois que temos ampliada a observação dos “elementos constituintes do jogo”. Discípulo de Huizinga, Caillois avança nas concepções sobre o jogo embasando-se na antropologia, psicologia e sociologia. Suas interpretações contestam a classificação de correntes biologicistas estabelecidas, que derivavam para o substantivo jogo, cuja gênese evolutiva o assenta como uma atividade fútil, de certa forma rebaixada em relação as demais atividades, o que na opinião de Piccolo (2008), propicia um parco desenvolvimento para o ser humano considerado holisticamente.

Elencando relações entre homem, jogo, sagrado, profano, mito e ritual, Caillois tematiza diferentes culturas em sua obra *Os jogos e os Homens* (1967), com significativa contribuição para educadores, sociólogos, antropólogos, estudiosos do lazer e da educação física, dedicados a compreensão do jogo como forma de cultura e, sobretudo, como cultura de movimento humano (LARA e PIMENTEL, 2006). Estruturada em três partes, a obra inicia-se trazendo definições de jogo e suas possibilidades de classificação. Segue elucidando o seu papel social e o processo de deturpação na contemporaneidade, alcinhada pelo autor como “corrupção”. Culmina, na última parte, em apontamentos acerca da sociologia dos jogos.

Através do que explicita Caillois (1967), podemos compreender que o jogo se caracteriza como uma atividade livre, separada, incerta, improdutiva, regulamentada e fictícia. Ainda que o autor advirta que tal categorização pouco explique as atitudes psicológicas que estruturam os jogos, o impulso lúdico para ele perpassa o jogo e o cotidiano de forma a gerar processos de contaminação. Para Caillois (1990, p. 11), dentre as principais características de qualquer jogo humano, destaca-se a constante presença da concepção de limites e liberdades em seu desenvolvimento, uma vez “todo o jogo é um sistema de regras que definem o que é e o que não é do jogo, ou seja, o permitido e o proibido”. Entende-se, portanto, que tal conjunto de regras não pode ser violado, pois acarretaria a diluição da atividade. Isto representa o significado de que a presença de certos limites é fundante na estruturação e ambiência lúdica. Entretanto, segundo as disposições de Caillois, é garantido ao jogador uma relativa liberdade de criação, uma vez que o afastamento da vida real pode-se correr riscos sem grandes consequências para a integridade física do brincante (PICCOLO, 2008). Seria esta uma habilidade de brincar

perceptivo a realidade. À luz de tais perspectivas, evidencia-se a função de disciplina que exercem alguns jogos em nossa sociedade, sobretudo quando levamos em conta a necessidade que o participante possui em interiorizar certas regras para que efetivamente esteja parte deste universo lúdico. Em dista disto, essa atividade pode ser encarada, de acordo com Caillois (1990), como um potente elemento civilizacional.

As interlocuções entre Huizinga e Caillois chegam a divergência em alguns pressupostos e definições específicas. Por exemplo, o jogo de azar não é, para Huizinga, jogo em essência. Caillois discorda e avança inclusive prevendo a sorte em suas tipologias para o jogo, retratada mais à frente. A questão é que Huizinga constrói suas fundamentações a partir de uma supervalorização dos jogos em detrimento de todos os outros componentes constituintes de uma sociedade, o que além de não ajudar a conceituação teórica desta atividade, acaba por colocá-la em uma disputa acadêmica contra outras atividades, como o trabalho e a linguagem; caminho este gerador de atritos insolúveis e de difícil comprovação, nos alerta Piccolo (2008).

No que se refere a contribuição mais efetiva em relação ao estudo do lúdico com Caillois (1990), consideramos sua classificação da natureza social dos jogos como algo de suma importância. A partir de quatro elementos descritos pelo autor, pode-se caracterizar determinado jogo e daí então estudá-lo sob respectivas tipologias: *Agôn*, *Alea*, *Mimicry* e *Ilinix*. Vale frisar que tais classificações não são entendidas apenas isoladamente, mas também de forma combinadas entre si, ampliando as possibilidades de interpretações compreensivas acerca dos jogos.

As posturas básicas que presidem aos jogos, isto é, a competição, a sorte, a simulação e a vertigem, nem sempre se encontram isoladamente. São frequentes as ocasiões em que se constata exatamente uma atração e uma tendência para a união. Aliás, há um vasto número de jogos que assenta na própria capacidade de associação desses elementos. No entanto é necessário que esses princípios, tão vinculados, se liguem de forma indiscriminada. Se as tomarmos duas a duas, essas quatro posturas fundamentais, permitem, em teoria, seis, e só seis, combinações possíveis (CAILLOIS, 1990, p. 93)

Seguindo o que propõe Caillois, podemos assimilar cada tipo de jogo considerando suas características peculiares. Aparecendo predominantemente em eventos esportivos, o *Agôn* corresponde aos jogos que se fundam pelo caráter competitivo. Tentando envolver os jogadores em situações igualitárias, não favorecida a um ou outro, o fim último é ressaltar o vencedor, o melhor e o mais bem preparado dentre os jogadores. De acordo com Caillois (2001, p. 35) o *agôn* desampara o campeão aos seus próprios recursos, incita-o a tirar deles o melhor proveito possível, obriga-o, finalmente, a servir-se deles com lealdade e dentro de limites fixados que, sendo iguais para todos, acabam, em contrapartida, por tornar indiscutível a superioridade do vencedor.

Por outro ângulo, *Alea* traz uma compreensão na qual o jogador atua passivamente, sem apresentar qualquer habilidade previamente adquirida, profissionalizante. Predomina-se neste tipo de jogo a força do acaso, “a benevolência do destino” (CAILLOIS, 2001, p. 37). Desse modo, o jogador simplesmente aceita as regras do jogo, assumindo ele próprio os riscos, depositando em sua crença a chance de obter êxito. Os jogos de azar como roleta, bingo, loterias, são exemplos da classe de *alea*.

Mimicry vem a comportar os jogos fictícios em que os participantes adotam para si o papel de determinados personagens. Pode-se dizer que seria esta, uma maneira de se apropriar de outra realidade que não a própria de si. Para Caillois (1990, p. 42), na criança este jogo se manifesta principalmente pela imitação que ela faz do adulto. O prazer reside em ser o outro, ou pelo menos se passar por outro. De forma abrangente no que fundamenta o autor, o *mimicry* possibilita ao jogador a crença de ser outro, sentindo e vivendo um paralelo mundo de realizações. Isso se dá por este ter sob seu domínio ilusório, as condições absolutas em favorecimento a sua própria criatividade.

Enfim *Ilinix*, categoria na qual a sensação de instabilidade vertiginosa é o princípio básico, por produzir no jogador o desequilíbrio sensorial de órgãos do corpo. Uma boa imagem para exemplificar é a criança pequena lançada ao alto, encontrando no medo de cair o divertimento que lhe traz prazer. O objetivo neste tipo de jogo refere-se a aniquilação da estabilidade de percepção corporal, resultante muitas vezes do espasmo, transe, do distanciamento súbito da realidade. Caillois (1990, p. 44) traz a questão de que “cada criança sabe também que, ao rodar rapidamente, atinge um estado centrífugo, estado de fuga e de evasão, em que, a custo, o corpo reencontra seu equilíbrio e a percepção sua nitidez.”

As contribuições sobre a teoria do jogo, sobretudo as advindas de Huizinga e Caillois, nos chega na percepção de os jogos estarem constantemente margeando a organização da sociedade. Apesar da divergência de concepções do jogo e sua relação com a civilização, nossas interpretações se atem a questão do jogo não como resíduo de uma ocupação de adulto que foi abandonada, como sugere Huizinga, mas atividade paralela e independente que se opõe a atos e decisões da vida ordinária mediante características peculiares que lhes são próprias. Neste viés, Lara e Pimentel (2006) partem em defesa de que jogo e vida constituem-se como campos antagônicos, interdependentes que se dão de modo complementar, gerando relações complexas e peculiares em cada momento de cultura.

Os jogos, como fatores e imagens da cultura, criam hábitos, provocam mudanças, oferecem indicações sobre preferências, debilidades, forças e caracterização de uma civilização. Seja como expressão ou derivativo dos valores coletivos, seja pela camuflagem da vertigem, confusão e transe, e saliência da competição e da sorte nas “sociedades ordenadas”, o jogo constitui-se como espaço de revelação das contradições e paroxismos do humano (LARA e PIMENTEL, 2006, p. 183).

Em nossa pesquisa, o lúdico é concebido como disparador de criatividade. Neste ponto, considerando as intenções específicas de nossas investigações, aprofundamos na experimentação prática da interface lúdica que consideramos como a mais genuína: o *Brincar*. Há quem defenda jogo e brincadeira como sinônimos. De certo modo o são. Contudo, em se tratando não do substantivo, mas do verbo de ação jogar/brincar, propomos uma discussão dialética sobre estes, a partir da hipótese de que o brincar caracteriza-se como o estado lúdico mais genuíno do jogador se apresentar, acomodando a vaidade egocêntrica, individualista. O que nos traz aos pressupostos teóricos de Donald Winnicott, pediatra e psicanalista inglês que defendia o brincar como, talvez, a única oportunidade verdadeira de fruirmos a liberdade de criação. Para Winnicott (1975, p. 80), "é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (*Self*)".

1.2 O Brincar como expressão vívida

Em tempos de efemeridades, conflitos e indiferenças, buscar um estado equânime pelo brincar talvez se revele habilidade de grande sabedoria. Brincar para espantar o medo, desfazer o descontentamento, mostrar a malícia, apresentar-se positivo às circunstâncias. Brincar e exercitar o autocontrole, reagindo em personificação de si mesmo. É o *Self* que não se faz ou se monta, mas se vai constituindo continuamente nas experiências assimiladas, comuns e muitas vezes conflituosas. Neste sentido, achar que o brincar se manifesta só em beleza, desfruto e prazer, é em si uma ilusão. Envoltos de tragédia, de trauma e dor habitam essa atmosfera.

Apesar de discutirmos o brincar em bases mais filosóficas, não é interesse nosso salientar as diferenças de Schiller em relação à Huizinga ou Caillois, mas, sim, interrogar conceitos que possam nutrir o fervor das discussões acerca do jogo como disparador criativo. Escolhemos a interface do brincar por acreditar no estado pleno em que o brincante se apresenta ao mundo. Quando crianças, este fenômeno se manifesta naturalmente em nossas corporeidades, sem tanto esforço cognitivo. Tudo é possível, a imaginação é potente e a curiosidade é frequente. O fazer é poderoso, implicador de assimilações sensitivas. Assim, o bebê se manifesta onipotente, cria e recria-se na ambiência que lhe é garantida. A infância é a fase do infinito, dos sonhos em expansão. A criança brinca e releva-se mestre do tempo, transbordando mundos transformados, de impossibilidades não ditas.

Em consonância com tal perspectiva e as considerações epistemológicas do jogo vistas no texto até aqui, pensemos junto de Gandhy Piorski, pesquisador nordestino brasileiro, que se dedica a cultura de infância e vem se aprofundando ao brinquedo e o brincar livre como valor fundante na fase primeira da vida. O professor tem desenhado sua linha de pensamento no livro *Brinquedos do chão: o imaginário, a natureza e o brincar*, onde trata da perspectiva de encontrar nas representatividades do brincar, a oportunidade

de compreender o processo criativo imaginativo da criança, bem como a liberdade desta em ser de fato criança e assim expandir-se em corporeidade. Gandhi (2017) é defensor da imaginação como construtora da psique da criança, de sua personificação constitutiva no agora. Ela proporciona a criança transpor o mundo real desconstruindo imaginativamente as lógicas de um mundo de moduladas formatações.

A imaginação, no que fundamenta Gandhi, traz a verdade da criança, um mundo em descoberto. O adorno imaginativo, neste sentido, possibilita a síncope subjacente à realidade, deslocado do universo social para o eco intuitivo na ação imaginativa. A imaginação, nas premissas que apresenta o autor, empurra a criança à romper com o estabelecido, com esse conhecimento moldado e formatado pela cultura do poder. A imaginação quer uma outra cultura, uma “metacultura”, que transcenda o dado para o inventado. Pensando uma psicologia “sideral”, a criança ao exprimir sua imaginação, por exemplo ao brincar com elementos da natureza (água, fogo, etc), expande em corporeidade (BACHELARD, 2013).

Em entrevista²⁴ à revista eletrônica *Catraca Livre*, na aba referente à infância, quando questionado acerca do aspecto criativo que clareia o “nada” como o melhor a ser oferecido a uma criança no começo da vida, Gandhi expressa concepções filosóficas onde o nada, na verdade, é o chão do todo. Tal provocação metafórica encontra nexos nas observações de que esse nada seria o momento “rico de possibilidades, aberto sempre a novos caminhos. Esse espaço é vital para permitir que a criança floresça encontrando, desde si, a larga extensão do mundo”. Em contraponto, alerta que quem permite o nada para a criança deve estar integrada a ela, ser presente e ativo nesse espaço aparentemente vazio. Aí reside a malha pedagógica de favorecer o aprendizado. A presença da mãe, do pai, do educador, neste sentido, assegura uma ambiência de confiança, acolhimento, instigadora ao naturalmente querer descobrir da criança “sobre as coisas, as matérias, os corpos, os gestos, as palavras”.

O nada é o fazer livre nos lugares de liberdade do corpo, de diversidade tátil, de geografia irregular, de arquitetura mais humana, de convívio comunitário, de experiências na natureza, de cidades mais acolhedoras. Assim o brincar se faz com a vida e não com produtos adquiridos em lojas. Assim também o corpo, sua subjetividade, se constrói integrado à cidade, à natureza, aos ambientes que propiciam a alegria de explorar, aos convívios atentos dos pais e cuidadores (GANDHY, 2017, sn).

Nesse trajeto de raciocínio do professor Gandhi, ao pensarmos educação infantil, é possível indagarmos o modo com que o processo de ensino-aprendizagem na escola, por muitas vezes, via imposição sistemática, é gerado. Todos aqueles conteúdos, a necessidade de se ensinar algo traçado num planejamento prévio e fechado. A obrigação em o quanto antes fazer a criança ler e escrever. “O excesso de ofertas e atividades, tarefas, deveres

²⁴ Disponível em: <https://goo.gl/7X5aLg>

escolares, muitos brinquedos, entretenimento, estímulos e mais estímulos, parasita a criança, entedia, tira-lhe a autonomia, desvitaliza sua força imaginadora, empreguiça seu auscultar minucioso das coisas mais ínfimas e instrutivas do viver”.

Outra autora referência na pesquisa do brincar é Renata Meirelles, idealizadora do premiado projeto²⁵ "Território do Brincar", apresentado em formato de documentário de longa duração no ano 2015. Em setembro deste mesmo ano, tive a oportunidade de estar com a autora no *III Encontro Pan-Americano de Jogos e Esporte Autóctones e Tradicionais*, acontecido na cidade de Palmas/Tocantins/Brasil. Em linhas gerais, o evento se propôs na direção de agregar várias nações do Continente Americano, impulsionando um movimento de valorização cultural e de investigação e difusão do conhecimento sobre os jogos tradicionais dos diferentes povos. Na apresentação que fizera, Renata compartilhou um pouco do processo que foi a construção do filme, aproveitando o ensejo para chamar atenção aos fenômenos de aprendizagens sucedidos nas situações de brincadeiras. Dentre as observações, destacou a veracidade que a criança se coloca quando em estado de imersão lúdica. Em estudo publicado, a documentarista apresenta seu testemunho em relação ao projeto que desenvolve:

Há muitos anos temos pesquisado o brincar infantil e suas diversas manifestações. Do que, como, onde preferem, com o quê, sobre o quê, dialogando com o quê, investigando o que e porque as crianças brincam tanto, insistentemente. Entre tantas possibilidades, admitimos o brincar como expressão máxima da criança. Isso já não é novidade, o brincar na educação infantil figura nos Parâmetros Curriculares Nacionais de forma imperativa, adentra os discursos escolares - com maior ênfase no espaço de liberdade possível da primeira infância - mas se estende na discussão escolar de outras faixas etárias. O que é necessário e providencial. Nos materiais de campo do Projeto Território do Brincar vê-se inúmeros meninos e meninas que extrapolam a idade da educação infantil e brincam muito, belamente, inteiramente, vigorosamente (MEIRELLES; ECKSCHMIDT; SAURA, 2016, p. 21)

No que diz respeito ao próprio conceito do brincar, o projeto do filme, assim como o que se desencadeou a partir dele – versão em mini documentários e a série de videoconferências “Diálogos do Brincar”, colocando em diálogos diversos especialistas para debater temas que tocam a infância, a educação e o brincar – , são exemplos de articulações pedagógicas eficientes para o processo de formação docente, incluindo o movimento de formação continuada e permanente. No filme são erguidas argumentações

²⁵ O projeto *Território do Brincar*, segundo os idealizadores David Reeks e Renata Meirelles, caracteriza-se como um trabalho de escuta, intercâmbio de saberes, registros e difusão da cultura infantil. Entre abril de 2012 e dezembro de 2013, foram visitados comunidades rurais, indígenas, quilombolas, grandes metrópoles, sertão e litoral, revelando o Brasil pelos olhos de suas crianças quando em estado lúdico interativo do brincar.

sólidas que difundem o brincar como essência natural da vida, por isso tão importante na educabilidade, sobretudo de crianças.

Outros estudiosos lançaram-se também numa leitura significativa acerca do fenômeno que se pode chamar de brincar, brincadeira, brinquedo. É o caso de Walter Benjamin e Donald Winnicott, dois pensadores que temos buscado maiores aproximações. A partir de um estudo atencioso da doutora Marie Sekkel, professora no Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, da Universidade de São Paulo (USP), envolvendo as teorias de Benjamin e Winnicott, percebemos as importantes nuances nos conceitos do brincar para o desenvolvimento do indivíduo e da cultura.

Sensíveis ao movimento criativo, que não pode ser planejado ou construído mediante ações organizadas em direção a um fim, os autores aproximam o discurso daquilo que não pode ser traduzido completamente em palavras, indicando a possibilidade de captar algo que emerge a partir de um estado de relaxamento, segundo Winnicott, e de atenção e abertura ao “tempo-de-agora” (em alemão: *Jetztzeit*), para Benjamin (SEKKEL, 2016, p. 86).

Segundo análise de Sekkel, ambos autores destacam a importância da brincadeira na cultura e colocam em evidência sua dimensão psicológica. Além do mais, estariam em convergência no que tange a centralidade da brincadeira para o desenvolvimento humano e para a vida da e na cultura. Enquanto Benjamin convida a compreender que a contiguidade enquanto disparador da apreensão de semelhanças, estimulam a capacidade humana de produzi-las por meio da faculdade mimética presente na brincadeira, Winnicott apresenta a tese de que há um momento de continuidade/contiguidade em que os fenômenos transicionais se iniciam na vida do bebê, inaugurando a zona intermediária entre mãe e bebê, na qual a brincadeira acontece quase que espontaneamente. Por este prisma epistêmico, Sekkel (2016, p. 86) nos antecipa que “os fenômenos transicionais de Winnicott e a doutrina das semelhanças de Benjamin apontam para o instante em que se criam as condições culturais, históricas e psicológicas para a invenção dos mundos que passamos a habitar”.

Em seus escritos, Winnicott (1967) dá visibilidade a garantia da continuidade do ser no processo de desenvolvimento emocional. Em termos de objetividades do viver, fundamenta que “Ser e se sentir real dizem respeito essencialmente à saúde, e só se garantirmos o Ser é que poderemos partir para coisas mais objetivas.” (p. 18). De acordo com essa visão do autor, é no nascimento que o bebê experimenta a interrupção na continuidade do ser relacionada à intrusão representada, entre outras coisas, pela mudança de pressão intrauterina/extrauterina, mesmo considerando a capacidade de “construir pontes sobre os abismos da continuidade do ser, que as reações contra a intrusão representam” (WINNICOTT, 1990, p. 165).

Seria somente então a partir do sentimento de continuidade do ser que o bebê poderia se desenvolver e vir a alcançar o estágio do “eu sou”, no que se compreende a integração do ego. Logo, chegar a esse estado de “unidade e diferenciação do eu” é pré-requisito básico para a saúde e o desenvolvimento emocional. Representa a configuração mais estruturada do *Self* e do sentimento de realidade. “Sentir-se real é mais do que existir; é descobrir um modo de existir como si mesmo, relacionar-se aos objetos como si mesmo e ter um eu (self) para o qual retirar-se, para relaxamento.” (SEKKEL apud WINNICOTT, 1967/1975e, p.161).

Aproximamo-nos de Winnicott em virtude de sua compreensão ao relacionar essa descoberta do *self* ao movimento criativo, que, segundo ele, teria início na relação intimista mãe-bebê. No que orienta o autor, a criatividade não tem a ver com algo inédito, original, e sim com os canais de comunicação relacionados ao sentimento de realidade. Nesse sentido, o mundo é constantemente recriado por cada um de nós, sendo o sentimento de realidade experienciado a partir desse movimento. Sekkel (2016, p. 87) nos ajuda aclarando que para Winnicott, no começo da vida, “a adaptação quase perfeita da mãe às necessidades do bebê é a condição para que, no momento em que estiver preparado para encontrar algo (primeira mamada teórica), se produza no bebê a ilusão de ter criado os objetos externos”.

Tratar-se da artimanha de possibilitar ao bebê a ilusão “de que aquilo que é criado a partir da necessidade e por meio do impulso tem existência real.” (Winnicott, 1990, p. 124). Em outras palavras, é importante dar a oportunidade ao bebê de criar o objeto que precisa ser encontrado e experimentar o sentimento de onipotência que acompanha esse momento. É daí, desta ilusão, que nasce a realidade construída a partir da memória que já se instaura nas repetidas ações pela busca do alimento. Sobre tal ambiência, Winnicott, (1990, p. 121) comenta: “A ilusão deve surgir em primeiro lugar, após o que o bebê passa a ter inúmeras possibilidades de aceitar e até mesmo utilizar a desilusão”. Aos poucos a mãe vai então diminuir a adaptação às necessidades do bebê, impulsionando-lhe a capacidade de ser criativo e lidar com as mudanças no ambiente, construindo pontes de continuidade.

Dando importância ao meio ambiente “mãe-bebê” – da relação que se dá entre esses dois – como ponto de partida para o surgimento do indivíduo como sujeito, Winnicott gera linhas de pensamento que defende este meio como fundamento no desenvolvimento sadio do adulto, capaz de lidar com seus prazeres, limites impostos e frustrações sentidas de maneira tal que a convivência com seus pares, em sociedade, não seja interrompida. Essa relação primeira da mãe com o bebê (ou com quem dele cuida) encaminha muito do que virá a ser a sua personalidade. Lançando suas teorizações sob uma “dimensão paradoxal, inerente ao campo da intersubjetividade, da experiência e da continuidade de ser”, Winnicott postula a constituição do sujeito a partir do olhar do outro (BANDEIRA, 2016, p. 8). No caso, o olhar amoroso da mãe, envolvido e interessado no bebê. Nesse diálogo de corpos e gestualidades, o adulto precisa ser capaz de identificar-se com o bebê, percebendo de certo modo o que ele estaria sentindo, necessitando. Desencadeia-se a continuidade da existência, que “se transforma num senso de existir,

num senso de *Self*, e finalmente resulta em autonomia.” Os conceitos de não-integração, integração e desintegração explorados por Winnicott são importantes de serem considerados em sua relação com o *self* e a criatividade no processo de desenvolvimento humano. “A integração leva o bebê a uma categoria unitária, ao pronome pessoal ‘eu’, ao número um; isso torna possível o EU SOU, que dá sentido ao EU FAÇO”. No entanto, é no estado de desintegração que o impulso criativo pode se manifestar e dele depende o sentimento de ser real (WINNICOTT, 2011a, p. 11, SEKKEL, 2016).

Dentre os conceitos apresentados por Winnicott, o da integração nos desperta a pensar sobre o movimento de adaptação ao mundo. Segundo o autor, a possibilidade de integração está diretamente relacionada ao sentimento de confiança. Esta possibilita ao bebê vivenciar o processo de diferenciação da mãe, suportando sua ausência sem que isso seja consolidado num trauma duradouro. Isto é, não interrompendo o sentimento da continuidade do seu ser. Assim, confiança e relaxamento acabam por ser os ingredientes necessários à entrega ao momento presente em que a trama das semelhanças se constitui e sustenta o ser.

Compreendemos com Winnicott o ser humano a partir de três vidas experimentadas. Uma, correspondendo às relações interpessoais, é a vida no mundo. As outras são a vida da realidade psíquica pessoal e a área da experiência cultural, que, segundo o que propõe, tem início “no espaço potencial entre uma criança e a mãe, quando a experiência produziu na criança um alto grau de confiança na mãe”, no fato que ela não vai faltar quando aquela tiver necessidade (Winnicott, 2011a, p. 20). A confiança é a chave para a organização dessa área da experiência. O fazer criativo inerente ao brincar, e talvez apenas a ele, inventa a continuidade da existência sobre a base da confiança.

[...] Winnicott enfatiza a importância do que denominou de fenômenos transicionais, cuja origem encontra-se no espaço potencial entre mãe e bebê. Esse espaço constitui-se numa área que não é nem o mundo interno do bebê, nem a realidade externa. Trata-se de uma terceira área, a da brincadeira, na qual tem origem toda a vida cultural. *Winnicott enfatiza que se trata de uma área de experiência no espaço potencial* existente entre o indivíduo e o meio ambiente. [...] A possibilidade de constituição dessa área está relacionada à qualidade da provisão ambiental representada pela mãe suficientemente boa, que se adapta inicialmente de forma quase completa às necessidades do bebê, mas que diminui gradualmente essa adaptação à medida que ele se torna capaz de lidar com frustrações (SEKKEL, 2016, p. 89, apud WINNICOTT, 1975a, grifo nosso).

Walter Benjamin, filósofo e sociólogo alemão, também desdobra alguns de seus estudos sobre a temática do brincar. Tal como Winnicott, aborda o movimento das crianças de trazer fragmentos da realidade cultural para a brincadeira, reinventando, a partir deles, um mundo próprio. Só que, enquanto para Winnicott, a criança traz para dentro da atmosfera brincante objetos ou fenômenos oriundos da realidade externa, para

Benjamin (2002, p. 103), “as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível.”

Naquilo que descremina como “produtos residuais”, Benjamin constrói a hipótese de que as crianças reconhecem o rosto que o “mundo das coisas” volta exatamente para elas, e somente para elas, expressando assim uma amostra do potencial onírico. Vivem com essa amostra num ambiente escolhido de fragmentos oriundos da realidade externa. Para o ensaísta alemão, tais detritos estão relacionados a atividades ligadas à cultura. Sekkel (2016), nas análises que faz, discorre que “não são as coisas em si, de forma isolada, mas as coisas relacionadas aos contextos sociais, o “mundo das coisas”, que atrai irresistivelmente as crianças. A criança entra em contato com um mundo externo e brinca com fragmentos dele, investindo-os com elementos oníricos de seu mundo interno, criando um mundo próprio que dialoga com a cultura.

O brincar, no entendimento de Benjamin (2002), vem a ser uma atividade entre mundos e não simplesmente entre pessoas e objetos isolados. Trata-se de um mundo repleto de significados, que se contextualiza nos sentimentos, anseios, valores e fantasias. “Forma e conteúdo se alternam até o ponto em que sua equivalência se revela fruto da ‘insaciabilidade’ de um ir e vir sem fim”, consolidando o que Sekkel (2016) denomina como marcante nos escritos de Benjamin: a lei da repetição enquanto regente de todas as brincadeiras. “A essência do brincar não é ‘fazer como se’, mas um ‘fazer sempre de novo’, transformação da experiência mais comovente em hábito.” (BENJAMIN, 2002, p. 102). No que nos aponta Benjamin, essa insaciabilidade se origina nas vivências comoventes, convidativas ao brincar. Dessa forma, a compulsão à repetição relaciona-se ao mundo da cultura e indica a forte determinação do mundo interno da criança sobre a brincadeira:

Hoje talvez se possa esperar uma superação efetiva daquele equívoco básico que acreditava ser a brincadeira da criança determinada pelo conteúdo imaginário do brinquedo, quando, na verdade, dá-se o contrário. A criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se bandido ou guarda (BENJAMIN, 2002, p. 93).

Esse mundo interno que se instaura mobiliza a criança a partir de suas inspirações na cultura para suas brincadeiras. Na brincadeira de faz de conta a criança busca o diálogo com a cultura; não brinca com coisas isoladas e sem significado. A textura da areia a atrai, ela quer brincar com a areia, mas a areia nunca é só areia, ela é a farinha do bolo, a oca da tribo, o túnel, o castelo. E a brincadeira (que é também experimentação) se dá nessas várias dimensões simultaneamente. E aqui a relação que se estabelece entre, por exemplo, a areia e o padeiro, é mediada pela *mimesis*, conceito em que Benjamin fundamenta a faculdade mimética à codeterminância em relação as funções superiores, estando presente também na origem da linguagem (SEKKEL, 2016).

Há de atentar o fato de que para Benjamin a mímica não se define à imitação de um modelo, mas uma lógica de semelhanças, dada por aproximações e possibilidades infinitas. Os processos miméticos, funcionando por meio de sua capacidade híbrida de ser sendo outro, não se apresentam da mesma forma, mas ainda sim configuram-se de modo reconhecível. É nesse movimento reflexivo que para Benjamin (1993) as semelhanças são determinantes, nos configurando em corporeidades diversificadas, sem que tenhamos consciência disso na maioria das vezes. Grigorowitschs (2010, p. 233), ao tratar do papel do jogar infantil nos processos de construção do *self*, dialoga com Benjamin e nos bem diz: “A criatividade da mimese encontra-se na sua capacidade de estabelecer novas relações com outros mundos”.

Os processos miméticos envolvem a capacidade de sair de si, perder-se no outro (seja esse outro uma situação, pessoa, lugar, objeto ou palavra), esvaziar-se de si e tornar-se outro, e retornar a si de modo transformado pela experiência de ser outro. Cabe bem aqui o neologismo *outrar-se*. Em outra direção, as semelhanças permitem tornar o mundo externo familiar, investindo-o de ideias, sentimentos e ações com potencial transformador. Tornar familiar pode ser um mecanismo eficaz de aplacar a angústia diante do desconhecido. Pode também servir à finalidade do conhecimento. É o movimento de mundos que se engendram. A percepção de semelhanças inaugura o vislumbre de novas possibilidades de relação entre mundos, e é sempre percepção de *outro* (SEKKEL, 2016, p. 92, grifo nosso)

Os cruzamentos conceituais entre Benjamin e Winnicott revelam uma interessante forma de compreender o processo de iniciação a vida, descortinando-se aos primeiros mundos. E neste vibrante despertar, o brincar se faz enigma sempre presente. Com Winnicott aprendemos que é descobrindo o mundo, no começo da vida, que exercemos o poder da reinvenção. Assim sendo, ampliando a perspectiva para um entendimento sociocultural, mesmo aquilo que recebemos enquanto conhecimento, tradição, costumes, é por nós reinventado, marcando-nos em experiências únicas e pessoais na contemporaneidade dos tempos de agora e o de futuras gerações.

No entanto, falarmos em experiência é salientar o que Benjamin ainda na primeira metade do Século XX anunciara, referindo-se as ações da experiência em baixa. No que expõe o pensador, a pobreza de experiência estaria relacionada à predominância dos processos produtivos de massa, ao domínio da técnica sobre os homens, da vida regrada e da repressão dos impulsos indetentários em detrimento de um projeto civilizatório falido. O que atualmente se instaura, é a submissão imperativa da criatividade. Na atualidade, como bem aponta Sekkel (2016), a indústria²⁶ de brinquedos pegou para si a atividade imaginativa e oferece para as crianças “brinquedos prontos”.

²⁶ Em 2011 participei de uma pesquisa de campo enfocando a relação sociocultural dos brinquedos artesanais vendidos em feiras livres. O estudo, publicado um ano mais tarde na revista *Educação & Realidade*, constatou que brinquedos artesanais possuem fortalecido sua potência lúdica. Contudo, vêm perdendo espaço comercial, sobretudo por sofrerem com o desprestígio cultural e a vastidão de produtos eletrônicos (ANTÉRIO; GOMES-DA-SILVA, 2012).

Num momento de brincadeira, um pedaço de madeira poderia virar um carrinho, uma ambulância, um carro de bombeiro, um avião etc., mas o carrinho comprado na loja, que já vem pintado de bombeiro, na cor vermelha, com a mangueira de água etc., apela fortemente ao uso convencional do brinquedo e tolhe a imaginação. O “brinquedo pronto” não serve à brincadeira e, com o mundo da televisão, do computador e das mídias, que invadem com suas imagens e discursos todos os espaços que habitamos, tem características de intrusão, que impede a criatividade (SEKKEL, 2016, p. 92)

Inspirando-nos em Benjamim e Winnicott, reconhecemos a experiência vívida enquanto objeto pesquisado. Neste estudo, a experiência decorre sobretudo das situações lúdico-integrativas das ações educativas desenvolvidas em campo. Em nosso caso, o momento de aula foi em si a ambiência em que estivemos pesquisando, experimentando, constatando proposituras pensadas na *práxis*, no revolver de negociações e combinados. Na área demarcada pelas ciências pedagógicas, a *práxis* é o processo pelo qual a teoria é executada, convertendo-se em parte da experiência vivida, em ciclos de aprendizagem experimental. Mais à frente, na parte que finda este capítulo, apresentaremos a estrutura matriz de nossas intervenções pedagógicas, embasada na tríade: (i) *Viver*, perceptivo da vibração interna, propulsora de vitalidade; (ii) *Amar*, como condição e modo genuíno em apresentar-se às circunstâncias diversas; e (iii) *Criar*, enquanto requisito básico no que confere a possibilidade de libertação e expansão da corporeidade.

Porém antes, considerando o sentido ecológico sobre o qual acomodamos nossas leituras e reflexões, tratemos das bases conceituais que sustentam outras concepções-chave desta tese. Considerando perspectivas da *Abordagem Ecológica à Percepção e Ação*, de James Gibson (1986), emergimos a seguir com os princípios epistêmicos do entendimento de ecologia arraigada em nossas composições teóricas, pensado para o ensino e a aprendizagem da capoeira com turmas dos anos iniciais da Educação Básica. As minúcias didático-metodológicas do programa serão detalhadas no capítulo terceiro, onde estaremos apresentando a capoeira em sentido figurativo enquanto “roda dos saberes”. Lá propomos interpretações alusivas ao brincar como disparador criativo, pivô de aprendizagem, e a capoeira numa concepção ecológica. É neste capítulo que discutiremos o projeto *Brincando Capoeira*, apresentando a metodologia de ensino e o compartilhamento das estratégias pedagógico-didáticas desenvolvidas.

1.3 A noção ecológica do educar(-se) com o mundo

Ao falarmos em Ecologia é comum vir em foco o conceito de educação ambiental, muito abordado na área da Biologia. Contudo, como bem esclarece Vasconcelos e Martins Junior (2011, p. 76), “muitos pesquisadores da área ambiental formaram-se em áreas de ciências biológicas, exatas e naturais em geral e, por isso, não tiveram acesso à bagagem científica das ciências voltadas à compreensão do homem e do modo de tratar sua

finalidade". Os autores trazem a perspectiva que acolhemos aqui, que aborda o fenômeno humano a partir de elementos como a finalidade de alterar o mundo e a si mesmo.

Em termos gerais, essa é uma seara educativa que ascende a educação voltada ao desenvolvimento sustentável, de constante reequilíbrio entre o meio natural e o homem. Compreende a construção de um futuro pensado e vivido numa lógica de desenvolvimento mútuo, onde o planeta esteja sempre em pauta de defesa. Desse modo, a educação preocupada na preservação e cuidado com os bens naturais, vem a contribuir na constituição global e permanente de intenções educativas miradas em alternativas estratégias de ensino e aprendizagem.

Com origem no grego, "*oikos*" (casa) e "*logos*" (estudo), as discussões acerca da ecologia engloba uma multidisciplinaridade peculiar. Seria prolongado aprofundarmos aqui sua origem etimológica epistêmica, sobretudo pelas variantes históricas. Contudo vale ressaltar que o termo tem origem mais recente, escrita pelo biólogo alemão Ernst Haeckel no seu livro *Generelle Morphologie der Organismen* (1866).

Por ecologia entendemos o corpo de conhecimentos sobre a economia da natureza, da investigação das relações totais dos animais com o ambiente inorgânico e orgânico; incluindo, sobretudo, suas relações amigáveis e hostis com aqueles animais e plantas com as quais entram diretamente ou indiretamente em contato – em uma palavra, ecologia é o estudo de todas as complexas inter-relações referidas por Darwin como as condições da *luta pela existência* (HAECKEL apud ESBJORN-HARGENS, 2005, p. 28, grifo nosso).

Em razão da ecologia, enquanto área de conhecimento, lidar sempre com ecossistemas em mudança, tempo e espaço são variantes determinantes nos descritos fenômenos ecológicos. Assim, a compreensão das relações existentes entre os seres vivos se revela de suma importância, demonstrando o modo como diferentes espécies interagem e como os indivíduos de uma população se comportam. Estudos ecológicos possibilitam a leitura do ambiente através de indícios maturados. Daí ser possível visualizar a realidade de espécies que interagem entre si e conseguem coexistir em determinado ambiente. Evidencia-se, por exemplo, motivos que levam uma espécie a viver em uma área e a ausentar-se de outros locais. Ou compreender as influências de uma espécie sobre determinada comunidade, bem como os impactos gerados por ela.

Para nosso estudo, incorporamos o sentido ecológico que abrange a compreensão de um futuro sustentável ao planeta. E isso depende muito da forma como o homem se comporta e interage, entre seus semelhantes e o ambiente em si. O que vemos atualmente é uma maciça abordagem inconsequente do homem com a natureza. Ele simplesmente extrai e explora aquilo que lhe é conveniente e lucrável. O petróleo, as mineradoras, as madeireiras e a monocultura são exemplos factíveis de uma realidade assombrosa, que nos retira a segurança de vivermos em consonância com a natureza, entendendo-nos,

inclusive, como parte dela. Pesquisas²⁷ ambientalistas se empenham nas comprovações de que se continuarmos no ritmo que estamos, tão logo estaremos guerrilhando por água potável.

E se estamos em crise ambiental, para alguns pensadores contemporâneos a educação tem um papel preponderante na formação de uma sociedade sustentável. Maturana e Rezepka (2008), por exemplo, afirma a educação como veículo de resgate da noção ecológica. Gadotti (2000, p. 84), por sua vez, defende uma pedagogia da Terra, que propõe a necessidade de “uma ecopedagogia e de uma ecoformação, porque sem essa pedagogia para a re-educação do homem, principalmente o homem ocidental, prisioneiro de uma cultura cristã predatória, não poderemos mais falar da Terra como um lar”. De modo geral, autores com estes indicam que a educação pode ser um dos pilares para recuperar a harmonia fundamental que não destrói, que não explora, que não abusa, que não pretende dominar o mundo natural, mas uma educação que deseja conhecê-lo na aceitação e respeito para que o bem-estar humano se dê no bem-estar da natureza em que se vive (SCHULZ; ABILIO, 2016, p. 227).

Ecologia, portanto, nos chega de forma a plasmar-se no que estaria também sobre a incumbência da educação, conscientizando a população no engajamento de causas mais planetárias, preocupadas com um futuro sustentável para o planeta. Gabriela Diaz, pesquisadora idealizadora do projeto “*Sustentabiliarte: Arte Educação Sustentável*”, um escrito ao Boletim UniFreire²⁸, explana que por *Ecoeducação* podemos entender o aprofundamento do conceito do “eu”, em que deixa de ser “ego” para ser “eco”, inserindo-se num contexto ecológico amplo, menos pessoal e social para mais planetário. Tal perspectiva encontra ressonância nos estudos de Bilíbio Carvalho, que em seu trabalho de tese sobre ecopsicologia e sustentabilidade, discorre sobre a necessidade de um novo modo de funcionamento egóico, que dê conta da “virada civilizacional”. Um ego, segundo o autor, que

aprenda pela mídia ou pela escola que se deve separar o lixo orgânico do lixo seco, a apagar a luz quando não a estiver usando, mas que isto não pode ser visto como suficiente. Estes seriam apenas novos condicionamentos executados sem o necessário grau de consciência a uma transformação tão radical: o funcionamento egóico necessário a esse

²⁷ Um estudo do Banco Mundial, publicado em 2013, aponta que a variabilidade das chuvas e a intensidade das secas no Nordeste brasileiro continuarão aumentando até 2050, com efeitos nocivos para quem já muito sofre com a falta d’água. Pela análise de duas regiões – a bacia de Piranhas-Açu, no Rio Grande do Norte, e o rio Jaguaribe, no Ceará –, o relatório “Impactos da Mudança Climática na Gestão de Recursos Hídricos: Desafios e Oportunidades no Nordeste do Brasil” demonstra os efeitos do aquecimento global combinados com fatores como o crescimento populacional e o aumento da demanda por água. Disponível em: <https://goo.gl/ikhZA8>

²⁸ Iniciativa da Universitas Paulo Freire (UniFreire), que visa potencializar, refletir e socializar as ações da comunidade freiriana nacional e internacional, por meio de publicações semestrais, conforme decisão do Conselho Mundial dos Institutos Paulo Freire. Disponível em: <https://goo.gl/iR4isa>

momento histórico deveria superar os paradigmas dominantes da cultura de forma a poder estabelecer relações éticas com as outras espécies e com o planeta, tal como estabelece com outros seres humanos" (ROSZAK apud BILIBIO, 2013, p. 55).

Segundo Diaz (2017), uma educação ecocentrada consiste em permitir aos educandos a liberdade de incorporar o repertório ancestral e as experiências coletivas de toda a humanidade. Ainda, "expressar, avaliar e criticar construtivamente o caráter histórico dessas mesmas experiências e repertórios, a fim de preservar o que realmente vale a pena para a vida" (DIAZ, 2017). Essa dinâmica garantiria ao educando a possibilidade de projetar no mundo seus próprios conhecimentos e vivências, alinhando seu projeto de vida com um projeto socioecológico de preservação da própria Terra.

A perspectiva ecoeducativa reforça então o projeto de planetariedade (e reciprocamente), em que o sujeito deixa de ser inerte perante o planeta para assumir um papel ativo e social no processo emancipatório humano. No entanto, fica clara a necessidade de rompimento com os princípios atuais da Educação (DIAZ, 2017, sn).

A partir de um relatório produzido pela *Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*, direcionado à UNESCO em 1996, surge o livro *Educação: Um Tesouro a Descobrir*, documento referência aos interessados numa educação mais qualitativa, que abranja educador e educando em níveis de satisfação pessoal e comum. Para Jacques Delors, presidente da comissão relatora, a educação "surge como um trunfo indispensável para que a humanidade tenha a possibilidade de progredir na consolidação dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social" (DELORS *et al*, 2010, p. 5). O relatório se deu através de análises, reflexões e propostas experimentadas. Reeditado em 2010, compartilha convicções diante um contexto em que, alerta o professor Delors, as políticas educacionais enfrentam acaloradas críticas, descartes e desmontes, por razões outras que tira da educação a possibilidade de uma atuação qualitativa e permanente.

De qualquer modo, a Comissão pensou, antes de mais nada, nas crianças e nos adolescentes que receberão o testemunho das mãos das gerações mais velhas, as quais tendem a focalizar-se demasiado em seus próprios problemas. A educação é também uma declaração de amor à infância e à juventude, que devem ser acolhidas nas nossas sociedades, reservando-lhes o espaço que, sem dúvida, lhes cabe no sistema educacional e também no seio da família, da comunidade de base e da nação. Esse dever elementar deve ser constantemente evocado para que seja levado em consideração, inclusive, nas tomadas de decisão de ordem política, econômica e financeira (DELORS *et al*, 2010, p. 5).

Reconhecemos neste documento a valoração do ser humano como agente ativo na construção do meio em que se insere. Eis o lampejo de consciência ecológica. Contudo, mesmo a humanidade estando mais consciente dos perigos que ameaçam o meio

ambiente, não se adota medidas para solucionar problemáticas rígidas. No Brasil, por exemplo, enquanto 10% da população brasileira passa fome e morre de inanição, 30%²⁹ da produção agrícola é jogada no lixo. Um triste paradoxo que não encontra força conjunta para reversão. De qualquer modo, bem como argumenta Delors (2010, p. 7), “o crescimento econômico a qualquer preço não pode ser considerado como a via mais adequada para permitir a conciliação entre progresso material e equidade, entre respeito pela condição humana e pelo capital natural que temos obrigação de transmitir, em bom estado, às gerações vindouras”.

Em seu quarto capítulo, o relatório traz os princípios dos “Quatro Pilares da Educação”, tipos fundantes em que a educação pode ser apresentada. São eles: (a) *aprender a conhecer*; (b) *aprender a fazer*; (c) *aprender a conviver*; (d) *aprender a ser*. Consideramos estas vias, formas dinâmicas de compreensão do ensino e da aprendizagem, remetendo o trato pedagógico a partir daquilo que entendemos como uma abordagem ecoeducativa, de visão transdisciplinar.

Aprender a conhecer nos fala da “possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida” (p. 12). Está em confronto a mera aquisição do saber, sem direcionamento crítico e consciente. Caracteriza-se como percurso de aprendizagem daquilo que circunda particulares experiências em consonância com situações compartilhadas. Denota o prazer de conhecer algo novo e de interesse latente ao descobridor. Contempla os processos cognitivos de maneira ampla, do raciocínio lógico à capacidade de memória, mas evoca o despertar do desejo de desenvolver mais sobre o conhecido. Corresponde à vontade íntima de aprender e saber mais e melhor. O fim se encerra na capacidade autônoma de construir as próprias opiniões e, por conseguinte, organizar pensamentos críticos.

Aprender a fazer é o pilar que incide na preocupação formativa do educando, considerando a aplicabilidade prática dos teóricos conhecimentos adquiridos. Remete em maneira mais abrangente, a competência que torna apta a pessoa a enfrentar as diversidades de situações e a trabalhar em equipe. Bem por isso elenca a capacidade comunicativa como eficiente ferramenta interpessoal, não se tratando assim de retenção e transição de informações, mas de retroalimentar a produção compartilhada do conhecimento a partir da percepção interpretativa. Nesta contemporaneidade de informações instantâneas que vivemos, de avanços tecnológicos voltados ao consumo, grande parte das informações está disponível na palma da mão. Logo, se faz pertinente

²⁹ Dados do relatório *Estado da Insegurança Alimentar no Mundo*, divulgado em outubro de 2012. Em seu livro “Brasil: O País dos Desperdícios” (Auriverde Inovações/2005), o pesquisador da UERJ, José Abrantes demonstra que o desperdício no Brasil chega a 150% do produto interno bruto (PIB). Esse número diz respeito não apenas ao que se perde de alimentos, água e energia elétrica, mas também a fatores como o desemprego, analfabetismo, doenças e não aproveitamento do lixo.

averiguar a veracidade, aprendendo a refletir sobre as informações tidas com tanta facilidade, opinando criticamente sobre elas.

Aprender a conviver apresenta-se como o domínio de aprendizagem mais desafiador no processo de educabilidade. Consiste na persistência de diluições de conflitos, preconceitos, no combate a competição exacerbada. Visa desenvolver “a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz” (p. 31). Neste pilar é possível enaltecer a concepção ecológica do sentido de ser com o outro. Isto é, viver junto significa conhecer mais sobre si mesmo e o outro, bem como a diversidade que deste movimento se aflora. Reconhecer-se identificando pontos comuns, notando virtudes, limitações ao invés de apontar as diferenças. Gerar uma dinâmica de alteridade, de reconhecimento de si em interlocução com o outro. As atitudes e valores são esferas em que se pode atenuar a tendência violenta tão ouriçada nos tempos atuais.

Aprender a ser é o tipo de aprendizagem que está interligado aos três demais. Objetiva desenvolver a personalidade e trabalhar estratégias de respostas de modo mais autônomo, em sensível discernimento e responsabilidade pessoal. Nessa finalidade, “a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se” (p. 31). Aprender a ser clareia uma visão ampla de que a educação deva estar centrada no desenvolvimento total do educando: corporal, mental, estético, sentimental, espiritual. Se assemelha com o pilar *aprender a conviver* no tocante aos princípios de valores e atitudes, mas com especificidade maior voltada a vida particular individual, de autoconhecimento.

Atento aos pilares, Leonardo Boff agrega um quinto: *Aprender a cuidar da Mãe Terra e de todas as formas de vida e de todos os seres*. Segundo o professor, expoente pesquisador da Teologia da Libertação³⁰ no Brasil e conhecido internacionalmente por sua defesa dos direitos dos pobres e excluídos, é fato cientificamente reconhecido que hoje as mudanças climáticas, cuja expressão maior se dá pelo aquecimento global é, num grau de certeza de 95%, de natureza antropogênica, ou seja, tem origem em algum tipo de comportamento humano violento face à natureza.

Este comportamento não está de sintonia com os ciclos e ritmos da natureza. O ser humano não se adapta à natureza mas a coage a se adaptar a ele e a seus interesses. O interesse maior que domina já há séculos se

³⁰ Corrente teológica cristã nascida na América Latina, depois do Concílio Vaticano II e da Conferência de Medellín. Não se baseia na interpretação eclesial da realidade, mas na realidade da pobreza e da exclusão. Seus proponentes a descrevem como interpretação analítica e antropológica da fé cristã. Mas, ao agregar várias correntes de pensamento, o movimento absorveu crenças da Umbanda, do Espiritismo, do Islamismo e até do Xamanismo. Apesar da internacionalização da Teologia da Libertação, a América Latina reúne seus maiores representantes, como o padre peruano Gustavo Gutiérrez, o brasileiro Leonardo Boff e o uruguaio Juan Luis Segundo.

concentra na exploração desapiada dos bens e serviços naturais em vista da acumulação ilimitada. Junto a isso segue a dominação de outros povos, o colonialismo e o imperialismo (BOFF, 2017, sn).

Compartilhamos com Boff (2017) a preocupação acerca do modo como a Mãe Terra vem sendo tratada pelo homem. Uma preocupação que já mobiliza muitas pessoas em rede e não é de agora. Várias conferências já foram organizadas pela ONU acerca do aquecimento global, sem sucesso nas convergências. Boff nos lembra que somente em 2015 se chegou pela primeira vez a um consenso mínimo, assumido por todos países participantes: evitar que o aquecimento chegue aos 2 graus Celsius. Lamentavelmente, a falta de obrigatoriedade ou penas para o descumprimento não torna o acordo vinculante. Refletimos com Boff o sentido de espiritualidade, no qual é preciso urgentemente unirmo-nos numa ética regeneradora da Terra, devolutiva de vitalidade, que cuida o respeito a seus ritmos, a compaixão e a responsabilidade coletiva.

Efetivamente, só a *vida do espírito* confere plenitude ao ser humano. Ela representa um belo sinônimo para espiritualidade, não raro identificada ou confundida com religiosidade. A *vida do espírito* é mais, é um dado originário de nossa dimensão profunda, um dado antropológico como a inteligência e a vontade, algo que pertence à nossa essência. Ela está na base do nascimento de todas as religiões e caminhos espirituais. Sabemos cuidar da vida do corpo, hoje uma verdadeira cultura com tantas academias de ginástica. Os psicanalistas de várias tendências nos ajudam a cuidar da vida da psique, para levarmos uma vida com relativo equilíbrio, sem neuroses e depressões. Mas na nossa cultura, praticamente, esquecemos de cultivar a *vida do espírito* que é nossa dimensão radical, onde se albergam as grandes perguntas, se aninham os sonhos mais ousados e se elaboram as utopias mais generosas. A vida do espírito se alimenta de bens não tangíveis como é o amor, a amizade, a convivência amiga com os outros, a compaixão, o cuidado e a abertura ao infinito. Sem a *vida do espírito* divagamos por aí, sem um sentido que nos oriente e que torna a vida apetecida e agradecida (BOFF, 2017, sn).

A partir do que difunde Boff, inspiramo-nos na mudança na estrutura educacional, incluindo nos currículos aspectos mais relevantes ao conhecimento planetário. Isso implica saber também que nos encontramos num momento delicado de nossa própria sobrevivência, sendo fundamental uma educação participativa, cotidiana e consciente. Nas palavras do pensador espiritualista, seria o sentir a vida de uma forma tateável, favorecendo a troca de experiências. Configura-se pois uma orientação ecológica de educação, focada na sustentabilidade. “Os estudantes já não podem aprender apenas dentro das salas de aula ou fechados em suas bibliotecas, em seus laboratórios ou diante dos programas de busca da internet. Devem ser levados a experimentar na pele a natureza” (BOFF, 2012, p. 153).

A crítica encontra ressonância nos estudos de Boaventura Sousa Santos, pensador português que nos ajuda a expandir os horizontes críticos defendendo a universidade pública como espaço-tempo de uma *Ecologia de Saberes*, uma espécie de extensão às avessas, na qual o conhecimento é levado não de dentro para fora da universidade, e sim num movimento de identificação e valorização, agregando conhecimentos que circundam fora dos limites acadêmicos. Não à toa o professor destaca as enormes contribuições da América Latina para o desenvolvimento de projetos de extensão, de modo a diluir distanciamentos que persistem em divergir comunidades e universidades.

O professor Boaventura formula um pensamento denominado “Epistemologias do Sul”, a partir do qual se constata que o domínio desses modelos de desenvolvimento passam também pela ciência, que serve para reforçar todo o processo de invisibilidade e opressão que separa negros, mulheres, indígenas e demais grupos historicamente marginalizados dos ambientes de produção de conhecimento. Como proposta para romper com essa monocultura de um só saber está a *Ecologia de Saberes*, que valoriza os outros saberes produzidos pela luta dos oprimidos a esse modelo. Em entrevista publicada, o autor esclarece-nos que a

Ecologia de Saberes é um conceito que visa promover o diálogo entre vários saberes que podem ser considerados úteis para o avanço das lutas sociais pelos que nelas intervêm. É uma proposta nova e, como tal, exige alguns cuidados. Como é nova, o caminho faz-se ao caminhar. Não há receitas de nenhuma espécie. Quais são os principais cuidados? Em primeiro lugar, a ecologia de saberes não se realiza nos gabinetes das universidades ou nos gabinetes dos líderes dos movimentos. Ela se realiza em contextos de diálogo prolongado, calmo, tranquilo, como são as oficinas da UPMS, da Universidade Popular dos Movimentos Sociais, para que permitam que mais vozes surjam, que aquelas vozes mais tímidas e até inaudíveis se manifestem e que, portanto, o ambiente seja suficientemente inclusivo e acolhedor para que a diversidade de conhecimentos possa emergir. Portanto, em primeiro lugar, a ecologia de saberes é um processo coletivo de produção de conhecimentos que visa reforçar as lutas pela emancipação social (CARNEIRO; KREFTA; FOLGADO, 2014, p. 332).

Percebemos o pensamento do professor Boaventura avaliando os riscos que tange a prática da pesquisa acadêmica. No que critica o autor, é comum cientistas comprometidos investirem muito em suas carreiras voltando-se a uma produção específica, por vezes não solidária as lutas sociais. Quando não, o risco recai na ajuda limitada aos próprios termos. Do outro lado, estão pessoas e movimentos carentes de auxílio, particulares àquela realidade. Por que investir milhões em nanotecnologia com tanta gente morrendo de fome? Neste sentido, a ecologia dos saberes é uma *minga*, responde Boaventura, referenciando povos indígenas latino-americanos. Quer dizer mutirão, que se constrói coletivamente. Ademais, conclui: “a primeira coisa é que esses cientistas têm que saber escutar, e não apenas falar. Saber escutar profundamente é um dos princípios básicos da ecologia dos saberes”

Mas os cientistas, os intelectuais, têm certa propensão a falar mais e, sobretudo, a não escutar, ou porque já viram “tudo” no trabalho de campo, ou porque conhecem os temas em discussão ou não os consideram muito relevantes. Às vezes são capazes de olhar para o celular e mandar mensagens enquanto um líder do movimento está a falar (CARNEIRO; KREFTA; FOLGADO, 2014, p. 333).

Considerando esta consciência da “escuta sensível”, abrangemos a noção ecológica a partir de princípios presentes na *Abordagem Ecológica à Percepção e Ação*, de James Gibson. Refletimos a inseparabilidade entre percepção e ação para o entendimento do movimento humano. Uma percepção que corresponda também a capacidade de perceber em termos de padrões de totalidades, os contrastes com a nossa capacidade de pensar linearmente, ou isolando partes para conhecê-las melhor (BILIBIO, 2013). Gibson nos motiva pensar o modo como percebemos e agimos no mundo a partir da percepção do ser vivo em resposta direta aos estímulos do ambiente. Tem como pressuposto a percepção de informação e não de estímulos. Informação, por este prisma conceitual, é definida como energia estruturada pelo ambiente e que por manter uma especificidade com sua fonte, não necessita de processos inferenciais (GIBSON, 1986).

É com Gibson que aprendemos acerca de possibilidades de ação ofertadas pela ambiência gerada na circunstância. *Affordance*, como denomina o autor, envolve o processo de percepção das superfícies, objetos, locais, pessoas e eventos, resultantes da ampla percepção de possibilidade de ação suportadas pelo ambiente. Contudo, não é específica apenas ao ambiente, mas também ao indivíduo, que pode ter ou não condições de atuação. Por exemplo, “um indivíduo treinado para escalar percebe uma superfície com alto grau de inclinação como ‘escalável’; o mesmo não acontece com um indivíduo não treinado” (FONSECA et al, 2007, p. 5; GIBSON, 1986).

A abordagem ecológica em Gibson nos ajuda compreender o desenvolvimento humano enquanto expressão retroativa ao meio inserido, a começar pela quebra do dualismo entre percepção e ação, ainda muito predominante na visão científica vigente na área de comportamento motor (FONSECA et al, 2007). É nesse entendimento que alcançamos o realismo direto da abordagem ecológica *gibbsiana*, uma vez que para o entendimento do fenômeno percepção-ação implica que todo raciocínio científico e tomada de decisão clínica devem ser embasados nos conceitos do realismo direto, assumindo-o como visão ontológica a negação de qualquer necessidade em se recriar a realidade através de algum tipo de processamento interno (FONSECA et al, apud SHAW, TURVEY & MACE, 1982).

De acordo com aquilo que defende Gibson (1986), o animal percebe para agir e age para perceber. Isso significa que a função primária da percepção é guiar a ação no ambiente. Estabelecendo uma relação reflexiva analítica com os fundamentos da Capoeira Angola e o processo gradativo que é a apreensão de suas matrizes de movimento,

perceber o ambiente estaria então vinculado a ocupação do espaço, a presença da corporeidade no jogo, o saber “entrar saindo e sair entrando”, diria Mestre Cobra Mansa. Princípios como estes exigem uma percepção atenta, ainda porque na capoeira as informações se dão simultaneamente em continuados improvisos, de criações em interação transmutável. Perceber é captar em sentidos mas também em intuição. É assimilar e reagir quase que concomitantemente, variando as proporções de reação. O pé vai mas freia antes de bater, nos ensina Mestre João Pequeno³¹ ao tratar da ética e do autocontrole, fundamentos basilares da filosofia passada por seu mestre: Pastinha.

O arcabouço teórico apresentado vem a balizar nossas interpretações acerca de uma ecoeducação voltada a formação integral do ser humano, considerando-o em sua corporeidade, sua forma de agir em respostas às provocações do mundo. Há desse modo a intenção do despertar para a percepção ecológica, de conexões e compartilhamentos, impulsionada na experiência mútua e transdisciplinar. Os processos de resolução criativas convergem na *sensibilização, conscientização, transformação* – de si, do outro e do ambiente. Tal como aponta Diaz (2017), refletir uma forma ecologicamente correta é imprescindível para alcançar a sustentabilidade. No caso deste estudo, partimos também de uma cosmovisão intersubjetiva filosófica, holística, alinhando ecologia e educação a partir de uma corporeidade ancestral, griô, guardião de saberes valorosos ao modo de ser e estar no mundo (KEIM e SILVA, 2012).

Ao referenciar a terminologia chinesa *yin yang* para descrever o desequilíbrio cultural que se instaura na contemporaneidade, Fritjof Capra provoca-nos pensar a cultura ocidental como peça favorável a “auto asserção em lugar de integração, análise em lugar de síntese, conhecimento racional em lugar de sabedoria intuitiva, ciência em lugar de religião, competição em lugar de cooperação, expansão em lugar de conservação, e assim por diante” (CAPRA, 1995, p. 13). Este desenvolvimento unilateral, segundo o físico-filósofo, chegou a um estado alarmante, a uma crise de dimensões sociais, ecológicas, morais e espirituais.

Difundindo uma nova maneira de compreender ciência e, desta forma, de se apreender a realidade surgida, Capra arrisca uma fusão inspiradora entre física moderna e o misticismo oriental, resultando numa de suas obras mais eloquentes: *O Tao da Física*, com primeira versão datada em 1975. O estudioso ambientalista questiona o modo como interpretamos a realidade e de como esta interpretação afeta nosso comportamento frente a nós mesmos e a natureza. Defensor de uma psicologia humanista, inflama os debates sobre ecologia na busca de experienciar formas alternativas de convivência, de sentir e compartilhar com outros, vivenciando mais plenamente o contato interpessoal.

³¹ João Pereira dos Santos, conhecido na capoeiragem como Mestre João Pequeno de Pastinha, como ele mesmo se apresentava. Foi discípulo direto de Mestre Pastinha, tendo recebido dele a responsabilidade de continuar a difusão conservativa e a manutenção permanente da capoeira no Centro Esportivo de Capoeira Angola (CECA), no Forte Santo Antônio, Salvador/Bahia.

A ciência não necessita do misticismo e este não necessita daquela; o homem, contudo, necessita de ambos. A experiência profunda da mística é necessária para a compreensão da natureza mais profunda das coisas, e a ciência é essencial para a vida moderna. Necessitamos, na verdade, não de uma síntese, mas de uma interação dinâmica entre intuição mística e a análise científica" (CAPRA, 1995, p. 228).

Sentimo-nos estimulados por Capra a estudar e, acima de tudo, vivenciar formas de percepção do mundo a partir do que nos ensina os valores e culturas de povos ou etnias antigas. Dentre as reflexões disparadas pelo autor, está a questão de que, por mais sofisticados que sejam nossas descrições e modelos sobre a realidade, estes serão apenas constructos e mapas de nossa compreensão mental sobre o mundo. Assim, olhar e refletir sobre o passado, a história, é aprender no agora em vislumbre de um futuro próspero, mais humano, envolto a paz e a harmonia entre os povos e todos em natureza.

A seguir, concluímos este capítulo apresentando a estrutura matriz de nossas intervenções pedagógico-didáticas envolvendo o ensino e a aprendizagem da capoeira. A proposição é embasada pela tríade mote do nosso trabalho: *Viver-Amar-Criar*. Através de um diagrama conceitual, busca-se aclarar em linhas gerais a associação dos princípios e conceitos supracitados, numa organização dinâmica daquilo que denominamos situações lúdico-integrativas de convivência. *Viver, amar e criar* são pressupostos por nós elencados como condicionantes essências para uma concepção de formação integral do ser humano.

1.4 *Ludens Poiesis*: favoráveis condições à formação integrativa

Em tempos de sensibilidade e desafios, mais rápido do que imaginamos seremos no planeta oito bilhões de pessoas, aspirando aos mais diversos estilos de vida. Um em particular se destaca: o do consumo. Não é de se estranhar, uma vez que desde muito cedo somos moldados a partir de interesses outros, que na verdade serve de sustentação para uma cadeia perversa onde o valor das coisas está naquilo que se pode ter, apossar, apropriar. Este modo dispara efeitos de desumanização, onde o *Ser*, fragilizado, não se identifica com aquilo que poderia lhe ser suficiente, básico, natural, transcendental.

Toda civilização desenvolve e ao mesmo tempo é continuamente criada a partir de certa visão de mundo, uma perspectiva ou forma pela qual um indivíduo, uma comunidade ou uma sociedade enxergam o mundo e interpretam a si mesmos e ao ambiente. Estas visões incluem os conhecimentos acumulados e os valores pessoais e culturais em dado momento histórico. A forma como vemos o mundo condiciona a maneira como nele atuamos. Essas visões de mundo foram criadas em parte e preservadas pela linguagem que usamos e pela língua que falamos. A linguagem reforça crenças implícitas sobre a natureza da realidade e condiciona comportamentos. Através de nossa linguagem ocidental, que separa sujeitos (ativos) e objetos (passivos), vemos o mundo como sendo

feito de 'coisas' sobre as quais acreditamos que temos poder e controle. O verbo 'ser' implica em categorias rígidas, separadas e essenciais, ao passo que 'ter' implica posse. Esta é uma visão que separa e divide pessoas em categorias – um pequeno grupo de elite que é bem sucedido e o resto que fracassa em atingir seu pleno potencial (GASPAR et al, 2014, p. 4).

Crenças e palavras condicionam a forma como vemos o mundo e como nos relacionamos com ele. Nossa linguagem ocidental, construída na precária estrutura "sujeito-verbo-objeto", ajuda a criar, ainda que inconscientemente, uma relação de propriedade, de controle e poder sobre o outro. Não pode ser natural que uma pessoa só atinja seus objetivos se competindo e vencendo as outras, de alguma forma prevalecendo-se sobre elas. "Se vencer uma batalha é matar o perdedor, na guerra que vivo em vida não me vejo ganhador", canta Mestre Moraes³².

Nesse modelo "ganha-perde", cria-se uma relação na qual mais hora ou menos hora o resultado global será catastrófico, com pessoas cada vez mais fragilizadas e doentes. Transtornos de ansiedades são já bem comuns, desencadeando uma superestimação de probabilidades e pensamentos com distorções cognitivas (KNAPP, 2007). O dilema é que nossa sociedade competitiva está toda baseada nesta lógica de prevalências. Perguntemos o que justifica, por exemplo, nas escolas brasileiras, quase não haver a prática e estudos de línguas nativas, como o Tupi e Guarani. Por qual razão empurrar um "*time is money*" desde cedo na cachola da criança, quando mais valioso seria trabalhar com ela o sentido de *Ubuntu*³³.

No Brasil, antes do dito "descobrimento", havia muitos povos originais, nativos, que em troca de bugigangas cedeu terras sagradas para o colonizador. Em pouco tempo este se viu dono de tudo e de todos. Mandou buscar negros e suas famílias do outro lado do

³² Reconhecido na capoeiragem como um dos grandes da atualidade, Mestre Moraes figura lugar importante no movimento de reascensão da Capoeira Angola na década de 80. Em 2015 estive com o mestre numa vivência no litoral do Rio Grande do Norte, organizada pelo *Grupo de Capoeira Espírito de Angola*. Em umas das rodas de diálogos, o mestre embasou algumas de suas considerações na teoria do sociólogo Zygmunt Bauman, ao referir-se a desigualdade engendrada na sociedade brasileira. Disse ele haver subjacências sociais que deturpam e invisibilizam uma grande massa da população, que sofre paulatinamente em busca pela sobrevivência. No que nos provoca Bauman, a ligação com o estranho (o outro) é revelada como responsabilidade, não apenas como neutralidade indiferente ou mesmo aceitação cognitiva da similaridade de condição. Eis que "o direito do outro à sua estranheza é a única maneira pela qual meu próprio direito pode expressar" (BAUMAN, 1999, p. 31; SILVA, 2009).

³³ Noção existente de povos antigos da África Subsaariana, que em poucas palavras pode ser traduzida como "humanidade para com os outros". Segundo o arcebispo anglicano Desmond Tutu, autor de uma teologia *Ubuntu*, a humanidade de um está inextricavelmente ligada à humanidade do outro. Essa noção de fraternidade implica compaixão e abertura de espírito e se opõe ao narcisismo e ao individualismo. Nelson Mandela, líder do movimento contra o Apartheid – legislação que segregava os negros no país – e ganhador do Nobel da Paz em 1993, comentando o sentido de *ubuntu* provoca-nos a refletir que a questão margeia a noção do cuidado de si cuidando dos outros, permitindo que a comunidade em geral melhore. Aquele que tem a consciência *ubuntu* sabe de si em consonância com o outro, sente-se afetado quando seus semelhantes são diminuídos, oprimidos. Exprime a consciência da relação entre o indivíduo e a comunidade.

atlântico para pôr em prática sua ambição desenfreada. Estava violentamente iniciada a miscigenação brasileira. Disso pouco temos consciência, a valer pela educação disfarçada e debilitada que temos, ainda bastante eurocêntrica. Os efeitos são crônicos: desigualdade social, violência, disputa de poder, contrastante distribuição de renda, corrupção, desestruturação da capacidade de gestão e aprimoramento de situações favoráveis e políticas públicas voltadas a melhoria da qualidade de vida das pessoas menos privilegiadas das camadas sociais.

Neste conflituoso contexto, como reagir? Tratando-se de ações educativas, de que maneira articular proposições atentas não ao individual, mas ao coletivo, o bem comum e sustentável? Como pensarmos ações integradas, com programas de cunho social, cultural e educacional, entendendo que esta tríade pode ser melhor combinada? Tais questões provoca-nos refletir sobre o olhar sensível aos anseios comuns e planetários, onde um não prevaleça ao todo, numa perspectiva ecológica de ser em harmonia com o universo. Esta é a teia que em cooperação tecemos, unindo-nos aos que defendem um mundo melhor para todos. Um mundo onde se possa não sobreviver, na precariedade cruel e desumana, mas viver. *Viver* em inteireza, experimentando a vitalidade que nos é natural desde o nascimento. Viver no sentido de perceber-se vibrante, partícipe e responsável da própria existência, em corpo, mente e espírito. Aprender experimentando, no vívido momento que é a aprendizagem em conexão com o agora.

Viver sem nos esquecermos de *Amar*, exercendo um modo genuíno em apresentar-se às circunstâncias. Jesus Cristo, mestre maior das religiões cristãs, nos ensina que é amando os outros como a nós mesmos que acessamos à Deus. Já de acordo com as leis de Krishna, divindade suprema da religiosidade hindu, "aqueles que estão além das dualidades que surgem das dúvidas" podem contar com a suprema força de Deus³⁴. Amor em significância do bem, da bondade, da irmandade. Reparar o outro como a si mesmo. Exercitar a consciência dos sentidos da vida, das motivações que nos levam a manter-nos com fé convicta. Amor sem apego, de respeito e compaixão. Logo, se educar pode ser considerado um ato de amor, que busquemos a observância dos pormenores nos processos, identificando, nas palavras de Hunter Doherty Patch³⁵ Adams, diferentes "estratégias para o amar".

Criar é requisito básico no que confere a possibilidade de expansão da corporeidade. Nos tempos atuais e seus modos de condicionamento, retira-se as possibilidades de criatividade natural que temos e podemos desenvolver. Mais que isso,

³⁴ (BG 5.25)

³⁵ Médico norte-americano que ficou conhecido por sua metodologia inusitada no tratamento de enfermos, o que inspirou o filme que carrega seu nome. Em entrevista ao programa *Roda Viva*, na televisão brasileira, em 2007, Dr. Patch defendeu seu lema maior: o de que a amizade é o melhor remédio para as enfermidades do mundo. Fez paralelo com duras críticas ao governo dos Estados Unidos, a quem chamou de "terrorista", assim como as indústrias de medicamentos, que só visam os lucros bilionários. Não aliviou também as pessoas de grandes posses, que muito dinheiro têm mas nada fazem pelos menos favorecidos. Convencido da conexão poderosa entre o ambiente e o bem estar, o "médico palhaço" acredita que a saúde de um indivíduo não pode ser separada da saúde da família, da comunidade e do mundo.

incute-nos o pensamento que “nada se cria, tudo se copia”, deturpando a máxima³⁶ dita por Antoine Laurent Lavoisier há mais de duzentos anos atrás. Desde pequenos somos carregados em orientações, cobranças, a seguir protocolos e etiquetas sociais. Na educação isso pode ser percebido facilmente. Aprende-se nas escolas conteúdos que muitas vezes não servirão para absolutamente nada na vida que se segue. Enquanto isso, crianças em idades já avançadas achando que o leite vem da caixa que se compra no supermercado. Criar e saber que não há limites para o pensamento, para a ação satisfatória que é descobrir-se criador de mundos, partícula potente na semiose da vida.

Acoplada aos fundamentos de tradição perceptíveis na prática e no ensino da Capoeira Angola, a tríade representa a ideia que lançamos de uma corporeidade ecológica – *Ecorporeidade*, sensível aos cuidados da natureza holística e sempre dinâmica. Jogar capoeira implica acessar tempos de dor, de sofrimento, mas sobretudo de ânsia por liberdade, de perceber que o jogo nunca se dá sozinho e nada está absolutamente dado. Liberdade de viver em condições igualitárias, sem estar na condição perpétua de oprimido ou desprivilegiado. A perspectiva ecológica em que propomos a capoeira é esta, de viver, amar e se expressar criativamente, sem o medo de ser julgado e condenado por alheios.

Acompanhando o fluxo de entendimento sugerido no filme “Território do Brincar”, pensemos o lúdico em si mesmo uma potência cultural educativa envolvente, a ponto de imprimir no tempo do brincante, saberes experimentados que estarão a retornar no percurso futuro de sua vida. Desse modo, discutimos a escola dedicada ao ensino infantil como um território favorável ao brincar, de interação e de constantes aprendizagens compartilhadas, onde a criança se sinta favorecida ao sentir o mundo de forma experimental, criativa e em comunhão com a natureza. Respaldamos essa visão no que sinaliza o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por meio da Lei 8.069/1990 – e atualizada pela Lei 13.257/2016 –, que em seu Art. 16 trata, dentre outros, do direito à liberdade de ir e vir, a possibilidade de opinião, a crença religiosa, a participação não discriminatória na família e comunidade e a prática do brincar e divertir-se. Ainda, no Art. 19, o documento oficial legitima o direito da criança e do adolescente em ser criado e educado no seio de sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente que garanta seu desenvolvimento integral.

O brincar se instaura portanto como uma possibilidade de, num mundo caótico e desajustado humanamente, personificação do *Self*. Entender que as ações voltadas aos objetivos de uma educação lúdica, ecológica, acontecida em ambientes inclusivos em que há o reconhecimento e respeito às diferenças e a diversidade, tem na brincadeira um impulso fundamental de sensibilização e encantamento. A escola, enquanto um importante e legítimo espaço de convivência entre pessoas significativamente diferentes, conclama por ações continuadas que considerem a qualidade do ser educador em diálogo interativo, afetivo e compromissado com o educando e a instituição que atua.

³⁶ “Na natureza nada se cria, nada se perde, tudo se transforma.”

Compreendendo a escola como espaço/tempo de interação dinâmica, na qual a aprendizagem criativa deve estar sempre em primeiro plano, é possível percebermos o quão fragilizado está o sistema educacional brasileiro. Além das mazelas já bem conhecidas – falta de estrutura, remuneração e condições de trabalho precárias, desvios de verba – o próprio *modus operandi* vem se enfraquecendo em detrimento do foco educativo voltado ao trabalho, a produção alienante de resultados efêmeros à vida do planeta. Enquanto isso, a ignorância é prevalente, famílias são dizimadas, a fome mata, os rios são assassinados e novos mísseis de longo alcance são desenvolvidos e testados.

Não é de se estranhar as escolas de educação infantil atualmente estarem na corrida acelerada pela alfabetização. Como contrário seria se ainda vivemos a cultura da intelectualização, do conhecimento pela escrita, favorável ao âmbito acadêmico. O brincar não escapa. Nas esferas da educação formal, o mesmo muito prevalece como mero entretenimento. Quando não, é a visão limitada de sua possibilidade enquanto ferramenta didática. Neste limitador costume, o brincar continua a ser muito atrelado ao aspecto utilitário, com o fim em objetivos pré-estabelecidos. Sofre com o enquadramento de horários, sendo setorizado em tempos determinados, como é o caso do recreio e outros intervalos de atividades em sala.

Mas não seria possível revolucionar tais realidade pelo brincar, transmutando de pesado para leve, solto para profundo, a compreensão de si próprio nos contextos contraditórios de circunstâncias adversas? Viver, amar e criar representa fusão basilar da metáfora que incorporamos como *Ludens Poiesis*, significando uma corporeidade que brinca (*ludens*) na criação (*poiesis*) reinventada de si, em estreita relação do real com o imaginário inventivo, conservando o senso autocrítico, de autoconhecimento (MATURANA e VARELA, 1997). Em meio a convivência dinâmica e interativa com o mundo que se insere, este “corpo brinquedo”, opta pela possibilidade expansiva de perceber-se vívido e atuante no mundo.

ENTRE LAÇOS DA MALHA PEDAGÓGICA



FOTO 2 – “Ei Samuel, tunuvem não?”

FONTE: Registros fotográficos do projeto *Brincando Capoeira*

*Clique de Djavan Antério

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens [...].

Carlos Rodrigues Brandão

em *O que é Educação?*, 1981

CAPÍTULO II

ENTRE LAÇOS DA MALHA PEDAGÓGICA

Neste capítulo refletiremos sobre a relação interconstrutiva na trinca *Arte-Educação-Cultura*. Envolto a uma visão crítica ao sistema escolar e ao modo de compreender o processo de ensino-aprendizagem, são erguidas considerações que tangenciam ações gerenciadas no fazer pedagógico, na prática propositalmente educativa. Serve de base para as discussões, além do referencial bibliográfico, palestras, mesas de debates e publicações recentes de estudos especializados abordando a temática.

Torna-se importante sinalizarmos alguns conceitos que estarão associados de forma a "entrelaçar" nossas concepções de cunho filosóficos e demonstrativos. Neste sentido, a *Arte* é o fenômeno crítico-criativo de expressão, linguagens, comunicação, modo alternativo de perceber e responder a realidade. A *Cultura* é a bagagem histórica, repertório de hábitos, costumes e memória. Já a *Educação*, nesta díade, chega-nos como uma terceira área, "no entre", atuando a partir de ações transdisciplinares, que levem em consideração não somente aspectos cognitivos, mas também emocionais, dentro de uma ambiência espiritualizada³⁷. Vimos no capítulo anterior exemplos de iniciativas que de alguma forma vão desmistificando o senso comum ao tempo que rompe paradigmas. Dentre elas está o relatório da UNESCO sobre a Educação para o Século XXI, que propõe como pilares da educação, quatro eixos básicos: *aprender a conhecer*; *aprender a fazer*; *aprender a conviver*; e *aprender a ser* (DELORS, 2010).

Reforçando uma concepção ecológica que entende que "o que está em crise é, essencialmente, uma visão de mundo e de ser humano inconsciente de suas distorções e das consequências destrutivas e autodestrutivas dessa inconsciência" (BILIBIO, 2013, p. 7), educação estaria implicada ao bem comum; o enaltecimento da vida e o cuidado com a natureza. Uma educação que guarda dentre suas responsabilidades, a de gerenciar mediações propositivas favoráveis aos mais variados processos de aprendizagem e ensino, contemplando o valor social e afetivo, e as interações produzidas nas trocas corporais de experiências (GONSALVES, 2012). Assim posto, é válido ressaltar a arte e a cultura como elementos fundantes para uma educação integral, ecológica. No entanto, uma vez que cada uma dessas três esferas sociais ramificam-se em facetas difusas em termos de conceitos e significados, a intenção é que possamos aqui pensá-las em correlação umas

³⁷ *Espiritualidade* que segundo Leonardo Boff inspiramo-nos na mudança. Isso implica saber que nos encontramos num momento delicado de nossa própria sobrevivência, sendo fundamental uma educação participativa, cotidiana e consciente. Essa espiritualidade, para nós, tem a ver com o modo como nos portamos no mundo, conscientes de que existe uma força comum regendo toda uma energia cósmica, vital, de sermos em consonância uns com os outros e todos em natureza.

com as outras, bricolando³⁸ ângulos interpretativos consubstanciados na ação consciente de educar(-se) com o mundo.

A escola, por conseguinte, é um equipamento legítimo de fruição cultural. Nela é inerente reconhecer-se pelo outro, constatando as diferenças e aprendendo na diversidade que é o mundo: a cor da pele, o cabelo enrolado, o modo de ser junto e misturado. Pelo simples fato de proporcionar a convivência, a interatividade, experiências latentes de corporeidades que se formam em alegrias e íntimas tristezas, a escola figura papel importantíssimo no processo de educabilidade e formação, ainda mais em se tratando de crianças e jovens. Todavia, antes que caíamos no romanticismo que habita no educador sonhador, pensemos próximos a Pierre Bourdieu, que aponta que nem mesmo a escola, com todo seu aparato pedagógico, escapa dos vícios inoculares de uma sociedade cada vez menos humana, que cala e consente perante o racismo, o machismo, a intolerância religiosa, o genocídio do povo preto e pobre. Tratando do conceito de capital cultural, Bourdieu (1976) defende a tese que lutas pela detenção do poder simbólico se desenrolam em nichos específicos da sociedade, produzindo e confirmando significados. Tais conflitos vão estrategicamente consagrando valores que com o tempo são assimilados e aceitos pelo senso comum. No campo da arte, por exemplo, essa disputa de símbolos dá o veredito de que “melhor que o popular é o erudito”.

Compreender a arte e a cultura como eixos interlocutores da educação, abre caminhos para uma prática pedagógica mais orgânica, que encontra vislumbre na perspectiva da interdisciplinaridade, dos encontros de saberes na produção partilhada. No caso de nossa pesquisa, essa articulação é apresentada em saberes tradicionais projetados e ressignificados, numa perspectiva de cuidado próprio, de si mesmo, e cuidado com o outro/ambiente. São estes, fundamentos básicos presentes na *Capoeira Angola*, manifestação cultural eleita como epicentro em nosso estudo. Sua essência de luta, de resistência a condição de aprisionamento, transmuta no tempo e hoje se apresenta refinada numa ética própria, crítica de mundo e mais autoconsciente. Atualmente, referir-se a capoeira como uma “brincadeira” é privilégio a ser ressaltando, porém nunca se esquecendo das camadas históricas subjacentes a sua permanência na cultura do Brasil. Muita dor e sangue foi derramado para que este saber cultural ancestral estivesse na praça, na feira, na escola. Por isso sua inimitável representatividade como luta do povo negro escravizado. Segundo o que fala mestre Pastinha, em seus inúmeros áudios gravados, a capoeira angola “é a consideração de um homem para o outro. Em ato de

³⁸ “Oriundo do francês, o termo bricolage significa um trabalho manual feito de improviso e que aproveita materiais diferentes. Na apropriação realizada por Lévi-Strauss (1976), o conceito de bricolagem foi definido como um método de expressão através da seleção e síntese de componentes selecionados de uma cultura. No campo da pesquisa educacional, Kincheloe (2006; 2007) seguiu um raciocínio semelhante ao definir a bricolagem como um modo de investigação que busca incorporar diferentes pontos de vista a respeito de um mesmo fenômeno; uma forma de fazer ciência que analisa e interpreta os fenômenos a partir de diversos olhares existentes na sociedade atual, sem que as relações de poder presentes no cotidiano sejam desconsideradas. Adotando uma postura ativa, a bricolagem rejeita as diretrizes e roteiros preexistentes, para criar processos de investigação ao passo em que surgem as demandas” (NEIRA; LIPPI, 2012, p. 610).

alegria, é dança. No ódio, vira luta!”. Enquanto fenômeno cultural, a capoeira guarda em sua essência uma cosmovisão afro-brasileira³⁹, que abarca valores civilizatórios ancestrais, constituintes de nós enquanto sujeitos. Dentre eles está a Oralidade, a Circularidade, a Memória e o Cooperativismo.

Pensando em políticas públicas, nossas referências vão ao encontro das leis 10.639/2003 e a 11.645/2008, que estabelecem às diretrizes e bases da educação nacional a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nos currículos escolares. Em meio a movimentos afirmativos, de valorização da cultura ancestral brasileira, sobretudo a negra e indígena, reconhecemo-nos pela aceitação do que é diverso e plural, daquilo que somos e podemos ser, desconstruindo concepções que reverberam estratégias de pensar educação como peça de transformação social. Encontramos na filosofia da educação perspectivas que nos ajudam acreditar em uma educabilidade humana, pensada no contexto da permanente tensão dialética entre indivíduo e sociedade. Logo, cabe à educação como formação, a tarefa de descortinar o mundo às novas gerações (SCHMIED-KOWARZIK; DALBOSCO, 2003).

2.1 *Arte-Educação-Cultura* : contextualização histórica e realidades

Infelizmente ainda é muito forte a lógica estruturante piramidal em que estamos desalentados na sociedade. Lógica que sustenta uma visão hierarquizada de mundo, que, no caso da ambiência de aprendizagem na escola, por exemplo, põe em foco a atuação do professor enquanto detentor do conhecimento, e o aluno como mero reprodutor. Nesse tipo de organização, é impositiva a necessidade de haver uma figura, pessoa ou símbolo, em posição de sobrepujança aos demais, decidindo e influenciando, tomando partido de tudo. O que muito se difere do lugar de liderança.

Essa prática e forma de proceder com a educação vem de longe, quando aqui chegaram missionários católicos jesuítas⁴⁰ com o objetivo prioritário de catequizar e aculturar os povos indígenas nativos, auxiliando os estrangeiros exploradores no processo colonização. O modelo, que atendia a uma determinada cultura estrangeira, contrariava de imediato a prerrogativa do respeito à diversidade. Ora, se antes aqui não se falava em

³⁹ Estudos em diferentes áreas já embasam discussões abordando o caráter de miscigenação étnico-racial e cultural do povo brasileiro. Darcy Ribeiro (1995) nos dá uma visão panorâmica da diversidade inerente ao que hoje temos como sociedade brasileira. Outros como Sodré (1988) e Abib põem em visibilidade questões filosóficas e antropológicas que realçam a bagagem cultural que temos de diferentes povos do continente africano. Em relação a visão crítica e consciente de mundo, Keim e Silva (2012) ajuda-nos debatendo à diversidade sócioétnico/cultural e a importância que movimentos marginalizados têm ganhado em diálogos acadêmicos.

⁴⁰ Ordem religiosa fundada em 1534 por um grupo de estudantes da Universidade de Paris, liderados pelo basco Inácio de Loyola.

Deus ou Jesus, Nhandervuçu⁴¹ e Tupã eram os reverenciados. Os habitantes "originais" foram então orientados sorrateiramente a assimilar conhecimentos que mais tarde estariam sobrepujando seus saberes mais ancestrais. O que se entendia por educação, na época, chega em "território de brasis" desvalorizando e violentando os saberes locais dos povos que viviam e ainda hoje resiste⁴².

Para Viviane Mosé, algo disso permanece em nossas escolas. Em seu livro *A Escola e Os Desafios Contemporâneos*, a professora elucida desafios atuais da escola em meio a problemáticas assertivas. Poetisa, filósofa, psicóloga e especialista em elaboração e implementação de políticas públicas, Mosé emerge provocando questões centrais na conjuntura da educação brasileira que nos tocam de forma familiar. Estabelece debates que assolam a problemática de uma educação defasada e pouco crítica no que compete sua estruturação pedagógica e de gestão. Em relação ao ensino e aprendizagem propriamente ditos, fundamenta que o excesso de "conteúdo inútil", ou seja, aqueles exacerbadamente específicos para determinados fins, impede a discussão em sala de aula e o pensamento. No Brasil, do que nos traz Mosé (2013), temos conteúdos voltados ao ensino básico que deveria estar no ensino médio, como é o exemplo da gramática para crianças que ainda não fazem os *links* conceituais de conteúdo. A professora comenta que pontos centrais põem em risco a vida em seu sentido mais amplo e planetário. Fortalece-se aí, segundo sua análise, o niilismo, a falta de valor à vida, a incapacidade de lidar com frustração, de comover-se com o outro sem ser a si mesmo.

Acerca do espaço/tempo que é o da escola, Mosé (2013) alerta sobre a questão de ser importante o gerenciamento e fomento do binômio autonomia-responsabilidades. Autonomia no sentido de não simplesmente fazer o que se deseja fazer, como bem entender, mas estimular o desenvolvimento da auto-gestão, que implica compreensão, inteligência colaborativa, coletiva, considerando o foco de interesse dos educandos. Esse

⁴¹ Nhandervuçu (Nhamandú, Yamandú ou Nhandejara) é o deus supremo na mitologia tupi-guarani. Não tem forma antropomórfica, é energia no cosmos. No princípio destruiu tudo que existia, criando a alma, "anhang" ou "añã". Depois veio os lagos, neblina, cerração e rios. Para proteger tudo isso, ele criou Iara. Para controlar o clima, o tempo e o vento, manifestando-se com os raios, relâmpagos e tempestades, ele criou Tupã. Os povos indígenas tinham noção da existência de uma força suprema à todos. Nas palavras do escritor paraense Osvaldo Orico: "A despeito da singela ideia religiosa que os caracterizava, tinha noção de Ente Supremo, cuja voz se fazia ouvir nas tempestades – Tupã-cinunga, 'o trovão'" (CANDIDO, 2012; DALBOSCO et al, 2008).

⁴² As terras indígenas são uma porção do território nacional de propriedade da União. Essa posse é de caráter originário, garantido pela Constituição de 1988 (Parágrafo 1º do artigo 231). Segundo a Fundação Nacional do Índio (Funai), existem hoje 462 terras indígenas regularizadas, que representam cerca de 12,2% do território brasileiro. Dentre outros importantes aspectos, a demarcação de terras garante a diversidade étnica e cultural e a efetivação de uma comunidade pluriétnica e multicultural. Na opinião do secretário executivo do Conselho Indigenista Missionário (Cimi), Cleber Buzatto, as comunidades indígenas sofrem com a falta de demarcação de terras e com a morosidade que vem acompanhando esses processos, que acontece propositalmente dado os interesses de uma bancada de governo ruralista, comprometida com a posse do maior número de terras e com a defesa dos interesses de grandes fazendeiros do agronegócio (RAMOS, 2017, in: carta educação). Disponível em: <https://goo.gl/7dE6hi>

modelo utilitarista de educação, massificado principalmente depois da Segunda Guerra, é reforçado e instituído como o modelo durante a ditadura militar. A escola brasileira, por ser herdeira da organização fabril, também se torna “refém de um sistema disciplinar que nega e combate toda forma de pensamento crítico”. E, no lugar da criatividade, da inteligência viva e provocante, resta a disciplinarização, promotora da submissão, da ordem e do bom comportamento (FERREIRA, 2015, p. 226). Nas palavras de Mosé (2013, p. 50), “com tudo isso, a escola acabou tornando-se um espaço explicitamente afastado das questões que movem a vida das pessoas e ainda mais distante dos desafios da sociedade”.

E essa é a nova exclusão praticada por esse tipo de escola, com gerações inteiras de crianças e jovens passando por uma escola que não estimula pensar a sociedade, sua constituição histórica, sua rede de interesses e conflitos, enfim, suas contradições. Essa falta de relação com a sociedade prejudica e muito não só no aspecto cognitivo dos alunos, mas no aumento do isolamento e da angústia, inflamando questões referentes a intolerância e a incapacidade de sensibilização ao meio que vivem. Para Mosé, o aumento do consumismo e do uso de drogas lícitas e ilícitas é uma das faces da falta de conexão da escola com a sociedade e da escola consigo mesma. “Não se trata de culpar a escola, mas de situá-la num contexto em que falta à sociedade um olhar crítico sobre si mesma e apontar que a escola pode atuar nesse processo, à medida que participa na formação de subjetividades críticas” (FERREIRA, 2015, p. 226; MOSÉ, 2013).

Naquilo que fundamenta Mosé, a escola deixou de ser a detentora do monopólio da “socialização” dos saberes, assim como o professor não é mais aquele que sabe tudo. A escola, nesta nova e contemporânea fase que passa, onde o excesso de informações se dá em velocidade instantânea e o conhecimento está contido em nuvens virtuais, precisa redefinir seu lugar no processo de formação das crianças e jovens. A escola passa então a se configurar como um “espaço vivo de produção de saberes, de valorização da curiosidade, da pesquisa, da arte e da cultura, da criatividade, da reflexão” (2013, p. 56). Um espaço em que a convivência ética e democrática é exercida na cidadania, por intermédio de vínculos com a comunidade a que pertence, à cidade na qual se desenvolve, ao país e ao mundo.

Seguindo o fio do raciocínio, pensemos a educação na escola e as estratégias para fazer da arte e da cultura elementos presentes no cotidiano educativo. Em relação a cultura, isso se dá de inúmeras formas, incluindo claro, as mais espontâneas, empíricas, onde a interação intersecciona os hábitos, os costumes, o modo de ser de cada pessoa. Mas há uma outra forma que observamos com cuidado, na qual a arte, assim como o brincar, é concebida como algo simples e objetivo, direto, útil e sempre atrativo para determinado fim. Considerando a cultura de produção e compartilhamento de resultados, qualquer semelhança com o que temos hoje no ensino acadêmico não é mera coincidência. Será que ao invés de estimular a reflexão crítica dos estudantes, as universidades não estariam tolhendo e enquadrando suas criatividade? Será que damos as crianças a oportunidade de simplesmente brincar com tintas laváveis ou estamos

acelerando o seu processo de domesticação, melando seus pequeninos dedos e indicando que é dentro do desenho geométrico que ela deve pintar?

E o “dia do índio”, com pena de papel na testa com cantiga da Xuxa⁴³ e as apresentações, de maculêlê⁴⁴ e capoeira, nos dias 13 de Maio, data em que se refere à “abolição da escravidão”, por meio da Lei Áurea. É ingenuidade pensar que após a lei de 1988, esforços foram depreendidos para que se garantisse condições favoráveis a população negra, podendo esta ascender social e economicamente. Tiveram sim, com luta pela sobrevivência e a resistência a deflagrada discriminação, resignificar sua inserção mais digna na sociedade, por meio de seus costumes, crenças e realidades. Daí ser muito frágil a ideia de um povo brasileiro único, uma “democracia racial”. O fato é que o povo negro nunca foi tratado como iguais. Pelo contrário, continuam a levar da dor, do sofrimento e da frustração. A liberdade que receberam com a “abolição” de 1888 foi incompleta⁴⁵, não passou do plano jurídico. Nas inter-relações sempre estiveram presentes as marcas herdadas da escravidão, aprofundando a marginalização das camadas populares no Brasil de hoje (FERNANDES, 2008; NUNES, 2008, p. 253).

Considerar o passado e aprender com a história é tomarmos consciência, crítica e não alienada, de que somos no Brasil resultado de uma fusão violenta de raças. É olhar para aquela que já foi nossa constituição, documento oficial do Brasil de 1934, e sentir o quanto a cultura brasileira é arraigada pela ganância do colonizador. Segundo o jornalista Carlos Medeiros⁴⁶, o racismo brasileiro é peculiar. Em palestra⁴⁷ ao Café Filosófico CPFL, na série que aborda o valor das diferenças em um mundo compartilhado e trata do tema Raça e Racismo no Brasil, o professor conta um pouco da história do Brasil que poucos parecem saber e considerar. Cita a constituição de 1934 como a mais racista que tivemos,

⁴³ Nada contra à música “Brincar de Índio”, interpretada pela “rainha dos baixinhos”. A letra é fácil e tem sua mensagem. Mas é de se questionar nossas escolas, sabedoras do valor étnico-cultural que temos desse povo, não tratar de seus valores de forma menos infantilizante e mais conscientizante, durante todo o período letivo.

⁴⁴ Ao toque dos tambores, entoa-se cantorias que ovacionam um jovem guerreiro, Maculêlê, que com dois pedaços de pau (madeira), conseguiu defender sozinho a tribo que o acolhera das tentativas de invasão de tribos rivais.

⁴⁵ “De fato, o legado do comércio de escravos persiste em muitas práticas atuais. Vemos reflexos da discriminação contra afrodescendentes na discriminação racial, na representação excessiva na população carcerária e no acesso precário aos serviços de educação, justiça e saúde de qualidade. Por causa destes obstáculos, gerados pelo preconceito, pela intolerância e pela desigualdade, milhares de pessoas têm seus direitos humanos negados.” Disponível em: <https://goo.gl/6yZXBm>

⁴⁶ Jornalista, militante e estudioso da questão racial, graduado em Comunicação e Editoração pela UFRJ, com mestrado em Ciências Jurídicas e Sociais pela UFF. Aprofunda suas interpretações no livro *Racismo, Preconceito e Intolerância* (com os antropólogos Jacques D’Adesky e Edson Borges) e *Na Lei e Na Raça: Legislação e relações raciais Brasil – Estados Unidos*, resultado de sua dissertação de mestrado, com o qual iniciou um mergulho nos estudos comparativos abordando as duas sociedades.

⁴⁷ Disponível em: <https://goo.gl/WcyXGp>

sobretudo por considerar em seu capítulo sobre educação a prerrogativa de que a educação brasileira deveria se basear em princípios da eugenia, seleção da diversidade humana com base na genética. Na perspectiva que fala o autor, o modelo de sociedade que temos atualmente é piramidado numa estrutura de classes, que vetoriza as riquezas aos que já são ricos e brancos, ao tempo que transforma perversamente, em "inimigos, perpetradores, criminosos, os negros que ousarem denunciar a discriminação racial que vive se estabelece no Brasil.

No entanto, não é utopia pensar que mesmo numa capitalista sociedade como a nossa, que aprisiona e invisibiliza pessoas, a arte pode ser investida como canal de auto-expressão, de subversão, de liberdade para um corpo que se recusa mostra-se a bel-prazer alheio. Chamemos isso de *Artexpressão*. Nina Simone⁴⁸, pianista, cantora, compositora e ativista pelos direitos civis dos negros norte-americanos, cede uma entrevista⁴⁹ que nos ajuda explanar esta concepção, da arte como expressão original encontrando o fim em si mesmo, comentando o que seria para ela a definição de um artista:

"[...] Eu escolho refletir os tempos e situações que me encontro. Pra mim esse é meu dever. E nesse tempo crucial em nossas vidas, onde tudo é tão desesperado, onde o cotidiano é uma questão de sobrevivência, eu não acho que você vá conseguir ajudar senão se envolvendo. Jovens, negros e brancos sabem disso. É por isso que eles são tão envolvidos em política. Ou nós moldamos esse país, ou ele não será moldado por mais ninguém. Por isso penso que não temos escolha. Como você pode ser um artista e não refletir os tempos? Essa pra mim é a definição de um artista."

À luz da perspectiva que traz Nina, o artista (seja ele escultor, pintor, poeta escritor, músico, etc) deve modelar e dar forma também a sua sociedade e por conta disso, provoca: "Como você pode ser um artista e não refletir os tempos?". Arte, por este ponto de vista, mesmo sendo o modo mais lúdico e didático de despertar a criatividade atrelando-se ao intelecto, a autoconfiança, é ferramenta de elucidação crítica e sensível, atuando em concomitância a refletir os tempos e as situações nas quais se encontra, numa contemporaneidade por vezes confusa e cada vez menos humana. Em lúcidas palavras ditas a Clarice Lispector, Hector Julio Páride Bernabó, mais conhecido como Carybé⁵⁰, inspira também o ofício de ser artista:

⁴⁸ Eunice Kathleen Waymon, seu nome formal, é conhecida nos meios musicais do jazz, porém com produção também nos estilos do blues, folk e R&B. A entrevista em questão destacou por posicionar-se contra o racismo na crescente onda que tomava os Estados Unidos na década de 1960. Devido ao seu envolvimento com as causas étnico-raciais, foi convidada a cantar no enterro de Martin Luther King.

⁴⁹ Disponível em: <https://goo.gl/Fc2BDL>

⁵⁰ Artista plástico argentino, filho de mãe gaúcha, Carybé, como é conhecido artisticamente, naturalizou-se brasileiro em 1957. Apaixonado pela Bahia, tornou-se conhecido com suas obras que valorizavam a cultura baiana, as belezas naturais e arquitetônicas locais, e os rituais afro-brasileiros, incluindo aí a capoeira. Doutor Honoris Causa (1982) pela Universidade Federal da Bahia, expõe em 1990 os originais do livro *Iconografia dos Deuses Africanos no Candomblé da Bahia*, de 1981, na Casa França Brasil, no Rio de Janeiro e no Memorial da América Latina, em São Paulo, em exposição conjunta com Pierre Verger. Morreu em 1º de

“Sou um operário do pincel e trabalho uma média de quatorze horas por dia e não me desligo. É um trabalho que continua na cabeça, de noite. A famosa vida de artista é filha da mãe de trabalho, não tem nada a ver com o que o pessoal pensava em 1890, de Toulouse Lautrec, de farras, música e cabaré. O que existe é trabalho, treino, porque, se você para de trabalhar, esquece, perde a prática. Para mim, inspiração é o dia em que amanheço melhor e as coisas saem com mais facilidade. Artista tem que dormir as horas necessárias e se alimentar bem.”

Tendo estes dois ícones da arte, bem como suas significâncias socioculturais em realidades distintas, podemos pensar que o modo como se dão os processos criativos e de aprendizagem são tão valiosos quanto a apresentação final na festa mais esperada da escola. Tal primado conduz à ideia de que desde sempre nos encontramos na *práxis* social da educação, permitindo a compreensão da educabilidade como condição propriamente humana. Assim, esboça-se uma dupla tarefa para a própria educação, que é trazer o educando para dentro da vida social e, nesta inserção, auxiliá-lo na construção de sua própria individualidade. Tarefas estas levadas adiante pelo trabalho de mediação constante do educador (SCHMIED-KOWARZIK apud DALBOSCO, 2016).

2.2 A Arte nesse lugar de formação crítico-criativa

Desde tempos primórdios a arte se manifesta nas ações do homem de forma inusitada. Há milhares de anos atrás, o neandertal já ousava as primeiras manifestações artísticas, tais como gravuras e pinturas rupestres em paredes, tetos e outras superfícies de cavernas e abrigos rochosos. Lançando-se mão dos materiais que tinha disponível, o homem primitivo criava suas expressões através do tempo, de certa forma eternizando sua memória. De lá para cá a arte permeia nossas vidas sem que necessariamente estejamos consciente de sua presença. Está ela em nossas roupas, na arquitetura de nossas casas, nas produções cinematográficas, na gastronomia, nos rabiscados de spray no murro da esquina.

Civilizações antigas como as mesopotâmicas, exprimiram suas habilidades artísticas em monumentais arquiteturas. Outras como as egípcias foram marcadas pela religiosidade e pelo poder centralizado do faraó, que encontrava na edificação de templos e palácios a perpetuação da imortalidade e ressurreição. As pirâmides são até hoje símbolo deste período tão enigmático. Isso sem falar nos povos antigos do Peru, que na tradição do artesanato, punham seus ofícios em harmônicos desenhos geométricos em abóboras gravadas, no complexo barroquismo das talhas em madeira, na beleza das múltiplas formas que o barro toma na cerâmica. Estas obras são só algumas das manifestações de um povo que se comunica principalmente através da arte, utilizando para isso uma

linguagem cujas chaves fundamentais são a abundância, a fertilidade e a aposta no futuro (CHAVES; COSTA, 2009).

No Brasil a arte se expressa de forma rica e plural. Sítios arqueológicos como o Parque Nacional da Serra da Capivara, no Piauí, e as gravuras da Pedra do Ingá, aqui na Paraíba, são exemplos da arte pré-histórica. Saltando mais à frente no tempo, temos as igrejas do Barroco⁵¹. Daí por diante vêm nossos festejos, os períodos em que damos vazão ao capital artístico apreendido da soma de culturas adversas que repercutiram em solo brasileiro, a exemplo dos antigos hebreus, árabes, ciganos e povos remanescentes da diáspora africana.

O período colonial imprime no Brasil uma série de elementos na educação, tais como a hierarquia entre quem ensina e quem aprende, os saberes dissociados da vida, as aulas em espaço fechado, a classificação entre cultos e ignorantes, as penalizações (NASCIMENTO, 2005). No que se refere ao ensino de artes, os jesuítas fundamentaram um modelo artístico nacional caracterizado pelo ensino em oficinas de artesões. A grande problemática se deu pela fragmentação dos conteúdos e direcionamento do conhecimento de acordo com as classes sociais dos aprendizes. A "infância de ouro", correspondente aos filhos dos nobres, recebia os amplos saberes das letras. A "infância de prata", os filhos da burguesia, mantinha o foco nas letras com vistas a formação dos futuros homens letrados, dispensando o ensino de artes. Já as "infâncias de ferro e barro", referente aos pobres e índios, nada recebiam a não ser a classificação de acordo com a aptidão física para o trabalho. Tal dinâmica formulou pressupostos que abarcam a arte como disciplina acessória e não necessária, ou um conhecimento estrito à compreensão das elites (BARBOSA, 2005; CHAVES e COSTA, 2009).

Com o advento da proclamação da república em 15 de novembro de 1889, que instaurou a forma republicana presidencialista de governo no Brasil, inicia-se a produção de uma arte tipicamente brasileira, levando em consideração o folclore, a flora e a fauna nacional. Instaura-se o foco educacional às artes, sendo institucionalizado sob os nomes *Artes Aplicadas*, *Trabalhos Manuais* ou *Artes Industriais*, cujo os objetivos recaiam na concepção da disciplina como atividade meramente praticista, anti-ociosa e regida por manuais (BARBOSA, 2005). Desencadeou-se a partir de então equívocos que imperam ainda nos tempos atuais, dizendo respeito fundamentalmente a prática da arte como experiência final. Isso significa não oportunizar um fluxo de pensamento crítico e reflexivo acerca das artes e seus criativos processos de expressão.

Enquanto o mundo vivia um momento de crescimento industrial e de expansão urbana nas décadas de 1920 e 1930, no Brasil uma série de transformações sociais,

⁵¹ Estilo artístico que incorpora a dualidade entre céu e terra, sagrado e profano, ciência e fé. Seu antagonismo arrebatava a noção de simetria e torna-se atrativo aos olhos admirados de fieis. Igrejas como a de São Francisco, na Paraíba, e a Basílica de Nossa Senhora do Carmo, em Recife, são exemplos no Brasil, ao tempo que Aleijadinho e Mestre Ataíde são nomes expressivos do estilo.

políticas e econômicas aconteciam. Personagem central na história da educação brasileira, Anísio Teixeira junto de outros intelectuais ajudou a difundir pressupostos do movimento da Escola Nova⁵², no intuito de preparar o país para acompanhar tal desenvolvimento global. O movimento percebia a educação como elemento fundante na promoção de um modelo escolar embasado na liberdade do educando sob a tutela da própria consciência moral. É neste período que tem início as primeiras escolas particularizadas e especializadas em arte para crianças e jovens.

Na “Era Vargas”, período que margeia a década de 1945, o Brasil em estado de ditadura afasta das decisões importantes envolvendo a educação, educadores que vinham se dedicando a enaltecer a arte como área de conhecimento e aprimoramento formativo. A intenção do governo era fortalecer métodos do tipo desenhos geométricos tanto na escola primária como na secundária, além do desenho pedagógico e a cópia de estampas. A resposta veio em seguida, com o surgimento de núcleos de artes, ateliês, geralmente orientados por artistas que objetivavam liberar a expressão da criança de forma mais autônoma e livre, sem tanta interferência do professor. Tal movimento ficou conhecido como neo-expressionismo e deu origem a *Escolinha de Arte do Brasil*.

Em 1971, após promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e outro período ditatorial com o Golpe de 1964, a arte na escola se baseava em práticas de desenhos direcionados a compor cenários festivos em alusão a atividades cívicas e religiosas, principalmente. Porém, é neste ano que a disciplina de Educação Artística se torna obrigatória nos currículos, na época 1º e 2º graus, gerando a necessidade de regulamentação de cursos que ofertassem formação especializada. No caso da UFPB, a fundação do curso de Licenciatura Plena em Educação Artística se dá em 1977, sob coordenação da professora e artista plástica Laís Fontoura Aderne (CHAVES; COSTA, 2009).

Os anos seguintes representam para a Arte-Educação a busca por sua consolidação. Mais cursos de graduação foram abertos, linhas de pesquisa especializadas foram criadas em pós-graduações, e o governo federal, em 1997, estabelece os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documento de suma importância na contribuição para o ensino, incluindo o de artes. Não se trata, todavia, de uma proposta metodológica, mas um conjunto de orientações direcionadas ao trabalho pedagógico nas escolas públicas, visando tornar não só o aluno autônomo, mas também o professor. O PCN conceitua o ensino da arte como campo de conhecimento tão importante como os demais. Com ênfase na aprendizagem, indica objetivos, conteúdos, critérios de avaliação e orientações didáticas.

A educação em Arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a

⁵² O movimento ganhou impulso na década de 1930, após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), no qual se defendia a universalização da escola pública, laica e gratuita.

reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas (BRASIL, 1997, p. 15).

Neste período emerge das condições estéticas e culturais da pós-modernidade a *Proposta Triangular*, sistematizada pela professora e arte-educadora Ana Mae Barbosa, no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo. Em síntese, a proposta surge da necessidade de uma prática de ensino pós-moderno de arte e da procura de uma alternativa para a prática de livre expressão do ensino moderno, que já não corresponde as inúmeras tendências e aspectos da realidade contemporânea. É considerada atualmente a principal referência do ensino da arte no Brasil, englobando dentro do processo de ensino-aprendizagem a leitura da imagem, o objeto ou campo de sentido da arte (análise, interpretação e julgamento) e contextualização e prática artística (o fazer).

Sabemos que a arte na escola não tem como objetivo formar artistas, como a matemática não tem como objetivo formar matemático, embora artistas, matemáticos e escritores devam ser igualmente bem-vindos numa sociedade desenvolvida. O que a arte na escola principalmente pretende é formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte (BARBOSA, 1991, p. 32)

A proposta da professora Ana Mae traz premissas de contrapartida ao que vinha se estabelecendo nas escolas em relação ao ensino de artes, até então compreendida como disciplina meramente praticista, com atividades prioritariamente ligadas ao fazer. Fomenta-se dessa maneira a técnica e o conteúdo, estando estas descontextualizadas, distantes da concepção ainda em formação do educando. Ademais, centrar este ensino às paredes da escola é desprezar o conhecimento ligado à realidade do próprio estudante. Aprende-se muito fora de sala de aula, num passeio, na observação das construções e nos diálogos com pessoas da comunidade. No que coloca Barbosa (1991), aguçar a visão crítica do educando, a partir de imagens, fixas ou móveis, em interlocução com o meio, é envolvê-lo ao conhecimento empírico, pensando e expandido sua liberdade própria. Com ela, sua presença de mundo.

Atualmente, no âmbito das políticas públicas do Brasil, a prática artística nas escolas não deve ser vista como mera aquisição de códigos e técnicas. No que presume a Base Nacional Comum Curricular (BNCC⁵³), a aprendizagem de arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores. Nesta prática o compartilhamento de saberes e de produções

⁵³ A Base Nacional Comum Curricular foi uma exigência dos organismos internacionais, da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e de três das metas do Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024). Com efeito, a BNCC começou a ser formulada no primeiro semestre de 2015, ainda no governo Dilma Rousseff.

entre os alunos se dão por meio de exposições, saraus, espetáculos, performances, concertos, recitais, intervenções e outras apresentações e eventos artísticos e culturais, na escola ou em outros locais. Os processos de criação precisam ser compreendidos como tão relevantes quanto os eventuais produtos. Além disso, o compartilhamento das ações artísticas produzidas pelos alunos, em diálogo com seus professores, pode acontecer não apenas em eventos específicos, mas ao longo do ano, sendo parte de um trabalho em processo.

O componente curricular referente a arte traz uma perspectiva de contribuir para a interação crítica dos educando com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas. No que confere a BNCC (BRASIL, 2017, p. 195) para o ensino de artes, cada uma das quatro linguagens do componente curricular – *Artes Visuais, Dança, Música e Teatro* – constitui uma unidade temática que reúne objetos de conhecimento e habilidades articulados às seis dimensões apresentadas anteriormente. Além dessas, uma última unidade temática, *Artes Integradas*, explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação. Dentre as competências específicas de arte para o ensino fundamental estão:

1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades;
2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações;
3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte;
4. Experimentar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte;
5. Problematicar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas;
6. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo (BRASIL, 2017, p. 196).

2.3 A Cultura como instrumento de transformação de *habitus*

Adiantamos anteriormente nosso entendimento sobre cultura, apesar de sua ampla complexidade. Naquilo que nos fala Pedro Abib (2005), a própria transformação que acontece nas dinâmicas sociais influenciadas pelo fenômeno da globalização e seus pensamentos pós-modernos, torna o conceito de cultura um tanto fluido, exigindo esforço teórico para situá-lo. Seu conceito tem sofrido, a exemplo do conceito de identidade, um processo de desestabilização, em função do amplo debate que se tem estabelecido. Assim, não é mais privilégio da academia tratar do tema cultura. Dado sua multiformidade em diferentes espaços – turismo, lazer, noticiários, políticas públicas, propostas educacionais – adquiriu popularidade e despertou certa consciência por parte do público, sobretudo acerca de sua importância e necessidade de tratamento enquanto componente fundamental de qualquer iniciativa que vise à melhoria das condições de vida no mundo atual.

Suspeitando a cultura como *locus* mais significativo para pensar, analisar, vivenciar, experimentar, imaginar, compreender e mesmo definir as sociedades contemporâneas, Abib atenta-nos ao que reflete Bhabha (1998) sobre a experiência afetiva da marginalidade social que transforma nossas estratégias críticas e nos força a encarar o conceito de cultura para além da canonização da “ideia” de estética:

A cultura, como estratégia de sobrevivência, é tanto transnacional como tradutória – no sentido de que cada vez mais, as culturas “nacionais” estão produzidas a partir da perspectiva de minorias destituídas, ou como diz Bhabha, ‘traduzidas’ a partir do ponto de vista, da experiência, e da capacidade de organização dessas minorias. Tendo como referência o lugar híbrido do valor cultural, diz o autor, é que o intelectual pós-colonial tenta elaborar um projeto histórico e literário (ABIB, 2005, p. 44).

No sentido de contextualizar o lugar de onde falamos nesta pesquisa, a cultura aparece-nos sob um caráter político, intimamente ligada às questões de poder, de luta de classes, à desigualdade. No que fundamenta Bhabha (1998), teorias críticas contemporâneas sugerem que é com aqueles que sofreram o sentenciamento da história – subjugação, dominação, diáspora – que aprendemos nossas lições mais duradouras da vida e pensamento. Aprendamos pois olhando para nosso passado. Poucos países no mundo passaram por uma miscigenação tão intensamente violenta quanto o Brasil. A cultura passa então a ser “um campo de significação e um terreno de luta, nos quais os processos de identificação se dão de acordo com as necessidades históricas dos sujeitos que compõem os grupos protagonistas desses processos” (ABIB, 2005, p. 47).

Impulsionado pelos adventos tecnológicos, o processo de globalização eclode novas abordagens no trato da cultura. A internet e toda sua manipulação de informação exprime um repertório estético refletido pelo choque e aglutinação cultural. É o que Chaves e Costa (2009, p. 299) nos alerta, ao elucidarem que as disparidades sociais, étnicas

e de gênero “formulam uma série de estereótipos e hierarquizações que fortalecem práticas discriminatórias”. Neste contexto, segmentos de resistência da sociedade, a exemplo dos grupos negros e de mulheres, despontam nas lutas pela igualdade de direitos. Ganha-se força a tendência multiculturalista, abordagem defendida pelos Estudos Culturais que considera a diversidade cultural e étnica como fator de enriquecimento e abertura de novas possibilidades, uma vez que o hibridismo e a maleabilidade das culturas acabam por imprimirem fatores positivos de inovação.

O multiculturalismo, com resposta aos desafios colocados pela existência da diferença cultural, não pode esquivar-se ao tema do sujeito singular, que trabalha e constrói e reconstrói as subjetividades coletivas. É uma resposta, não a única, e constitui portanto um dos temas dos debates em que se jogam as nossas concepções da justiça social, da igualdade e da democracia (WIEVIORKA, 1999, p. 24).

Ainda de acordo com Abib (2005), os estudos culturais são responsáveis por uma contribuição importante ao debate envolvendo os conceitos de identidade e cultura, sobretudo por amparem-se na discussão inaugurada pela pós-modernidade. Responsável por uma maior “arejamento” na teorias das ciências sociais, o multiculturalismo busca um olhar mais refinado sobre a complexidade das relações humanas, identificando suas particularidades bem como questionando a ortodoxia de determinismos macroeconômicos sobre a realidade social. Porém, “os pressupostos que o sustentam, e as formas como o multiculturalismo foi se caracterizando em alguns países da Europa e EUA, apresentam problemas que lhe dificultam atingir o cerne da questão central que se propõe a abordar” (ABIB, 2005, p. 38).

No que acentua autores críticos ao multiculturalismo, a instabilidade central da utopia multicultural encontra-se justamente na contradição da dinâmica identitária. Para Martucelli (1996), a ausência de uma verdadeira equidade, especialmente a existência de discriminações ligadas aos particularismos, tendem a traduzir-se em apelos e reivindicações identitárias. Porém, “quanto mais uma sociedade se envolve em programas de equidade, tanto mais existem reivindicações identitárias. Por este viés, “o desafio do multiculturalismo provém do caráter irreprimível das demandas de identidade, enquanto ela participa do processo de modernização, e, sobretudo, das consequências de sua vitória sobre os princípios mais importantes da democracia” (MARTUCELLI, 1996; ABIB, 2005, p. 41).

Contudo, é plausível pensarmos nas premissas multiculturalista num país com o histórico como o Brasil. As variantes culturais que formatam o brasileiro e seu modo de ser vale serem refletidas diante a instável identidade de toda uma população, omissa de seu passado devedor, forjado no sofrimento da dor. Indo de encontro ao que se tornou senso comum, tivemos por aqui um processo de miscigenação extremamente longe daquilo que se entende por naturalidade, espontaneidade. Num processo violento e verticalizado, ibéricos se sobrepujam aos povos indígenas – nativos desde muito antes do que viria a

ser “Brasil” – e negros, trazidos em condições deploráveis em navios negreiros para território brasileiro enquanto mercadoria.

Para tratar deste tema, que compreende a cultura em movimento contínuo, pensemo-la na prática educativa, em sua presença estratégica no cotidiano escolar. A cultura, como soma de informações e conhecimentos de uma pessoa ou grupo social, interpela questões que tocam o apanhado de costumes predominantes para uma sociedade ou classe determinada. Empreendendo forte investigação sociológica sobre tais questões, Pierre Bourdieu detectou um jogo de dominação e reprodução de valores nas sociedades contemporâneas, que acaba acessando os ambientes escolares. Dessas experiências de investigação, Bourdieu (1983a) discute a variação do gosto entre os segmentos sociais. Isto é, analisando a variedade das práticas culturais entre os grupos, afirma que o gosto cultural e os estilos de vida da burguesia, das camadas médias e do operariado, ou seja, as maneiras de se relacionar com as práticas da cultura desses sujeitos, estão profundamente marcadas pelas trajetórias sociais vividas por cada um deles.

Na reflexão de Bourdieu (1974; 1983a; 1983b), condicionamentos materiais e simbólicos agem sobre nós, sociedade e indivíduos, numa complexa relação de interdependência. Isso encerra que a posição social ou o poder que detemos na sociedade independe tão somente do acúmulo material, do volume de dinheiro ou mesmo de uma situação privilegiada de prestígio que tenhamos, seja pelo alto grau de escolaridade ou qualquer outra particularidade de destaque, mas da articulação de sentidos que esses aspectos podem assumir em cada momento histórico. Afastando de suas análises a ênfase central nos fatores econômicos – marca do marxismo – Bourdieu introduz, para se referir ao controle de um estrato social sobre outro, o conceito de violência simbólica, que legitima a dominação por meio de estilos de vida. Isso explicaria o fato de ser difícil modificar certos padrões sociais.

Tratando-se da escola, Bourdieu (1974) a entende como espaço de reprodução de estruturas sociais e de transferência de capitais de uma geração para outra. Via sutis artifícios de perpetuação, é nela que o legado econômico da família transforma-se em capital cultural. E este, segundo o sociólogo, está diretamente relacionado ao desempenho dos alunos na sala de aula. Eles tendem a ser julgados pela quantidade e pela qualidade do conhecimento que já trazem de casa, além de várias “heranças”, como a postura corporal e a habilidade de falar em público. Assim, segundo o que nos elucida Graça Jacintho Setton⁵⁴ (2002), a posição de privilégio ou não-privilégio ocupada por um grupo ou indivíduo é definida por Bourdieu de acordo com o volume e a composição de um ou mais capitais adquiridos e ou incorporados ao longo de suas trajetórias sociais. “O conjunto desses capitais seria compreendido a partir de um sistema de disposições de cultura, nas suas dimensões material, simbólica e cultural, entre outras, denominado por

⁵⁴ Maria da Graça Jacintho Setton é professora de Sociologia na Faculdade de Educação da USP, autora de *Rotary Club: habitus, estilo de vida e sociabilidade* (2004) e organizadora dos artigos de Bourdieu reunidos em *A produção da crença: uma contribuição para uma teoria dos bens simbólicos* (2002).

Bourdieu como *Habitus* ⁵⁵. Tal conceito surge da necessidade empírica de apreender as relações de afinidade entre o comportamento dos agentes e as estruturas e condicionamentos sociais:

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações - e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...] (BOURDIEU, 1983, p. 65).

Nesse sentido, aponta-nos Setton (2002), Bourdieu põe em discussão um consenso relativo à crença de que gosto e os estilos de vida seriam uma questão de foro íntimo. Para o autor, o gosto seria resultado de imbricadas relações de força poderosamente alicerçadas nas instituições transmissoras de cultura da sociedade capitalista. Bourdieu fundamenta tal tese argumentando que seriam a família e a escola as responsáveis pelas nossas competências culturais ou gostos culturais. Em essência o conceito de *habitus* rompe com as interpretações deterministas e unidimensionais das práticas, recuperando a noção ativa dos sujeitos como produtos da história (SETTON, 2002). Os *habitus individuais*, produtos da socialização, acabam se constituindo em condições sociais específicas, por diferentes sistemas de disposições produzidos em condicionamentos e trajetórias diferentes, em espaços distintos como a família, a escola, o trabalho, os grupos de amigos e/ou a cultura de massa.

As experiências se integram na unidade de uma biografia sistemática que se organiza a partir da situação originária de classe, experimentada num tipo determinado de estrutura familiar. Desde que a história do indivíduo nunca é mais do que uma certa especificação da história coletiva de seu grupo ou de sua classe, podemos ver nos sistemas de disposições individuais variantes estruturais do *habitus* de grupo ou de classe[...]. O estilo pessoal, isto é, essa marca particular que carregam todos os produtos de um mesmo *habitus*, práticas ou obras, não é senão um desvio, ele próprio regulado e às vezes mesmo codificado, em relação ao estilo próprio a uma época ou a uma classe (BOURDIEU, 1983b, p. 80).

Expressando aquilo que considera como possível de pensar o *habitus*, Setton (2002) imprime-nos a concepção de que o indivíduo da atualidade é formulado e construído a partir de referências diferenciadas entre si, sendo produto de um processo simultâneo e sucessivo, de estímulos plurais e referências não homogêneas, nem sempre coerentes. Segundo a professora, "uma matriz de esquemas híbridos que tenderia a ser acionada conforme os contextos de produção e realização". Ancorando-se em Bourdieu, explicita

⁵⁵ O conceito de *habitus* tem uma longa história nas ciências humanas. Palavra latina utilizada pela tradição escolástica, traduz a noção grega *hexis* utilizada por Aristóteles para designar então características do corpo e da alma adquiridas em um processo de aprendizagem. Bem mais tarde foi também utilizada por Émile Durkheim, no livro *A evolução pedagógica* (1995), adquirindo sentido semelhante, mas bem mais explícito (SETTON, 2002).

ainda a possibilidade de pensar o *habitus* do indivíduo moderno sendo forjado pela interação de distintos ambientes, em uma configuração longe de oferecer padrões de conduta fechados, abrindo assim o surgimento de um outro sujeito social, bem como sua constituição da identidade social do indivíduo moderno, "construído não apenas como expressão de um sentido prático incorporado, "automatizado", mas uma memória em ação e construção".

Tendo em vista as instâncias tradicionais da educação, família e escola, bem como a mídia, agente específico da socialização no mundo contemporâneo, podemos compreendê-las numa relação tensa de interdependência, constituídas por indivíduos que se pressionam reciprocamente na dinâmica simbólica da socialização. A coexistência de distintas e interdependentes instâncias de socialização "configuram um campo híbrido e diversificado de referências e padrões identitários, caracterizando a socialização da modernidade com base em múltiplos modelos de referência" (SETTON. 2002. p. 69). Neste sentido, é possível identificar a tendência de forjar um outro *habitus*, que corrobore um novo agente social portador de um *habitus* alinhado às pressões modernas.

À luz de ideias Émile Durkheim⁵⁶ (1858-1917), teórico da sociologia da educação, Bourdieu traça uma síntese de que o ser está submetido às estruturas, ao estruturalismo. Neste sentido, a escola está inserida no processo de legitimação e reprodução das desigualdades sociais. O *habitus*, conjunto de práticas que orientam os indivíduos em seu lugar social, institucional, conduzindo-os nos mais variados ambientes acionários, condiciona o agente a "fazer o que se tem a fazer" de acordo com o meio/domínio a que se está inserido. Daí a definição: "O sujeito não é o ego instantâneo de uma espécie de cogito singular, mas um traço individual de toda uma história coletiva" (BOURDIEU apud Busetto, 2006, p. 121). Estaria então a escola refém de um sistema manipulativo, sem chance de escapatória?

No que fundamenta Bourdieu, o sistema escolar tende a reforçar as distinções de capital cultural de seu público, ao invés de ofertar acesso democrático de uma competência cultural específica para todos. Isso na verdade, vem a limitar o acesso e o pleno aproveitamento dos indivíduos pertencentes às famílias menos escolarizadas, pois cobra deles os que eles não têm, ou seja, um tipo específico de conhecimento cultural anterior, aquele necessário para se realizar a contento o processo de transmissão de uma

⁵⁶ Para o sociólogo francês, a principal função do professor é formar cidadãos capazes de contribuir para a harmonia social. Considera o aluno enquanto dois seres inseparáveis, porém distintos. Um deles seria o que chamou de individual, porção formada pelos estados mentais. O desenvolvimento dessa metade do homem foi a principal função da educação até o século 19. Principalmente por meio da psicologia, entendida então como a ciência do indivíduo, os professores tentavam construir nos estudantes os valores e a moral. No que explica Dermeval Saviani, professor emérito da Universidade Estadual de Campinas, a caracterização do "segundo ser" foi o que deu projeção a Durkheim: "Ele ampliou o foco conhecido até então, considerando e estimulando também o que concebeu como o outro lado dos alunos, algo formado por um sistema de ideias que exprimem, dentro das pessoas, a sociedade de que fazem parte". Fonte: Revista Nova Escola, Gestão Escolar. Disponível em: <https://goo.gl/NMpbQd>

“cultura culta”. Por meio de uma “violência simbólica”, posturas na escola impõe o reconhecimento e a legitimidade de uma dada cultura, desconsiderando e inferiorizando a cultura dos segmentos mais populares (SETTON, 2002).

Pensemos então, em razão das provocações dos autores, uma educação que associe o fazer pedagógico na prática educativa propositiva, retroalimentando-se na arte e na cultura. Assim, a ação educativa deve se propor formar um cidadão ativo no espaço em que se insere, agindo na medida em que aprende a conhecer o contexto vivido. Isso implica ser sabedor de suas origens e as condições de que depende, reagindo culturalmente aos constantes processos de transformação individual e coletivo.

2.4 Entre laços da *Malha Pedagógica*

Discutirmos a educação como facilitadora na fruição da arte e da cultura é o que move o apanhado feito neste capítulo. A educação e seus desafios contemporâneos revelam as sinuosidades sob as quais estamos passando a sociedade moderna. Como estabelecer uma educação plural, onde a arte não se restrinja ao colorir de um papel em branco e a cultura tradicional não se manifeste apenas em datas festivas do calendário escolar? Potencializar as aprendizagens não deixando-a invadir pela dinâmica da comparação competitiva é um bom começo. É estando em disputa que enrustimos sentimentos de valoração ao bem comum, do “dar e receber”, dificultando assim uma projeção ecológica da corporeidade.

No Brasil, assim como em outros países da América Latina e do mundo, políticas educacionais passam por delicadas mudanças. A reformas propostas pelo governo brasileiro, após assumir o poder mediante o golpe⁵⁷ de estado em 2013, desmonta setores importantes da educação. A exemplo disso tivemos a aprovação da Lei 13.415/17, que de forma intempestiva agitou a estrutura educacional via uma formatação do Ensino Médio. Em relação as organizações das disciplinas, a própria Lei 13.415 elege como prioridade a Matemática e o Português, em detrimento de outras tão importantes quanto, como a Filosofia, Sociologia, Educação Física e as Artes. Temos ainda o arrefecimento das vias que fortalecem a implementação das Leis 10.639/2003 e a 11.645/2008, que estabelecem as diretrizes e bases curriculares para incluir no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

O que se pratica no Brasil é um sistema educacional que se apresenta falido por seu entendimento ainda muito hierarquizador, que atropela as discussões e elaborações de estratégias pedagógicas voltadas a uma formação integral, que considera o a formação do

⁵⁷ Em 2013, a primeira mulher eleita para presidir o Brasil, Dilma Rousseff, foi vítima da intolerância e da articulação sistemática daqueles que resguardam o poder econômico do país, a exemplo dos grandes empresários do agronegócio. Após ser acusada arbitrariamente, sofreu o impeachment, dando início a uma onda de tensionamento político.

estudante de maneira a lhe dar subsídios intelectuais e emocionais para enfrentar o já perverso mercado de trabalho. Em relação a Educação Infantil o problema se agrava quando se discute o protagonismo das crianças e dos educadores dedicados ao processo de ensino e aprendizagem nesta etapa, tão peculiares. Refutemos pois, quais razões levam a necessidade de se ler tão cedo ser mais importante que a manifestação intuitiva corporal, por meio dança, por exemplo? Por que todo dia não ter dança nos encontros de aula se é o que as crianças muitas vezes se pegam a fazer espontaneamente, num simples impulso lúdico?

Embalados no romantismo sensível de Rubem Alves, relacionarmos arte-educação-cultura corresponde criar proposições, pedagógicas e didáticas, que proporcionem uma formação para além do cognitivo. É a arte de viver junto, de escutar sem violentar, de ter prazer em cooperar. É desenvolvermos a cultura do brincar, do ser em consonância com a natureza. Refletir sobre si e sobre o mundo, espantando-se diante de cada assombro. Questionar, debater, criticar, agregar-se ao desconhecido, não tendo medo de errar, porque os saberes se encontram sempre depois de muitos erros. Crianças pequeninas não tem medo de errar, são descompromissadas com o acerto. A cultura impositiva, que fomenta a competitividade, da lógica “ganha-perde”, “certo-errado”, vem a todo custo tentando deteriorar isso. Contudo, reside na criança a disponibilidade de embarcar naquilo que por ora acredita ao brincar, por ser aquilo parte de sua existência.

Enquanto ferramenta de articulação, a educação pode promover uma rede de conexões, numa malha pedagógica, em que se associa arte e cultura de modo não fragmentado. Neste prisma de entendimento e no que nos diz Renata Lima, em sua tese de doutorado, o corpo elevado à categoria de obra de arte é em contrapartida (ou ao mesmo tempo) também um corpo que está condicionado pela cultura; mas que não é somente um refém de uma estrutura de poder existente que precisa ser renegado ou mesmo superado para atingir o status de arte. Esse é um corpo que não só é expressão de cultura, como também produz cultura. O que se tem é uma aproximação, uma espécie de deslocamento no plano conceitual, de arte e cultura não igualadas, “mas possibilita que em algum ponto os dois conceitos (e suas manifestações) se interceptem. Desse modo, a relação entre arte e cultura é tão tênue que por vezes essas duas noções se confundem” (SILVA, 2012, p. 47).

No entanto, torna-se desafiador estabelecer tal movimento, uma vez que a educação é um acontecimento que se recria a cada dia. Para Brandão (1984, p.78), é um trabalho de laboratório, tarefa dos poucos a quem se entrega o poder de experimentar técnicas, métodos, macetes e modelos. Eis que se divide a educação entre um pequeno corpo privilegiado de “criadores”, e uma massa amorfa de “educadores-aplicadores” do que lhes chega pronto. Ou, naquilo que presumiu mestre Paulo Freire:

Por grande que seja a força condicionante da economia sobre o nosso comportamento individual e social, não posso aceitar a minha total passividade perante ela. Na medida em que aceitamos que a economia ou

a tecnologia ou a ciência, pouco importa, exerce sobre nós um poder irreconhecível não temos outro caminho senão renunciar à nossa capacidade de pensar, de conjecturar, de comparar, de escolher, de decidir, de projetar, de sonhar (FREIRE, 2000).

Uma malha interativa, uma espécie de rede de conexões, onde pessoas se encontrem e não imediatamente sejam levadas pelos estranhamentos julgadores. Cada cabeça é um mundo e cada visão de mundo configura cada corporeidade. A linha é o saber e a pedagogia é a agulha, onde uma com a outra costura a sobre-pele que cada pessoa tem, dentro dessa vasta malha da pluralidade. A cultura é a liga, que não deve ser simplesmente modulada em detrimento da diversidade. Respeito e consideração, fundamentos básicos para o homem mais humanizado. Há mesmo a necessidade de morrer do mundo uma criança para a fome de outra matar?

A pedagogia nesse entender, surge como inferências ao melhor portar-se na condução de si próprio. O desafio é fazê-lo sem cair no exercício esquizofrênico da apatia, das aparências. Conduzir-se no processo é atrelar a autonomia com a gestão dos próprios anseios. Assim sendo, a dinâmica da pedagogia na educação pode ocorrer em duas etapas básicas: Inspiração e informação. É o que nos ensina Khalid Muhammad⁵⁸, militante do povo negro. A informação, no que apresenta Khalid, viria com a seriedade, envolvendo preocupação de riscos e provocando com sensatez, uma atitude honesta e que inspire confiança. Assim ele se apresentava nas falas que fizera, em palestras a grandes públicos. Já a inspiração, o acordo é feito dentro de um contexto específico, onde se presume a identificação sensível de si com o meio e contexto no qual se habita.

Sem querer apresentar qualquer tipo de receita de como tornar essa fusão triádica (arte-educação-cultura) uma realidade, o capítulo seguinte traz a experiência da ação *Brincando Capoeira*, desdobramento da pesquisa de doutorado que configurou-se como veículo de experimentação investigativa acerca do processo de aprendizagem e ensino da Capoeira Angola. Pormenorizando o projeto, da concepção em formato de sonho até a metodologia e as implicações decorridas, apresentamos as proposições resultantes de nossa prática junto as escolas atendidas: Escola de Educação Básica da UFPB, representando o campo da educação formal; e a Escola Viva Olho do Tempo, instituição não-governamental que caracteriza-se por uma ação do tipo complementar a educação formal. Consideramos delicado simplesmente dicotomizar e classificar um movimento de cunho primordialmente educativo de não-formal ou informal. Avançamos reconhecendo que, considerando o espaço todo regularizado formalmente, comprimindo o que determinada as leis vigentes a este tipo de caso, um ensino que “forma” pessoas e contribui qualitativamente para o projeto de cidadania.

O conceito que levantamos como “malha pedagógica” não é meramente técnico. Há espaços no “entre laços”, que permitem o canal de correspondência. Garante-se o

⁵⁸ Entrevista disponível em: <https://goo.gl/RjbEzk>

espaço para que o oxigênio passe como se airando a terra. Os espaços devem ser respeitados, fazendo com que a relação entre as partes e interesses possam estabelecer um nível de informação viável à comunicação. A malha, assim, comportasse como uma espécie de “colcha absorvente”, incorporando valores, condutas e sobretudo uma ética propositiva ao bem comum. A Pedagogia, nesta perspectiva, entra como direcionamento orientado, para que se favoreça a apreensão dos significados particulares e comuns, mais aproximando que afastando, agregando que fragmentando. Pensando assim, a Cultura não é apenas um lugar subjetivo. Abrange, como argumenta Minayo (2008, p. 31), uma objetividade com a espessura que tem a vida, por onde passa o econômico, o político, o religioso, o simbólico e o imaginário. É espaço/tempo onde se articulam os conflitos e as concessões, as tradições e as mudanças e onde tudo ganha sentido. Ou sentidos, uma vez que nunca há nada humano sem significado e nem apenas uma explicação para os fenômenos da natureza.

Exercer uma Educação pautada na formação integrativa, do sujeito e sua complexa corporeidade, complementa anseios do Ser Humano consciente de que é parte da Natureza. Evoca-se então uma noção ecológica subjacente aos interesses de uma sociedade de largo consumo, atirada ao que é efêmero e individualizante. Se é pertinente ao “ato de educar” uma intenção de “trazer para fora” o que já é guardado dentro de nós, como diria Platão: educação é lembrança. E lembrar é rememorar o vivido em projeção ao que virá a ser vivenciado. O presente remonta o antes na impermanência natural das coisas, do que aprendemos e daquilo que escolhemos para praticar. Ora, se é sempre competindo que me vou educar, assim o farei ao longo das escolhas diárias na vida. Assim, o outro é e sempre será o concorrente. Mas, se do contrário, é cooperando que se escolhe caminhar, menos dificultoso é sair do conforto que implica da conveniência. Revela-se daí uma “educação ecológica”, de reciprocidades intangíveis ao mero interesse factual.

Nem toda educação é transformadora, tal como nem toda capoeira é educativa. A seguir, no capítulo que trata especificamente do projeto *Brincando Capoeira*, considerado aqui como “ferramenta de ação” na pesquisa desenvolvida ao longo dos quatro anos de doutoramento, conceitos das teorias pedagógicas servem de bases na narrativa analítica, crítica e de acentuação pró-ativa. Trata-se da permanente investigação na prática pedagógica, não exatamente para que se tenha mais resultados em curto prazo, mas sobretudo para que se promova uma congruência mais espontânea e menos violenta dentro do processo de aprendizagem. A perspectiva que se ergue a seguir, margeia uma filosofia fenomenológica do movimento, do corpo como canal de artexpressão. Deferindo similitudes significantes daquilo que escolhemos como dados a serem considerados na pesquisa, discutiremos acerca do ensino e da extensão envolvendo fundamentos pedagógicos – portanto éticos – da Capoeira Angola. Através de associações interpretativas, construímos a tese de que seria a capoeira uma arte potente ao que chamamos de “educação ecológica”, ou, *Ecoeducação*.

BRINCANDO CAPOEIRA

*um projeto de Ensino,
Pesquisa e Expansão*



Escola Viva Olho do Tempo / Thiago Nozi

FOTO 3 – “Por debaixo do cajueiro”

FONTE: Registros fotográficos do projeto *Brincando Capoeira*

*Clique de Thiago Nozi

*Capoeira é mandinga de escravo
em ânsia de liberdade.
Seu princípio não tem método
e seu fim é inconcebível
ao mais sagaz capoeirista.*

Mestre Pastinha
1941

CAPÍTULO III

BRINCANDO CAPOEIRA um projeto de ensino, pesquisa e expansão

Se é então o brincar uma forma genuína de se expressar no mundo, em espírito de alegria e finalidade positiva – tal como diria Mestre Pastinha, de quem trataremos à frente –, que a educação seja campo potencializador desse fenômeno. É basicamente isto que se propôs o *Brincando Capoeira*, desdobramento da pesquisa de tese em formato de projeto de extensão universitária (PROBEX-2017/UFPB). Atendendo instituições de ensino vinculadas/articuladas à Educação Básica, formais e não-formais, considerou-se na ação o potencial educativo ecológico da *Capoeira Angola*, manifestação cultural afro-brasileira reconhecida como patrimônio cultural imaterial da humanidade pela UNESCO. Para que isso fosse possível, desenhou-se na prática, pela experiência vívida do aprender e ensinar, reflexões que buscamos aqui organizar em proposições pedagógicas.

A partir da forte interface lúdica que a capoeira tem, de brinquedo e brincadeira, de impulso criativo no jogo da sobrevivência, o projeto de intervenção tratou-se de uma iniciativa do Grupo de Experimentação Criativa Universo Capoeira Angola (GECUCA), idealizado em 2014 como grupo de trabalho vinculado ao Laboratório de Estudos e Pesquisas em Corporeidade, Cultura e Educação (LEPEC/UFPB). Em 2016 remanejou-se para o Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre a Criança (NUPEC/UFPB). No GECUCA a perspectiva de formação humana está ligada a compreensão de ser e se reconhecer como aprendiz de mundo. A filosofia da Capoeira Angola ensina isso, embasando fundamentos que margeiam valores civilizatórios de povos antigos de África: a Corporeidade e o Axé (força vital) são alguns deles.

Sendo o *Brincando Capoeira* um desdobramento, carregou-se em seu objetivo central também a questão de contribuir na produção de conhecimento, criação e desenvolvimento de estratégias de ensino-aprendizagem da capoeira em âmbitos escolares. Elenca-se o ensino da capoeira nestes âmbitos sob um viés crítico, avesso a marginalização preconceituosa a qual é colocada, ensejando um modo pedagógico-didático voltado ao sentindo de empoderamento ecológico. O projeto aconteceu de 2015 a 2018, atendendo três escolas na cidade de João Pessoa/Paraíba/Brasil: a Escola de Educação Básica (EEBas) da UFPB, durante o ano de 2016; a E.E.E.F Maria Pessoa Cavalcante, em Cabedelo, no ano de 2017; e a Escola Viva Olho do Tempo (EVOT), organização não-governamental situada na zona rural da capital paraibana. Na Olho do Tempo, em especial, foi onde o projeto surgiu, em 2015, e onde está aprofundado em caráter mais permanente, junto de outros fazeres da escola.

Neste capítulo estaremos pormenorizando o desenho pedagógico e metodológico do *Brincando Capoeira*, entendendo-o como veículo de experimentação e transposição

interlocutiva de conceitos e sistematizações, gerando coordenadas de ações pedagógicas comuns e multiplicáveis. Contudo, vale salientar que o nosso processo de planejamento e avaliação aconteceram em concomitância às vivências, de forma que a construção metodológica se deu pela *práxis*, a partir de princípios da pesquisa-ação e da pesquisa etnográfica, refletidas à luz de uma antropologia cultural⁵⁹. Uma *práxis* que compreende a sutileza da atividade teórico-prática em modificação permanente, com a ação da experiência prática, que modifica-se ao compasso da reflexão sobre a teoria. O modo de ser do homem, por sua vez, é gerado, conformado e confrontado com sua condição sócio-histórica, criando ideações, planos de ações que poderão efetuar no “complexo-objeto”, estrutura de base para a própria construção subjetiva e objetiva (MARX, 1988; VASCONCELOS e MARTINS JUNIOR, 2011).

Em termos de exercício de pesquisa, o *Brincando Capoeira* se propôs contribuir para a reconstrução de uma determinada realidade, que torna a educação um campo precário em meio a uma sociedade desassistida e cada vez mais violenta. A perspectiva metodológica utilizada investiu na possibilidade de associar a essa experiência de ação uma dimensão cooperativa, propositiva. As escolas parceiras foram primordiais nesse processo. Enquanto pesquisa de abordagem qualitativa, a ação disparou um processo de envolvimento para além do que inicialmente previa-se. Minayo (2008) explicita que a pesquisa qualitativa se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Por adotarmos princípios da pesquisa-ação, compreendida à luz do que propõe Michel Thiollent (2005, p. 16), enalteçemos a visão social com base empírica, “concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou resolução de problema coletivo”, no qual pesquisadores e pesquisados representativos da situação ou do problema – em nosso caso às crianças e jovens atendidas pelas escolas parceiras – estão envolvidos de modo cooperativo. Objetivamos com o *Brincando Capoeira*, superar a concepção reducionista do método apenas enquanto sujeito dissolvido em ciência e do objeto como o outro sujeito dissolvido em dado (MELO et al, 2005, p. 110). Isso significa que, apesar de não nos enquadrarmos na minúcia de uma metodologia de pesquisa-ação, seus princípios contempla a fusão que se deu com a interlocução da proposta do projeto com o exercício educativo das escolas parceiras, sobretudo com a Escola Viva Olho do Tempo.

⁵⁹ A Antropologia Cultural é um dos quatro grandes ramos da Antropologia Geral – ciência que estuda o Homem e a Humanidade de forma integral -, junto à Antropologia Física, a Arqueologia e a Linguística. Dedicase a compreender os mecanismos da vida humana em sociedade, no aspecto cultural, tendo como um dos pontos principais de estudo, a figuração de um pensamento através das palavras ou das imagens. É central nesta disciplina a concentração da atenção na atuação do símbolo na interação humana. Neste ponto, a Antropologia Cultural converge para as pesquisas linguísticas, especialmente para as teorias de Ferdinand Saussure, no que se refere à língua, e de Charles Sanders Pierce, em relação à imagem (NUNES, 2007).

A ideia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a “dizer” e a “fazer”. Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados (THIOLLENT, 2005, p. 18)

Dentre os principais aspectos da pesquisa-ação que incorporamos neste projeto, está a ampla e explícita interação entre pesquisador e pessoas implicadas na situação investigada, assim como o objeto de investigação não fora constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação. O intuito da presença destes princípios foi de expandir o conhecimento do pesquisador em consonância ao conhecimento ou “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados. Nossa pesquisa, assim, não se limitou a alguns encontros de campo, meramente formatados aos moldes de produção de dados. As intervenções pedagógicas com o *Brincando Capoeira* foram incorporadas às propostas de atividades das escolas, estando em conformidade com a dinâmica e horários específicos. Para isso, fora necessário um maior envolvimento nas atividades, de certo modo alterando o contexto e influenciando os sujeitos assim como sendo influenciados por eles. Nesse modo de fazer, a ação de pesquisa articulou indagações e inquietudes a partir dos interesses e circunstâncias da realidade.

Sistematizamos estruturas de aula considerando tanto a proposta de *Aula Laboratório da Pedagogia da Corporeidade*, bem como o *Modelo de Ação Pedagógico da Pedagogia Griô* (GOMES-DA-SILVA, 2016; PACHECO, 2015). Nestas duas teorias pedagógicas, são previstos modos de operacionalizar e apreender o conhecimento, entendendo este como algo a ser adquirido ao tempo que com a sabedoria se aprende como bem usar este conhecimento. Imagine o conhecimento do urânio enriquecido, fonte de energia nuclear. Agora a utilização disso para gerar uma energia absurda de quilotons a ponto de causar destruição como em Hiroshima em 1945, provocando a morte imediata de aproximadamente 100 mil pessoas. Isso pode ser chamado de sabedoria? As teorias das pedagogias se cruzam no quesito básico de entender que o convívio e o compartilhado de saberes devam acontecer dentro de uma ambiência favorável ao processo criativo individual e coletivo. Isso implica fomentar contextos mais favoráveis à aprendizagem, fazendo com que os aprendizes possam sensibilizar-se em meio aos processos de fruição pedagógica.

Algumas suspeitas nortearam nossas análises, configuradas como eixos transversais no estudo. A primeira estaria focando o “brincar capoeira” como possibilidade de viver criativamente a cultura tradicional afro-brasileira. A prática da capoeira, em níveis mais superficiais, já garante um certo conteúdo cultural maturado em anos. O respeito aos mais velhos pode ser um exemplo. Mas ainda falta um longo percurso até que ela seja

reconhecida em seu devido valor, cultural, artístico e formativo. A outra questão norteadora refere-se a “zona de corporeidade” da roda de capoeira, ambiência de aprendizado ecológico, de ser e ocupar um lugar no mundo em consonância de respeito e cuidado com o outro. Por fim, enfocamos o entendimento de que a aula, a vivência com Capoeira Angola, é em si um espaço de experimentação criativa, de intrínsecas possibilidades reflexivas em processos dialógicos de conservação e compartilhamento.

Não obstante, por ser este estudo também um movimento de reflexão autocrítica, apresento como nuances de fundo, algumas experiências enquanto professor pesquisador universitário e as oportunidades de formação continuada em que estive como educador formador. De 2011 a 2015 fiz parte do Curso de Pedagogia, modalidade à distância, da UFPB (Campus I). Na época, o curso apresentava em sua estruturação curricular um formato direcionado à Educação Infantil e aos primeiros anos do ensino fundamental, área geralmente reservada à pedagogas e pedagogos graduados. Entre encontros presenciais e participações em bancas de conclusão de curso, atuei como Tutor à Distância e depois como Professor Mediador, assumindo a disciplina/componente “Linguagens Artísticas na Educação Infantil I”. A experiência foi bem válida, ajudando a me fortalecer em concepções que em concomitância eu experimentava em minha prática educativa com crianças na faixa-etária de 2 a 5 anos, quando o projeto *Brincando Capoeira* esteve ativo na EEBas entre o final do segundo semestre de 2015 e o ano de 2016. Ademais, a oportunidade rendeu constatações valiosas, que mais tarde emergiriam em minha pesquisa atual, dentre elas a de um público que apesar de já atuar no mercado de trabalho, como professoras “polivalentes”, não se sentem seguras em suas potencialidades criativas em relação ao trabalho específico com a arte e suas diferentes linguagens.

Estive também como professor temporário no Curso de Educação Física (2015), licenciatura e bacharelado, ambos no Campus I da UFPB. Nesta oportunidade, em razão de ministrar a disciplina de Estágio Supervisionado II, permaneci mais próximo das escolas da rede pública de ensino. Além da significativa experiência no campo do ensino superior, a oportunidade me trouxe vivências nas quais pude agregar questões que durante este processo de doutorado estiveram sempre circundantes, principalmente no que se refere a profissão que escolhi trilhar por convicção: a de *Professor*. Foi igualmente significativo exercer a docência no lugar onde um dia estivera como estudante, uma vez que me formei educador físico na UFPB, dois anos após ter me graduado em Educação Artística pela mesma instituição. Recordo-me da sensação confortável e confiante de exercer ali minha prática educativa ainda em bem início de maturação.

Neste sentido, as discussões levantadas aqui enfocam a seara de atuação dos profissionais de educação, em especial Arte-Educadores e Educadores Físicos, correspondendo as áreas em que me graduei e venho investindo maiores contribuições de cunho científico e engajamentos práticos. Não é novidade que tais profissionais se encontram em precariedade junto aos seus fazeres nas escolas. Ora por não terem o devido reconhecimento de suas habilidades e competências como importantes na formação integral, ora por de fato não conseguirem o espaço que lhes seriam favoráveis

ao exercício mais pleno da profissão. No ano de 2013 fiz parte do quadro docente da Formação Continuada de professores do Município de João Pessoa/PB. A oportunidade rendeu debates interessantes em torno de problemáticas conhecidas, que assolam a prática educativa de muitos educadores já acomodados ao sistema no qual estão submersos. Dentre elas, as condições de estrutura física para o trabalho, com espaços específicos para prática; e a tendência da violência em detrimento dos vínculos afetivos positivos, gerando um comum sentimento de insegurança e temor.

Como se não bastasse, em 2017 foi promulgada a Lei 13.415, que alterou as Leis 9.394/1996, referente as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho, instituindo uma reforma do Ensino Médio em tempo integral. A lei, que viera através de medida provisória, acelerou o debate no Congresso Nacional desconsiderando toda uma mobilização prévia envolvendo o tema. Com ela vieram mudanças sensíveis no currículo desta etapa, fazendo menção à BNCC, documento que até aquele dado momento não estava oficializado. Dentre as mudanças da Lei 13.415, estão a flexibilização da grade, dando o "poder" de escolha aos estudantes, para que sigam a área do conhecimento que almeja aprofundar seus estudos. São disciplinas obrigatórias nos três anos: Matemática e Português. Já Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física deixaram de ser.

Partindo de pressupostos que inclui concepções contemporâneas das ciências sociais, acrescentando a emergência do "ator social" como indivíduo de ação e resolução de problemas, assim como estrategista social na orientação e desenvolvimento de suas ações, perceber-se como sujeito reflexivo do "funcionamento dos processos da educação escolar é fundamental; projetando e empregando neles suas energias 'termodinâmicas', pelo calor das emoções e pelos movimentos biosociocognitivos do sentir-aprender-relembrar-utilizar-reaprender" (BRANDÃO, CHAUÍ, FREIRE, 1984; FERREIRA, 2016, p. 25).

Assim, a partir das vivências experienciadas no âmbito da cultura popular, por meio de rodas e vivências; das situações lúdico-integrativas nas escolas parceiras; dos relatórios produzidos e encaminhados às coordenações pedagógicas e aos programas de extensão; das anotações em diários de campo; das falas dos mestres, educadoras e educadores nas formações continuadas; e das interpretações semióticas dos registros fotográficos das situações de ensino-aprendizagem, chegou-se a um conceito ecológico da *Capoeira Angola*, através de associações conceituais e associações de construto epistêmico, culminando na tese de doutorado.

A riqueza da capoeira no campo de pesquisa acadêmica é de extremo valor. Basta um pouco de estudo para verificar sua importância, sobretudo cultural na história do

Brasil. Episódios da Guerra do Paraguai⁶⁰ (1865-1870) e disputas internas de poder entre monarcas e republicanos são exemplos a serem citados. Indo além, ao longo da sua existência, a capoeira vem desempenhando papéis distintos no que se refere aos aspectos sociais, políticos e culturais. Por isso mesmo, para construção deste trabalho, um dos caminhos traçados foi justamente uma revisão bibliográfica das obras que abordassem a capoeira, em especial a de Angola, independente da área de conhecimento em questão: Antropologia, Sociologia, História, Comunicação, Artes, Educação Física (ABIB, 2005; FALCÃO, 2004, TAVARES, 2006; SOARES, 2004; MAGALHÃES FILHO, 2012; SILVA, 2012; GASPAR *et al*, 2008).

Todavia, temos a consciência de que abordar a capoeira enquanto campo de conhecimento, especialmente no contexto acadêmico, se configura como um desafio delicado, sobretudo pela sua historicidade, pautada em uma tradição que ainda hoje é marginalizada. Um tempo maior debruçados pode revelar perspectivas concisas acerca das relações múltiplas entre corpo, mente e espírito (FERREIRA, 2015). Soma-se aí questões pontuais que envolvem seu surgimento, seu sentindo religioso, as práticas que efetivamente lhe deram características fundantes, suas utilidades no passado, sua inserção na atualidade por meio dos diversos e diversificados espaços/campos de interlocução. Um emaranhado de significados dentro de uma rede hierárquica salutar, organizado em especificidades que merecem devidos aprofundamentos. “Demora muito pra saber todo fundamento da capoeira”, afirma Mestre João Grande.

No caso de nossa pesquisa, discutimos a capoeira pensando-a neste lugar privilegiado, de manifestação lúdica no campo da educação de si no mundo. Um mundo que roda e gira em universos distintos. A intenção foi de estabelecer relações conceituais mas também agregar nossas proposições a partir de uma perspectiva ecológica de educação, palatável não só à comunidade capoeirística, mas também aos que vislumbram abordar a capoeira de forma pedagógico-didática, quer seja numa aula de artes, de educação física, ou mesmo nas situações diversas que a vida promove. Não obstante, consideramos diretamente o cunho social, cultural, artístico e ritualísticos presentes na Capoeira Angola, uma vez haver todo um conjunto de fundamentos assegurando a permanência de sua tradição africana. Para assimilá-los, é preciso dedicação. Por conseguinte, é sob esta compreensão que o Jogo da Capoeira ganha relevância epistemológica neste estudo, como pesquisa e prática pedagógica, mas também como possibilidade de artexpressão e autoconhecimento.

⁶⁰ Sob ilusória promessa de liberdade, capoeiristas aprisionados e escravos foram enviados à batalha. Tal desvio também ocorreu quando outros foram manipulados a servirem a monarquia durante a instauração da República, em 1890.

3.1 O Jogo da Angola

*quem não conhece a capoeira
não pode dá seu valô
capoeira vêi da África
africano quem nos trouxe
todos podem aprendê
general também doutô⁶¹*



Pintura: Carybé

Antes de tratar da capoeira e sua presença em terras do Brasil, faz-se necessário uma breve tomada de consciência sobre suas origens mais ancestrais. Isso porque é delicado darmos a resumida e por vezes ingênua versão de que a capoeira é uma arte “genuinamente brasileira”. Por um ângulo isso tem sentido, mas o fundamento vem antes. E falar em fundamento é falar da herança advinda da junção de corpos diásporados. Santo (2011) nos ajuda, lembrando que a enorme influência dos africanos no Brasil se deu por força do tráfico de escravos, determinado pela localização geográfica dos centros de comércio e das feitorias implantadas por Portugal em suas colônias, em meio a um processo de ocupação de posições no litoral do Oceano Atlântico, a partir da invasão do Kongo no fim do Século XV. É lógico se supor portanto que a história do negro brasileiro começa com a vinda de negros desta parte do que hoje conhecemos como Angola.

Propondo a valorização de uma filosofia africana, K. K. Bunseki Fu-Kiau⁶², estudioso em sistemas tradicionais africanos, lança luz ao silêncio histórico e propositalmente apagada das memórias de muitos de nós. Em presença pelo Brasil, Fu-Kiau conta-nos a seguinte história:

Esse reino do Kongo, como era conhecido na época, é hoje conhecido com três nomes diferentes. O Ocidente descobriu a importância desse reino e não quis que este permanecesse unido, então dividiram esse espaço em três poderes: o sul deste reino foi para Portugal, conhecido hoje como Angola; o centro foi para a Bélgica, hoje conhecido como Zaire, ou

⁶¹ Versos transcritos das cantorias de ladainhas presentes no disco gravado em homenagem ao Mestre Pastinha. Disponível em: <https://goo.gl/4haaR8>

⁶² Doutor em Educação, e com vários mestrados, um dos primeiros africanos a abrir um instituto dedicado à cultura africana, ensina em cursos sobre cultura do “Velho Mundo”. Para melhor acessarmos os estudos de Fu-Kiau, contamos com a tradução de um de seus estudos – *Ntangu-Tandu-Kolo: o conceito Bantu.Kongo do Tempo*, feita por Mo Maiê, artista e pesquisadora sobre o tema e quem tivemos a oportunidade de conhecer no Curso *Do Outro Lado de Cá: Filosofia Africana em Terra de Cabôco*, realizado no Sítio Malokambo, na cidade de Tracunhaém, Pernambuco/Brasil, entre os dias 28 e 31 de março de 2018. O curso foi promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE e a Rede Africanidades e Griô, vinculada à UFBA. Outra fonte dos conhecimentos trazidos pelo professor Fu-Kiau, é a transcrição da palestra proferida por ele em agosto de 1997, na cidade de Salvador/BA, na ocasião do III Encontro Internacional de Capoeira Angola, promovido pela Fundação Internacional de Capoeira Angola (FICA). Material gentilmente cedido por Daniel Mattar, griô aprendiz da FICA. Disponível em: <https://goo.gl/3Y8bEj>

República do Kongo; o norte do reino foi dado para a França, e é conhecido também como República do Kongo. Mais de 40% dos escravos trazidos para as américas vieram desta região particular. É bem infeliz para nós, porque o mercado de escravo destruiu totalmente este reino. Os maiores mestres que existiam nesse reino foram levados. Todos os jovens entre 15 e 25 anos também foram levados, e o pior, quando eles chegaram no Novo Mundo, por causa do tratamento que eles receberam, esses mestres que tinham esse conhecimento tiveram que morrer. Eles morreram durante a travessia do Atlântico; quando chegaram na terra foram submetidos a trabalhos forçados, e os que não queriam se submeter tiveram que lutar. E como eles não tinham armas como os senhores, eles começaram a se organizar de maneira secreta. Nessa medida eles começaram a entender os poderes que eles tinham adquirido na África.

De acordo com o que nos demonstra Fu-Kiau, "Kongo" refere-se a um grupo cultural, linguístico e histórico de pessoas que descendem do grande grupo Bantu que migrou do sul da região do Rio Benue (atualmente Nigéria) para a floresta equatorial do centro-oeste africano e proximidades. Lentamente aconteceram ondas migratórias de comunidades Bantu em direção ao sul do continente. Poucos séculos depois, na Idade do Ferro, assentamentos de Bantus foram estabelecidos através da região. O passado, as origens e história em comum, além de mais de meio milênio de relações de trocas, fizeram surgir uma afinidade entre as tradições culturais, sistemas de crenças e conceitos acerca do tempo entre o Kongo e os outros grupos Bantus. Eis que o povo que habitava estas regiões – Reino do Kongo – é conhecido como BaKongo, cujo predomínio territorial e espírito independentista moldou toda a história da região até, pelo menos o século 17, moldando também o que é a cultura angolana atual, com fortes relações com o que chamamos de Cultura Negra no Brasil moderno.

Para o povo Bakongo, o tempo é o movimento da energia consciente (*ngolo zasikama*) dentro da matéria biológica/corpo (*ma/nitu*) no caminho tanto individual, quanto do ciclo cósmico universal da vida e dos sistemas sociais (*dikenga dia zingu/moyo ye fu*). Assim, estar no tempo não é apenas ir através dele, mas também experimentar a vida caminhando nas *N'kama Mia Ntangu* (represas do tempo). É estar afinado com o fluir da energia viva, compartilhando sua melodia. Os Bakongo reconhecem quatro esferas do tempo: o tempo Cósmico, Natural, Vital e Social. Sua Cosmologia ensina que para completar seus processos de formação ou *dingo-dingo*, um planeta precisa atravessar esses quatro estágios ou "represas do tempo". São eles: *Musoni*, *Kala*, *Tukula* e *Luvemba*. O tempo Musoni é o começo de todos os tempos, era fervente da matéria magmática. Ele ocupa a primeira posição no Cosmograma Kongo (*dikenga dia Kongo*). Durante esse período, depois de completar processos de resfriamento, a Terra, nosso planeta, tornou-se uma realidade física. Amarelo é a cor simbólica da era Musoni, a primeira grande "represa" do Tempo (*n'kama wangudi wa ntangu*). É a semente, o ponto inicial de todo desenvolvimento na sociedade do Kongo.

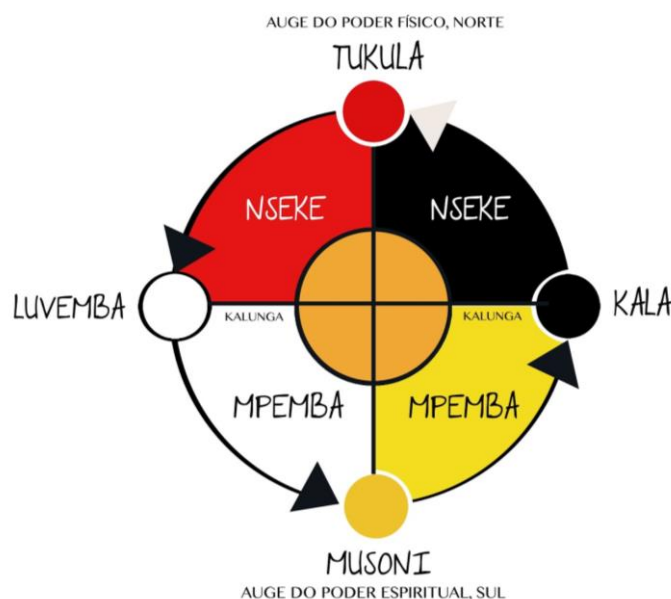


FIGURA 1 – *Tandu Kiayalangana*⁶³

Depois que se completou o ciclo do resfriamento da Terra veio o estágio do tempo Kala (*Tandu Kia Kala*). Durante essa era a Terra presenciou grandes transformações. A vida em sua forma mais primitiva – seres microscópicos (*zie*), algas – começou a existir (Kala) nesse período. O solo era úmido e a água podia ser encontrada em todas as partes. O negro é a cor simbólica dessa era, a segunda grande “represa” do Tempo (*n’kama wanzole wangudi wa ntangu*). Segue o diagrama com o tempo Tukula, que é o terceiro estágio da formação dos processos dos planetas (mundos) e de suas transformações. A vida que existia durante a antiga era Kala amadureceu e prosperou. A cor simbólica dessa era, a terceira grande “reserva” do tempo, é o vermelho, que simboliza o crescimento/maturidade (“deixe-nos crescer/amadurecer”). Representa a zona mais crítica do processo biológico de todos os seres vivos, especialmente os seres humanos, em ponto de nível mais alto de criatividade. Por fim, Luvemba, quarto estágio e último período/era pela qual um planeta passa para completar seu processo de formação e transformação, tornando-se vivo por inteiro, completo por si só.

Muitos estudiosos da cultura Bakongo já estão estabelecendo relação próxima entre este sistema filosófico ancestral e a quase imediata relação que este “povo original” fez entre a cruz dos católicos e seu sistema filosófico (SANTO, 2011). Os estudos compartilhados por Fu-Kiau demonstram e reativam uma relação de estreitamento entre a ainda jovem cultura brasileira com a antiga tradição africana. Para os Bantu, especialmente os Kongo – nos ensina o pesquisador africano –, “viver é um processo emocional, de movimento. Viver é movimentar, e movimentar é aprender”. Movimenta-se avançando, recolhendo, indo para direita e para esquerda. Quatro direções portanto. Mas falta ainda mais três:

⁶³ Diagrama do Tempo Cósmico Bakongo. In: **Ntangu-Tandu-Kolo: o conceito Bantu.Kongo do Tempo**, de K. K. Bunseki Fu Ki.Au e tradução de Mô Maiê. Disponível em: <https://goo.gl/15wKw2>

Temos que aprender a se movimentar para cima, temos que movimentar para baixo. São as seis direções. Um candidato à capoeira deve descobrir a sétima direção. E essa direção é muito importante. Temos que entender que dançar e se movimentar é se movimentar dentro de um ovo. O capoeirista se movimentando tenta quebrar essa casca de ovo. O capoeirista (candidato a capoeira) é como um pintinho dentro do ovo, tentando quebrar a casca. Ele tenta bater pra cima, bater pra esquerda, bater pra direita, bater pra frente, bater pra trás, bater pra baixo, mas a coisa mais importante é bater pra dentro (por dentro). É por isso que o capoeirista quando jogando, não pode perder o centro. É por isso que na vida temos que também ter essa consciência de não perder o centro para ter saúde e riqueza (FU-KIAU, 1997, transcrição de palestra).

A filosofia africana ensina que é preciso que encontremos o “nosso círculo”, a fonte, nossa casa. Em casa se está seguro, protegido. Do contrário vem o medo, em qualquer outro lugar que se esteja, mesmo dentro do prédio mais bonito: “Se você não tem o seu centro dentro desse edifício, você não vai estar seguro”. Mas se encontramos o nosso centro, podemos seguir a qualquer lugar. Seu poder interior é a chave da sua extensão fora. Nós não podemos ter medo se acaso a capoeira está se expandindo tão longe. No entanto que esteja ligada ao centro, ao íntimo. Para o estudo que aqui propomos, estabelecemos certas aproximações entre esta compreensão filosófica trazida por Fu-Kiau e o conceito bioenergético *Grounding*⁶⁴, proposto por Alexander Lowen, associando-os ao fundamento de “enraizamento” da capoeira que acreditamos e defendemos: a Capoeira Angola.

Essa pequena contextualização temporal e histórica, é necessária no sentido de reavermos um passado sequestrado das memórias que se estabelecem hoje, no tempo de agora. Veremos logo a seguir que a capoeira é fruto de encontros de tradição dos povos escravizados de África. Contudo, é possível compreendê-la com certa singularidade, pelo contexto e realidade que se passava e hoje se faz real no Brasil. Sugerimos aos que se interessarem pela filosofia africana a aprofundar nos estudos de Fu-Kiau, bem como em outras pesquisas que contra-comunicam a história ainda hoje prevaiente em nossa cultura brasileira eurocêntrica, banhada em sague. Trabalhando a arte-educação sob o viés

⁶⁴ A Bioenergética proposta por Lowen (1980; 1983; 1985) é uma maneira de entender a personalidade em termos do corpo e de seus processos energéticos, a saber: a produção de energia através da respiração e do metabolismo, e a descarga de energia no movimento. É também uma forma de terapia que combina o trabalho com o corpo e com a mente para ajudar as pessoas a resolverem seus problemas emocionais e melhor perceberem o seu potencial para o prazer e alegria de viver. “Num sentido mais amplo, o *grounding* representa o contato de um indivíduo com as realidades básicas de sua existência” (LOWEN, 1985, p. 11). Na proposição dos “6 Saberes Basilares da Capoeira Angola” – apresentados mais à frente no texto –, o *grounded*, revela a importância em se desenvolver uma base de firmamento, de equilíbrio, mantida em prontidão na desenvoltura das nuances de jogo. Em sentido filosófico, encerra a consciência de si em constante diálogo com o mundo, perceptivo ao centro de força e as informações do ambiente em que se está inserido.

da afrocentricidade e da valorização de nossas culturas originárias, Mo Maiê é uma referência importante a ser considerada.

Por conseguinte, seria um equívoco achar que o Jogo da Capoeira, antes de ser um esporte ou uma arte marcial, não seria uma arte de resistência e uma filosofia em ato. Saltando para estudos mais do ocidente, assim fundamenta Camille Dumoulié ao estreitar conceitos filosóficos nietzschianos, da vontade de poética, com conceitos de Deleuze e Guattari. Propõe o pesquisador e artista, uma perspectiva que abarca a capoeira em sete planos de resistência, de invenção poética e filosófica: (1) uma física dos devires vitais; (2) um espaço de fuga; (3) uma temporalidade da graça ou do Kairos; (4) uma anatomia do corpo sem órgãos; (5) uma dinâmica do gesto que se desdobra ao infinito; (6) uma ética do jogo, que também é uma ética do virtual; (7) um humor negro que inverte as hierarquias e as técnicas de combate do mundo branco. Finalmente, esse “brinquedo filosófico” é a prova de que os pensamentos são gestos, como afirmava Nietzsche. E nos gestos do capoeirista se exprime um verdadeiro pensamento do corpo (DUMOULIÉ, 2008).

Delimitando um recorte temporal e geográfico, falemos da capoeira de um tempo mais recente para cá, onde a abolição pode ser tida como um marco. Para isso reverenciamos as duas mais fortes vertentes identificadas na capoeira: a Capoeira Regional, criada por Mestre Bimba⁶⁵ em meados do século XX; e a Capoeira Angola, a qual se tem notícia desde antes de 1888, contando como representante maior Mestre Pastinha. Nada obstante ao antagonismo muitas vezes fomentado por discursos despeitados, ambas são oriundas de uma mesma tradição africana. Uma definição sintetizada e que encontramos certo fundamento é trazida por Dumoulié (2008), apontando a Capoeira Angola como reflexo dessa resistência pela manha, pela esperteza e pela negociação específicas dos escravos negros. Já a Capoeira Regional, ilustra a reivindicação e a luta direta dos negros na sociedade moderna. Tratando-se aí de duas estratégias políticas que permeiam a rede que em articulação cooperativa estabelecem.

Dicotomias à parte, ainda que se fale sobre uma capoeira comum, contemporânea, fronteiras e diferenças são bem demarcadas. Nossa opção pela Capoeira Angola vai para além de questões convenientes e pessoais. É aqui considerada como aquela, que resistindo as intempéries do tempo e modismos, preservou-se como filosofia, de aprendizagem e ensino na roda que é a vida. Foi nela e a partir dela que experimentamos o reconhecimento dos “traços de uma ancestralidade e de uma ritualidade características do modo africano de se relacionar com o tempo e com o espaço, em última instância, com o

⁶⁵ Manoel dos Reis Machado, nome de batismo, é, ao lado de Mestre Pastinha, entidade referência da capoeira. Em 2015 estive na *Escola de Capoeira Filhos de Bimba*, no Pelourinho, Salvador/Bahia. Dentre as sequências e acrobacias, a chance de estar ali marcou-se mais pela presença do filho de Bimba, Mestre Neneu. Além deste, Mestre Cafuné, capoeirista já velho, de muita simpatia, com “corporeidade angolêra”. Após o treino de movimentações, a roda de conversa foi muito rica, trazendo dentre os ensinamentos dialogados, o destaque para os fundamentos da Capoeira Regional deixado por Mestre Bimba.

mundo" (ABIB, 2005, p. 152). Nos encanta sentir seu caráter lúdico, que se opõe, de certa forma, à eficiência e competitividade, aspectos bastante fortes na "luta regional baiana".

E como falar de Capoeira Angola senão contando a história daquele que fora escolhido pela comunidade capoeirística tradicional da Bahia, para ensinar, guardar, proteger, cuidar e repassar seus fundamentos, assumindo na época um espaço educativo importante na cidade de Salvador/Bahia/Brasil: o *Centro Esportivo de Capoeira Angola* (CECA). Nascido no dia 05 de Abril de 1889, na capital baiana, filho de Raimunda dos Santos, negra baiana nascida em Santo Amaro da Purificação, e José Sñor Pastinha, comerciante espanhol: Vicente Ferreira Pastinha. Contando ele mesmo sua história, disse ter sido iniciado na capoeira por volta dos 10 anos de idade, com um velho africano de nome Benedito. Em oportunidade de filmagem, editada e exibida no documentário produzido em 1998 por Antônio Carlos Muricy, *Pastinha! Uma vida pela Capoeira*, o mestre relata:

A minha vida de criança foi um pouquinho amarga

*Encontrei um rival
Um menino que era rival meu
Então nos entrávamos em luta
Travava luta
E eu apanhava
Levava a pió*

*E na janela duma casa
Tinha um africano apreciando a minha luta com esse menino
Então quando acabava de brigar
Que eu passava
O velho me chamava: "Meu fi, vem cá"*

*Eu cheguei na janela
Ele então me disse:
"Oê não pode brigar com aquele menino"
"Aquele menino é mais ativo de que ocê"
"Aquele menino é malandro"
"E ocê não pode brigar com aquele menino"
"Oê quer brigar com o menino na raça mas não pode"
"O tempo que você vai pra casa empiná raia"
"Você vem aqui pra meu casuá"*

*Então, aceitei o convite do velho
E aí pegava a me ensinar capoeira
Ginga pra qui, ginga pra lá
Ginga pra qui, ginga pra lá
E cai, levanta*

*Quando ele viu que eu já tava em condições
Pra corresponder o menino, ele diz:
"Ocê já pode brigar com o menino"*

Então saí

*Quando eu vinha
A mãe dele via que eu ia passá, gritava:
"Honorato, ei vem seu camarada"*

*O menino 'pooq!'
E dentro de casa o menino pulava na rua como um satanás*

*Ele aí pegou a insistir
E na hora que ele insistiu que me passou a mão
Eu saí de baixo
Ele tornô a passar a mão em mim
Eu tornei a saí debaixo
Ele disse: "Á, você tá vivo é?"*

*Aí insistiu a terceira vez
Eu aqui rebati a mão dele
E aqui sentei-lhe os pés*

*Ele recebeu, caiu
Tornei a sentar o pé nele,
Tornô a caí*

*A mãe dele foi e disse:
"Vê se ocê vai panhá"
Eu digo:
"Vai vê ele panhá agora"*

Mestre Pastinha conta brevemente da trajetória que teve quando servindo às forças armadas brasileiras, pela Marinha:

*...e depois fui aprender a arte marítima
Aprender a música
Esgrima, de espada, florete, carabina
Fui músico
E assim sucessivo*

*Em 1910 dei baixa
Já saí de lá como professor de capoeira
Em 1910*

Os dizeres de Mestre Pastinha, tal como ajuda perceber Ferreira (2008), pode se constituir como um processo de escrita de si. A escrita de si é um conceito que se “refere à seleção de coisas que se fez ou se pensou e que é oferecido a um olhar possível. Esse processo formula uma estética da existência, ou seja, ajuda a constituir a formação de subjetividade ‘de dentro para fora’, enquanto as regras coercitivas e as instituições constituem o sujeito ‘de fora para dentro’” (FOUCAULT, 2010 p.145).

Em 1964, quando em passagem pelo Brasil, Helinä Rautavaara⁶⁶, uma pesquisadora viajante, entrevistou Mestre Pastinha em sua academia/escola no Pelourinho, centro histórico de Salvador. A entrevista, realizada em ambiência de roda de capoeira, rendeu considerações preciosas por parte do mestre, na maioria das vezes firme e assertivo nas respostas. Ao ser indagado sobre a capoeira e sua origem é direto: “África”. O mestre resumi numa só palavra uma história longa, de anos de maturação. Contam os mestres e estudos documentados, que a capoeira é fruto de uma fusão de práticas culturais, costumes, vindas nas memórias corporais dos povos escravizados, retirados principalmente de Angola, costa ocidental da África, maior centro de tráfico negro da época.

O percurso dos chamados navios negreiros – a viagem para o terror, uma das etapas da degradação da vida dos capturados para escravos – mostrava o que os aguardava no Brasil. Logo que embarcavam, eram depositados no porão, muitos deles presos por ferros. Essas embarcações vinham abarrotadas com centenas de “peças” no limite da capacidade: homens, mulheres, crianças, todos juntos. O martírio podia demorar um mínimo de trinta dias ou se prolongar por até seis meses, dependendo das correntes marítimas, das calmarias e das condições do tempo. Os prisioneiros recebiam a bordo uma ração mínima de comida e água, três vezes por dia. Dos dez milhões de africanos embarcados da África para o Novo Mundo, cerca de 1,5 milhão perdeu suas vidas sem chegar a seu destino (DA MATA, 2001, p. 15).

Porém, nem mesmo todo esse lamurio seria suficiente para retirar a esperança que habitava nos corpos em permanente estado de ânsia pela liberdade. Não foram poucos os que conseguiram fugir. Tanto por terra, escapando do açoite em disparada na mata ao encontro de outros, em comunidades indígenas e quilombos como o de Palmares; como também pelo mar, de carona clandestina em outras embarcações (SOARES, 2004, p. 268) e fugas por ocasião de tombadas em corais próximos a costa. Causos assim são contados em Pernambuco e Paraíba. Esse fato, sem dúvida, pode ser considerado algo muito peculiar na *Caá-puêra*, que tem em seu termo etimológico a origem nativa – alguns dizem derivado do Tupi – que significa “mato que foi”, que nasce em lugar de mata virgem derrubada. Podem-se evocar também as brigas de galo, com as quais se assemelha muitas

⁶⁶ Helinä Rautavaara foi uma exploradora de mundo, que aventurou-se colecionando vivências e histórias. Jornalista, viajou pela África, Ásia e América Latina, coletando artefatos etnográficos e informações sobre culturas, hoje expostas na coleção exibida no Museu Helinä Rautavaara em Espoo, Costa Sul da Finlândia. Áudio da entrevista disponível em: <https://goo.gl/Hgvi7v> Transcrição completa em anexo.

vezes a capoeira. E o sentido da palavra portuguesa, que designa uma gaiola na qual são os capões, pode se compreender pelo fato de que, no Rio de Janeiro, os escravos tinham o hábito de praticar a capoeira em um velho mercado de galinhas (REGO, 1968; DUMOULIÉ, 2008). Mais tarde tornou-se “Capoeira”, resultado desse grande encontro de tradições e costumes, que antes entoavam em festas e rituais da várias raças, tribos e nações da “Terra Mãe África”. Neste sentido, e acompanhando o que diz o etnólogo africanista Jean-Loup Amselle ao esclarecer que o conceito-África pertence a cada um que queira se apoderar dela, conectando-se a sua história de resistência:

[...] a África deve ser concebida, mas do que nunca, como uma entidade desterritorializada. A África enquanto significante flutuante é um conceito, a geometria variável que pertence tanto às periferias francesas quanto aos guetos norte-americanos, tanto às favelas brasileiras quanto às aldeias africanas (AMSELLE, 2001, p. 15).

O tempo maturou a capoeira, sobretudo a partir daqueles que mais a praticavam, desde as senzalas até a ruas e em feiras livres nos portuários. A capoeira então vem desse movimento violento de conjunção de tradições, da maturação na prática vivida, entre maltas e vadiagens, até chegar nas intervenções mais sistemáticas em torno de seus princípios, fundamentos e metodologias de ensino. É neste momento temporal que surgem nomes como Mestre Bigodinho, Waldemar da Paixão, Canjiquinha, Caiçara, Traíra, Mucugê, e claro, Bimba e Pastinha. Obviamente, como nem toda verdade é absoluta, há controvérsias sobre este lugar de Mestre Pastinha como o “maior capoeirista da Bahia”, nas palavras de reconhecimento de seu maior discípulo imediato, Mestre João Pequeno.

Paulo Andrade Magalhães Filho, conhecido na capoeiragem como Contra-mestre Sem Terra, oferece-nos um trabalho primoroso fruto de sua dissertação de mestrado, documentando o caso da Capoeira Angola e seus “protagonistas que defendem a continuidade da prática de um estilo de capoeira que foi tido como ultrapassado e condenado ao desaparecimento justamente por seu caráter tradicional”, comenta Paula Cristina da Silva Barreto, Mestre Paulinha⁶⁷, no prefácio que faz do livro. Magalhães Filho (2012) reaviva questões da história e a tradição na capoeira através do que chama como “jogo de discursos” que disputam a hegemonia na tradição da Capoeira Angola baiana. A partir das falas de antigos mestres da capoeira, matérias de jornais e colunas sociais da época, aponta contradições que por vezes contesta a primazia de Mestre Pastinha como ícone representativo da linhagem mais tradicional da capoeiragem angoleira.

⁶⁷ Inicia sua trajetória como capoeirista em Salvador/Bahia, no início da década de 1980 no Grupo de Capoeira Angola Pelourinho (GCAP), recebendo o título de Contra-mestra no início da década de 1990. Quando em 1998, mudou-se para São Paulo marcando participação na estruturação do Grupo Nzinga de Capoeira Angola. Professora do Departamento de Sociologia e docente nos Programas de Pós-Graduação em Ciências Sociais e no Programa de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos, ambos na UFBA, atua com pesquisas sobre racismo, juventude, ensino superior, identidade e cultura negra.

É de certo que existisse pormenores que talvez escapassem ao Mestre Pastinha em suas contações de história. Dentre elas, a épica, que conta sobre quando assumira a “casa de jogo” no bairro da Gengibirra, após o emblemático aperto de mão com o guarda-civil Amorzinho, capoeirista responsável pelo local. Em entrevista compartilhada por Magalhães Filho (2012), cedida ao jornalista anarquista Roberto Freire, em 1967, Pastinha fala que um ex-aluno seu, de nome Aberrê, o convidou para apreciar uma roda da capoeira:

*Na roda só tinha mestre
O mais mestre dos mestres era Amorzinho, um guarda civil*

No apertar da mão me ofereceu tomar conta de uma Academia

*Eu dei negativa, mas os mestres todos insistiram
Confirmavam que eu era o melhor para dirigir a Academia
E conservar pelo tempo a Capoeira de Angola*

Fundei então o Centro Esportivo de Capoeira de Angola, em 1941

O fato é que, naquilo que nos ajuda refletir Magalhães Filho (2012, p. 74), a escolha de Mestre Pastinha pela comunidade da capoeira tradicional, resistente à proliferação da “capoeira moderna, da moda, a luta regional baiana, não foi apenas pelo conhecimento técnico e domínio corporal”. Mesmo tendo-se afastado da prática sistemática e cotidiana da capoeiragem por 30 anos, sua escolha para “mestrar” a mais tarde chamada Capoeira Angola, deveu-se pelo seu grau de conhecimento espiritual e filosófico dos fundamentos, bem como pelo seu caráter nato de educador. No que elucida o Contra-mestre Sem Terra, em um universo de iletrados, Pastinha era um dos poucos que dominada a linguagem escrita, mostrando-se habilidoso para mediar e articular a capoeiragem tradicional com outros setores da sociedade, garantindo assim a aceitação e ascensão dessa prática cultural.

Aprendi só o primeiro livro, mas direito. O resto foi a vida que me ensinou. Ensinou a ver. Tem coisas que a gente vê e que os letrados, os professores, os políticos, não escrevem. Gostaria de ter estudado mais, mas quem não tem pão para levar para casa pode ficar lendo dicionário? (MESTRE PASTINHA apud MAGALHÃES FILHO, 2012, p. 75).

Retomando a entrevista, Helinä demonstra certa familiaridade com o assunto e contexto das tradições envolvendo a capoeira. Em umas de suas perguntas, parece intuir que aquela capoeira apresentada ali seria a Capoeira Angola, tendo confirmação imediata de Pastinha. Ao questionar sobre a proibição dela como “luta”, recebe de pronto a resposta em modo desdenhoso brincalhão e enfático:

*Não, ela não tá proibida como luta não
Não!
Ela tá no íntimo do homem*

*Na hora que ele encontra com rivá
Ele então se manifesta com ela em ato de luta
Agora quando chama em ato de alegria
Ela passa a ser dança*

Insistindo sobre a tradicionalidade da capoeira na Bahia, a pesquisadora pergunta sobre Mestre Bimba, o que parece relutar Mestre Pastinha um tanto:

*Nada tenho a responder
A finalidade é outra
E eu não posso introduzir numa finalidade outra
Agora nessa aqui
(referindo-se à Angola)
Eu sei responder por ela*

Mas logo sintetiza a relação respeitosa que havia entre eles:

*A respeito do Bimba
Eu não posso dar finalidade
Porque ele tem
Ele tem a finalidade dele
E só quem pode declarar é ele mesmo*

*Ele é baiano também
É, a tradição é a mesma
De mim para ele
De ele para mim
Penso que não há modificação nenhuma*

*Ele apresentou então em outra modalidade
Sobrenome de Regioná
Ele apresenta ela com sobrenome de Regioná
Mas ele era angolêro
Ele aprendeu Angola
Ele é tão angolêro quanto eu sô
Aí eu não desmereço ele*

Mestre Pastinha propõe uma organização repleta de inovações em sua escola, a começar pelo uniforme, advindas dos “padrões de futebol” da época, em específico o Ipiranga, seu time de coração. Trouxe um sistema de graduações legitimados em carteirinhas, destinando funções peculiares entre seus discípulos. Estruturou uma formatação da bateria de instrumentos, responsável por propiciar a musicalidade e o astral dinâmico da roda. O que veio a influenciar, segundo pesquisa de Magalhães Filho (2012), toda uma geração de escolas posteriores da Bahia e do Brasil à fora. Buscava ainda, de forma disciplinar, preservar a capoeira dos costumes que considerava impróprios, como o

consumo de bebida alcoólica antes dos jogos, comumente associado à valentia e a violência.

Esta pesquisa fez com que reverenciássemos a Capoeira Angola como um jogo de transformação de si mesmo em consonância ao mundo que constantemente se transforma. Eis que é coerente falar da filosofia a ela agregada. Mestre Pastinha fez isso e fez muito bem. “Ensinou direitinho”, como diz Mestre João Grande⁶⁸, seu discípulo direto mais antigo em atividade. No tópico que segue, versaremos sobre o jogo da capoeira em sua significância de roda, imbuída de saberes resistentes aos tempos, alinhavados numa pedagogia original, simples e complexa ao mesmo tempo. Faz-se importante ressaltar, como sinaliza Ferreira (2015), a perspectiva filosófica de Mestre Pastinha num patamar no qual o aspecto corporal é somente uma de suas muitas camadas, a mais externa delas, enquanto existem outras camadas mais sutis, que abrangem o passado, presente e futuro. Tal concepção nos ajuda apreender ensinamentos de uma cultura popularizada pela sua organicidade própria e comum, remanescente de uma forte base antecessora. Emergem-se desse movimento conhecimentos empíricos acessados através do corpo em fluxo movimento, propositivo no campo de afeto e geração de memória.

3.1.1 A Roda da Capoeira

Em 2003, morreu em missão de paz 22 pessoas em um atentado terrorista na sede local da ONU, em Bagdá. Dentre elas estavam o embaixador brasileiro Sérgio Vieira de Mello. Após um ano do acontecido, o mundo lembrou do fato homenageando a memória das vítimas em evento organizado pela ONU, em Genebra. O Ministério da Cultura do Brasil, pelo espaço que teve na programação, levou ao palco do *Victoria Hall Theatre*, uma mensagem de paz. E o fez lançando protagonismo à Roda da Capoeira enquanto símbolo da camaradagem e do companheirismo, da preciosidade que é saber dividir uma mesma roda.

Emanando o sentimento de paz em meio a tantas guerras, a amizade unindo povos em um só ritmo, o mestre artista brasileiro, Gilberto Gil, que ocupava cadeira de Ministro da Cultura na época, proferiu um discurso⁶⁹ sensível e de bastante reconhecimento da

⁶⁸ João Oliveira dos Santos, nascido em 15 de janeiro de 1933, no município de Itagi, 383 quilômetros da capital Salvador, com mais de sessenta anos de experiência na arte da capoeiragem, teve com primeiro professor e parceiro, João Pequeno (1917-2011). Atualmente, aos 81 anos, Mestre João Grande mora em Nova Iorque, onde há mais de vinte e cinco anos tem ensinado em sua academia, *Capoeira Angola Center*, o que aprendeu com seu mestre Pastinha, enaltecendo o significado da arte e o sentido que guia a sua vida até hoje: “a capoeira como possibilidade de ser livre para sentir tudo”. Após receber o título de Doutor Honoris Causa pela Universidade de Nova Jersey, e ter sido homenageado com o prêmio *National Heritage Fellowship*, honraria de grande prestígio na América do Norte, Mestre João Grande recebeu em 2015, do então Presidente brasileiro Luiz Inácio Lula da Silva, a Ordem do Mérito Cultural (OMC), dada a personalidades brasileiras e estrangeiras como forma de reconhecer suas contribuições à cultura do Brasil.

⁶⁹ Disponível em: <https://goo.gl/zLKwPJ>

capoeira como parte da história escrita pelo corpo, pelo ritmo e pela imensa natureza libertária do homem frente à intolerância:

Os negros criaram a capoeira tanto para servir ao prazer quanto ao combate. Realizaram, na própria carne, essa imagem da vida, fundamental até hoje. Os afro-brasileiros souberam transformar a violência em camaradagem, envolvendo dança, ritmo, canto, toque e improvisação. A capoeira é uma afirmação existencial do povo negro no contexto do escravagismo e do racismo de dominação presentes em momentos diversos da sociedade brasileira. No jogo de gingas e na mandala da roda da capoeira está a história do povo negro na diáspora (BRASIL, MINC, 2004).

Sugerir que na raiz da capoeira está o ímpeto da força e coragem em busca da liberdade, para quem sabe e conhece seu valor, é perfeitamente coerente. Ela tanto educa, como ensina o respeito, dá sentido à mente e ao corpo. Atua na manutenção da autoestima, resignificando em aprendizes interessados, o sentimento de pertença, de sensibilidade e identificação com a vida de seu povo. E é na situação de roda, espaço ritual e circular do qual brotam e se espalham os movimentos giratórios dos corpos que traçam no ar círculos abertos e dinâmicos, que a corporeidade se expande. Interseções de improviso, em gestualidades enganosamente verdadeiras, lançadas ao infinito como linhas de fuga dos antigos escravos (DUMOULIÉ, 2008).

Deveras, para que a capoeira chegasse ao que é hoje, praticada por quem quiser aprender, o caminho foi longo e muito sangue foi derramado. As rodas de capoeira eram condenadas, tanto socialmente, em meio a preconceitos sociais e raciais, como judicialmente, na letra da lei, em perseguições dos capitães de mato e tropas policiais. “Não definida legalmente como crime até 1890, a capoeira continuou a ser tratada no domínio da ‘correção’ extrajudicial estabelecida em 1808, que especificava e codificava o papel costumeiro da polícia como agente disciplinar” (THOMAS HOLLOWAY apud SOARES, 2004, p. 431). De forma que a cultura reestabelece-se na atualização que faz no tempo, o povo negro assim o fez, dentre as desumanas travessias pelo atlântico, até os 300 açoites estabelecidos por lei caso fosse praticado crime de capoeiragem.

Diante dos obstáculos, rodopiam e conseguem, com o gesto rápido, a arte da esquiva e a malícia do golpe não finalizado, girar a roda da vida e do destino. Sobre(viveram!). O negro se fez Capoeira e gingou do jeito que dava para gingar. Descobriu um modo de ser e com isso nos ensinou a prosseguir. Desviou-se da chibata e aprendeu a contorcer o corpo na luta. Transformou o choque das correntes no balanço dos chocalhos. Engoliu o choro com um canto mais alto. E devolveu em arte e manha o que era sangue e castigo (BRASIL, MINC, 2004).

Hoje a capoeira já é praticada em mais de 150 países. Nas Américas, no Japão, na China, em Israel, na Coreia, na Austrália, na África e em praticamente toda a Europa.

Disseminou-se pelo mundo carregando saberes valorosos ao processo de formação do ser humano. Um exemplo prático e clássico, é o fato de a capoeira proporcionar a difusão da cultura do Brasil, uma vez que as cantigas, repleta em metáforas e trocadilhos, são entoadas no idioma oficial brasileiro. Assim, sem falar a mesma linguagem verbal, os corpos se encontram numa mesma zona de corporeidade (GOMES-DA-SILVA, 2016), dialogando em perguntas e respostas sem precisar pronunciar uma só palavra. É a destreza astuta do iniciante chinês, esquivando-se do ligeiro “rabo de arraia” da menina árabe. Expressam-se, cada qual em seu tempo e maneira, no compasso da mesma música e na ginga do sincopado toque.

Não à toa, diversas instituições e incentivos educacionais, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) – com objetivo de promover a defesa dos direitos das crianças, ajudar a dar resposta às suas necessidades e contribuir para o seu desenvolvimento –, referenda as ações de iniciativas envolvendo a capoeira. Constatam que sua versatilidade traz à tona uma ambiência favorável ao processo de interação e inclusão social. Muitas vezes, capoeiristas são requisitados para ações socioeducativas com crianças e adolescentes em áreas de risco social, além de repatriados, vítimas das mazelas da guerra e pessoas portadoras de deficiência física.

[...] a dificuldade histórica deste reconhecimento pelo Estado se explica justamente pelas origens da capoeira serem parte do contexto sócio-cultural dos negros na sociedade. A capoeira deixa entrever em cada gesto o jogo de lendas e histórias heróicas do martírio do povo negro no Brasil. Que possamos aprender com a Capoeira que nos mantém íntegros e integrais nessa grande salada global de etnias. Que possamos jogar sem a mancha da submissão. Que possamos gingar para dar o drible no controle que tenta unificar a cultura do mundo pela imposição do único. A capoeira está entre as grandes contribuições do Brasil ao imaginário do mundo. Esta é a prova de que o mar leva... e o mar devolve: saímos dos porões amargurados dos navios negreiros e voltamos consagrados pela fraternidade da arte. Vamos invocar nossos mestres e esses tantos mestres que escreveram a capoeira na história. Quero reverenciar alguns mestres que já se foram: Bimba, Pastinha, Aberrê e Besouro Mangagá. Chamo também os mestres Noronha, Maré, Bilusca, Rosendo, Atenilo, Samuel Querido de Deus, Waldemar, Traíra e Najé (BRASIL, MINC, 2004).

Considerando a capoeira como prática cultural e artística, e não tão somente como prática desportiva, o MINC, em parceria com o MEC, criou diferentes programas de cunho socioeducativo – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, Programa Mais Educação –, bem como lançaram editais de fomento para projetos que articulam a capoeira como instrumento de cidadania e inclusão social. Fomentou e promoveu as Leis 10.639/2003 e a criação da 11.645/2008, que tratam da temática história e cultura afro-brasileira e indígena. Destacamos aqui o material⁷⁰ didático elaborado para a Educação Infantil” (BRASIL, 2014),

⁷⁰ A publicação tem também a cooperação da UNESCO no âmbito do Acordo de Cooperação Técnica Internacional com o Ministério da Educação no Brasil, o qual tem como objetivo a contribuição para a

que inclusive nos serviu como instrumento didático para as primeiras intervenções em campo com crianças menores de seis anos, atendidas pelo projeto *Brincando Capoeira*.

Anos mais tarde, ainda em ressonância ao movimento de valorização da capoeira, a UNESCO amplia o reconhecimento da *Roda de Capoeira* como patrimônio imaterial da humanidade. Segundo demonstrativos do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), por conseguinte ao título, aponta para o horizonte que reconhece esta manifestação cultural como expressão da história de resistência negra no Brasil. Seu reconhecimento como patrimônio, demarca a conscientização sobre o valor da herança africana, ainda muito reprimida e recriminada. Promover a capoeira como símbolo da cultura afro-brasileira, da miscigenação⁷¹ de etnias, e da resistência deve ser motivo de orgulho para sua comunidade e todo povo brasileiro (IPHAN, Ministério da Cultura, 2014). Assim, não consideramos ousado fazer da Capoeira Angola nosso objeto de pesquisa. Isso pelo simples fato de já haver inúmeros trabalhos que tratam da temática. Pensamos sim que sua condição de ser base epistêmica e filosófica oferece um amplo acervo de conhecimento, elencado em importantes saberes culturais. Assim posto, partimos em defesa da capoeira enquanto um conteúdo cultural bastante pertinente ao processo de educabilidade. Sugerimos assim sua prática em modo pedagógico, afirmativo, coerente aos propósitos ancestrais estabelecidos na matriz cultural afro-brasileira, tais como a Oralidade e a Memória.

Entramos nessa “roda dos saberes” com o anseio de conectar a subjetividade latente do jogo ao processo de aprendizagem e ensino, propondo um estudo não conclusivo, mas revelador de uma pedagogia existencial, ancestral, maturada em ações e reações de corpos inquietos a toda e qualquer opressão. Lidamos com a tradição não de maneira inerte. À luz do que nos traz Balandier (1997), imaginamos a tradição indissociada da mudança. E assim com ela o homem evolui. Isso significa compreendê-la com sentido e significado de transformação. Daí justificarmos nossa intenção de pesquisa, fazendo da Capoeira Angola nosso “cenário pedagógico”, de aprendizagem e ensino, de reconstrução e mudanças. Trabalhamos com uma perspectiva de “campo de mandinga”, partindo da conjectura que abarca a capoeira como um campo de interação social, ligada a uma “visão do mundo” que constitui, segundo interpretação de Dumoulié (2008), uma contra-cultura, uma contra-natureza, uma contra-filosofia, despertada, na verdade, pelo desejo de uma outra cultura, uma outra natureza e uma outra filosofia.

formulação e implementação de políticas integradas de melhoria da equidade e qualidade da educação em todos os níveis de ensino formal e não-formal. Disponível em: <https://goo.gl/E7SJ4D>

⁷¹ A mestiçagem é demasiadamente o mito do encontro das raças que se unem em uma relação sexual enfim bem sucedida. É também o alibi da cultura dominante para comercializar e consumir as produções exóticas. Em todos os casos, trata-se de exploração e de branqueamento da cultura negra. Melhor ou pior, a mestiçagem é a palavra de ordem dos nacionalismos politicamente corretos. A mestiçagem é tudo o que a gente quer, exceto essa hibridização (DUMOULIÉ, 2008).

Optar pela Roda da Capoeira como fonte de reflexão sobre o mundo – e nele eu mesmo e a prática educativa que exerço em viver criativo – advém da possibilidade de interlocução dos mais variados domínios. Talvez por isso a capoeira vir despertando interesses em diversas áreas do conhecimento, repercutindo na visibilidade justa desse fenômeno sociocultural. Segundo Paiva (2007), a diversificada literatura que se apresenta tendo como temática a capoeira é resultado das várias facetas que compõem e substancializam a singularidade dessa manifestação que se inscreve na cultura brasileira há, pelo menos, três séculos. Importantes nomes como Machado de Assis, Jorge Amado e Câmara Cascudo, fizeram valer a força literária da capoeira em diferentes abordagens. Conceituou assim o inventário para registro e salvaguarda da capoeira como Patrimônio Cultural do Brasil, em 2007:

A roda de capoeira, neste sentido, é a forma de expressão que permitiu o aprendizado e a expansão do jogo. Nela se encenam golpes e movimentos acrobáticos, cânticos antigos são reatualizados e outros são inventados, acompanhados por uma orquestra de instrumentos que produz uma sonoridade múltipla e, ao mesmo tempo, característica da arte. A roda é um momento determinante da prática da capoeira que não pode ser ignorado. [...] é um espaço de criação artística e performance cultural em que se realiza plenamente a multidimensionalidade da capoeira. (Inventário para registro e Salvaguarda da Capoeira como Patrimônio Cultural do Brasil, 2007).

Durante um específico período de tempo, os estudos sobre capoeira eram mais priorizados pela área da Educação Física, sobretudo entre as décadas de setenta e oitenta (VIEIRA, 2004). Contudo, o que se tinha era o foco em aspectos físicos, principalmente no que se refere a biomecânica, cinesiologia e fisiologia. Esta exclusividade foi se enfraquecendo quando a Educação, que por sua natureza abrange outras áreas do conhecimento, incluindo a própria Educação Física, percebe o quão representativo é estudar/pesquisar a capoeira: seu princípio, o contexto histórico onde foi forjada, sua expressão artística, e, obviamente, sua potência educativa. Vale frisar que a Educação Física ainda assim era tida como fonte primária dos estudos, justamente por sua forte inserção escolar. Aos poucos, a capoeira, evidenciando seu valor, fora despertando diferentes interesses de pesquisa. Segundo Gaspar *et al* (2008), tratando-se da pesquisa e produção do conhecimento sobre capoeira no Brasil, as áreas em que ela aparece como tema central são diversas: Antropologia, Comunicação, Letras, Música, Psicologia, Sociologia e Teatro. Contudo, a maior parte das produções prenomina-se nas áreas da Educação, Educação Física e História. No que nos mostra os autores, a temática constitui um campo de saber multirreferencial e vem contribuindo, nos últimos anos, para subsidiar políticas públicas no campo cultural e educacional sem precedentes no Brasil.

Dentre as primeiras produções registradas na academia, está a de Júlio César Tavares, que no início dos anos de 1980 apresentava sua dissertação de mestrado ao Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília, sob o título *Dança de guerra:*

arquivo-arma. O trabalho reconstitui a incorporação do negro na estrutura de classes da sociedade brasileira a partir da resistência sociocultural, dada de forma não-verbal em corpos oprimidos. Dentre suas interpretações, Tavares (2006, p. 153) fundamenta que “na capoeira pode-se ler a história da repressão e emancipação do negro brasileiro, constituindo-se ela como um arquivo de memória, um resgate do passado oprimido e uma forma de promessa de libertação e emancipação”. A tese do autor orienta-se por uma tomada de posição em relação à emergência da corporeidade, entendida pelo autor como o “conjunto de dispositivos disparados na constituição da consciência e da ação dos sujeitos, que ultrapassa a caminhada dualista”. É uma leitura que reflete essa corporeidade como “uma linguagem articulada em ações coordenadas, de muitas facetas, até que se configure o existir dos sujeitos” (TAVARES, 2006, p. 17).

Este patrimônio brasileiro deve estar presente na educação escolar, da infância à universidade, como tradicional prática afro-brasileira de extrema coordenação motora, que integra, em harmonia e assimetria, uma combinação indissolúvel de múltiplas inteligências. Rigorosamente, admite-se que a Capoeira denota efetiva contribuição ao desenvolvimento de múltiplas habilidades cognitivas. Deste modo, incorporada no repertório cultural da pedagogia nacional, torna-se uma atualizada representação pós-colonial da resistência à dominação e às injustiças cognitivas (TAVARES, 2006, p. 26)

Interessante perceber que o trabalho de Tavares, mesmo datando da década de 80 – e reeditado em formato de livro em 2006 –, imprime densa criticidade, tanto em se tratando de conceitos, como o caso da corporeidade, bem como a problemática da desigualdade étnico-racial. Inspirados pelo que trata o autor, enxergamos a capoeira como ferramenta de educação e conscientização, de promoção da diversidade, do protagonismo indentitário, daquilo que somos enquanto pessoa, nação e sociedade. Mas também daquilo que podemos ser ao desembaraçarmos a história do povo do Brasil, deixando-a sempre em evidência, no combate ao preconceito, racismo, machismo e intolerância; na forma como nos relacionamos com o que é diferente de nós. A capoeira dá inúmeras demonstrações que o corpo pode ser este privilegiado lugar de transformação, repleto de memória potente. Todos os dias somos violentados, por ações e inações sutis, arrogantemente julgadoras, de forte opressão. O outro, se diferente ou contrário, é o estranho a ser combatido, aniquilado. Reservando o espontâneo, é possível conservar-se a si próprio em harmonia com o todo.

Assim como outras manifestações da cultura popular brasileira, a capoeira depende basicamente do empoderamento cultural e ancestral daquele ou daquela que, no reconhecimento de si, de identificação, sensibiliza-se a reverenciá-la e apoiá-la. No caso de Mestre Naldinho, por exemplo, a dedicação corresponde a mais de 40 anos de história com o fazer da capoeira, na sede da *Escola de Capoeira Angola Comunidade*, espaço em que estive continuamente em processo de aprendizagem durante nestes últimos anos. Funcionando no antigo quintal de sua casa, a escola – e assim a chamo por considerá-la

em sua potência educativa e formativa – atende à comunidade do Bairro dos Novais, João Pessoa/PB, com encontros semanais durante todo o ano. Em meu caso particular, a escola me proporcionou a experiência de figurar como aprendiz de capoeira angola e brincante⁷² da chamada Cultura Popular.

Na cotidianidade com a capoeira angola, é certo novos chaveamentos de consciência, na forma de ver e entender o mundo: “O capoeirista tem mente pra tudo”, dizia Mestre Pastinha. Desencadeia-se formas de entender as pessoas e as relações estabelecidas. Autoconhecer-se em tempo e na perspectiva do outro. A antropologia e outras ciências sociais, ajudam nessa compreensão dizendo que a existência do “eu-individual” se forma mediante ao contato com o outro. Nessa relação, condutas e conflitos, ressignificações e resiliências. Desse movimento vem o terceiro, na estruturação da sociedade. Na capoeira angola o jogo nuclear se dá sempre à dois, no mínimo, gerando na relação o terceiro. Se a finalidade for positiva, de cooperação e alegria, forma-se aí a folgança, de espírito lúdico, de ser junto em natureza comum. O “ego” se faz presente, mas é acalmado pelo “eco” da responsabilidade com a integridade do outro e o compromisso com os fundamentos: “se sabe mais, ensina, não se aproveita”. É possível sentir o “gosto de sangue na boca” sem que o golpe/movimento sequer tenha sido deflagrado. A finta desenha o invisível, engana e derruba. Nessa membrana de sutis tons conceituais, com na superfície de uma bolha de sabão, é que proponho a noção ecológica da capoeira angola, sugerindo-a como uma filosofia de educar(-se) ecologicamente.

Nessa “Roda dos Saberes” há também denso a visão de mirada voltado ao passado. Não em nostalgia melancólica, mas em reverência à memória e legado dos que aqui estiveram e para *Aruanda*⁷³ se foram. Cantar ladainhas, tocar o couro e o metal. Brincar de olhares afoitos que dizem o não dito, afetando corporeidades em ambiência comum. O que é isso senão reverência do mais puro teor. Expressão vívida de memórias. Reconhecimento e integração. Uma roda de saberes refinados, que encontra na dissimulação as estratégias para manter-se ativa culturalmente, mesmo diante da avassaladora aculturação praticada no globo. Dominação de mentes desorientadas. Fluxo sem horizonte.

⁷² Brincante, folgueteiro, brincador, é expressão comum no universo das tradições das danças populares, sobretudo as nordestinas do Brasil. Corresponde ao praticante da arte através de sua expressão criativa ancorada numa ética própria e comum, onde geralmente se encerra o “ganhar” não como algo preponderante. Desse modo, se vence na rima, na púia, na rasteira bem dada, e todos acabam por ganhar. Brincante vem a ser a personificação da energia lúdica. É estar em diálogo sem ferir os fundamentos, é considerar e ser considerado. Foram e são sempre muito preciosas as oportunidades de vivenciar este estado corporal e ambiência, ainda mais junto da *Escola de Capoeira Angola Comunidade*, por ser este o lugar que me acolhera como griô aprendiz. Dentre elas estão as apresentações de Maculelê, a Orquestra de Berimbau, e, obviamente, as Rodas de Capoeira Angola.

⁷³ O termo pode possuir diversos significados, dependendo do local onde se é compreendido. Comum em religiões espiritualistas tais como a Umbanda, Quimbanda e Candomblé, “Terras de Aruanda” seria este lugar mítico para onde se acredita vão os mortos... que nunca morrem... como se crê em África! (ABIB, 2004).

De acordo com ensinamentos compartilhados por Mestre Camaleão⁷⁴, fundador e líder da *Escola de Capoeira Filhos de Angola*, em Marseille/França, a capoeira é jogo de fusão em constante evolução, onde intersecções são estabelecidas em meio a liberdade de expressão corporal. Assim sendo, é lógico que ela venha a apresentar transformações: de pensamento, de caráter, de visão de mundo. Nas palavras do mestre, a capoeira “vai estar sempre diferente do momento presente”. Lembra-nos que nunca se deve esquecer da base, dos fundamentos e do ritual, pois não é ela uma arte que se “chega ao fim”. É uma “arte circular, podendo rodar e rodar e não ter fim”. A roda não tem fim tal qual a “volta de mundo”, que é a possibilidade de abrangência do pensamento, da inteligência, da percepção-ação no instante (GIBSON, 1986). Todavia, é esta mesma circularidade infinita que torna inexplicável todos os mistérios que fazem dessa roda um jogo de forte repercussão absorvente, um

[...] espaço físico em conexão com o mundo inteiro do vivo. O círculo dinâmico da roda é então uma metonímia do cosmos. Essa parte tomada pelo todo, na inversão, acaba por englobar o todo. Sair na roda, é entrar no cosmos e se encontrar em conexão (a metonímia é uma figura de conexão) com a infinidade do vivo. [...] roda como espaço corporal em que se inventa o corpo sem órgãos e esse atletismo afetivo do corpo negro. [...] de estratégia das relações de força, que faz da roda um espaço agonístico, metáfora das relações de força sociais. A revelação metafórica da capoeira é mostrar que o mundo, pretensamente civilizado, moral e policiado, é uma guerra permanente em que predominam a esperteza e o direito do mais forte. A capoeira revela o que a sociedade esconde hipocritamente. Ela leva a conhecer regras do funcionamento social. Mas esse primeiro jogo de espelho que inverte oculta um segundo que se exprime a favor de certos momentos de jogo no jogo (DUMOULIÉ, 2008, sn).

Mas do que vale toda essa perspectiva filosófica sobre o conhecimento presente na capoeira senão para ser repassado? A partir de fundamentos e princípios assimilados na prática da Capoeira Angola, experimentei estruturar os momentos de aprendizagem e ensino, atreladas ao meu ofício de educador, numa perspectiva de “vivência prática”, empírica, de experimentação pedagógica. Este chaveamento conceitual, de aula para vivência, foi um dos primeiros passos a caminho de uma desconstrução pragmática daquilo que eu mesmo compreendia como conhecimento científico. O corpo, neste sentido, fora assimilado em sua formação mais holística, considerando a corporeidade e suas ondulações de contornos: ora confortáveis, de acomodações mais tranquilas; ora estimulantes de intensas “gasturas”, diria Mestra Doci, griô contadora de histórias e fundadora da EVOT.

⁷⁴ Por intermediação do Professor Sabão, em 2014 pude participar junto com outros e outras camaradas na organização de uma vivência (cartaz em anexo) com o Mestre Camaleão na capital paraibana. A articulação na época fez com que conseguíssemos um dos ginásios do Departamento de Educação Física da UFPB para as oficinas ofertadas, a confecção de camisetas personalizadas, e, em parceria com a Associação Cultural de Capoeira Badauê, estendêssimos a presença do mestre até Campina Grande. Escrevi um pequeno relato da vivência na época, disponível em: <https://goo.gl/Gv8Uv1>

Para findar este tópico, retomemos aos fundamentos perceptíveis na Capoeira Angola, considerando os saberes guardados em sua filosofia, que reivindica a “ancestralidade” teórica para compreender e intervir no campo da educação, especialmente na educação das relações étnico-raciais brasileiras em conexão com o pensamento complexo e o paradigma da multirreferencialidade. É o que nos ajuda compreender Oliveira (2012, p. 38), discutindo a África por nós criada, sendo esta “mais africana que a África que perdura no continente negróide dos dias atuais”.

De nossa cultura material à nossa riqueza simbólica, nós, afrodescendentes, reintroduzimos a África perdida no solo brasileiro, seja através de uma recriação idílica, epistêmica, política, artística e até mesmo econômica. Mantivemos suas línguas não mais faladas no território de origem. Não são línguas arcaicas para tornarem-se línguas míticas. Assim, elas, ao contrário das línguas arcaicas, não deixaram de se atualizar. Pelo contrário, elas atualizaram-se no seu próprio hall linguístico interno, quando atualizaram o português falado no Brasil, abrindo para uma polifonia de sentidos que inverte a lógica da língua dominante. Palavras como mandinga, maloqueiro, calunga, ginga testemunham a favor dessa teoria. O mundo não se reduz ao texto, mas o texto se reduz ao mundo – daí a necessidade de bem compreender as formas culturais que, de um modo muito preciso, delineia as experiências humanas nesse mundo. Nos jogos de corpo preservamos nossos sistemas de pensamento; na arte do povo, mantivemos nossos segredos e os publicizamos; na estética negra fabricamos nossa potência filosófica e científica, ao mesmo tempo, com tensão, mas sem conflito entre elas (OLIVEIRA, 2012, p. 38).

Em curso sobre filosofia africana, já mencionado anteriormente, o professor Dr. Eduardo Oliveira explanou sobre o entendimento de ancestralidade indo além de um conceito ou categoria do pensamento. Estaria ela a ser traduzida na experiência de forma cultural que, por assim ser, é uma ética, que confere sentido às atitudes que se desdobram de seu útero cósmico até tornarem-se criaturas nascidas no ventre-terra deste continente metafórico que produziu sua experiência histórica. Assim, revela o pesquisador baiano, ela é uma categoria de relação, pois não há ancestralidade sem alteridade, uma vez que toda alteridade é antes uma relação. “O Outro é sempre alguém com o qual me confronto ou estabeleço contato”, considera Oliveira, (2007, p. 257). Nesse sentido, a ancestralidade é um território sobre o qual se dão as trocas de experiências (sígnicas, materiais, linguísticas), alojando em seu útero uma Cosmovisão Africana, de epistemologia própria, que partilha seus regimes de signos com todo o mundo, enviesando sistemas totalitários, contorcendo esquemas lineares, tumultuando imaginários de pureza, afirmando multiplicidade dentro da identidade” (OLIVEIRA, 2012, p. 40).

Em seu livro *Filosofia da Ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira*, fruto de sua tese de doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará, o pesquisador baiano traz em sua abordagem filosófica, uma compreensão de corpo não apenas metafísico, mas dilatado e enriquecido no espaço de sua contiguidade

ancestral, “de pujantes experiências milenares”. Um “corpo ancestral” onde em primeiro momento é chão, é matriz na cultura brasileira e afrodescendente onde a diversidade, a integração e a ancestralidade aparecem como fundantes. Forjado em territórios se confronta com o corpo produzido pela sociedade capitalista. Forja-se no desconstruir-se. É corpo de encruzilhadas⁷⁵: ao mesmo tempo em que é ancestralidade, é também regido por ela, sendo esta “uma máxima pedagógica” (OLIVEIRA, 2007, p. 101; DAMIÃO, 2012).

3.1.2 Fundamentos da roda pelo saber do Mestre

A filosofia de Mestre Pastinha, plasmada aos fundamentos da Capoeira Angola, atravessa gerações e alcançam praticantes em todo o mundo, sobretudo pela permanência de sua linhagem no esforço e trabalho de mestres como João Grande, Curió, Moraes, Cobra Mansa e Ciro Rasta⁷⁶. Este último, discípulo direto de João Pequeno. Vale salientar que ao contrário de muitos mestres desta época, por virem de camadas mais carentes da sociedade e serem analfabetos funcionais, Mestre Pastinha tinha certo domínio da escrita, registrando em diários de anotações – resultando mais tarde no livro “Quando as Pernas Fazem Mizerê” – seu cotidiano nos diferentes processos de ensino-aprendizagem com a arte que escolhera como profissão. Alinhava suas reflexões à possibilidade de estar em permanente aperfeiçoamento. Além de trazer reflexões sobre a prática e a ética da capoeira, seus manuscritos ganham sinuosidades maiores por meio das poesias, cânticos e declamações, contadas também nos desenhos e pinturas que tanto apreciava fazer, ilustrando de seu modo aspectos dos fundamentos e de movimentações da Capoeira Angola (FERREIRA, 2008).

Considerado pioneiro em pensar a capoeira como instrumento pedagógico, os ensinamentos deixados por Mestre Pastinha, segundo Magalhães Filho (2008), se inserem num modelo educativo característico da cultura popular de matriz africana, “em que a adesão a um grupo representa a incorporação de valores ancestrais e o envolvimento na construção de trincheiras simbólicas de resistência afro-brasileira ao processo de homogeneização ocidentalizante” (p. 32). Considera o autor que a vivência do jogo da capoeira angola, de seu ritual, não apenas apresenta o conhecimento de determinada técnica corporal, de equilíbrio, resistência e flexibilidade. Possibilita uma inserção no modo

⁷⁵ O conceito de encruzilhada interpela para a ética, e a filosofia da ancestralidade é uma filosofia que tem como uma de suas proposições ser uma “máquina de guerra” contra o racismo no Brasil, preenchendo uma lacuna empreendida pela manifestação do epistemicídio. “Isto é, a pouca presença de estudos a respeito das cosmovisões ameríndias e afro-latinoamericana” (DAMIÃO, 2012, p. 95). A epistemologia do racismo “nega o evidente: o continente latino-americano é uma indústria indígena (em primeiro lugar!) e africana (a posteriori).” (OLIVEIRA, 2007, p. 185).

⁷⁶ Conheci Mestre Ciro na tradicional roda de capoeira da Associação Brasileira de Capoeira Angola (ABCA), Pelourinho, Salvador/Bahia, em 2015. Simpatizante à cultura Rastafari, me marcou conhecê-lo pela simplicidade no jogo, na interação estudada e positiva. Atualmente é responsável pela Academia de Estudos da Capoeira Angola, João Pequeno (CECA), Pernambués, Salvador/Bahia.

de perceber e compreender o mundo através de uma cosmovisão primitiva, repleta em lições sobre a grande roda da vida.

Mais do que uma mera prática corporal, Mestre Pastinha concebe a capoeira como um caminho para a perfeição, para o fim dos erros, um instrumento para o aperfeiçoamento do ser humano. Em relação ao processo de aprendizagem da capoeira, Mestre Pastinha aponta para a necessidade de um ensino que realmente eduque os discípulos com disciplina e esclarecimento, embora pressuponha segredos e mistérios não entregues de bandeja (MAGALHÃES FILHO, 2008, p. 34).

No intuito de desenhar uma fundamentação pedagógica, de assimilação prático-teórica, delineamos a seguir transcrições de falas do Griô Ancestral Pastinha, a partir de fundamentos considerados primordiais dentro de sua filosófica pensada para a Capoeira Angola. No que conta Mestre Itapon⁷⁷, discípulo e seguidor dos ensinamentos de Mestre Bimba, “Pastinha tinha a sabedoria dos que viram, dos que tiraram da vida o que de melhor ela tem, e entregava a todos de graça!”. A intenção nossa, ao apresentar as imagens dos manuscritos de Pastinha em dinâmica com as contações de histórias que fez e foram registradas, é despertar signos de representatividade comum, que insinue os valores ancestrais que fundamenta o jogo da capoeira. Nesse período de imersão que tive, em pesquisar a capoeira angola elegendo-a como epicentro de meu estudo, os fundamentos pelo saber de Mestre Pastinha ecoaram tanto nos pressupostos pedagógicos do projeto *Brincando Capoeira*, como em minha prática educativa e de autoconhecimento.

Ressaltamos que as transcrições são oriundas das falas do Mestre Pastinha em diferentes fontes. Dentre as principais delas, está o já mencionado documentário *Pastinha! Uma Vida Pela Capoeira*, produzido em 1998 por Antônio Carlos Muricy, que possui entrevistas em vídeo nas quais Pastinha, já bem idoso e quase completamente cego, fala um pouco sobre sua história com a capoeira. A outra fonte é o disco intitulado *Capoeira Angola: Mestre Pastinha e sua academia*, lançado pela Phillips em 1968. Com cinco faixas musicais, supostamente cantadas por Waldomiro Boa Morte, os depoimentos de Mestre Pastinha aparecem predominantemente no início e no final de cada uma delas, como que introduzindo o tema e dando o seu arremate (FERREIRA, 2015, p. 60). Além, é claro, dos seus manuscritos⁷⁸ e ilustrações, conseguidas sem tanta dificuldade em plataformas virtuais de busca, graças a rede de conhecimento que a capoeira fomenta.

⁷⁷ Raimundo Cesar Alves de Almeida, no prefácio que faz do livro “A Herança de Pastinha”, de Decânio Filho. Disponível em: <https://goo.gl/cJVxCN>

⁷⁸ De acordo com Ferreira (2015), há um livro intitulado *Capoeira Angola*, atribuído a Mestre Pastinha, mas que na verdade foi compilado por Wilson Lins, para a Fundação Cultural do Estado da Bahia. Disponível em: <https://goo.gl/P3a5sP>



FIGURA 2 – Folha do manuscrito digitalizado de Mestre Pastinha

*Iê maior é Deus
Iê maior é Deus, pequeno sou eu
O que eu tenho foi Deus que me deu
O que eu tenho foi Deus que me deu
Na roda da capoeira, "ra rai"
Grande pequeno sou eu*

*Eu me chamo Vicente Ferreira Pastinha
Eu nasci pra capoeira
Só deixo a capoeira quando eu morrer
Eu amo o jogo da capoeira
E não há outra coisa melhor na minha vida
No resto de minha vida
De que seja a capoeira*

Declamando sua ladainha, assim se apresenta Mestre Pastinha. Reconhece a força do divino se colocando no lugar de pequeno aprendiz. Faz a Ele a referência de tudo o que tem, tudo que Dele ganhou. Na fala que segue da transcrição da primeira faixa de seu disco, associa sua vida ao "viver capoeira", só a deixando na ocasião da morte. Fala em amor, sentimento intangível a qualquer tipo de palavreado que se queira usar aqui. A retira do campo de disputa a qualquer outra coisa em sua vida que não fosse a própria capoeira.

*Menino preste atenção no
que eu vou dizer
O que eu faço brincando
Você não faz nem zangado*

*Não seja vaidoso e nem
despeitado*

*Na roda da capoeira, "ra rai"
Pastinha já está classificado*



FIGURA 3 – Folha do manuscrito digitalizado de Mestre Pastinha



FIGURA 4 – Folha do manuscrito digitalizado de Mestre Pastinha

Muitas desordem que o capoeirista fazia
Não era propriamente por ele
Era também provocada

Porque se estava numa vadiação, nium jogo
Com um berimbau, não é, na mão

Eles passavam e entendia de querer tomar
Pra quebrar

Aí inflamava, não é?
O íntimo do capoeirista não queria perder seu
instrumento, não é?

Então que nós tínhamos que brigar
Porque o capoeirista
Tanto ginga
Como pula
"rodopia" (pouco audível)

E como também ele sangra
E como defende-se também



O capoeirista tem a mentalidade pra tudo
E quanto mais o capoeirista carmo
Melhor para o capoeirista

FIGURA 5 – Folha do manuscrito digitalizado de Mestre Pastinha



FIGURA 6 – Folha do manuscrito digitalizado de Mestre Pastinha

*Capoeirista não deve ser
afobado
Capoeirista não deve
provocar
Capoeirista não deve fazer
certas coisas
Eu sou muitos exemplo do passado*

*Aqui tem muitos veteranos
Velho mesmo
Capoeirista veterano
Mais idoso do que eu*

*Menino da menina dos meus olhos
Capoeirista*

Mestre Pastinha veio a falecer em 1981, com pouco mais de noventa anos de idade. Encontrava-se esquecido, num quarto apertado na Rua Alfredo Brito, Ladeira do Pelourinho. Era cuidado por Romélia, sua última companheira. Triste fim para um grande mestre. Nada muito diferente de outros tantos mestres na época, a exemplo do próprio Bimba, que veio a falecer longe de casa, de sua terra, por ele declarada como um lugar que não apoia a capoeira e seus mestres. Todavia, percebe-se no contexto da capoeira e da cultura popular, como bem elucida Ferreira (2015, p. 61), que Mestre Pastinha, para além de sua morte física, continua atuando como um dos grandes nomes da capoeira na atualidade, orientando a prática e inspirando aprendizes a buscar conhecer a fundo o valor que a capoeira angola tem.

Mestre Pastinha compreende a capoeira num patamar no qual o aspecto corporal é somente uma de suas muitas camadas, a mais externa delas, enquanto existem outras camadas mais sutis, que abrangem o passado, presente e futuro. Tal concepção nos permite apreender esses ensinamentos da cultura popular em diálogo com ensinamentos herméticos, que embasam a alquimia, e também mostram como os conhecimentos empíricos e acessados através do corpo geram um campo de afeto e geração de memória que merece estudos mais amplos, os quais o academicismo geralmente tende a rejeitar num primeiro momento, como se fossem

desprovidos de profundidade e de ciência, mas que podem revelar perspectivas profundas acerca das relações múltiplas entre corpo, mente e espírito (FERREIRA, 2015, p. 62)

Acompanhamos Magalhães Filho na observância de que estudar o pensamento de Mestre Pastinha é penetrar no seio de uma elaborada visão de mundo. Ao pressupor questões de ordem ética e moral como cumprimento do dever, humildade e paciência como necessárias dentro do processo de aprendizagem da capoeira, ele a enxerga não apenas como um instrumento a trabalhar corpo e mente, mas como um caminho para a auto-realização e para a evolução espiritual. Por conseguinte, atendendo a chamada crítica que se propunha o Contra-mestre Sem Terra, damos eloquência aos saberes de Mestre Pastinha delineando-os por um olhar semiótico, do entrever a essência que se encerra no jogo, e do jogo para a vida.

Por ser Mestre Pastinha um griô desencarnado mas vivo na ancestralidade e memória dos que dele lembram e o reverencia enquanto mestre da cultura afro-brasileira, tudo que a ele é atrelado tem relevância para a Capoeira Angola. Seus ensinamentos, sua história, sua perseverança em acreditar na arte que aprendera ainda menino com o africano, ganha força na oralidade dos fundamentos ditos, contados e deslocados no tempo. Passando de geração pra geração, maturaram-se algumas de suas célebres falas, replicadas por mestres e mestras da capoeiragem em seus compartilhamentos de saberes. Algumas dessas frases podem ser encontradas facilmente em pesquisa virtual. Revistas, artigos, livros e trabalhos acadêmicos, dão vida aos fundamentos propagados por Pastinha, desenhando no imaginário do aprendiz a linhagem a qual se coloca como precursor. Sem perder a consciência de ser um somatório de muitos exemplos do passado, dos mestres que antes de Benedito vieram e se foram, para depois voltar.

Logo no início do documentário *Uma Vida Pela Capoeira*, Mestre Pastinha traz uma de suas metáforas mais intrigantes: "Capoeira é mandinga, é manha, é malícia, é tudo que a boca come". São muitas as versões do que viria a ser o sentido de "mandinga", de grupo étnico de origem africana praticantes do Islã até feiticeiros possuidores do conhecimento de linguagem escrita. Preferimos seguir o sentido abstrato simbólico, no qual tem mandinga como aspecto de postura de enfrentamento da situação juntamente com a devida habilidade de se sair dela. Mandinga é a malandragem, a dissimulação inteligente, a resposta em forma de pergunta, o sair entrando e o entrar saindo. É como aponta Mestre Moraes, ao comentar o assunto no documentário⁷⁹ *Black Beetle*, de Salim Rollins, discípulo de Mestre João Grande, traçando uma analogia entre mandinga e capoeira:

⁷⁹ O documentário traz pelas falas de mestres e mestras da Bahia a história de Besouro Preto. Era ele primo do pai de Mestre João Pequeno e ganhou notoriedade pelas pessoas da época sobretudo por sua valentia. Negro, franzino, dominador da arte da capoeira, enfrentava quem quer que fosse, autoridade ou outros quaisquer. Dotava de dons que a natureza lhe dera, como o de prever o perigo escapando ileso. Diz João Grande que esse nome, Besouro, veio do "zum-zum-zum" na boca do povo, após sua fuga do lugar onde certa vez esteve preso. Disponível em: <https://goo.gl/aJ8Q3g>

“Mandinga e corpo fechado não é nada diferente da capoeira. A mandinga, o corpo fechado, é a capoeira em si. A capoeira é isso. Porque a capoeira, ela é como o gato. O gato não sabe capoeira, mas o gato ele tem o corpo fechado. Ele sente as energias negativas se aproximando dele porque ele, o gato, tem essa relação de intimidade com o cosmo, com a natureza.”

A analogia que traz Mestre Moraes, em nosso entender, contempla sobremaneira o conceito de percepção-ação proposto por Gibson (1986), no que se refere a compreensão do desenvolvimento humano enquanto expressão retroativa ao meio inserido, associando o raciocínio implicado na tomada de decisão tendo como dispositivo o realismo direto. Em reflexo aos ensinamentos de Pastinha, perceber-se na ação, reagindo a ela em medida autocontrolada, requer uma mentalidade preparada pra muita coisa, aproveitando toda e qualquer informação que o próprio ambiente proporciona. Tal sensibilidade é expressada em outra bem conhecida frase: “Capoeirista não é aquele que sabe movimentar o corpo, e sim aquele que se deixa movimentar pela alma”. Seguindo os fundamentos pelo saber do Mestre Pastinha, o processo de aprendizagem deve ser gradativo, sem que haja violência a naturalidade de cada pessoa, de cada corpo. A gestualidade livre e pessoal deve ser então aspecto estimulante/estimulado/estimulador, fazendo crer o corpo que ginga de sua própria capacidade, de superar limitações e resignificar chaveamentos de movimentações para melhor desenvoltura no jogo (e na vida): “Meus meninos são diplomados. Saem daqui da Academia sabendo tudo. Sabendo que a luta é muito maliciosa e cheia de manhas, que a gente tem de ter calma. Que não é uma luta atacante. Ela espera”.

3.1.3 *Brincando Capoeira*, do sonho ao conceito

Mesmo considerando toda energia e esforço para projetar em ações o que apenas era vislumbrado como um projeto de pesquisa de doutorado, foi somente com e durante o processo que as conexões, práticas e teóricas, foram se estabelecendo. Talvez aqui caiba um parêntese que ajude a esclarecer como a capoeira foi eleita epicentro deste estudo. Para isso, terei de recorrer a caminhada por onde passei até chegar neste agora.

Pessoalmente, não sei precisar quando cruzei pela primeira vez com a capoeira. Segundo o que me contam, quando ainda na cacunda de meu pai, eu vibrava nas festas de carnavais de Salvador/Bahia, com os trios elétricos e rodas de rua. Aula mesmo só lá pelos 9 anos, com um trabalhador que já era mais velho e se dispunha fazer movimentações com a criançada em um dos clubes da Vila Pitinga⁸⁰. A recordação que tenho era que,

⁸⁰ Passei minha infância e juventude em meio ao grandioso bioma Amazônico. Em virtude do vínculo empregatício de meu pai, “peão nordestino de trecho”, vivemos em família numa vila de trabalhadores instaurada nas reservas indígenas do povo guerreiro *Waimiri Atroari*. Considerada como zona rural, por localizar-se no “coração da mata”, a aproximadamente de 320 quilômetros da capital amazonense, a Vila Pitinga fora idealizada dentro desse processo de exploração de terra e suas riquezas. Na época, ao invés do Pau-Brasil, era a Cassiterita o bem precioso. A empresa mineradora responsável pela vila, como de praxe, gerou muitos empregos, movimentando trabalhadores por todo território nacional. Além do emprego,

dado algumas lâmpadas queimadas da quadra onde praticávamos, os exercícios se davam numa certa penumbra, criando uma atmosfera de mistério daquilo que ludicamente fazíamos. Depois vieram algumas aulas com o professor de biologia da escola, outras com um “caboco manauara”, amigo de um amigo meu, e algumas brincadeiras em momentos pontuais, na grama, na areia, no quintal de casa. Abre-se aí uma pausa para o que viria bem depois.

Durante muitos anos fiquei nessa, de encontrar por acaso a capoeira se manifestando em diferentes lugares e circunstâncias. Na maioria das vezes apenas contemplava. Quando entrava para jogar, era na brincadeira desprentensiva, sem ainda a guiança dos fundamentos. Geralmente era com crianças que eu me sentia mais convidado a experimentar a ginga, tentando um “macaquinho” (movimentação específica) que todo troncho saía. Mas nunca nada que me despertasse a curiosidade e vontade de querer aprofundar e saber mais sobre ela. Próximo aos 20 anos de idade venho embora do Amazonas e retorno de vez ao berço nordestino, terra de meus antepassados. Os desencontros com a capoeira foram maiores que os encontros. Ademais, outros jogos, bem menos salutares, já me ocupavam na superficialidade da distração. Futebol e sinuca eram alguns deles. Foi quando numa viagem à Chapada Diamantina, mais especificamente ao Vale do Capão, encontrei a Capoeira Angola em sua forma naturalmente sublime, mística. Fiquei a contemplar por alguns dias, quando nas rodas de domingo, no coreto da praça. Expressei assim o encantamento em minhas anotações itinerantes:

O toque do berimbau conduz um jogo fluido, de respeito e ousadia. Os movimentos são combinados no instante do improviso, traduzindo paz ao invés da guerra. A luta é dança e acontece entre irmãos, um com o outro e ambos com a roda. Sem esforço, é possível sentir a tradição, a cultura, o amor de pessoas que buscam-se na espiritualidade que emana lá de Angola (Diário de Campo, Janeiro de 2014).

Desde então aquela sinergia reverberava em mim. Retorno à Paraíba já cursando as primeiras disciplinas do doutorado quando, saindo de umas das aulas ouço aquele som um tanto distante, familiar, que foi me atraindo de forma “magnetizante”, diria mestre Gilberto Gil. Posso acessar a sensação vibrante enquanto escrevo estas palavras só em rememorar o Berimbau tocando naquele dia. Eis que me deparo com um projeto informal de grupo de estudo da capoeira angola, que acontecia nas terças e quintas-feiras no pequeno anfiteatro do Centro de Educação da UFPB. Constituindo-se em sua maioria por estudantes universitários, os treinos eram puxados pelo Professor Sabão, discípulo de Mestre Lima, do Grupo de Capoeira Angola Mandinga, João Pessoa/PB. No primeiro contato fiquei a observar, lembrando do que vira a pouco tempo lá no Capão. Aquele

oferecia uma estrutura típica desse tipo de ação, com moradia individual e familiar, água abundante, energia gratuita e uma generosa estrutura de atendimento para saúde, educação e lazer. A Vila Pitinga, para muitos, foi esse lugar de realidade paralela, longe do caótico ritmo das grandes cidades. Hoje encontra-se praticamente desativada, já que o minério acabou e tiveram de partir embora.

sentimento encontrava ressonância na vibração que sentia no agora. Na semana seguinte, a convite de Badu, fui “pegar um treino” com o grupo em sua casa. E assim foi durante alguns meses. Por infortúnios do destino, deixei o projeto juntamente com minha companheira Mariana, que, por conspiração do universo, havia conhecido ali. Estava dado início a um duplo romance de amor e aprendizagens, com a Capoeira Angola e Mariana:

*Paranaê, Paranaê Paraná
Vou dizer a minha mulher, Paraná
Capoeira me venceu, Paraná*

Desse movimento, de encontros e afastamentos, surge o *Grupo de Experimentação Universo Capoeira Angola* (GECUCA), como estratégia de consolidar estudo e pesquisa, prática e teoria. Experiências que vão de aprendizagem e ensino, até a fruição e produção artística. Como dito anteriormente, o GECUCA se estrutura *a priori* como um grupo de trabalho vinculado ao Laboratório de Estudos e Pesquisas em Corporeidade, Cultura e Educação (LEPEC/UFPB), remanejando-se em 2016 para o Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre a Criança (NUPEC/UFPB). A premissa basilar do grupo está ligada a compreensão de ser e se reconhecer como aprendiz de mundo, a partir do que propunha a filosofia da Capoeira Angola e seus fundamentos de tradição afro-brasileira. Destaca-se dentre as ações realizadas pelo GECUCA: as *Sessões de Experimentação Criativa*, correspondendo a vivências abertas semanais para o estudo e práticas corporais; o movimento de *Extensão Universitária*, por meio de parcerias com instituições socioeducativas; e as propostas de *Formação Permanente* em formato de oficinas com carga horária variada. Trataremos cada uma delas.

Sessões de Experimentação Criativa

No GECUCA, duas vezes por semana, “aulas laboratórios” são realizadas aproveitando a ambiência mágica do crepúsculo. Sessões de experimentação criativa são eclodidas a partir do movimento enquanto linguagem, forma de expressão e representação existencial. Isso significa que a comunicação é estabelecida no corpo em movimento, considerando sua capacidade de expandir-se em gestualidade, postura e ocupação tempo-espacial (ANTÉRIO, FERNANDES, GOMES-DA-SILVA, 2017).

Cada um desses constituintes, gestos, posturas e tempo/espço, configuram um corpo comunicativo que se estabelece no mundo. Ademais, emoções, desejos, impulsos, atuam sobre um corpo inquieto à estagnação (DELEUZE e GUATTARI, 1995), repleto de qualidades possíveis de serem desveladas nos traçados de movimento (LABAN, 1978). É do próprio corpo a vontade de expressar-se, de materializar-se em suas ações comunicativas com outros corpos e o ambiente entorno no qual está contextualizado. Pensando assim, a capacidade consciente de comunicar-se pelos gestos; pelas posturas diante às circunstâncias; pelo modo que optamos em nos relacionar no tempo e

espaço, acaba tornando-se um importante saber (ANTÉRIO e GOMES-DA-SILVA, 2015).

Nas sessões de experimentação, ousamos compreender a corporeidade a partir das situações de movimento inerentes a roda da capoeira angola. O lúdico então é eleito fonte de informações úteis ao processo de assimilação do experimentado. Brincamos construindo diálogos corporais, situações que nos levem ao aguçamento da sensibilidade em concomitância a criação. Bem por isso, os canais sensoriais, como a visão, o tato, a audição, e a cinestesia são explorados em dinâmicas corporais envolvendo a pesquisa corporal de princípios e chaveamentos de movimentações para a composição em Artes Cênicas⁸¹.

O aguçar das percepções, sejam elas corporais/ambientais/energéticas é um ponto importante para melhor nos percebermos, bem como melhor intervir no ambiente em que estamos. Pensando em aprimorar a consciência corporal e fazer um melhor uso de si mesmos, utilizamos jogos e exercícios de técnicas somáticas, bioenergética e outras dinâmicas focadas na sensibilidade corporal. A vertigem e a euforia, por exemplo, são fatores propositados em nossas atividades (CAILLOIS, 1990; LOWEN, 1985). Para exploração e expansão das possibilidades de criação, utilizamos técnicas de improvisação, usando como fonte primária os fundamentos e os princípios de movimento da capoeira angola. Intuímos proposições de movimentos, brincando com o peso, tempo e espaço, permitindo que se gere não apenas proposições pedagógicas, composições artísticas, mas também reflexões sobre a vida e as relações que estabelecemos com o mundo.

No GECUCA preocupamo-nos estabelecer uma *zona de corporeidade* em que os corpos envolvidos sintam-se convidados a expressar-se criativamente pelo movimento (GOMES-DA-SILVA, 2014; WINNICOTT, 1990). A atmosfera que se pretende é sempre sensibilizante, aflorando interações que atinja a consciência corporal e o modo de reagir às circunstâncias diversas. Na roda de

⁸¹ "Capoeira e Dança: entre fronteiras de um Corpo Griot", trabalho de conclusão de curso de Mariana Sanfer, pesquisadora GECUCA e ex-bolsista no projeto *Brincando Capoeira*. "Preta", como é chamada na capoeiragem, vem investigando sua experiência como capoeirista em interface com a formação que recebera no Curso de Licenciatura em Dança da UFPB. O trabalho, em linhas gerais, propõe-se em interlocuções entre corpo e fundamento, memória e artexpressão. Considerando a filosofia de Mestre Pastinha como dramaturgia, o trabalho também se propõe em formato de uma composição cênica, de dança que conta histórias, intitulada. Foi apresentada pela primeira vez, em sua versão solo, como parte da programação do Festival de Capoeira Angola 2017. No ano seguinte foi apresentado também no Festival Aiê, organizado pelos coletivos culturais Ateliê Elíoenai Gomes e a Cosmopopeila. Na versão trio da proposta Corpo Griot, tive a oportunidade de junto de Mestre Naldinho, compor o corpo de dança, apresentando-nos com na defesa de TCC de Mariana e no Festival de Capoeira Angola Comunidade 2018. Registros disponíveis em: <https://goo.gl/56sWP5>

capoeira, por exemplo, é preciso cautela, tranquilidade, atenção às sensações. Uma postura um pouco mais desatenta, eufórica, pode levar o corpo que dança abruptamente ao chão. Trata-se, no fim, de buscarmos uma consciência de si-mesmo, do lugar que ocupamos, mas sobretudo do modo com que nos relacionamos com as realidades básicas de nossas existências (LOWEN, 1985; GOMES-DA-SILVA, 2014; HEIDEGGER, 2000).

Destas sessões saem muitas de nossas ideias estruturantes, que auxiliam na composição e feitura de oficinas envolvendo práticas corporais (jogos, danças, formações continuadas), bem como projetos de intervenção em parceria com instituições socioeducativas, formais e não-formais, o que nos traz ao sub-tópico seguinte.

Extensão Universitária

É uma das interfaces do GECUCA a extensão universitária. Uma extensão que funciona de modo orgânico, atento a responsabilidade e o compromisso que deve ter um laboratório científico acadêmico para com a sociedade, a curto, médio e longo prazo. Neste sentido, encontramos em nossa caminhada parceiros que acolhem nossas propostas, participando diretamente de sua construção. O compartilhamento de saberes é praticado em sua essência, onde as partes que se relacionam usufruem de um bem comum.

Atualmente as ações do GECUCA vem se desdobrando em intervenções educativas, seja na formação de professores ou no processo pedagógico propriamente dito, em escolas. Como exemplos citamos o vínculo com a *Escola Viva Olho do Tempo* e a *Escola de Educação Básica* da UFPB, onde estivemos com o projeto *Brincando Capoeira*. Em ambas instituições desenvolvemos, de forma colaborativa, uma espécie de programa de aulas, cuja a capoeira angola funcionou como dispositivo de aprendizagem e formação integral. Vale salientar nossa incursão no âmbito da cultura popular por intermédio do *Grupo de Capoeira Angola Comunidade*, que tem em seu representante, Inaldo Ferreira de Lima, o Mestre Naldinho, seu ícone de liderança e guardião *griô*.

Muitas são as iniciativas que fecundam a capoeira em âmbito escolar, de projetos voluntários, na “força e na guerra” de grupos legítimos da cultura popular, até projetos formais advindos de ações governamentais como é o caso do *Programa*⁸² *Mais Educação*. Contudo, é preciso ainda muita “volta de mundo” para que manifestações como estas se consolidem em condições ideais para um processo educativo eficaz e de bom aproveitamento. Segundo Abib

⁸² Estratégia do Ministério da Educação (MEC) para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino, que amplia a jornada escolar nas escolas públicas para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas, dentre elas a Capoeira.

(2007), o aprendizado sociocultural proporcionado, por exemplo, pela capoeira, revela-se ainda distante da validação por parte da educação formal. O estranhamento por parte dos sujeitos envolvidos na prática sugere uma certa rejeição em relação aos processos de aprendizagem desenvolvidos nessas instâncias, ainda muito reféns de atividades modelantes advindas da cultura europeia e norte-americana.

Considerando o universo de saberes tradicionais presentes na capoeira angola e sua implementação em âmbito escolar, somos desafiados a manusear alguns destes a ponto de explorá-los pedagogicamente. Fazemos isso priorizando a comunicação corporal e o movimento enquanto linguagem e possibilidade de expressão; a interação improvisada e criativa nas situações de movimento; o modo de ser mais disciplinado, autônomo e altruísta; e a relação mais integrada do homem com a natureza. Para cada item destes, revestimos a compreensão de saber enquanto conhecimento adquirido e direcionado a determinado fim:

(1) *Saber comunicar-se corporalmente*: significa brincar na roda ciente que os gestos são produtores de significação. Assim, do aperto de mão inicial, antes de começar a jogar, até as interseções corporais na projeção dos movimentos compartilhados, tudo acaba resultando possibilidades de aprendizado, do si-mesmo, do outro e do mundo;

(2) *Saber improvisar*: a partir das situações de movimento da roda, este saber corresponde a capacidade criativa do jogador improvisar sua movimentação estabelecendo relação com a movimentação do outro. A improvisação, neste sentido, indica um procedimento de composição corporal, onde o corpo reage às sensações advindas das situações lúdicas. Tal saber exige certo grau de equidade por parte do jogador, fazendo com que suas reações passem por percepções de avaliação cada vez mais aguçadas, capazes de melhor balizarem suas respostas gesto posturais no espaço de jogo compartilhado;

(3) *Saber integrar-se à natureza*: este saber engloba aspectos referentes ao modo de agir disciplinado, autônomo e altruísta. Sua conceituação atinge uma compreensão que vai de encontro ao pensamento que fragmenta o ser homem da natureza. Destarte, o homem é a própria natureza, necessitando ele aflorar em sua corporeidade um modo mais integrado de ser. Na roda da capoeira tal perspectiva é por nós compreendida como a corporeidade de ser disponível ao outro, como numa zona de interatividade. Assim, a movimentação na roda deve ser disciplinada ao "jogar à dois", vigiando a vontade natural que há no ego em querer suplantar o que não é (d)ele próprio. Neste movimento, o altruísmo revela-se chave, no sentido de expandir a consciência do jogador em ceder espaço ao outro para que também no jogo este configure-se participe, ator, construtor.

Formação Permanente

Por considerarmos preciosos os momentos em que experimentamos a prática e o estudo da Capoeira Angola, tanto no seio da cultura popular como nas sessões de experimentação criativa no GECUCA, disparou-se a ideia de compartilhar esses saberes em formato de oficinas e formações continuadas. Assim surgiu *Roda Brincada*, direcionada a educadoras e educadores interessados no aperfeiçoamento da prática pedagógica. Trata-se de uma proposição de vivência lúdica, onde saberes de tradição são pedagogicamente experimentados em dinâmicas criativas de roda. Representa um conceito de "aula experimentada", onde o "brincar" é pivô no processo de apreensão de si e do mundo (HUIZINGA, 1992; WINNICOTT, 1975; GOMES-DA-SILVA, 2014).

Seu objetivo primeiro é compartilhar metodologias e procedimentos didático-criativos a partir de jogos que estimulem a consciência crítica e a percepção corporal, elegendo o movimento enquanto linguagem. A partir de dois eixos conceituais, *Artexpressão* e *Ecorporeidade*, a metodologia da oficina implica em usar a dinâmica lúdica no processo de ensino e aprendizagem enfocando não o professor ou aprendiz, mas ambos, através de suas experiências vividas, intercaladas nos papéis em jogo. É premissa na intervenção a reunião de referenciais capazes de ancorar a adaptação, o processo interativo e a interlocução dos corpos que se comunicam e se marcam (DOWBOR, 2008). As brincadeiras populares e os jogos tradicionais, sobretudo a *Capoeira Angola*, serve como disparadores criativos. Ainda, técnicas de Improvisação (em dança) e princípios da Bioenergética abastecem os procedimentos intuitivos na produção compartilhada de movimentos (MARTINS, 2002; LOWEN e LOWEN, 1985). No que se refere as referências de bases epistemológicas e pedagógicas, além dos documentos oficiais sugeridos pelo MEC, sobretudo os compromissados com a implementação das Leis 10.639/2003 e a 11.645/2008, difunde-se na oficina duas teorias pedagógicas brasileiras: a *Pedagogia Griô* e a *Pedagogia da Corporeidade* (PACHECO, 2015; GOMES-DA-SILVA, 2014).

A proposta *Roda Brincada* é uma iniciativa do GECUCA e já foi ofertada em diferentes situações de formação, fazendo parte de programações de eventos, populares e acadêmicos. Diante às experiências partilhadas, as anotações em diários de campo, as imagens registradas e os debates em rodas de diálogo, compilamos resultados que apontando ao firmamento dos três objetivos principais que conduzem esta ação: (i) compartilhar princípios criativos de movimento; (ii) difundir teorias pedagógicas alternativas, atrelando-as entre si e à realidade do diversificado contexto educativo brasileiro e suas políticas educacionais; (iii) contribuir para uma rede de relacionamento onde o foco esteja pairado na missão de uma educação libertária, sensível e ecológica (FREIRE, 1999; GIBSON, 1986).

No projeto *Brincando Capoeira* imprimimos nossa concepção de uma educação ecológica, com atenção especial à Educação Infantil e os primeiros anos seguintes. Consideramos o lúdico como chave nos processos de aprendizagem, bem como os saberes de tradição como elementos construtivos na formação integral do aprendiz. Partimos da premissa de que o brincar, tendo seu significado em si mesmo, potencializa o processo de aprendizagem e assimilação do conhecimento, considerando primordialmente a criatividade. E o jogo da capoeira angola nos serve de lócus e objeto pedagógico pesquisado, por meio de suas situações de movimento embutidas de saberes considerados fundantes na formação ética humana. Através desse jogo de inter-relações, envolvendo lúdico e tradição, criação e movimento, corpos e corporeidades, pretendemos alargar as discussões que afetam desconstruções paradigmáticas educacionais, muitas vezes alheios ao sentido de uma educação voltada ao viver criativo e às questões étnico-raciais, por exemplo.

Vale-se enaltecer que este projeto advém de um sonho, de uma linha tracejada no tempo como lastro de um percurso a ser trilhado. Esta perspectiva foi fundamental para que a prática estivesse em consonância com a pesquisa, a investigação que se procedia concomitante às vivências. Em 2016, participei de um curso de formação em Permacultura (PDC), onde conheci uma espécie de metodologia de projetos que muito me ajudaria a conceber o *Brincando Capoeira* para além de uma ação meramente de pesquisa acadêmica. A ação do projeto já estava acontecendo, mas foi com os princípios apreendidos com o *Dragon Dreaming* (DG), que ele ganharia maior organização.

Concebido como movimento alternativo de mudança pragmática de pensar e elaborar projetos, o DG caracteriza-se como um sistema integrado para a realização de projetos criativos, colaborativos e sustentáveis. É também uma filosofia de *design* global, que inclui aspectos de nossas vidas, construída a partir da democracia participativa, da sustentabilidade ecológica e da justiça social. É inspirado no "trabalho que reconecta", de Joanna Macy; na pedagogia de Paulo Freire; na ecologia profunda; na teoria dos sistemas vivos mundiais; elementos das teorias quânticas, do caos e da complexidade, usando ferramentas compatíveis com o ferramental tradicionais (declarações de objetivos, escopo, gráficos, orçamentos, etc). Seu grande diferencial está no "como" o projeto é concebido e concretizado e na forma pela qual se dão a comunicação e interação entre os participantes. Abre-se espaço para o diálogo e para o *empoderar* pessoas, aumentando o empenho e o engajamento e contribuindo de forma significativa para o sucesso do projeto.

Segundo nos afirma estudos sobre o método, aplicação e concretização de ações diversas mas sobretudo sustentáveis, o DG vem a fortalecer uma perspectiva ampla e abrangente, libertando a inteligência coletiva muito a partir da criatividade. Pode ser usado para ajudar a criar novos projetos ou tornar mais eficazes os existentes. Usa uma linguagem baseada no conceito de "ganha-ganha", substituindo aquela que é baseada no "ganha-perde". Cai por terra o "jeitinho brasileiro" de querer sempre se dar bem. Fazer, buscar, errar, refletir, aprender e tentar novamente fazem parte deste processo. Sua ética

norteia a busca de soluções que, ao mesmo tempo, promovam o crescimento pessoal, forme comunidades de apoio e contribua com toda a vida do planeta. Assim, há três princípios que norteiam todos os projetos DG: (i) crescimento pessoal, representando o compromisso com a nossa própria cura e empoderamento; (ii) construção de comunidade, como o reforço das comunidades das quais fazemos parte; e (iii) serviço à Terra, melhorando o bem-estar e a porosidade de toda a vida. De tal modo que para um projeto ser caracterizado como DG é preciso que estes três objetivos sejam cumpridos.

Os projetos DG se estruturam em uma "roda" com quatro quadrantes: *Sonhar*, *Planejar*, *Realizar* e *Celebrar*. No centro, estão os objetivos maiores de empoderar as pessoas, humanizar as relações e "interser", que indica o senso de estar presente aqui e agora, vivenciando o fluxo, a impermanência e a interconexão entre todas as coisas. A roda também representa o início do projeto no sonho e intenção de uma pessoa que busca no ambiente em que atua outras pessoas para sonhar e planejar juntos, criando teorias sobre o que precisa ser feito. Ao realizar o projeto e celebrar seus resultados, o indivíduo e o time de projeto estarão exercitando a prática. Assim, há uma transição e troca entre indivíduo e o ambiente, e entre teoria e a prática.



FIGURA 7 – Princípios do *Dragon Dreaming*⁸³

A ética do DG na realização de projetos inspira-se nos princípios da Fundação Gaia da Austrália Ocidental. São eles: *Gerar crescimento pessoal*, indicando que toda transformação inicia-se a partir de um único indivíduo, que centrado em seus valores e princípios, pode potencializar transformações positivas no seu entorno. Um projeto Gaia estimula o autoconhecimento e o crescimento pessoal já que os mesmos são essenciais para realizações que pretendem ser consistentes e coerentes; *Gerar senso de comunidade*: com indivíduos empoderados e unidos, uma vez que esta é a forma mais poderosa de transformação do mundo, ou seja, por meio do cultivo e disseminação de conhecimentos que fortalecem uma cultura cooperativa; *Servir à Terra*, na perspectiva de cuidar da manutenção e da valorização da vida, pois somos parte da Natureza, e como elementos interdependentes da grande teia planetária viva, os projetos baseados no método DG inspiram estilos de vida sustentáveis, que mantêm e valorizam todos os seres vivos e que visam propiciar prosperidade material, mental e espiritual para o maior número possível de seres humanos.

Considerando esta diferenciada forma de conceber projetos, emergimos com o desafio de pensar ações envolvendo a Educação Física e Artística de forma integrada, contribuindo efetivamente para o crescimento mútuo das partes envolvidas. Atualmente, abarcamos o projeto *Brincando Capoeira* sob alguns princípios do DG, dentre eles o de

⁸³ [www.dragondreamingbr](https://goo.gl/1AVSKh) Disponível em: <https://goo.gl/1AVSKh>

pensar o projeto mirando cenários futuros favoráveis para seu funcionamento e a questão do gerenciamento mútuo e equilibrado dos benefícios. A Capoeira Angola figura lugar importantíssimo nesse movimento. Carrega valores ancestrais, civilizatórios, que mantendo-se vivos aos traçados do tempo, se articulam numa cosmovisão peculiar (KEIM, 2002). Neste sentido, reafirmamos neste estudo o lugar de Mestre Pastinha como ícone de um modo de tratar e viver a capoeira em sua potência mais humanizante, formadora, educativa. Alguém considerado por muitos o pioneiro em pensar a capoeira como um instrumento pedagógico, por meio de valores e lições.

Com vistas à dimensão criativa, onde somos e podemos ser em mais plenitude, o projeto *Brincando Capoeira* encontrou sua primeira acolhida na Escola Viva Olho do Tempo, por ocasião do convite de Mestra Doci, fundadora e líder griô do espaço: “Quando é que você vai levar sua capoeira lá pras crianças da escola?”, perguntou ela com aquele grande sorriso. A mandinga deu certo! Pouco tempo depois estávamos conversando no Vale do Gramame. Havia conhecido a mestra pouco tempo antes, quando visitando a escola ainda com o grupo do LEPEC. Neste dia, acabei brincando de capoeira com as crianças que mais tarde seriam atendidas pelo projeto que estaríamos oferecendo ali. Foi tudo muito bonito, espontâneo e verdadeiro. Na Olho do Tempo o *Brincando Capoeira* criou raiz, funcionando de maneira conjunta às atividades da escola. Pouco tempo depois estaríamos direcionando a ação para as crianças de faixa-etária menor, no caso: 6-11 anos. Como nossa intenção de público era voltado à Educação Infantil, o projeto expandiu para o segundo lugar aonde foi acolhido: a Escola de Educação Básica da UFPB.

O *Brincando Capoeira* representa uma atenção mais minuciosa ao campo do lúdico, partindo da tese que tal interface da vida representa um precioso espaço/tempo de expansão da corporeidade. À luz desta perspectiva, e considerando o conceito de viver criativamente, o “brincar”, enquanto ato expressivo da recriação do ser, representa uma possível chave para o descobrir-se no mundo (WINNICOTT, 1975; HUIZINGA, 2012; CAILLOIS, 1990). Contudo, na atualidade em que vivemos, pouco se favorece à tal perspectiva. Muito pelo contrário, somos educados para o não brincar, o não criar, o não inventar, o não se descobrir. Rompendo com paradigmas localizados no campo da educação, como por exemplo o que diz que a centralidade do ensino está no professor e a aprendizagem no aluno, o projeto indica uma ação ativa e permanente, propondo o lúdico em consonância às linguagens artísticas, como pivô de aprendizagens múltiplas. Isso implica dizer que a pesquisa e a ciência são incorporados numa metodologia alternativa ao que tradicionalmente se apresenta nas escolas, sobretudo aquelas consideradas mais formais.

Norteados pela compreensão do brincar e sua disposição no âmbito escolar, apresentamos a premissa de que brincando expandimos a criatividade e assim nos reconfiguramos em corporeidade. Propomos o brincar em consonância ao criar, fundidos como um fenômeno que guarda em si mais mistérios que certezas, mais aberturas que conclusões. Unimo-nos aos que defendem o brincar não enclausurado pela utilidade, pela

necessidade de cumprir ou atingir metas. Isso pois acreditamos que suas qualidades são intrínsecas e seu fim está em si mesmo (MEIRELLES; ECKSCHMIDT; SAURA, 2016).

Brincar é criar, é “fazer arte”, é experimentar os devaneios da introspecção em interação com o mundo. Brincando desenhamo-nos no tempo, próprio de si, expandindo a bagagem de memória. Não deve ser estranho então pensarmos a escola, sobretudo aquela comprometida com a primeira infância, projetar-se como um território genuinamente lúdico (SAURA et al, 2016), favorável a situações de aprendizagens integrativas. A interação na escola pelo brincar representa um contraponto ao que se prega e investe a sociedade globalizada, de alto consumo e excedente competição. Fomentar situações providas em ludicidade em âmbitos preocupados com a educabilidade propositiva positiva, potencializa vínculos importantíssimos nessa fase da vida, incluindo a afetividade e a autoconfiança.

Alguns conceitos são estruturantes na construção de nossas proposições, presentes nessa estudo de doutorado. Uma das principais é pensarmos a educação como campo de autonomia, de possibilidade de expansão e desprendimento da ignorância (FREIRE, 1999). A ciência, por sua vez, é a experimentação em sua forma mais vívida, orgânica, sentida na eclosão das percepções. Seguindo o que propõe Alves (1999), concebemos ciência por meio da possibilidade de refinar a compreensão acerca de algo a partir de experiências vivenciais que o próprio ambiente no qual se está inserido proporciona. Ao pensarmos o processo de ensino-aprendizagem propriamente dito, ensaiamos diálogos com alguns conceitos trazidos por Piaget (1978) e Vygotsky (1989), referenciando a concepção de *jogo simbólico* e *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP). Vygotsky nos instiga compreender a atividade humana no meio social como o principal impulso que movimenta todo o processo de formação da psiquê. É na interação social que o sujeito constrói-se como indivíduo diante do confronto com o mundo externo, distinguindo aquilo que é daquilo que não é. Além destes, pensamos o *viver criativo*, conceito abordado por Winnicott (1975), que se refere à crença de viver criativamente enquanto um estado saudável de degustar o mundo, de ser si mesmo. Uma apercepção de que a vida é digna de ser vivida em soltura das amarras do ego (LOWEN, 1986).

De modo a fruir estratégias pedagógicas envolvendo o ensino da capoeira, pensando assim sua potencialidade educativa integral (corpo, mente, , cruzamos com os autores supracitados perspectivas da Abordagem Ecológica à Percepção e Ação, de James Gibson (1986), que reflete acerca da inseparabilidade entre percepção e ação para o entendimento do movimento humano. Para Gibson (1986), o agente-ambiente constituem uma unidade de análise primária. A percepção é aqui captação direta da informação que coordena a relação sujeito-ambiente durante a ação. Os órgãos sensórios são os captadores dos perceptos, daquilo que aparece e se força sobre nós, não guiados pela razão. Para Gibson, elenca Gomes-da-Silva (2016), a informação disponível no ambiente é um padrão de energia que especifica o próprio ambiente, provocando os sistemas percepção-ação, reagindo em informações alteradas.

Vislumbra-se no *Brincando Capoeira* o fortalecimento da prática da capoeira na escola, auxiliando sobremaneira a implementação das Leis 10.639/2003 e a 11.645/2008, que tratam da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Durante muito tempo nas escolas brasileiras, o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no Brasil sempre foi abordado de forma distorcida e superficial. Falar em África na escola era, de certa forma, falar em escravidão. Cabia às aulas de história elucidar a temática colando os negros, mão de obra para o trabalho pesado, em posição de submissão e passividade. A persistência neste entendimento equivocado resultou num déficit imensurável em relação ao valor histórico-cultural do povo negro e também indígena no Brasil.

Na tentativa de amenizar este dano ontológico, mobilizações e iniciativas vem sendo tomadas. É o caso da Lei 10.639, alterada pela Lei 11.645, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio. A Lei propõe novas diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana, recomendando elucidações a cultura afro-brasileira como constituinte e formadora da sociedade brasileira, na qual os negros devem ser considerados como sujeitos históricos. Sua aplicabilidade efetiva e permanente, promove ressignificação e valorização cultural das matrizes africanas, formadoras da diversidade cultural brasileira. Neste sentido, os educadores exercem importante papel no processo de resistência e luta contra o preconceito e a discriminação racial no Brasil. Nas escolas, livros didáticos foram reformulados de acordo com esta lei, porém, diante à vasta possibilidade de atuação do educador, crítico e compromissado a amenizar o impacto da desigualdade social, sabe-se que a intervenção pedagógica vai muito além da palavra escrita. Por isso, já existe uma gama de materiais didáticos que podem colaborar para a temática. Como suporte teórico para a compreensão da diversidade étnica que constitui o continente africano, destacamos a coleção *História Geral da África*, criada e reeditada por iniciativa da UNESCO. A coleção aborda desde a pré-história do continente africano.

Por assentarmos nesta pesquisa o campo da educação e haver aí nosso comprometimento com causas que repercutam junto aos problemas desta realidade, foi interesse no projeto pensar coordenadas de ações pedagógicas adotadas de perspectivas alternativas e complementares ao modelo de ensino que hoje é prevalecente nas escolas brasileiras. Isso significou engajarmo-nos na resolução dos desafios contemporâneos, entendendo a educação, a arte e a cultura numa semiose pedagógica, que configura a malha de cada corporeidade. Nesse sentido, pensamos com Santos (2017) o ato educativo como constituinte num processo complexo, dinâmico e evolutivo, com um conjunto variado de aprendizagens, saberes e experiências a serem adquiridas ao longo de diferentes etapas formativas. Consequência disso, a formação de professores capazes de articular a teoria e a prática é um fator imprescindível para proporcionar meios de análise do ensino, favorecendo a consciência de suas representações e princípios pedagógicos mirados em melhores tomadas de decisões ao processo de educabilidade.

Em termos mais metodológicos, não nos mantemos afixados em hipóteses fixas. Resolvemos vivenciar, identificar e reconhecer problemáticas que se emaranham e prejudicam o processo de uma boa educação: mais humana, sensível e eficaz aos problemas sócias e ambientais. Não obstante, estruturamos suspeitas que funcionaram como disparadores reflexivos durante todo o processo. Isto é, apesar de serem estruturadas, imbuídas em conceitos e suposições, não estivemos rígidos ao interesse de provar que tais suspeitas pudessem ser confirmadas, tabuladas e receitas. Na verdade, por estarem como linha de horizonte, elas nos foram guias no que corresponde ao campo que estivemos experimentando o fazer pedagógico, aprendendo e dialogando na *práxis* cotidiana. São elas: (1) O momento de aula como espaço de experimentação criativa; (2) o brincar como dispositivo de auto-expressão; (3) e a zona de corporeidade da capoeira como ambiência favorável a expansão ecológica, de reconhecimento e transmutação.

Eis que caracterizou-se como objetivo primário do projeto: *Contribuir na compreensão acerca do processo de ensino-aprendizagem envolvendo a prática da capoeira em âmbitos tipicamente escolares, problematizando-a sob um viés filosófico-antropológico, crítico e pedagógico.* Acompanhando este, seguiram nossos objetivos complementares:

- (a) experienciar o Jogo da Capoeira enquanto pivô de aprendizagens múltiplas, enaltecendo sua interface do brincar;
- (b) desvelar saberes de tradição presentes no processo de assimilação corporal e intelectual da Capoeira Angola, pensando-as a partir de seus princípios filosóficos fundantes;
- (c) Construir metodologias específicas ao ensino da capoeira na Educação Básica – em específico na Educação Infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental – via disciplinas curriculares de Artes e Educação Física, bem como por intermédio de iniciativas regularizadas pelo Ministério da Educação (MEC), tal como o Programa Mais Educação e outros editais de fomento;
- (d) Estabelecer vínculos e articulações com instituições de ensino básico, privilegiando àquelas de caráter público, seja formal ou não-formal;
- (e) Criar uma proposição pedagógico-didática assentada em princípios ecológicos e que seja aliada ao fomento das Leis 10.639/2003 e a 11.645/2008;
- (f) Promover vivências em caráter de formação continuada.

3.1.4 *Brincando Capoeira*, da metodologia a concepção pedagógico-didática

Em se tratando da metodologia da proposta, adotamos uma perspectiva filosófica fenomenológica intrínseca ao trabalho de tese, considerando o brincar como manifestação existencial (HEIDEGGER, 2000; WINNICOTT, 1975; GOMES-DA-SILVA, 2016). A partir de uma abordagem qualitativa, elegemos princípios da pesquisa-ação e da pesquisa etnográfica como balizadores em campo. Na dialética que é o processo de aprender/ensinar, consideramos fundantes as relações de interação e modos de desenrolar a reflexividade sobre a ação vivida, entendendo esta como lugar de contradições e incertezas, tanto para o pesquisador quanto para o pesquisado (TRIPP, 2005; RICHARDSON, 2003, MATTOS, 2011).

Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para o esclarecimento das microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes. [...] Os pesquisadores estabelecem canais de investigação e de divulgação nos meios estudados, nos quais a interação entre os grupos “mais esclarecidos” e “menos esclarecidos” gera e prepara mudanças coletivas nas representações, comportamentos e formas de ação (THIOLLENT, 2005, p. 81-82).

Pensarmos nesta pesquisa, a que chamo como “nossa”, a partir de princípios que traz a pesquisa-ação, é agir de modo a transformar determinados conteúdos sociais, como aponta Thiollent. O fazer, pelo que descreve o autor, paralela-se ao agir transformando conteúdos técnicos delimitados, dando assim mais atenção “ao fazer e ao saber fazer”, ainda entregues aos técnicos e outros especialistas que compartilham de uma visão tecnicista das atividades humanas. Assim, “o saber informal dos usuários, por exemplo, não é desprezado e sim posto em relação com o saber formal dos especialistas no intuito de um enriquecimento mútuo” (THIOLLENT, 2005, p. 107).

Ação de campo aconteceu na Escola de Educação Básica da UFPB, e, de forma mais ampliada, na Escola Viva Olho do Tempo (EVOT), organização não-governamental situada na zona rural de João Pessoa/PB. Na EEBas atendemos crianças na faixa-etária entre 2 e 6 anos, compartilhando vivências periodicamente às quintas-feiras, no turno da manhã. Os combinados foram previamente estabelecidos com a coordenação pedagógica da escola, bem como as respectivas professoras, incluindo os melhores horários para intervenção. Geralmente as situações lúdico-integrativas aconteciam nos primeiros e/ou últimos horários do turno. No caso da EVOT, os encontros se deram às sextas-feiras, durante todo o período da manhã e da tarde.

Em termos de espaço físico onde experimentamos as vivências, ocupamos locais preferencialmente abertos, bem arejados, onde o corpo em movimento sinta-se liberto no

ato de “se-movimentar”, percebendo o mundo não pelo que se pensa, mas pelo que se vive (MERLEAU-PONTY, 1999, BETTI, 2017). Com uma excelente área externa, pensamos junto a EEBas, meios de potencializar essas áreas com ações propositivas ao processo de ensino-aprendizagem, fossem elas nos intervalos (recreios), ou em aulas externas à própria escola, uma vez sua disposição assegurada dentro da universidade. Na EVOT atendemos crianças em situação de vulnerabilidade social, estudantes da rede pública, com idade entre 6 e 18 anos, no contra-turno escolar formal, subdivididas em turmas de acordo com a faixa-etária e sinalizadas por cores. A saber: verde (6-8 anos), azul (9-11), amarela (12-14), laranja (15-18). As vivências de capoeira se deram sempre as sextas-feiras serão semanais, entre 2015 a 2018 (cronograma em anexo) nos dois turnos diurnos, com carga horária de 2 horas por turma.

Partindo do pressuposto que a experiência no processo de ensino e aprendizagem se dá sempre de forma dinâmica e interativa, consideramos cada aula um espaço/tempo de experimentação. A aprendizagem, naquilo que lhe é circundante, vem a ser um processo fundamental da vida, haja vista que todo indivíduo aprende e, através da aprendizagem, desenvolve os comportamentos que o possibilitam viver. Assim sendo, “todas as atividades e realizações humanas exibem os resultados da aprendizagem. Quando se considera a vida em termos do povo, da comunidade, ou do indivíduo, por todos os lados são encontrados os efeitos da aprendizagem” (CAMPOS, 1987, p. 15).

A partir do plano de ação (em anexo) traçado para a intervenção de campo, sistematizamos propostas de aulas considerando as perspectivas da *Corporeidade*, da *Ludicidade* e do processo de *Sensibilização Ecológica*. Essa tríade nos ajuda acessar o ser humano em sua inteireza, a partir de uma formação mais integral e holística. São aspectos importantes neste processo: a interação; o olhar sensível; a comunicação não-violenta; as emoções presentes na relação de confiança e estranhamentos; a natureza própria como dispositivo ecológico.



FIGURA 8 – Triângulo ÊCOCA

Tratando em primeiro plano desta ambiência educativa, a corporeidade e ludicidade estariam associadas ao modo de disponibilidade na interação. Parte-se do princípio básico de que para estar em plenitude na ação é preciso querer estar, fazer-se valer pela presença. Tal perspectiva é encontrada na *Pedagogia da Corporeidade* (PC), teoria-metodologia semiótica voltada ao ensino da educação física. “Mais do que instrumento de

representação, expressão ou comunicação, as situações lúdicas de movimento para a PC referem-se a mediação s gnica estabelecida na interação homem-mundo" (GOMES-DA-SILVA, 2017, p. 47). Oriunda da tese "O jogo da cultura e a cultura do jogo: por uma semiótica da corporeidade, a PC está fundada num tríplice referencial epistêmico: a *semiose* peirciana, o *sentido do ser* heideggeriano e o *brincar* winnicottiano". O conceito de semiose vem da noção metafísica do sinequismo, ou da continuidade relacional entre elementos tida por Charles S. Pierce. A semiótica proposta por Pierce, apresenta o universo numa disposição evolutiva de aperfeiçoamento e crescimento cognitivos na relação. No que aponta Gomes-da-Silva (2017, p. 24), a PC percebe o movimento humano e concebe o processo de ensino-aprendizagem como signos neuromotores, ambientais, culturais, cognitivos e fisiológicos interconectados. Já o sentido do *Ser*, inspira-se na ontologia de Martin Heidegger, recolocando filosoficamente o problema de ser como historicidade: "o ser tem modos de existir, de ocupação do tempo ou de temporalizar-se". Propõe ainda o jogo ou situação lúdica, como espaço-tempo propício para aprender a se relacionar com o entorno como horizonte de significação.

Na PC a finalidade das experiências vividas no jogo é auxiliar os jogadores a reconfigurarem sua corporeidade. Defende que o sentido do ser   abertura ao modo lúdico de viver, por isso, perspectiva uma educação física como campo de experiências do brincar, sugerindo ao professor que adote o sistema de percepção-a  o: perceber e se perceber; conhecer e se conhecer. A organização do trabalho pedagógico na PC segue pelo menos duas grandes orientações didáticas. A primeira corresponde ao professor trabalhar pelo caminho das Ecologias do Ensinar, que corresponde as relações com que o professor estabelece para consigo (EcoPessoal: sentimentos, reações, pensamentos); para com os demais sujeitos da educação (EcoSocial: aprendentes, outros professores, gestão, agentes educacionais, famílias dos educandos); e para com o contexto da aprendizagem (EcoAmbiental: espaço, tempo, objetos, situações, políticas educacionais).

Em relação a estruturação didática, denominada como Aula Laboratório, a PC propõe a tri de conceitual *Sentir-Reagir-Refletir*, objetivando os efeitos cognitivos do encantamento, da singularidade e da generalização. *Sentir*   o princípio de tudo, a fase do encantamento, da sensibilização para o despertar para a aula. *Reagir* diz respeito ao desenrolar da vivência, inter-relacionando o já sabido com o intencionado, gerando resoluções coletivas de situações desafiadoras, por meio do aprimoramento do sistema percepção-a  o. Por fim, *Refletir* corresponde ao instante de mediação entre o primeiro (sentir e o segundo (reagir) da aula, exigindo dos participantes suas particulares capacidades de sínteses. Isso pode acontecer, por exemplo, em roda de conversa, desenhos, pinturas, esculturas, ou outra qualquer representação ic nica e em seguida verbalizada ao grupo. O intuito é oportunizar o protagonismo e facilitar a verbalização pela sociabilidade ambientada.

Consideramos a fase do refletir como primordial para que haja uma tomada de consciência. O que se difere a mera aquisição de informação. Trata-se de uma

*Autopoiesis*⁸⁴, que ressalta a necessidade de reflexão, por entende-la como processo de conhecer como conhecemos, de nos voltarmos sobre nós mesmos (ANDRADE, 2012). “Oportunidade única que temos de descobrir nossas cegueiras e de reconhecer que as certezas e os conhecimentos dos outros são, respectivamente, tão nebulosos e tênues quanto os nossos”. Sua preocupação central não é exclusivamente a realidade e a existência do mundo, mas a arquitetura interpretativa que fazemos do mundo ao compreendermos a realidade, partindo do princípio de que é preciso compreender como compreendemos, ou seja, compreender o modo pelo qual fazemos uso de nossa própria compreensão, enquanto seres humanos e observadores (MATURANA e VARELA, 1995, p. 67).

Fomentando a pesquisa de sua própria prática, é previsto na PC a sensibilidade do professor aos interesses dos educandos, aos modos de relacionamentos do grupo entre si e no interior da instituição educativa. A aprendizagem é aliada no que lhe confere o aspecto genuíno da experimentação. O movimento, por este prisma, é instância educativa nuclear para o conhecimento do mundo e do autoconhecimento. Configura-se na interlocução que se estabelece entre homem e meio, por uma *Zona de Corporeidade*: “um ambiente comunicativo complexo em que ocorre a semiotização espacial (decifração sógnica) e o agenciamento de subjetivação” (GOMES-DA-SILVA, 2016, p. 65). Corporeidade, então, refere-se ao modo do ser homem existir no mundo, comunicando-se com ele em processos de enraizamento existencial da movimentação com o entorno, habitando o tempo e o espaço naquilo que próprio é: partícula cósmica da natureza. Trata-se da configuração que vai sendo engendrada nas diferentes situações de movimento vividas, aprendendo a ordenar a circunstância.

O conceito de Corporeidade oferece-nos uma dupla compreensão sobre a situação de movimento: campo de comunicação humana, vivida na circunstância em meio ao fluxo biossemiótico de informações e, ao mesmo tempo, é produção de subjetividade, formação humana existencial. Por isso analisamos as situações de movimento, tanto em suas relações comunicativas, lógica interna estabelecida pelos participantes na estruturação da atividade, quanto em relação à “atmosfera” que se desenvolve durante a vivência em suas multiplicidades: naturais, sócio-históricas, emocionais e arquetípicas (GOMES-DA-SILVA, 2016, p. 67).

Dotando uma perspectiva ecológica, a PC toma a corporeidade como engendramento corpo, espírito e circunstância, inseparáveis, sem ordens distintas. É ambiência comunicativa para além da comunicação cultural, com seus signos sociais e

⁸⁴ Teoria formulada pelo biólogo chileno Humberto Maturana e pelo médico chileno Francisco Varela. Pode ser compreendida como uma teoria que ressalta desde a dinâmica interna do ser vivo, enquanto unidade (autopoietica), até a importância de sua interação com o mundo em que vive. A Autopoiesis demonstra que a experiência cognitiva do observador é intrínseca a sua estrutura biológica, ressaltando, assim, o papel do observador e questionando a validade de suas certezas sobre o que se propôs observar (ANDRADE, 2012, p. 98).

intencionais. Abrange todo o comportamento comunicativo gestado na interação dos seres. Bem por isso adota a compreensão de interação da Teoria Ecológica da Percepção (GIBSON, 1986), para o qual agente-ambiente constituem uma unidade de análise primária. A percepção é aqui captação direta da informação que coordena a relação sujeito-ambiente durante a ação. Os órgãos sensórios são os captadores dos perceptos, daquilo que aparece e se força sobre nós, não guiados pela razão. Para Gibson, elenca Gomes-da-Silva (2016), a informação disponível no ambiente é um padrão de energia que especifica o próprio ambiente, provocando os sistemas percepção-ação, reagindo em informações alteradas. E por haver interação, não é a harmonia o estado principal que se configura a corporeidade, mas sim pela tensão de forças opostas que, paradoxalmente, se complementam.

A sensibilização ecológica vem como fundação, base consciente de que o corpo, a mente e o espírito são regidos por uma natureza comum. Logo, perceber-se como parte desta, é tomar-se em compromisso com o meio ambiente menos alterado e a responsabilidade do fazer humano mais sensível e sustentável. A Permacultura⁸⁵ nos ensina que o homem, embora um ser diferente no mundo natural, está sujeito às mesmas leis científicas (energia) que governam o universo material, incluindo a evolução da vida. Eis que a crise ambiental é real e de uma magnitude que certamente transformará a sociedade industrial global moderna de modo sem precedentes. Nesse processo, o bem-estar e até mesmo a sobrevivência da população mundial em expansão estão diretamente ameaçados (HOLMGREN, 2013).

Contudo, por estarmos aqui aplicando o conceito numa perspectiva pedagógica, sujeitamos falar em ecologia como um estado lúcido de bem viver em consonância com o outro e o meio. Na Capoeira Angola há o fundamento de “bater sem machucar”, de mostrar que podia ter feito mas não o fez, por autocontrole. Para além dos sinuosos julgamentos de romantização da capoeira, o que se estabelece na verdade é uma ética de preservação do outro. São palavras do Mestre João Pequeno de Pastinha:

A capoeira hoje tá muito mudada, tá muito mudada. Tá mais perfeita e menos violenta. Porque a capoeira, quando eu entrei nela, principalmente aqui em Salvador, a capoeira era pra bater mermo, era pra pancada mermo. Agora Seu Pastinha era que dizia: 'Não, a capoeira não é pra se bater. Você levou o golpe, viu que o adversário não se defendeu, ante de você encostar o seu pé, você frea seu pé. Quem tá olhando vê que você não bateu porque não quis. Porque a capoeira não é violenta. Violência é os capoeiristas que

⁸⁵ Aconteceu no município de Lucena, costa paraibana, o Curso de Design em Permacultura – PDC (carga horária de 80h), realizado no Ecocentro Beija-Flor. Tivemos a oportunidade de estar nessa formação, que contou como facilitadores Marcelo Bueno e Skye. De acordo com David Holmgren e Bill Mollison, *Permacultura* se trata de um sistema integrado de espécies animais e vegetais perenes ou que se perpetuam naturalmente e são úteis aos seres humanos, gerando assim a visão de uma cultura permanente sustentável (HOLMGREN, 2007). Pensando a “pétala” do sistema correspondendo a Cultura e Educação, experimentamos no GECUCA a associação pertinente entre suas premissas com os fundamentos da Capoeira Angola.

usa de violência, porque a capoeira, ela é uma dança. E como é, a gente vai pegar uma figura pra dançar, vai bater nela? Não! (Transcrição de entrevista oral).

Isso não quer dizer que no jogo não haja a verdade do gosto de sangue na boca, a vertigem dado o medo de cair sem saber se levantar. O ensinamento continuado por Mestre João Pequeno é inspiração e característica que nos interessa naquilo que propomos com as vivências no *Brincando Capoeira*. Circundam os fundamentos de sua estruturação pedagógico-didática, princípios e saberes da Capoeira Angola que reverbera no modo de ser e ver o mundo. As vivências recebem o reforço das linguagens artísticas (dança, teatro) e das brincadeiras populares para potencializar e favorecer ainda mais a interação. A “contação de história” é aliada forte nesse rico processo de transmissão do conhecimento via oralidade. Elegemos o brincar e sua disposição no âmbito escolar como referência no modo de conduzir a aprendizagem, sobretudo em se tratando de crianças ainda bem pequenas.

Tomando como referência a PC, os encontros no *Brincando Capoeira* foram estruturados a partir de uma sequência pedagógica que se organiza em três movimentos transversais: (I) *Sensibilização Harmonizante*, que corresponde ao processo primeiro dentro do movimento interativo, aflorando-se uma percepção do todo, buscando saber se há algo que os participantes queiram expressar, sugerir, questionar. É a fase de encantação, de ativação da curiosidade, do despertar lúdico; (II) *Desenvolvimento Criativo*, que se refere ao processo de experimentação coordenada, sendo este o momento em que eleva-se o grau de interatividade, tomando como referência o que fora pretendido para ser compartilhado (conteúdo/saber); (III) *Produção Reflexiva e Compartilhada do Vivido*, correspondendo a reflexão acerca das experiências. Pode-se dar por diferentes potencialidades de significação: expressão verbal, escrita, desenho, pintura. É quando ainda em grupo, cada criança e jovem se expressa a partir da própria percepção, ou seja, daquilo que sentiu e ainda está sentindo.

Uma vez que o *Brincando Capoeira* alimentou as bases de dados e achados para a pesquisa de doutorado, desenhou-se assim o método de análise destes. Primeiramente, vale-se frisar que a pesquisa se organiza como um estudo interventivo de caso, de natureza descritiva e abordagem qualitativa. Emprega princípios da pesquisa-ação e da etnografia na elaboração metodológica, bem como na estruturação dos instrumentos de coleta e análise de dados: revisão bibliográfica, rodas de diálogos, análise do discurso e observação semiótica (GADET e HAK, 1997; PIERCE, 1995). À luz da psicologia da aprendizagem e de conceitos semióticos, delineiam-se indicadores de movimentos em forma de categorias analíticas observáveis: (i) percepção; (ii) improvisação; (c) cooperação; e (d) criatividade. Estas categorias são associadas às situações lúdico-integrativas, tanto durante problematizações circunstanciadas, como a *posteriori*, através de uma perspectiva crítico-poética dos registros fotográficos junto de legendas narradas em diário de campo.

Os dados da pesquisa correspondem às próprias situações experimentadas no cotidiano escolar, recortes dos momentos compartilhados e das produções de movimento. Por meio de narrativas contextualizadas em relação ao processo de ensino-aprendizagem, o foco analítico recai não só no educador ou no aluno, no mestre ou no aprendiz, mas em ambos, neste “entre lugar” de diversificadas interseções. O princípio pedagógico que acentua-se nesta perspectiva é o de que, no ínterim que é a aprendizagem, não se deve haver a necessidade de predominância um sobre o outro, mas sim uma consonância equânime aos interesses comuns dentro do processo de apreensão mútua. De modo que não seja necessário aprender algo que não se entende, ou algo em que não se seja capaz de encontrar significação.

É importante experiências precedendo a aprendizagem tal qual “uma criança deve conhecer bem o significado de uma palavra, para depois aprender a escrevê-la e lê-la” (CAMPOS, 1987, p. 130). Através de descrições das vivências, anotações em diários de campo, das falas transcritas de educadoras e mestres nas rodas de diálogos, e das fotografias brincadas, funda-se a concepção ecológica que temos do Jogo da Capoeira, pensada como alicerce correspondente à dignidade e à autonomia própria, ao sentido de comunidade, ao estar em prontidão em relação ao outro e a si mesmo, reconhecendo-se em interação com o mundo.

Inspirado nos elementos que compõe a atmosfera lúdica da roda da capoeira angola, campo de aprendizagem múltiplas, pensamos o momento de vivência/aula um espaço-tempo de experimentação criativa, de descobertas de potencialidades. Na roda da capoeira se canta, toca e ginga. A ginga é a dança, o movimento matriz que cada capoeira tem. O jogo se dá no mínimo à dois, gerando o terceiro na inter-relação conectiva entre as corporeidades. Quando em estado de brincadeira, tudo se multiplica em signos e sinergia: o brincar é positivo. E se é positivo é bom. No brincar até mesmo o negativo é positivo, pois assimila-se a dor e libera o medo. Contudo, se for negativo, deixa de ser brincadeira e permanece jogo. Esse é o princípio que embasa o diagrama apresentado a seguir, carinhosamente chamado *Flor de Êcoca*.

Trata-se de uma leitura semiótica da ambiência interativa onde o brincar é núcleo central, brinquedo pivô, disparando a situação lúdico-integrativa e o aguçar da percepção-ação. Foi pensada a partir do autoconhecimento na relação: *aprendiz-ambiente-mestre*. Ancora-se em epistemologias diversificadas, centrando a pedagogia não como catalizadora de resultado, mas uma agulha que conduza linha do saber, embasada numa ética própria ao caráter de “bem educar” e “educar para o bem”. Já o “brincar”, compreendido como manifestação genuinamente lúdica, figura para nós nesta pesquisa, como epicentro da ambiência de aprendizagem. É pelo brincar que conectamo-nos de maneira mais alegre, de criativo viver.

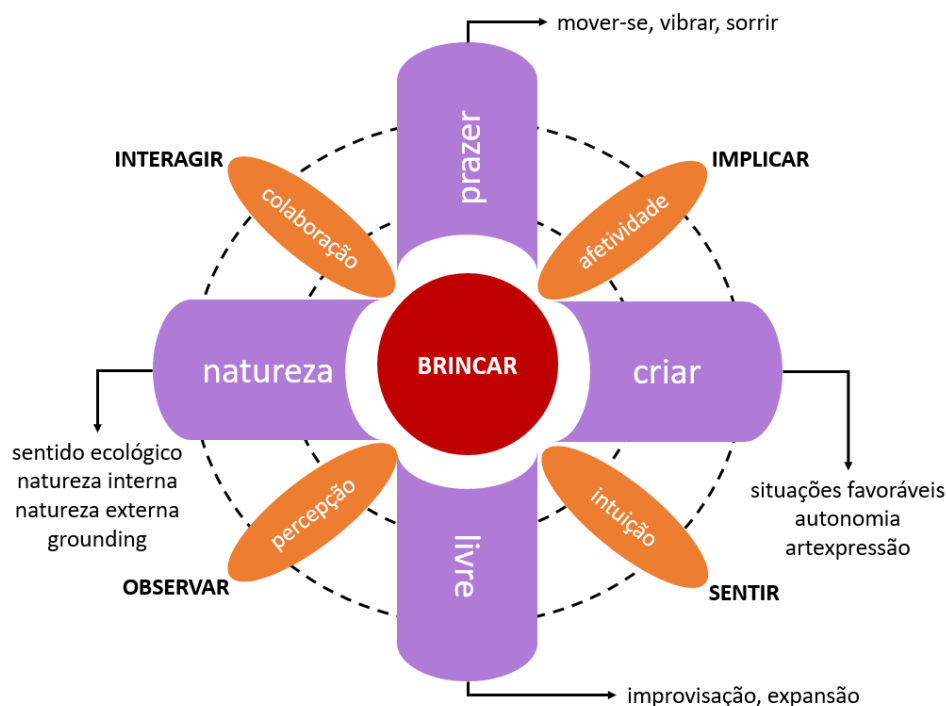


FIGURA 9 – Flor de Êcoça

ÊCOCA é mais uma dessas siglas sobre as quais depositamos simbolismo e significado nesta pesquisa – Como se não bastasse todo o universo da capoeira angola. Organizar as ideias em rabiscos e esquemas diagramáticos, nos vários cadernos de anotações que tive neste período de vivência pesquisada, ajudou a criar uma teia de conceitos voltada ao processo de ensino e aprendizagem e a ambiência que imagino como favorável ao desenvolvimento de uma educação ecológica. Sua organização não atende exclusivamente à prática da capoeira, mas abrange outras ações em que a corporeidade atrela-se a ludicidade como eixo transversal nos processos pedagógicos.

A educação ganha aqui uma dimensão ontológica, como ato de acolhimento e iniciação de jovens no mundo, tornando-os aptos a dominar, apreciar e transformar as tradições culturais que formam a herança simbólica comum e pública. Esse acolhimento dos novos no mundo pressupõe, segundo o que nos provoca pensar Hannah Arendt, um duplo e paradoxal compromisso por parte do professor. Se por um lado, ajuda-nos a compreender Carvalho (2013, p. 83), cabe ao professor zelar pela durabilidade desse mundo comum de heranças simbólicas, no acolher e iniciar seus alunos, por outro, cabe também a ele cuidar para que os novos possam se inteirar dessa herança pública, integrá-la, fruí-la e, sobretudo, renová-la, posto que ela lhes pertence por direito, mas cujo acesso só lhes é possível por meio da educação.

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é também onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de

empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as, em vez disso, com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENT, 1978, p. 247).

Segundo a perspectiva de Gibson (1986), “o ambiente oferece oportunidades”, isto é, cada evento, cada objeto ou cada lugar proporciona, ou oferece, o potencial para ser percebido e interagir segundo diversas maneiras. Cada uma dessas oportunidade de percepção e interação é chamada de *affordance*. Qual *affordance* a pessoa percebe e sobre a qual ela atua, nos esclarece Berger (2012), depende das seguintes características dela própria em relação a suas experiências passadas, o nível maturacional presente, as necessidades imediatas e motivação, e a consciência sensorial das oportunidades.

Um limão pode ser percebido como algo que oferece aroma, sabor, contato, visão, arremesso, aperto e mordedura (entre outras coisas). Qual *affordance* uma determinada pessoa percebe e utiliza depende dos quatro fatores citados: um limão pode extrair de um artista percepções muito diferentes de como pintar uma riqueza-morta, de um adulto sedento precisando de uma bebida refrescante, e de um bebê cujos dentes estão nascendo e que deseja algo para morder. Este exemplo implica que os *affordance* requerem um ajuste ecológico entre o indivíduo e seu ambiente. Em virtude disso, *affordance* se originam de qualidades específicas de um objetivo e da maneira como o indivíduo percebe o objeto subjetivamente (BERGER, 2012, p 105).

A percepção é na ambiência o processamento mental das informações que são recebidas dos órgãos sensoriais. A visão central de Gibson sugere que a percepção não é um fenômeno automático que todos, em toda parte, sentem da mesma maneira. É portanto, em essência, um ativo processo cognitivo pelo qual cada indivíduo interage seletivamente com um vasto conjunto de possibilidades perceptivas. Lida envolvendo a inteligência e aprendizagem, memória e linguagem, fatos e conceitos, percepção e pressupostos. Nas crianças, argumenta Berger (2012) a percepção é dinâmica, voltada ao movimento e para a mudança, funcionando bem num mundo em que os estímulos estão constantemente se movendo dentro do seu campo visual. O movimento prende a atenção do bebê, ressalta certos atributos do objeto que se movimenta, tal como seus limites, aprimorando a percepção da criança quanto ao objeto, capacitando-o a aprender sobre outras qualidades.

Já os adultos, no que demonstra os estudos de David Kolb, a aprendizagem que dependem de como se percebe a realidade e de como a processa. Para alguns a realidade é captada basicamente por meio da experiência. Para outros, criando teorias. Propondo um ciclo contínuo de aprendizagem, Kolb representa quatro estágios distintos de como as pessoas aprendem, atribuindo grande valor ao papel da experiência na aprendizagem: *Experiência Concreta*, correspondendo ao fazer ou ter uma experiência (agir); *Observação Reflexiva*, sendo ela uma revisão refletida sobre a experiência (refletir); *Conceitualização Abstrata*, referindo-se a conclusão e o aprendizado com a experiência (conceitualizar); e,

por fim, *Experimentação Ativa*, no que diz respeito o planejamento e nova experimentação do que foi aprendido (aplicar). Para cada um dos estágios há uma forma de refletir sobre o aprendido. O ciclo de aprendizagem proposto por Kolb (1984) oferece um referencial para conduzir o processo educacional, contribuindo também para descobrir o ritmo de estudo e a forma como administrar o tempo para que a aprendizagem ocorra de forma organizada e disciplinada, propiciando o desenvolvimento da autonomia do aprendiz.

Não obstante, faz-se importante elucidar que nossa percepção não é infalível, assim como não é um mero sistema mecânico que capta informações do meio e se adapta a ele, haja visto que somos possuidores de uma reflexão consciente. No que nos aponta Andrade (2012), o que une as duas pontas, fazendo com que o homem não seja nem um receptor mecânico de seu meio ambiente nem um observador autônomo infalível, é o poder de reflexão consciente:

Essa reflexão consciente é que permite ao homem se perceber como não subordinado aos estímulos ambientais, mas também, paradoxalmente, é o que permite ao homem perceber que sua própria percepção é passível de erros e perceber também que ele “não tem como, em última instância, diferenciar o que é próprio do ‘ambiente em si’ da maneira como ele (seu ser-organismo) experimenta (percebe) tal ambiente”. O ponto central da reflexão consciente é reconhecer que esta reflexão é permeada por um conjunto de fatores e entender que ela não pode ser universalizada a ponto de se tornar uma unidade do pensamento, mas sim, compreender que nossa reflexão possui “verdades” relativas a nós mesmos, ou seja, ao nosso modo de sentir, traduzir e entender o mundo, retirando assim qualquer possibilidade de existir uma percepção mais crível, mais válida e mais verdadeira que a outra (ANDRADE, 2012, p. 110).

Outro ponto importante na estruturação que propomos está no constante exercício de cooperar com o outro, no fomento de uma aprendizagem mútua, intersubjetiva, de troca e fruição. Assim é pensada as *situações lúdico-integrativas* de ensino-aprendizagem, onde a relação é estabelecida em conformidade ao espírito de alteridade, de compartilhamento de saberes, de vivência conjunta e cuidada. Reside aí o sentido ecológico, do modo como abordamos, contestando a educação centrada na perspectiva de formação para o trabalho ou para fins de produção em massa. A formação a qual miramos está em sentido oposto, desfigurando o determinismo imperativo, a centralidade da aprendizagem em detrimento da intuição Segundo os estudos de Piaget (1987), até cerca de sete anos a criança permanece pré-lógica, suplementando a lógica pelo mecanismo da intuição, que seria para o estudioso a simples interiorização das percepções e dos movimentos sob a forma de imagens representativas e de “experiências mentais” que prolongam, assim, os esquemas senso-motores sem coordenação propriamente racional. Piaget também nos ajuda a compreender que as transformações da ação provenientes do início da socialização não têm importância apenas para a inteligência e para o pensamento, mas repercutem também na vida afetiva” (PIAGET, 1987, p. 37). Toda conduta, as motivações e o dinamismo energético provêm da afetividade.

A interação vem como princípio básico na produção compartilhada de movimento. Interage-se para implicar em afeto suficiente ao despertar da confiança no conviver. Naquilo que nos reflete Gomes-da-Silva (2016, p. 96), a interação é o mediador, pois não há aula sem professor, nem muito menos sem aprendiz. "É no encontro agente-ambiente, numa progressiva relação com o entorno que o conhecimento vai se estabelecendo". Pensando no momento que é a aula, sua configuração enquanto tempo/espço a ser habitado, não é propriedade do educador ou educandos, nem está totalmente determinada pelo sistema de ensino ou pela política ideológica do material didático. A aula, por ser um espaço de experimentação criativa, encontra pertença na relação que se estabelece, seja ela harmónica ou tensional.

Compreendendo a construção do pensamento e da subjetividade como um processo cultural, Vygotsky (2003) traz a perspectiva sociointeracionista pela Sociologia da Infância. Funda que a aprendizagem vai se configurando no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, através da apropriação e internalização de signos e instrumentos em um contexto de interação social. Discutindo infância e educação infantil, Amorin e Dias (2015, p. 137), traz o pensamento do autor na perspectiva de que "o brincar se apresenta como rica situação de sentidos e significados culturais que permitem às crianças vivenciarem, no contexto da fantasia e da imaginação, ações, papéis e interações que provocam seu desenvolvimento". Nestas situações, segundo apontam as autoras, o brincante se coloca em desafios que transpassam suas capacidades atuais. Eis que o brincar em si, pelo brinquedo ou brincadeira, se manifesta de forma genuína como uma potente *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP).

O brincar, então, em sua essência própria, é condição para o desenvolvimento integral da criança, considerando seus aspectos sociais, cognitivos, afetivos, psicomotor. Para Vygotsky, aprendemos a brincar o mundo pela cultura a que pertencemos, Assim, faz-se fundamental que esta prática de viver criativo sejam proporcionados enquanto situação potente de aprendizagem. Estudar a aprendizagem na infância é uma tarefa ininterrupta desempenhada pelas ciências em nossa entrada na modernidade, pois, como indivíduos que necessitavam ser conhecidos para serem moldados, disciplinados e civilizados, as crianças passaram a ser incluídas em uma configuração social reguladora, vigilante e normatizadora, sendo então institucionalizadas. Assim, a valorização e o apoio das ciências como a pediatria, a psicanálise e a psicologia se tornaram indispensáveis historicamente para contribuir com a análise, instrução, preparação e desenvolvimento dos indivíduos pertencentes à infância, baseando-se no senso de dignidade e da moral. Esta também é a base para as construções didático-pedagógicas desde a educação infantil, pois compreender como a criança aprende proporciona aos adultos, em sua maioria mulheres, o empenho qualitativo de ensinar, educar e preparar o ambiente institucionalizado para que o desenvolvimento infantil ocorra significativamente (ARIÈS apud MENDONÇA, 2018, p. 21).

Um tanto ilusória a ambiência, não? Mas se partimos da premissa de que as crianças não se esforçam sozinhas, que seu esforço na verdade faz parte de um contexto social, como nos diz Lev Vygotsky, é possível estruturar uma proposição pedagógico-didática assim. Na ambiência há o movimento, a abertura para que se abram novas abas de conhecimento. Assim, a criança não conseguindo atingir determinado objetivo numa ação é provável que pare de tentar. Isso significa que ela não tenha capacidade? No que diz Vygotsky não necessariamente. Ela, a criança, pode realizar um esforço melhor recebendo uma orientação e proporcione sobretudo a motivação, focalizando a atenção em pontos importantes de reestruturação do problema para assim resolvê-lo de outra maneira. Daí o princípio da ZDP, correspondendo a uma gama de habilidades exercitáveis com assistência mas ainda sem conseguir de modo independente. Isso implica que o aprendizado depende da interação social e não de um aprendiz obtendo conhecimento por si mesmo ou de um professor depositando aquilo que sabe.

Apresentamos a seguir os resultados deste período em que estivemos ativos em campo, entre 2014 e 2018, fechando um ciclo muito significativo, pessoal e profissional. Através das narrativas do vivido, discutiremos a aprendizagem e o ensino da capoeira sob um viés mais humanitário, fincado numa cultura de paz em projeção ecológica. Serviram como dados de pesquisa: as falas transcritas, recortadas das rodas dialogadas em formações continuada e em vivências diretas com mestres da cultura popular; as experiências de ensino-aprendizagem, sistematizadas e refletidas em anotações de diário de campo; os momentos de gestão compartilhada; e os relatórios produzidos encaminhados às coordenações pedagógicas. Eis a tese que toma forma: *A Capoeira Angola como produtora de uma Educação Ecológica*.

3.2 Brincando na Rodas dos Saberes

vou me **embora**
vou me **embora**
vou me embora pra **Angola**⁸⁶



Pintura: Carybé

Através da filosofia da capoeira angola, de sua matriz reflexiva proposta por Mestre Pastinha, e das associações conceituais com o referencial teórico aqui referenciado, surge a concepção de uma corporeidade ecológica (Ecorporeidade). Apresentados em dizeres muitas vezes metafóricos, versos, pinturas e devaneios de reflexão crítica de mundo, os saberes da roda de capoeira foram me aparecendo na cotidianidade, nas relações com as pessoas, no entendimento de mim mesmo, e, como não poderia deixar de ser, em minha

⁸⁶ Corrido cantado por Mestre João Grande no disco "Capoeira Angola From Brazil", produzido pelo Grupo de Capoeira Angola Pelourinho (GCAP). Disponível em: <https://goo.gl/4haaR8>

prática educativa. O privilégio foi poder dinamicamente ocupar tanto o lugar de aprendiz griô, na arte da capoeira; como o de professor, já que eu estava como um dos “Oficineiros” do projeto *Brincando Capoeira*.

Foi como se as concepções filosóficas presentes na poesia de Mestre Pastinha e no legado lúdico fundamentado em sua imagem, estivessem ecoando nas experiências de ensino-aprendizagem minhas com as crianças. Aprendia com elas modos de ensiná-las. Esta perspectiva, presente em ensinamentos de Paulo Freire, é matriz cultural na filosofia Bantu: “o mestre aprende tanto quanto ensina”, relembra Mestre Cobra Mansa em entrevista⁸⁷ concedida em 2017. Esta visão, apesar de parecer “clichê”, faz total diferença se de fato aplicada à *práxis*. Para isso é preciso autoconhecimento suficiente e humildade, percebendo-se tão aprendiz quanto a criança que ainda engatinha. Daí a noção de uma educação de si com o outro. Essa percepção de pensamento só veio tempos depois, após buscas incessantes pela questão-problema, objeto de estudo, forçosas hipóteses miradas no resultado. Tudo se traduzia em gasturas, dúvidas e incertezas. Por vezes procurava tanto que não enxergava o que à minha frente estava. Foi quando após um sopro de sonho e lucidez surge: a capoeira angola e sua potente educação ecológica.

No nada, o tudo! Percebi que de fato foi com o processo que as coisas foram se organizando. Essa ambiência que a capoeira me trazia, na significância de vivê-la na roda e na vida, me trouxe uma visão de mundo mais cósmica, de amplitude sobre as coisas e minha relação com elas, descobrindo os signos de sentido, os objetos de interlocução. A semiótica vem como auxílio primordial. Para Pierce (apud SILVEIRA, 2007), o pensamento é o domínio primeiro do cosmos, e não restrito aos seres humanos. O universo é pensamento/produção de informação ininterrupta e contínua. Por conseguinte, constitui-se num processo evolutivo em constante crescimento na rede de diversificação. Ademais, o pensamento peirciano traz que a linguagem verbal, a palavra, não é a matriz fundamental da expressão humana:

Se o próprio cosmos é semiótico não há como reservar ao homem a exclusividade de pensar, muito menos como submeter a própria natureza do pensamento ao paradigma de uma das formas humanas de expressão. Embora a palavra constitua para o homem um importante traço formador de sua própria essência, seria prejudicar profundamente a compressão do pensamento submetê-la a uma de suas muito especiais manifestações. O empenho peirciano ao construir uma semiótica dentro de um quadro categorial que não mais derivasse da proposição linguística, visou sanar esta tradicional limitação e abrir caminho para a autêntica visão cósmica da realidade fenomênica (SILVEIRA, 2007. p. 6).

Os saberes que aprendi são aqui compartilhados considerando tanto as vivências na cultura popular, junto a *Escola de Capoeira Angola Comunidade*, como pelas experiências

⁸⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5MxR688LL3I>

com as escolas parceiras, especialmente a *Escola Viva Olho do Tempo*. Naquela primeira, ECAC, considero meu lugar de iniciação aos fundamentos da capoeira angola, mas também de reconhecimento indetentário, na ancestralidade que me foi sequestrada pela aculturação eurocêntrica. Na segunda, a EVOT, eis o “campo de encantação” no qual pude praticar o que logo apreendia, dando vasão a energia do conhecimento e fincando ainda mais no tempo o lugar basilar das tradições culturais afro-ameríndias na constituição da cultura popular brasileira.

Considerando que nas próximas páginas estarei rememorando por meio de narrativas as experiências vividas, ressalto que não poderei fazê-lo obediente a trajetória linear do tempo, nem mesmo a verdade absoluta. Assumo isso ressaltando minha opção em dar maior visibilidade ao que foi positivo e de grande valia no que compete à fruição do conhecimento. O que não significa que as histórias sejam todas ilustradas em flores e floreios. Pelo contrário, muitas das estratégias de sobrevivência, das idealizações criativas e das linhas de fuga foram em meio a crises de espinhosos conflitos. Internos, ao tocante pessoal (identidade), e externos, no que se refere às relações com o outro e o meio. Não se trata portanto de mero acúmulo progressivo de saberes, mas de (re)leituras acerca do vivido, percebendo o ideológico como elemento constituinte da realidade. Portanto, não é o caso de dicotomizar o central e o periférico, e menos ainda de estabelecer a primazia de um sobre o outro. O que pretende-se aqui nada mais é que transformar a natureza das relações entre o sujeito ativo com o meio social no qual está inserido (PÊCHEUX, 1969).

Por eleger a perspectiva discursiva embasada na Análise do Discurso, os dados serão aqui acessados sobre situações de aprendizagem e ensino que tive no período de experiência de campo. Uma experiência que perdura vívida. Das várias situações, reflexões foram conservadas, experiências foram reinauguradas e proposições foram construídas, considerando o entendimento de que o pesquisador, em um dado campo de análise, é co-construtor dos sentidos produzidos que se alteram o lugar em que ele se situa e sua postura de interlocutor em uma determinada situação de pesquisa. As referências teóricas mobilizadas pela Análise do Discurso não apenas alteraram o quadro de princípios conceituais e o olhar sobre o objeto, como, de alguma forma, ressitua o lugar do pesquisador, não cabendo apenas investigar o que está por trás dos textos, mobilizando instrumentais que validem sua técnica. Cabe-se no entendimento da linguagem⁸⁸ como forma de intervenção, a construção de saberes sobre o real, algo que exige o diálogo com outras perspectivas e configura uma iniciativa interdisciplinar.

⁸⁸ Na perspectiva da semiótica, o conhecimento processa-se na produção de sentidos/produção de “linguagem”, considerada por Pierce como possibilidade maior de o Ser se relacionar com a realidade. Assim, conceber as coisas não é estabelecido apenas pelos códigos culturais, mas a capacidade do universo produzir informação/conhecimento. E como não há produção de informação/conhecimento a não ser por intermédio de signos, então podemos compreender a Linguagem como capacidades de produzir signos, não sendo produto acabado, mas um permanente processo de produções signícas, que se perfaz continuamente no universo (PIERCE, 1995; GOMES, DA-SILVA, 2010, p. 85).

Logo, optamos na perspectiva discursiva por perceber nela a possibilidade indicativa que o pesquisador, para além de querer descobrir algo, efetivamente participa da ação social, por de dentro, engajando-se nas causas e participando dos desembaraços que é uma gestão compartilhada e pedagógica, por exemplo. O texto então advém da associação que fizemos dos relatórios produzidos a coordenação pedagógica, as anotações em diário de campo referindo-se sobretudo ao processo de ensino-aprendizagem, e as análises posteriores, enfocando a conservação da prática melhorada. Busca-se assim, atendendo o que sugere uma análise discursiva, explicitar da maneira mais precisa possível os caminhos de uma investigação, esforço que não exclui a explicitação das implicações minhas como pesquisador em relação ao objeto pesquisado, no caso a Capoeira Angola em sua interface de brincadeira e seu potencial educativo ecológico.

Para que pudesse estabelecer uma articulação entre fundamentos, conceitos e a prática propriamente dita, defini “6 Saberes Basilares” para uma concepção alargada do potencial educativo ecológico da Capoeira Angola. Vale frisar que não se trata de uma receita, manual ou qualquer tipo de estrutura formatadora. É apenas uma tentativa de organizar fundações conceituais coerentes ao que difundia Mestre Pastinha, e que ainda hoje é mantida na prática vívida de seus discípulos. Contudo, antes dos saberes propriamente ditos, há “3 Princípios” a serem destacados:

- A) ***Ancestralidade***, como potencializador do imaginário afrodescendente a partir da história e cultura de matriz africana;
- B) ***Corporeidade***, enquanto uma unidade tensional de engendramento do Ser;
- C) ***Autoaperfeiçoamento***, considerando o ímpeto da busca do autoconhecimento pelos fundamentos.

Este foi o “ABC” que encerrou-se das reflexões envolvendo uma proposição ecoeducativa de se trabalhar a capoeira angola e seus saberes. A ***Ancestralidade*** tem a ver com a cosmovisão africana, uma epistemologia ontológica que repousa diferentes concepções de mundo não deixando de fora os aspectos místicos e metafóricos que a vida nos traz. Um conhecimento marcadamente antirracista para uma ontologia da diversidade, não só da inclusão, mas de heterogeneidade. “De uma forma cultural abrangente para um regime de signos específico. De uma semiótica abrangente para uma forma cultural de organizar experiências singulares” (OLIVEIRA, 2012, p. 40). A ***Corporeidade*** é concepção de ser humano como partícipe da circunstância, portanto ambiental. É esse modo como reagimos a circunstância, modelando-se a ela. É unidade tensional, nessa tensão da experiência profunda da existência humana, entre vida e morte, conhecimento e ignorância, luz e escuridão, consciência e inconsciência (GOMES-DA-SILVA, 2016). Enfim o ***Autoaperfeiçoamento***, traz o ímpeto de se autoconhecer na finalidade de sempre estar aperfeiçoando-se em relação ao que se foi e ao que se pode naturalmente ir se tornando. Eis que, considerando os fundamentos trazidos por Mestre Pastinha e os relacionando com

a perspectiva educativa ecológica que propomos neste estudo, ergueu-se os “6 Saberes Basilares da Capoeira Angola”:

Capoeira Angola 6 Saberes Basilares

ÊCOCA

1. **Respeito e reverência** aos mais velhos/griô, compreensão da não-linearidade do tempo: “Sankofa⁸⁹”.
2. **Escutar, ouvir**, encontrando singulares e sentidos naquilo que é compartilhado. Escuta não-violenta e espontaneidade ao processo.
3. **Paciência**, sem pressa no aprender, ansiedade. Saber esperar: “não é força, é jeito”.
4. **O chão é amigo** (*Grounding/Equilibração*): não deve deixar-se estagnar pelo “medo de cair”. É preciso transformá-lo em potência de aprendizagem. Senti-lo e avançar com ele: “Enraizar-se | Cabeçada”.
5. **Humildade**, percebendo-se vaidoso e despeitado: “Aprendiz”.
6. **Generosidade e gentileza** com o outro, anulando subestimações e gerando o protagonismo mútuo na circunstância: “O jogo é à dois e não se bate em com quem dança”.

Como já frisado anteriormente, os “6S” (que na realidade são 9) não representam uma cartilha de como se tornar um “angoleiro”, ou mesmo fórmula absoluta de como se praticar a capoeira angola em âmbitos de educação. Trata-se na verdade da condensação dos ensinamentos assimilados e transpassados em termos-chaves, alinhavando-os a fundamentações profundas, de ordem particular mas também planetária. A capoeira está no mundo, revolucionando e civilizando pessoas, cantava-nos Mestre Moa⁹⁰ do Katendê. Essa afirmação não vem de livro algum, teoria ou mera especulação empírica. Reflete de minha imersão dedicada nesta arte, que me absorvera em pensamento e modo de reagir às demandas, resignificando em mim a corporeidade.

⁸⁹ O símbolo do pássaro estilizado que se move para frente, mas sempre olha para trás, lembra-nos que é impossível entender o presente sem entender e estar conscientes do passado. Pode ser traduzido por: “retornar ao passado para resignificar o presente e construir o futuro”. Essa ética transparece no esforço do povo negro por recuperar a sua ancestralidade e por apontar as sequelas da diáspora.

⁹⁰ Romualdo Rosário da Costa, conhecido como Mestre Moa do Katendê, foi um compositor, percussionista, artesão, educador e mestre de capoeira brasileiro. Considerado um dos maiores mestres de capoeira de Angola da Bahia, começou a praticar capoeira aos oito anos de idade, no terreiro de sua tia, o Ilê Axé Omin Bain. Foi assassinado com doze facadas pelas costas após o primeiro turno das eleições gerais de 2018. Segundo testemunhas e a investigação policial, o ataque foi motivado por discussões políticas,

Cada um dos saberes tem uma história, que está dentro de outra que está dentro de outra. Pensando numa forma mais fluida de comentar sobre cada um deles, resolvi contextualizá-los em exemplos que trato a seguir, descrevendo minha prática nas escolas pelo *Brincando Capoeira*. Discuto-os enquanto resultados de pesquisa, dando ilustrações vindas de situações reais que vivenciei. Recorrendo a textos recortados do diário de campo, dos relatórios encaminhados as coordenações pedagógicas, aproveito o ensejo para compartilhar as estratégias pedagógico-didáticas desenvolvidas bem como aquilo que fora produzido com as crianças: brincadeiras, canções e um modelo de instalação cênica baseado na ritualidade da roda de capoeira angola, apresentado em diferentes circunstâncias junto às crianças acolhidas pelas escolas parceiras.

3.2.1 A experiência na Escola de Educação Básica

Rememorar a experiência na Escola de Educação Básica (EEBas) é trazer à tona uma liberdade criativa de proporções expansivas. Isso porque a fase infantil é aquela dos lançamentos no imaginário, da percepção em aguçamento. Atendendo cinco turmas distintas, o *Brincando Capoeira* firmou parceria com a escola em 2015, quando a convite da então diretora, professora Dra. Adelaide Dias, mais tarde orientadora nesta pesquisa. Nesses encontros que se dão em relances, a professora perguntou se não haveria interesse de minha parte estabelecer a pesquisa do doutorado atendendo as crianças da EEBas, já que na programação de atividades diárias elas passavam muito tempo em estado de recolhimento, ou dormindo ou ouvindo as incessantes histórias da Chapeuzinho Vermelho. Por acaso estava eu saindo de uma aula acompanhado de meu orientador na época, o professor Dr. Pierre Gomes-da-Silva. Ficamos entusiasmados com a possibilidade e topamos o desafio. O *Brincando Capoeira* já estava acontecendo na EVOT, mas ainda não havia a formalização como projeto de extensão⁹¹.

Na EEBas, vimos a oportunidade de centrar as reflexões no âmbito da Educação Infantil, campo que desde sempre fora nossa intenção enquanto lócus de pesquisa, sobretudo pelas proposições pedagógicas envolvendo o lúdico brincar. Quando estive como professor no curso de Educação Física da UFPB, em 2015, assumi uma das disciplinas de Estágio Supervisionado. Na época eram três disciplinas distintas para atender a demanda, tanto para o Bacharelado como para a Licenciatura. No caso desta, os estágios eram divididos entre Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e áreas afins. A disciplina que eu ministrava era voltada ao período do ensino fundamental. Foi uma excelente oportunidade de permanecer mais próximo das escolas da rede pública de ensino, no que se refere a ação interventiva educacional, já que priorizamos na disciplina as escolas de atendimento público, fossem elas formais ou não, contanto que tivessem a possibilidade de convênio com a UFPB. Neste período organizamos um seminário, algo

⁹¹ Isso só foi possível graças articulação com o Centro de Comunicação, Ciências e Artes (CCTA), via Departamento de Artes Cênicas, que na pessoa da professora Dra. Líria de Araújo Morais, acreditou no projeto indicando-o para concorrer ao edital PROBEX/2017. A conquista foi bastante significativa, ampliando a ação envolvendo estudantes graduandos da UFPB, bolsistas e voluntários.

inédito até então, para que pudéssemos compartilhar e discutir problemáticas e êxitos acessados pelos estudantes. A programação foi montada em cooperação entre os docentes das disciplinas e dos discentes estagiários.

A oportunidade fez emergir uma problemática que o estágio, de uma forma geral, apresentava: de que, por razão do restrito campo de atuação do profissional de Educação Física na Educação Infantil, esta não deveria receber tantos estudantes estagiários. Pensando pela lógica do “mercado de trabalho” isso faz sentido. Contudo, se pensamos o “mundo do trabalho”, a devida permanência dos estudantes em instituições de Educação Infantil é de grande valia. Do contrário, ficam as “professoras polivalentes” se desdobrando para pensar e planejar aulas em que as quatro paredes não seja o contexto principal. De modo que dando a devida atenção a esta basilar fase da educação, as áreas do conhecimento devam se encontrar na soma de ações complementares e permanentes. A notícia que se tem, é que atualmente os Centros de Referência em Educação Infantil (CREI’s) vem recebendo maior atenção do curso e seus desbravadores estudantes.

Apesar de minha experiência com Educação Infantil na época ser muito restrita aos estágios que tive nas graduações que fiz e em projetos pontuais sem continuidade, levar a capoeira angola era ainda mais delicado. Além de ser um jogo que nos provoca uma espiritualidade, há ainda uma má fama entorno de professores de Educação Física pela comunidade da capoeiragem. Isso é histórico e vale aprofundamento. Em síntese, em meados do Século XX, a capoeira encontrou na conotação de esporte a chance de se firmar na sociedade. Mestre Bimba foi oportuno e ajudou nesse movimento. Mais tarde, a Educação Física, por trabalhar diretamente com o movimento humano e os esportes em geral, se manifesta apropriando-se da capoeira, exigindo dos capoeiristas que estivessem ensinando, diplomas de curso superior em Educação Física. O Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Educação Física (sistema CONFEF/CREF) aquecem a imagem colonizadora da área enquanto conhecimento, e dos profissionais, enquanto apropriadores e delimitadores de campo de trabalho. Assumi essa imagem esforçando-me em criticidade sobre minhas condutas e profissionalismo.

Ainda que eu imaginasse que o *Brincando Capoeira* traria uma capoeira de uma forma outra, mais brincada, senti a lucidez em saber de ações similares. Primeiro, claro, perguntei ao Mestre Naldinho se ele tinha “alguns toques” (dicas e ensinamentos) para me ajudar. Muitas dinâmicas legais aprendi com o mestre, incluindo a feitura do Berimbau, instrumento musical presente na capoeira. Em pesquisas pelas redes de busca (Google, YouTube) vi metodologias já bem desenvolvidas, tanto no Brasil – a exemplo do Brincadeira de Angola (Mestre Ferradura) – como em outros lugares do mundo, como Alemanha, Japão e Afeganistão. Inúmeros tutoriais podem ser acessados facilmente e de forma gratuita. Em rápida pesquisa se acha muito material, livros e artigos. Citamos alguns deles em nosso arcabouço teórico. Indicado por uma colega de doutorado, tive acesso ao Livro do Professor, produzido pelo Ministério da Educação no Brasil em cooperação com a UNESCO em 2014. O livro é voltado ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na Educação Infantil. Tem como objetivo “contribuir para a formação e

implementação de políticas integradas de melhoria da equidade da educação em todos os níveis de ensino formal e não formal” (BRASIL, 2014, p. 3). Os eixos de trabalho presentes no livro foram estudados e incorporados em algumas práticas minhas com as crianças, trazendo significativos resultados. Contudo, apesar das fontes, busquei não aprofundar em nenhuma delas, haja vista minha intenção de descobrir no processo os modos e caminhos para o ensino-aprendizagem com a capoeira.

Outra fonte, mais vívida e instigante, foi a oportunidade de acompanhar um projeto de capoeira especializado em Educação Infantil, inserido nas atividades permanentes do *Lar Fabiano de Cristo* (unidade Bayeux/PB), instituição que oferece atividades socioassistenciais e socioeducativas com vistas à promoção integral de famílias e idosos. O projeto, que funciona de modo permanente na instituição, é desenvolvido por Marivan Geraldo, contramestre de capoeira angola pela ECAC. Com mais de 20 anos de história, o trabalho é de persistente grandeza. O fato de sermos, ele e eu, da mesma escola de capoeira (ECAC), canais de disponibilidade foram abertos, me deixando bem à vontade em aprender pela vivência. Acompanhei Marivan em seu cotidiano com as crianças, por mais de uma vez. Conversamos, debatemos, tocamos, cantamos e, claro, jogamos capoeira. Em algumas das aulas participei como aprendiz, brincando em meio aos pequeninos e pequeninas. Aprendi muito e agradeço por demais ao mano, exemplo de educador.

Após este primeiro passo, tracei um plano de ação rascunhando como poderia desenvolver o *Brincando Capoeira* na EEBas. Começamos com uma primeira visita, conhecendo a rotina da escola, suas turmas, a organização de horários e os espaços físicos disponibilizados. A intenção era que nossa presença ali fosse coerente aos direcionamentos pedagógicos da instituição. Para isso, recorremos a Proposta Pedagógica Curricular (PPC) da escola. Apresentamos o projeto para coordenação pedagógica e o corpo docente responsável pelas turmas que iríamos oferecer vagas. Num outro encontro, foi a vez das famílias, que receberam com muito agrado a proposta. Aproveitamos o ensejo para, além de apresentar e esclarecer as intenções do projeto, colher as assinaturas dos documentos regulares para a submissão ao Comitê de Ética, dentre eles o Termo de Assentimento e o Termo do Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A submissão foi feita e o resultado foi pela aprovação (ver anexos).

A EEBas é vinculada ao Centro de Educação (CE) do Campus I, na capital da Paraíba, situando-se entre a Escola Técnica de Enfermagem, o setor de Educação Física e a quadra de esportes da UFPB. Segundo o que prevê seu PPC, é de natureza essencialmente educacional destinada ao atendimento da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Constitui-se privilegiadamente em um *lócus* de ensino, pesquisa e extensão com atividades destinadas à comunidade interna e externa à UFPB. Bem por isso, colabora com a formação de educadores e profissionais das diversas áreas do conhecimento, sobretudo no que corresponde ao processo de produção do conhecimento na graduação e pós-graduação e a efetivação do compromisso social da universidade. Referenciando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, a escola busca a finalidade da Educação Infantil como “o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico,

psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade". Essa perspectiva, segundo o que fundamenta seu PPC, expressa a necessidade de se considerar a criança como sujeito sócio-histórico-cultural, para promover seu desenvolvimento integral e sua inserção na esfera pública.

Antes chamada de Creche-Escola do CE da UFPB, a EEBas foi fundada em 21 de setembro de 1988, durante o reitorado do Prof. José Jackson Carneiro de Carvalho. Sua construção foi financiada com recursos oriundos do Banco Nacional de Desenvolvimento Social (BNDES). Os dois primeiros anos foram para montagem, seleção de pessoal e implantação dos equipamentos. Nesse primeiro momento, foi designada uma comissão interdisciplinar e multiprofissional para realização desses trabalhos, conforme Portaria R/GR/ nº 12 de 14/03/88 arquivada na Creche-escola. Esta comissão era formada pela pedagoga Lae Trindade de Vasconcelos, Laís Vieira Correa, Lygia Gondim Pessoa de Figueiredo, Maria Marta Rodrigues Mariath, Maria de Fátima Amorim, Mariani de Oliveira e Silva, Rosane da Nóbrega Wanderley, que instaram a unidade em sua organização técnica, administrativa e funcional.

Tem sua origem no Centro de Convivência Infantil (CCI), criado a partir das reivindicações da Associação dos Funcionários da Universidade Federal - AFUF (hoje Sindicato dos Trabalhadores em Ensino Superior da Paraíba - SINTESP), Associação de Docentes da Universidade Federal - ADUF e Diretório Central dos Estudantes - DCE, tendo em vista a necessidade de uma creche para atender filhos de professores, alunos e funcionários da UFPB e a comunidade circunvizinha, na faixa etária de 4 meses a 4 anos. Começou a funcionar em fevereiro de 1990, no reitorado do Prof. Antonio de Souza Sobrinho, ficando vinculado a Pró Reitoria para Assuntos Comunitários (PRAC). Uma nova direção foi designada para implantar os trabalhos pedagógicos e selecionar o quadro de pessoal. Indicada pelo Gabinete do Reitor, a Prof.^a Márcia Kaplen Steinbach Silva coordenou seus primeiros três anos de atividades. Nesse período foi firmado um Convênio com a Secretaria Municipal de Educação e a Secretaria Estadual de Educação para fornecer professores de Educação Básica para compor o seu quadro funcional. E, em 1994 recebe servidores técnico-administrativos oriundos da extinta Legião Brasileira de Assistência e de outros órgãos públicos federais, suprimindo a deficiência do quadro funcional da instituição.

Na EEBas, em particular, foi tranquilo nossa chegada, uma vez já conhecermos o corpo escolar de outras ações, a exemplo do estágio supervisionado, quando eu era estudante do curso de Educação Física. Ademais, boa parte das educadoras eram veteranas e sabiam de nosso compromisso. Após os combinados previamente feito com as professoras e a coordenação, incluindo os melhores horários para as aulas, atuamos na escola às terças e quintas-feiras, no turno da manhã, atendendo crianças na faixa-etária entre 2 e 6 anos. Os encontros duravam em média 30 minutos por turma, tal como demonstra o quadro abaixo:

Horário	Terça-feira	Quinta-feira
7:30	Infantil II	Infantil V
8:00	Infantil III	Fundamental I
8:30	Infantil IV	
9:30	Reunião pedagógica	Reunião pedagógica

Outubro/2016	Novembro/2016	Dezembro/2016
História da capoeira; movimentos brincadas; musicalidade. Metodologia: Contação de história, práticas corporais lúdicas, rodas cantadas.	Práticas lúdicas com a natureza; situações de movimento da capoeira; musicalidade. Metodologia: Interação em espaço aberto, práticas corporais com a natureza, jogos musicais.	Princípios e fundamentos da roda da capoeira; musicalidade com instrumentos; composição de roda brincada. Metodologia: Dinâmicas corporais lúdicas, construção e manuseio de instrumentos, brincadeiras de roda.

QUADRO 1 – Distribuição dos horários e atividades do *Brincando Capoeira* na EEBas

FONTE: Relatórios apresentados a Coordenação Pedagógica em 2017

Em termos de espaço físico onde experimentamos as vivências, usamos locais preferencialmente abertos, bem arejados, onde o corpo em movimento sinta-se liberto ao ato de “Se-Movimentar”, exaltando-se em movimento a partir de sua inerente potencialidade dialógica, em cujo fundamento está a possibilidade de compreensão de temas como sensibilidade, percepção e intuição humana (BETTI, 2017). A Pedagogia e a Educação Física tradicional, naquilo que pontua Gomes-da-Silva (2010), desconsideram o se-movimentar da criança em uma concepção puramente biomecânica e em uma perspectiva empírico-analítica, não se atentando ao “ser humano que se movimenta” (GOMES-DA-SILVA, 2010, p. 32). Partimos do pressuposto que o movimento, enquanto ação de presença do corpo, caracteriza-se como nosso primeiro e mais importante diálogo com o mundo. Com uma excelente área externa, atuamos junto a EEBas potencializando essas áreas com ações propositivas ao processo de ensino-aprendizagem, quer fossem nos intervalos (recreios) ou em aulas externas à própria escola, correspondendo a espaços assegurados dentro UFPB.

Hoje iniciei meu mergulho profundo junto às crianças da EEBas. Muita energia envolvida. Estar com crianças representa para mim a oportunidade de ser eu mesmo, com toda espontânea liberdade. Depois de quase dez anos após minha experiência neste mesmo espaço de educação como estagiário, retorno agora como doutorando. Percebo que isso inibe um pouco a escola, mas deixei claro que eu estava ali para somar (Diário de Campo, Março de 2016).

Os primeiros encontros são sempre carregados em primeiras impressões. Assim não foi diferente com as crianças da EEBas. Na maioria das turmas eu fui apresentado como “professor de capoeira”, o que ressoava diferente do habitual “professor de Educação Física”. Isso já foi algo que me despertou reflexão. Se era fato eu estar ali para compartilhar

saberes da capoeira angola, aceitei a “titulação” mas ciente da hierarquia que há na capoeira. Para se chegar ao título de “professor” desta arte, a caminhada é longa. Os grupos e escolas de capoeira carregam em si uma organização bastante efetiva. A ECAC, por exemplo, formaliza suas vivências e os aprendizes da escola com certificações e diplomas, assinadas pelo mestre griô da casa, no caso, Mestre Naldinho. Não caberia simplesmente a conveniência de aceitar o título que é tão caro ao movimento formal dentro da capoeiragem. Por um tempo isso me gerou conflitos, mas que mais tarde me ajudaram no encontro de mim mesmo e de reconhecer o quão valoroso é este lugar de “aprendiz”. Assumi então o conceito de “brincador” de capoeira angola, associando-o a minha prática pedagógica enquanto arte-educador.

Desapeguei e fui brincar, do jeito que eu sabia. Na bagagem, minhas formações em Educação Artística e Educação Física, um Mestrado em Educação, as experiências regressas com crianças, os fundamentos da Capoeira Angola que se aflorava, em minha prática docente, bem como a perspectiva ecológica que ainda começava surgir enquanto perspectiva teórica. Isso sem mencionar o amor pelas crianças e a possibilidade de com elas viver a plenitude de ser jovem. Foi nesse período que surgiu o conceito de *Ludens Poiesis*, mais tarde significando uma corporeidade que brinca (ludens) na criação (poiesis) reinventada de si em estreita relação do real com o imaginário inventivo. “Poieses” ganha aqui a conotação que indica a ação de fabricar, de confeccionar um objeto de modo artesanal, de natureza material ou intelectual, como a poesia (CARVALHO, 2013). Assim, compreendendo a escola como espaço/tempo de interação dinâmica, na qual a aprendizagem criativa deve estar sempre em primeiro plano, optei por trabalhar com as crianças em meio a uma ludicidade transversal, poetizando momentos interativos de ensinar e aprender em concomitância fluente. Dessa forma o lúdico estava presente do bom dia, aos movimentos imitando animais, que inclusive eles tanto gostavam. Aos poucos fui ganhando confiança deles e os laços afetivos foram delicadamente sendo estabelecidos. Geralmente eu planejava a aula no dia anterior, considerando a sequência pedagógica apresentada anteriormente: *Sensibilização Harmonizante; Desenvolvimento Criativo; e Produção Reflexiva*.

As vivências na EEBas tem se revelado uma grande descoberta. Minha satisfação em estar junto de crianças ajuda muito esse processo. As tenho como minhas mestras. Hoje cheguei um tanto desanimado, mas logo fui preenchido pelos sorrisos e abraços. Brincar com elas me chega como oportunidade de viver o presente em plenitude, como se brincando emergíssemos em criatividade (Diário de Campo, Maio de 2016).

Apesar das faixa-etárias diferentes, a pedagogia adotada era a mesma. Obvio que a abordagem por vezes se diferenciava, sobretudo os procedimentos didáticos. Mas o fato de elegermos o brincar como epicentro da ação, a linguagem era universal. O que eu precisava era estar atento às oportunidades de inserções dos fundamentos da capoeira, ajudando as crianças a associarem o que fazíamos brincando, aos princípios éticos e

ecológicos gerados no processo de produção compartilhada do saber cultural. É o "fazer o saber popular, o saber cultural, dentro do povo", nos fala Mestre Cobra Mansa em entrevista⁹² cedida no Festival de Capoeira Angola Comunidade 2017. Além é claro, de construir junto com eles uma ambiência favorável a aprendizagem conjunta, deles comigo e minha com eles. Partia da premissa de que a Educação Infantil, como a primeira etapa da Educação Básica

[...] objetiva o desenvolvimento da criança em seus aspectos físico-motor, psicológico, cognitivo, afetivo, social e cultural, oportunizando o conhecimento de si e do mundo a partir de processos construtivos de aprendizagem. O brincar é a forma mais propícia para o educar e cuidar, uma vez ser nesta fase da vida que inicia-se o despertar para o conhecimento do mundo e a formação do sujeito crítico, participativo e autônomo, capaz de intervir nas relações sociais de sua realidade (PPC-EEBas, 2016).

Por ser a EEBas este lugar de laboratório, recebendo constantemente projetos vinculados a UFPB, muitos cursos disponibilizavam estagiários, estudantes pesquisadores, bolsistas e voluntários para experienciarem suas práticas educativas. Em uma das primeiras aulas do *Brincando Capoeira*, encontrei duas estudantes do Curso de Pedagogia, que gentilmente puderam relatar a percepção que tiveram quando me acompanharam na experiência de aula. Trago suas falas no intuito de referenciá-las como observadoras da situação lúdico-integrativa instaurada a partir de um olhar sensível ao processo de ensino-aprendizagem:

No dia 17/03, eu, Odah, aluna do oitavo período do Curso de Pedagogia da UFPB, estava na turma do Infantil V, observando um aluno com autismo, quando repentinamente adentra na sala o professor de capoeira Djavan. Nesse momento fiquei curiosa para saber de que maneira iria ocorrer a aula. O professor iniciou sua participação de forma bastante lúdica, chamando atenção das crianças para ficarem organizadas no círculo. A todo instante, o mesmo enfatizou a importância de todos estarem presentes na roda. Em seguida, o professor buscou realizar uma brincadeira/dinâmica para conhecer os nomes de cada criança e estimular a comunicação, espontaneidade e sobretudo a autenticidade através do ato de apertar a mão com firmeza e olhar nos olhos. Achei muito interessante essa forma de comunicação e aproximação com a criança pois se tornou um momento de prazer e alegria. Percebi que o professor de forma geral, utiliza de estratégias e linguagens artísticas para trazerem as crianças para o centro de interesse da aprendizagem dos princípios da capoeira (Relato de Observação, 2016).

Era mesmo assim que começávamos nossas aulas: em roda. A intenção era que juntos pudessemos estabelecer uma confidencialidade que aflorasse os canais de

⁹² Disponível em: <https://youtu.be/5MxR688LL3I>

interação. Daí a importância do olhar. Em 2014 ensaiei um artigo tratando da importância do olhar na relação comunicativa entre professor e aluno (ANTÉRIO, 2014). O estudo, remanescente da pesquisa de mestrado quando pesquisava sobre a comunicação corporal como um saber docente, parte da premissa de que compreendendo o olhar é possível decodificar mensagens geralmente imperceptíveis à comunicação meramente falada e/ou escrita. Dentre as principais considerações, fundamenta-se que o olhar se faz significativo para o processo de ensino-aprendizagem, visto sua evidenciação daquilo que pode ou não estar comprometendo a boa comunicação em sala de aula.

De acordo com Mesquita (1997), é crescente o número de pesquisas científicas que evidenciam a importância da comunicação não-verbal na interação social, demonstrando inclusive algumas investigações que a contribuição das palavras, em uma interação entre pessoas é apenas indireta. Em contrapartida, independentemente do nível de comunicação (verbal ou não-verbal) e reconhecendo a importância de um modo não-verbal expresso por meio do movimento corporal, evidenciamos a necessidade de os profissionais de educação – no caso específico daqueles que atuam no âmbito escolar – em compreender a comunicação do corpo em movimento, a fim de serem mais eficientes no desenvolvimento de suas atividades. O movimento humano, neste sentido, não se reduz à funcionalidade dos efeitos físico-químicos, da imagem corporal, da cultura de movimento ou da expressão de sentimento. A busca não é pelas causas, mas pela criação do sentido comunicativo. Ao contrário da teoria e prática da educação hegemônica, que trata os movimentos como destrezas ou habilidades motoras padronizadas, sua concepção de movimento caracteriza-se pela linguagem. Sendo assim, posturas, posições, deslocamentos, feições, roupas, objetos “não são tomados como fragmentos inocentes da comunicação, mas como constituintes de configurações múltiplas e cambiantes de uma teia de significados. Os movimentos e os não-movimentos são identificados como dizíveis” (GOMES-DA-SILVA, 2003, p. 335).

Em consonância com o dito, Chauí (1988), alicerçando-se em indagações consolidadas de outros pensadores como Descartes e Sartre, evidencia a questão de que o olhar é, ao mesmo tempo, “sair de si e trazer o mundo para dentro de si” (p. 33). Tal afirmativa desencadeia um peculiar pensamento que defende o olhar como usurpador dos demais sentidos. “O olhar apalpa as coisas, repousa sobre elas, viaja no meio delas, mas delas não se apropria” (CHAUÍ, 1988, p. 40). A autora reflete sobre o fato de o olhar ultrapassar os outros sentidos pelo simples fato de realizar-se naquilo que lhes é vedado pela finitude do corpo, a saída de si, sem precisar de mediação alguma. Da mesma forma, volta a si, sem sofrer qualquer alteração material. De forma metafórica, porém bastante eloquente, Chauí fundamenta que o olhar ensina um pensar generoso que, entrando em si, sai de si pelo pensamento de outrem que o apanha e o prossegue. Olhar, por este entendimento, se manifesta como identidade do sair e do entrar em si, logo, como definição mesma do espírito.

Ressaltando a integralidade entre a linguagem verbal e não-verbal, Picard (1986) fundamenta que nossos gestos se fazem presentes até mesmo na relação verbal existente

entre os sujeitos. Dessa forma, dificilmente conseguimos nos relacionar, nos comunicar, interagir uns com os outros sem que o gesto corporal, por meio da linguagem não-verbal, evidencie-se. Segundo a autora, por mais que defendamos o aprimoramento prático da gestualidade corporal, nada é mais significativo do que a percepção do corpo que se comunica através de sua conjuntura completa, composta por verbalização, intuição, sentidos e corporeidade. Para isso, a conexão entre consciência intelectual e corporal é fundamental, no sentido de que o corpo ocupa seu determinado espaço na interação cotidiana, “nível privilegiado onde a psicologia e a sociologia confluem e se interferem” (PICARD, 1986, p. 19). A autora elucida ainda que a interação implica comunicação, seja ela verbal ou não-verbal. Em uma situação de presença e relação simultânea entre sujeitos, todo comportamento (vocal, gestual e/ou postural) exige um mínimo de valor comunicativo. Logo, a interação corporal surge como primeira forma de relação e que, por meio da comunicação, não se realiza unicamente por meio da palavra, pois em si intervêm outros elementos, como a vestimenta, a relação com a moda atual, com as convenções de grupos sociais e com o modo com que cada um interpreta essas relações. Assim, ao abordarmos a comunicação, estamos também tratando da intervenção e relação. Nota-se uma conexão, uma inter-relação entre os diversos fatores existente na composição do sujeito.

De forma mais abrangente, temos que na contemporaneidade, linhas de estudos como a Antropologia, a Sociologia, a Psicologia e até mesmo a Psiquiatria têm observado com mais acuidade os efeitos requeridos por um conceito multifuncional da comunicação humana. Isso, de certa forma, fomenta a preciosidade dos estudos que se dedicam aos elementos verbais e não-verbais, o que justifica, por reflexo teórico-epistemológico, a importância da contribuição de tais elementos no processo de interação entre sujeitos. De forma mais específica, temos então a evidência das contribuições de estudos como este para o contexto escolar, no que se refere à interação estabelecida entre o professor e aluno. Por conseguinte, a análise em foco ratifica o valor da comunicação corporal a partir do canal de comunicação “Olhar”, seja qual for sua especificidade (gestual, postural e/ou espacial). O fato é que a capacidade comunicativa corporal, quando explorada de forma consciente, promove e acentua diferentes funções daqueles que interagem no ambiente, como, por exemplo, na sala de aula (ANTÉRIO, 2011). Assim, é necessário que se reconheça a contribuição efetiva da exploração comunicativa do olhar e perceber o que nele se propaga. Para associar a prática que encontrava-se em desenvolvimento com os conteúdos relacionados, trago aqui a fala de Kátia, também estudante do oitavo período em Pedagogia na UFPB:

Durante a aula percebi a importância do ensino de conteúdos extracurriculares para os alunos desta faixa etária. Através do ensino de capoeira, o professor trouxe ensinamentos importantíssimos para os alunos, como: paciência, autocontrole, memorização, imaginação, dentre outras atitudes e comportamentos que contribuirão para que os alunos construam os seus conhecimentos de forma mais dinâmica e prazerosa. Outro fator importante foi a música apresentada a turma que proporcionou

um clima de equilíbrio e harmonia diante das atividades propostas pelo professor. Em todo momento o professor buscou estabelecer uma relação de confiança com os alunos, tornando a atividade desenvolvida um momento privilegiado de aprendizagem e reforço das relações interpessoais (Relato de Observação, 2016).

A leitura pedagógica relatada desperta-nos pensar sobre o lugar do ensino da capoeira nas escolas. Na visão de Kátia, a atividade caracteriza-se como extracurricular, talvez vindo a complementar as atividades comuns ao currículo da escola. De fato o *Brincando Capoeira* inseriu-se assim, de forma a agregar as atividades pré-existentes, complementando o ensino. De outra forma seria exigir demais de uma educação ainda muito formatadora. Mas por que não ter aulas de canto, de dança, de instrumentos musicais, de forma mais cotidiana na programação da Educação Infantil, se é isso que as crianças mais fazem quando plenas pelo brincar? A capoeira resiste em estar presente nas escolas, mas ainda é bastante precária sua permanência. Geralmente, depende-se de programas e projetos governamentais, que de alguma forma fomentem sua inserção. Todavia, por ser enquadrada muitas vezes como esporte, disputa com outras artes o lugar na escola. Senão isso, outros fatores como preconceitos (ideológicos, religiosos, etc.) comprometem sua permanência.

Certa vez, uma das professoras da EEBas ao me dar retorno dos termos de consentimento que faltavam ser assinado, disse-me que duas famílias tinham negado a liberação dos seus filhos. Conversando ela confidenciou que se tratava de intolerância religiosa, já que eram evangélicos. Na conversa debatemos a diferença de religião e religiosidade, e conseguimos construir uma fala que encontrava efeito no fato de a capoeira ser uma arte que tem várias interfaces: dança, esporte, luta, terapia, etc. No *Brincando Capoeira* a ênfase é dada ao sentido lúdico de brincadeira, com reforço da concepção ecológica que associamos à ela. Dias mais tarde a professora disse que uma das famílias tinha aceitado, mas a outra permanecia resistente. O pior era que a filha desta família, muito gostava da aula de capoeira. Era uma das mais participativas quando os pais ainda não tinham o formal conhecimento da ação. Até que um dia, no horário da saída, acabei entrecruzando com a família e fui até eles. Fui no impulso de tentar abrir diálogo onde pudessemos tratar da questão de maneira tranquila e até despretensiosa. Não queria de forma alguma ser invasivo, apenas educativo em relação à diversidade religiosa e à educação plural. De acordo com o Plano Nacional de Implementação da Lei nº 10.639/2003:

[...] o papel da Educação Infantil é significativo para o desenvolvimento humano, para a formação da personalidade e aprendizagem. Nos primeiros anos de vida, os espaços coletivos educacionais os quais a criança pequena frequenta são privilegiados para promover a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito, discriminação e racismo. As crianças deverão ser estimuladas desde muito pequenas a se envolverem em atividades que conheçam, reconheçam, valorizem a importância dos diferentes grupos

étnico-raciais na construção da história e da cultura brasileira (BRASIL MEC, 2009).

“Nossa religião não permite”, disse o pai, meio rígido na postura. Disse a eles que compreendia, mas sentia pela filha, pois seu olhar chegava a ser choroso quando saímos da sala sem ela. Vale salientar que para os alunos que não puderam participar do projeto, a EEBas ofertava atividades compensatórias, por vezes coerentes aos conteúdos programáticos. Reforcei que aquela “nossa capoeira” tinha o objetivo maior de integrar as crianças, umas às outras e todas com a natureza. Foi uma conversa rápida, de poucos minutos. Contudo, algo ocorreu que recebi a notícia da ponderação dos pais e a liberação da filha para conosco brincar. Tenho em registro fotográfico um momento mágico em que ela está “sobrevoadando a liberdade de ser criança”, sorrindo abertamente quando num dos exercícios realizados nas vivências.

Para mim, momentos como este evidencia o esforço que temos de fazer em prol de uma educação plural, que se afine e respeite as questões étnico-raciais, religiosas e de direito comum. Não podíamos obrigar ninguém a aceitar o projeto, mas era dever argumentar, esclarecer pontos que muitas vezes encobrem uma ignorância costumeira. Pois sim, bater um tambor, balançar um maracá, não deve ser visto como prática de anti-Deus, de perturbação da paz de espírito. Muito pelo contrário, são estas as linhagens que garantem a corporeidade do brasileiro uma predisposição a aceitar o outro, na diversidade que se registra numa “corporeidade mestiça” (ANTÉRIO e GOMES-DA-SILVA, 2016).

Dos africanos herdamos os padrões rítmicos, instrumentos musicais, estilos de dança, corpos enérgicos, elásticos, sensuais, se afirmando em vitalidade e beleza contra toda e qualquer opressão. Com os índios aprendemos a conviver coletivamente, a tratar o outro como igual, com alegria, em confraternização pacífica e amistosa. Isso sem mencionar a riqueza artística, o empenho extremo em tudo o que se faz, o espírito guerreiro. Por fim, dos ibéricos ficamos com a sistematização, a organização amplamente difundida nos “continentes velhos”, com as habilidades que correspondem fundamentalmente à forma como se organizar enquanto sociedade contemporânea. Sendo assim, podemos concluir que de todos herdamos um pouco. Na visão de Ribeiro (1995), o que caracteriza o Brasil é o milagre de ser uma nação unificada, mesmo havendo tantas diferenças. Essa mescla de gentes, vindas da Europa, de África e das florestas brasileiras, gerou uma cultura grandemente homogeneia, que deve aprender a se configurar diante das tensões identitárias e da valorização multicultural.

Para iniciarmos os encontros na EEBas, eu passava em cada turma no horário combinado. Costuma ouvir pela porta como estavam todos, se já estavam disponíveis. Então adentrava com cuidado a sala, evitando a euforia de praxe. Daí então saíamos juntos, organizados em fila um atrás do outro, seguindo até o local da vivência. Aprendi isso na Lar Fabiano de Cristo, com o Contramestre Marivan e dava muito certo. Um dia, porém, uma pequena aluna do primeiro ano do Fundamental I, com seus 6 anos de idade,

fazia de tudo para ser a primeira da fila. Já tinha notado seu apego por este lugar, sempre tentando ficar em evidência em relação aos outros da turma.

Neste dia, percebi que ela atravessava seus colegas sem pudor, não sabendo talvez lidar com o lugar que não fosse o primeiro. A turma estava bem agitada neste dia e ela se mostrava determinada em mais uma vez ocupar o primeiro lugar da fila. Foi quando disse a ela que não precisava querer ficar sempre em primeiro, pois na vida geralmente este lugar custa caro e sofremos quando não o temos. As palavras eram apenas complemento ao olhar que trocávamos em confidência. Perguntei se ela não gostaria de experimentar ficar em outro lugar, uma vez que todos teriam o mesmo direito de brincar. Ela me olhou com olhos lacrimejando, queixo trêmulo e fala sem voz, acenando com a cabeça um sim. Seguimos para atividade e lá logo o lúdico fez seu papel, absorvendo a gastura dando lugar ao sorriso. No final da aula, em roda, referenciamos as sensações que sentimos e demos certa ênfase a este fato primeiro, do “nosso lugar no mundo” muitas vezes não sendo os primeiros. Não foi fácil, afinal tal postura é contrária a cultura do “ganhar-perder”, do ver quem chega primeiro, influenciando corpos que caem na tendência competitiva.

Nas aulas era comum iniciarmos sabendo como todos se encontravam: se estavam bem, como estava a família em tudo mais. Esses momentos eram preciosos, pois as falas eram as mais variadas possíveis, às vezes sem tanto nexos. Porém, os significados emergiam naturalmente, como num grande caldeirão de criadores em interatividade. A prática de Contação de História revelou-se preciosa, como de costume para esta fase da infância. Não à toa estar entre as principais ações do contexto cultural popular, onde a tradição oral é ponte no compartilhamento de saberes. “O homem já nasce praticamente contando histórias. Está inserido numa história que o antecede e com certeza irá sucedê-lo. A vida se organiza como uma história, tem um fio condutor, uma linha temporal e evolutiva. As relações dos fatos quase sempre obedecem ao princípio de causa e efeito” (SISTO, 2005, p. 91).

Essa forma sensível de pedagogizar o processo de assimilação, de acomodação daquilo que fora compartilhado, demonstra o quão valioso é sabermos nos relacionar uns com os outros, pegando nas mãos, descobrindo novos e incertos caminhos. Compreender tais proposições requer uma abertura de mente em contraponto ao que se tem instaurado pela própria cultura nossa, ou melhor, aquela que comumente nos é imposta. Não somos educados para sentir, perceber, avaliar, pensar, refletir, gozar. Somos modelados para determinados fins, distantes de nosso bem estar, de nossa saúde, da possibilidade de tornarmo-nos seres sabiamente individuais em conformidades coletivas (JUNG, 1982; BÂ, 2010). Nas rodas de contação, a capoeira era apresentada como uma arte antiga, que vinha da observação que o homem nativo fazia dos animais, dos fenômenos da natureza. Para isso, sempre eram trazidas histórias inventadas que colocava o capoeira como alguém com “dom da natureza”, podendo com ela se conectar ao passado e viver sabiamente o presente.

A oralidade em sociedades como a brasileira também é fundamental e adquire vários sentidos, pois constitui as interações das pessoas com o mundo e com o outro. É por meio da palavra falada e dirigida a elas por sujeitos mais experientes, desde o nascimento, que estabelecem laços, interagem, inserem-se e se apropriam da cultura. Nas instituições de Educação Infantil, a oralidade precisa ser priorizada com uma intencionalidade, dando assim uma continuidade às práticas que já ocorrem na família e que devem ser desenvolvidas de maneira contextualizada e significativa. Uma das funções das instituições de educação infantil é favorecer o desenvolvimento da linguagem que, por sua vez, depende do estabelecimento de situações de diálogo, de fala e de escuta, assim como de instaurar a criança desde muito cedo como interlocutora, como capaz de produzir e se apropriar da linguagem. Essas situações estão diretamente relacionadas à vida das crianças e dos adultos, às suas motivações para escutar e dizer, aos conhecimentos que se constroem, às funções e aos papéis que desempenham (BRASIL, 2014, p. 37).

Outro episódio a ser destacado aqui foi o da repercussão de que as aulas de capoeira estariam fazendo as crianças correrem risco em demasiado. Em nosso TCLE sinalizamos que, por eleger o movimento como base e fonte de experiência, o projeto oferecia riscos mínimos a integridade física, durante a aplicação dos jogos e brincadeiras, ainda que fosse compromisso central o monitoramento minucioso das práticas para que se evite tais incidentes. Procurei saber detalhes do “boato” com a coordenação pedagógica e depois com as professoras. Não foi difícil chegar à fonte: um pai que era contra seu filho estar subindo em árvore. Este, como era influente, estaria provocando as famílias a não aceitar esse tipo de atividade, por ser, segundo ele, muito perigosa. Sabendo disso, continuei as atividades mais cuidadoso com as práticas, porém não deixando de oferecer às crianças esse contato lúdico com a natureza verde. Foi então que um dia o pai mencionado invade a sala de aula, sem pedir licença à professora que estava nos acompanhando, e começa a contestar: “Você que é o professor de capoeira”, perguntou ele. Sim, como vai, respondi estando em roda com os alunos, incluindo o filho dele. “Olha só, eu já treinei capoeira dois anos no Rio de Janeiro e não tinha esse negócio de subir em árvore. A gente treinava ginga, esquivas, martelo – fez o movimento de mãos bem fechadas, o que indicava a vertente que provavelmente seguia. Usávamos por exemplo uma corda no chão e fazíamos o balanço e tal...” Esperei ele terminar e disse: Pai, talvez agora não seja o melhor momento para conversarmos. Veja que as crianças já estão impacientes para que comecemos as brincadeiras. Mas deixei-me dizer que eu acolho a preocupação e digo que todo o cuidado é tomado nas ações do projeto. Conheço algumas dinâmicas com corda e gosto muito, mas a capoeira é a natureza e ela está também na relação que temos com as plantas e os animais. Sugiro que marquemos um dia para que venha compartilhar essa prática da corda com a gente e participe também dos exercícios que fazemos, incluindo a interação com as árvores. Tenho certeza que vai gostar. Ele sorriu meio debochado e disse: “Não tenho tempo pra isso professor, o trabalho me chama”. Olhei para ele tentando fazê-lo perceber a situação que estávamos passando, a conduta que teve ao adentrar a sala e o modo como estava tratando a

educação do filho. Antes que saísse perguntei se ele já tinha sofrido algum tipo de acidente envolvendo árvore. A resposta foi categórica: “Quebrei o braço em dois lugares”. Nessa hora tudo fez sentido.

É comum, nessa relação peculiar de pai e filho, a transferência de medos, sonhos e vontades. Estudos psicanalíticos discutem isso alertando para o perigo psicológico que se pode enraizar na criança ao exigir-se dela algo que não esteja condizente a sua própria vontade e possibilidade real de fazê-lo. Isso sem mencionar a frustração de quando não atingem aquilo que os pais desejam (LOWEN, 1980). São vários os casos que detectam a sobrepujança da vontade dos pais em relação as vontades dos filhos, ou por não terem conseguido atingir quando jovens, ou para manter uma tradição condicionante, por vezes perversa à liberdade de viver criativamente. Quantas pessoas conhecemos, que se graduaram em determinados cursos superiores por vontade dos pais, frustrando-se mais tarde com um trabalho que em nada lhe contempla os anseios mais íntimos? O caso da árvore ilustra o pai que por ter se acidentado, talvez tenha entranhado em sua memória um trauma que acabou por repassar ao seu filho. Algo comum que infelizmente não se é tão debatido em espaços escolares. Mal sabia ele que os exercícios na árvore vêm da tradição antiga em se espreguiçar pendurando-se, alongando a estrutura ósseo-muscular do corpo. Ademais, em algumas culturas de matrizes africanas como a Bantu, as árvores são catalisadoras de emoções e guardiãs de memórias.

Potencializando o lúdico mirado numa noção ecológica, nas vivências da EEBas, conversávamos com as árvores, reconhecendo suas qualidades, se era ou não frutífera e quantos anos teria. Mergulhávamos no imaginário dançando em volta delas agradecendo sua presença ali conosco. Era tudo muito mágico e revigorante. Foi quando ao retornarmos de um recesso, fui recebido por um aluno do Infantil IV, que me pegou pela mão e me guiou até a goiabeira, símbolo de nossas brincadeiras. Lá estava ela, sem seus “braços” sombreadores. Quando vi não acreditei: “Olha o que fizeram com a nossa árvore professor”, disse o pequeno. Aquilo me tocou profundamente, tanto pela árvore em si como pela sensibilidade da criança. As árvores da escola eram pontos constantemente ocupados no *Brincando Capoeira*. De baixo do cajueiro fazíamos nosso agradecimento pela sombra. Com as pitangueiras brincávamos de “pega-ajuda”. Com a goiabeira tinha o alongamento ancestral. Ao saber da escola o que tinha havido, a resposta foi que, por pressão dos pais, a solução encontrada foi de podá-la. Achei a atitude um tanto precipitada e violenta. Pelo que soube, não houve diálogo debatendo o assunto. Fez-se o de costume, resolveu pelo caminho mais curto e prático.

O *Brincando Capoeira* está para além de uma formal pesquisa acadêmica. Nutre sua dinâmica do compromisso e da responsabilidade social, humana e planetária. Considera a educação ferramenta fundamental na formação e transformação do ser sensível, genuíno. Educar, nesse sentido, nada mais é que adquirir hábitos que possibilite o refinamento do modo de ser no mundo (corporeidade), mais leve e harmonioso. Por isso também eleger a escola como campo de observação e experimentação. Na EEBas, o projeto foi uma experiência de grande valia. As diferentes faixas etárias exigiram diferentes abordagens,

porém todas dentro de uma mesma perspectiva pedagógica, encontrando acomodação na estrutura das situações lúdico-integrativas. Apesar de à época ainda não ter essa clareza conceitual, minha intenção com as crianças era, antes de mais nada, usufruir de uma sinergia comum, impulso nas criações de movimento.

Estivemos ativos na EEBas durante os dois semestres de 2016. No primeiro de forma piloto, atendendo três turmas; no segundo, com a aprovação do PROBEX/2017, contemplando todas as turmas da Educação Infantil e ainda o primeiro ano do Fundamental. Encontramos muitas possibilidades, mas também muitos desafios. Um relatório foi escrito e entregue a coordenação pedagógica acerca das vivências partilhadas e das implicações geradas. Atendendo aos alunos da EEBas, contribuímos não só na proposição de ações socioeducativas, mas na construção de uma outra perspectiva de fazer educação. No tocante ao aspecto social, este fazer corresponde ao compromisso de melhorar a relação entre escola e família. É claro e notório as fragilidades que brotam na instituição quando falamos nessa delicada comunicação. Tivemos, portanto, além do humano, o compromisso político e social com a escola. Nossa contrapartida foi oferecer o brincar em sua expressão mais potente, livre de obrigações em demasia.

Estudos e pesquisas recentes evidenciam que o lúdico na educação vem perdendo espaço para atividades que visam a utilidade (SAURA, MEIRELLES, ECKSCHMIDT, 2016). Num contexto em que a desigualdade econômica é evidente e as oportunidades são limitadas, educa-se para o trabalho, para o progresso, mas pouco se educa para o respeito, a preservação, a vida em integração. Projetamo-nos com o *Brincando Capoeira* no sentido contrário ao que está posto, direcionando nossa “roda brincada” a outros horizontes. Encontramos em nossa função ética o brincar, livre e criativo. No tocante à concepção estética, proporcionamos vivências em que aprendizagens fossem emergidas da experiência vívida e compartilhada no brincar capoeira. Daí pensarmos no encantamento de situações onde seja despertado na criança a curiosidade em querer vivenciar o momento de aula.

Fechamos nossa participação na EEBas de uma forma bastante encantadora, na tradicional festa de São João da escola. A convite da coordenação pedagógica e das famílias, apresentamos uma roda de capoeira articulando a participação das crianças da EVOT e da ECAC. A integração contou ainda com a participação da Contramestra Tina, Jocilene Cunha, abrilhantando e nos honrando com a presença. Diria que o acontecido rendeu a experiência de promover a convivência e a proximidade com os fundamentos da capoeira angola, incorporando esta como uma estratégia importante na implementação das Leis 10.639/2003 e a 11.645/2008. Ademais, o retorno das famílias entusiasmadas com suas crianças falando sobre suas experiências, compartilhando ensinamentos, era o melhor resultado que poderíamos ter. Sentia no aperto de mãos dos pais e nos olhares e sorrisos das mães, a gratidão por tudo aquilo.

3.2.2 A experiência na Escola Viva Olho do Tempo

Pode-se dizer que o projeto *Brincando Capoeira* teve suas primeiras experimentações no chão de terra batida da Escola Viva Olho do Tempo (EVOT). Uma instituição que enfoca como missão a proteção ambiental e a formação integral de crianças e adolescentes estudantes de escolas públicas do Vale do Gramame. Dos lugares diversos onde pude estar atuando como educador, esta, indubitavelmente, me foi uma grande escola pra vida: *Locus* onde aprendi a ser *Holos*⁹³. A atuação na EVOT me possibilitou experimentar a fusão daquilo que recebi e assimilei da universidade, com os saberes da cultura popular, vindos sobretudo da Capoeira Angola. Além disso, aprendi na prática o desafiador modo de gerenciamento pedagógico e compartilhado, participando da gestão da escola.

Durante 3 anos estivemos com o projeto *Brincando Capoeira* ativo com as crianças atendidas pela EVOT. Por meio do *Programa Ecoeducação*, proposta elaborada pela escola em se trabalhar a conscientização ambiental em consonância com a formação cidadã, o fazer da capoeira esteve dentre as oficinas permanentes, conjuntamente aos fazeres da contação de história, patrimônio, maracatu, mídias digitais e outros. O caráter voluntário da ação esteve presente desde os primeiros encontros no ano de 2015, mas graças aos incentivos de parceiros e a batalha em editais orçados com financiamento público, nossa ação pôde ser fortalecida. O fato de termos conseguido tornar o *Brincando Capoeira* um projeto de extensão universitária, além de ânimo, nos deu maior mobilidade para a atuação no que compete os assuntos relacionados a gestão e assessoramento pedagógico.

Reservo este espaço de escrita para dar visibilidade aos saberes acessados nessa experiência, que transbordou qualquer tipo de limite burocrático entre pesquisador e pesquisados. Da EVOT fui voluntário, aprendiz, educador, gestor e filho de mundo. Por isso, falo de dentro para fora. Sou grato e muito aprendi com a intimidade que paulatinamente foi construída, nos encontros e desencontros desse desafio chamado Gestão Compartilhada. Na verdade, foi com ela que aprendi a ser mais assertivo nas intervenções, fossem as didáticas e metodológicas com as crianças, mas sobretudo pedagógicas, nos relacionamentos afetivos. Sendo assim, quem pulsa estas escritas palavras é o sentimento de missão, de propósito frente a aventura que foi e é viver na responsabilidade de compartilhar educação com crianças e jovens, buscando pela arte e cultura refletir experiências do agora. Estabelecendo articulações conceituais tocantes ao

⁹³ *Holos*, do grego significa inteiro ou todo. Também conhecido por Holismo, é a ideia de que as propriedades de um sistema, quer se trate de seres humanos ou outros organismos, não podem ser explicadas apenas pela soma dos seus componentes. Jan Smuts, primeiro-ministro da África do Sul, no seu livro de 1926, *Holism and Evolution*, assim a definiu: "A tendência da Natureza, através de evolução criativa, é a de formar qualquer "todo" como sendo maior do que a soma de suas partes" (SMUTS, 1926; WIKIPÉDIA, 2018). Não à toa a EVOT tem em seu registro oficial o nome de Congregação Holística da Paraíba – Escola Viva Olho do Tempo (CHP-EVOT).

ensino-aprendizagem. Estarão subjacentes às narrativas, situações transdisciplinares, de conflitos e resoluções, que me tocaram/ensinaram e esta razão são aqui referenciadas.

Ressaltando a poética de iniciar-me como griô aprendiz da capoeira angola, contextualizo este valoroso processo de pesquisa a partir da imersão e engajamento junto à EVOT em 2015. Foi ela que me chamou à ensinar capoeira. Estar a viver este sonho em movimento, e ainda contribuir na formação de crianças e jovens já me foi muito suficiente. Eram nelas que me espelhava, me desafiava a inverter o triângulo do poder. Por vezes refletia sobre minha postura: imperativa, meio disciplinadora. Se era o brincar o pivô das situações, não fazia sentido alterar demais os naturais rumos que uma vivência assim pode apresentar. Não queria eu ser simplesmente o “dono da bola”. A aula enquanto situação lúdico-integrativa é campo de total pertencimento de cada aprendiz. Seu aprendizado depende primeiramente dele mesmo. Cada cabeça é um mundo e cada criança é um universo a descoberto. Suas histórias me atravessam pelo brilho nos olhos ao quererem aprender. Crianças em encantamento, que atravessando rimas e vindas erguem seus direitos com persistente dignidade, e lutam pelo poder de exercer a infância e a juventude de forma mais lúdica e menos degradante. São elas minhas mestras! Mas falando em mestres, peço agora licença e a benção a toda força ancestral saudando uma mestra em especial. Reverencio sua presença de mundo, vívida e vibrante, descrevendo nosso primeiro encontro.

O dia em que conheci Mestra Doci

Já andei por terrenos de flores⁹⁴

Já andei por terrenos de flores

Foi ali que ela viria a me benzê, Mestra Doci

Foi ali que ela viria a me benzê, Mestra Doci

Em 2014, ano que entrei no doutorado em Educação pela UFPB, estava eu “só alegria”, como diria Mestre Naldinho. Tinha acabado de retornar da Chapada Diamantina e estava concretizando a busca que foi dar continuidade aos estudos em nível de pós-graduação. A capoeira potencializava ainda mais, me absorvendo aos poucos em seu universo cultural, cósmico e de base popular. Neste ano o laboratório de pesquisa ao qual eu era vinculado, foi fazer uma aula-passeio nos arredores do Vale do Gramame, região considerada ainda zona rural e de periferia, situada nas fronteiras de João Pessoa com o Conde, aqui na Paraíba.

No que nos apresenta estudos recentes sobre o local, em razão do crescimento imobiliário de casas populares, moldada pela construção de empreendimentos da iniciativa privada e pelo desenvolvimento das políticas habitacionais financiadas pelo poder público na relocação de comunidades de invasão e de áreas de risco, aglomeraram-se famílias oriundas de diferentes bairros da capital e do interior do estado. Juntamente com a

⁹⁴ Versos musicados em homenagem à Mestra Doci.

urbanização e os loteamentos, a vulnerabilidade a respeito das condições sociais de infraestrutura para estas famílias é marcada nas diferentes comunidades que compõe o Vale do Gramame. Seu território evidencia sobretudo o pouco acompanhamento de políticas públicas ambientais com redes adequadas de saneamento e planejamentos para mitigar os impactos no meio ambiente, comprometendo assim a saúde da população e do meio ambiente mais preservado. Amplia a problemática as instalações industriais nas intermediações do Rio Gramame, que corta a zona rural, comprometendo fortemente na principal fonte de renda das comunidades ribeirinhas locais, através da pesca de peixes, caranguejo e camarão (LIMA, 2014; TOLENTINO, 2016;).

Mas há muita beleza nesse vale que aparenta desassistido. E vem da luz que brilha em cada criança. Aquela que ocupa a praça correndo sem destino, a que sobe a pipa e a faz manobrar, as que jogam o futebol nos últimos fios dourados da tardinha. Chegando na escola com o grupo de professores, lá estava ela a nós acolher, Maria Dos Anjos Mendes Gomes: a Metra Doci. O encontro foi rápido neste momento, pois a programação previa uma trilha pela comunidade e áreas de reserva ambiental. Passamos por piscinas naturais dentro da mata, ruínas de antigas fábricas até chegarmos a emblemática Ponte dos Arcos, antigo acesso entre os estados da Paraíba e Pernambuco. Retornamos conhecendo os espaços da escola, sabendo de sua linda história assentada no desapego que teve esta mulher baiana ao se desfazer do que tinha para sair rumo aos sonhos que guardava em seu íntimo. Ouvindo a sugestão do bilheteiro de passagens, acabou que Dos Anjos veio bater na Paraíba, considerando que este seria um lugar tranquilo para se viver. Daí já se forma mais de trinta anos. Dentre as coisas que a mestra ressaltou e constantemente salienta é a orientação laica que a EVOT sempre busca, mesmo que com as músicas e os instrumentos oriundos do maracatu, da capoeira e das rodas de coco sambado e ciranda. Ademias, é fundamental para a escola destacar a participação ativa das crianças de forma integral e holística. Isso implica desde a organização e cuidado com o espaço comum da escola, até as falas e entrevistas em defesa do patrimônio cultural e ambiental da região (MENDONÇA, 2018).

Conhecemos as salas de aula, o espaço digital, a sala multimídia, o museu vivo e, claro, o Teatros das Acácias, palco de tantas rodas e festas. Para o *Brincando Capoeira*, uma varanda boa para vadear⁹⁵. Das partes mais externas, tem o belo jardim com caminhos e esconderijos das crianças brincar de se esconder, a quadra onde na maioria das vezes se joga futebol, e o Cantinho da Memória, área especialmente projetada para se

⁹⁵ *Vadiá*, como preferimos dizer, não vem absolutamente dos valentões, das maltas e vagabundos, que da luta se faziam pela violência. Hoje, tempos outros, ensina-nos os folguedos da cultura popular brasileira, de um modo geral, que a vadiação muito se dá em expansão do estar em estado de brincadeira. Na capoeira angola, é estar em prontidão e obediente de si ao tempo do outro, na finalidade positiva. Na EVOT *vadiá* ganha sinônimo de festejar livre, responsável de si em cuidado com o meio. É sair à toda, sem destino, mas pleno em responsabilidade: “Quem nunca andou de canoa, não sabe o que é o mar; quem nunca jogou capoeira de angola, não sabe o que é vadiá” (CONTRA-MESTRE BARATA, ECAC). Foi esta a primeira canção que cantamos juntos nas aulas de capoeira na EVOT.

contar histórias e reviver memórias. Pouco antes do almoço ser servido, encontrei nesse cantinho algumas crianças que ainda permaneciam na escola, soltas no tempo. Esse foi o primeiro encontro meu com elas. Estavam presentes Everton e Cresly. Falámos sobre a natureza, o lugar mágico que era aquele espaço educativo. Como na época eu andava muito com um pandeiro, acabamos brincando de capoeira, eles me mostrando o que sabiam e eu puxando a cantoria admirado com o que vivia diante de meus olhos. Foi muito significativo toda aquela encantação. Após o almoço, agradecemos e seguimos de volta ao mundo real.

Passados alguns bons meses, sempre ouvia falar na EVOT, aqui e acolá, mas nada que me fizesse dar mais atenção. No segundo semestre deste ano, estive como professor temporário no curso de Educação Física da UFPB. Dentre as disciplinas previstas, tinha a do Estágio Supervisionado II, experiência que me fez aprender um pouco mais sobre a organização da disciplina de educação física nas escolas. As situações diversas provocaram-nos a pensar o que oferecer para além dos esportes já padronizados. Sugeria aos estudantes estagiários que escolhessem conteúdos primeiramente que se relacionassem com o conteúdo da disciplina, combinando com o professor ou professora responsável. Caso tivéssemos maior liberdade, entrávamos com conteúdos relacionados a cultura brasileira, como jogos e brincadeiras populares. Em uma das escolas conseguimos organizar um festival integrando esportes e brincadeiras. Foi quando conheci o bairro ribeirinho Porto do Capim, localizado no centro histórico da capital paraibana. Conhecia seu pôr do sol, mas não sabia dos anseios e problemáticas que a comunidade batalhava: saneamento, regularização das moradias, preservação do Rio Sanhauá. Na Escola Estadual de Ensino Fundamental Padre João Félix, em particular, acabei me envolvendo para além da disciplina, acompanhando algumas das ações comunitárias. Estava aos poucos articulando para ali fazer meu estudo de doutorado, já envolvendo a capoeira como objeto de estudo. Porém, encarregou-se o destino de balançar as águas e me fazer novamente encontrar com Mestra Doci.

A data foi 20 de Novembro, dia em que se reverencia a Consciência Negra. Apresentava-se na Praça dos Cem Reis o espetáculo independente “Auto dos Orixas”, idealizado e organizado pelo Ateliê Multicultural Elioenai Gomes. O auto traz a arte em seu maior esplendor, enraizado na religiosidade afro-brasileira. Atraindo atenção de admiradores e curiosos, como de costume, assim que terminou a apresentação fomos junto de outras pessoas cumprimentar os artistas envolvidos, em especial Nai, grande mestre artista. Entre abraços e sorrisos, recebo um carinho de mão leve em meus ombros. Viro-me e recebo: “Quando é que você vai brincar sua capoeira lá com nossas crianças”, disse Mestra Doci com seu sorriso de grande afeto. Estava feito ali o entrelaçamento. Fiquei a sonhar a possibilidade de transferir o que ainda estava para ser construído no Porto do Capim para ser semeado no Vale do Gramame, numa instituição que me seria bem mais que um mero *locus* de pesquisa.

A primeira tentativa, antes do *Brincando Capoeira*, veio de um projeto de esportes com a natureza, pensado para ser agregado num projeto maior, submetido a um edital

específico. Não foi daquela vez, o resultado não nos contemplou mas o sonho continuava. Foi quando revolvi por conta investir na intuição que sentia, na vontade de seguir rumo a mirada que brilhava. Falei com meu orientador na época, professor Dr. Pierre Gomes-da-Silva, que contestou um pouco, falando da distância, do gasto que seria assumir este compromisso sem um devido incentivo financeiro. Mas logo topou e fomos em frente. Vale salientar que por razões burocráticas, a possibilidade de intervenção na EEBas estava em suspenso. Porém, o fato da pesquisa se estabelecer num campo menos privilegiado, periférico, me atraía em engajamento. Após contato fui encontrar com a mestra para uma “prosa”, como ela gosta de dizer. Acolhedora e experiente, disse-me que aquela – referindo-se a escola – é um lugar de sonhos encontrados, de vida e encantamento. Se eu tivesse um sonho e quisesse investir nele, a *Olho do Tempo* estaria ali para ser o terreno fértil, frutíferos aos corações que pulsam fortes. Terminamos e ela pediu para que Marcílio, professor de percussão e mestre dos Tambores do Tempo⁹⁶, que me mostrasse a parte mais preservada da escola, que começa após as rampas (radical de barro e a mais tranquila, de alvenaria), passa pelo grande olho d’água junto do recanto dos beija-flores, e vai dar na roça que cuida Mestre Dez, agricultor familiar do vale.

Segundo documento oficial relacionado ao *Programa Ecoeducação*, a EVOT caracteriza-se como uma organização sem fins lucrativos, classificada como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP⁹⁷) e credenciada pelo Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de João Pessoa. A instituição foi idealizada como uma alternativa de educação não formal, desenvolvendo ações comunitárias, ambientais, educativas, culturais e esportivas, além de realizar atividades relacionadas à memória e patrimônio imaterial do Vale do Gramame. Os projetos desenvolvidos através do *Programa Ecoeducação: Cultura, Memória e Tecnologia* promovem atividades nas áreas de cultura digital, artes integradas (dança, teatro, música/percussão, literatura, prática de saberes tradicionais), formação de leitores, patrimônio/memória (museu comunitário), educação ambiental, esporte, formação permanente, eventos culturais e práticas continuadas de contação de histórias junto aos mestre e mestras *Griôs*.

⁹⁶ Grupo formado pelas crianças da Olho do Tempo e que arrepia no batuque de baque virado. Com os tambores aprendi, para os tambores cantarei: “*Eu sou batuqueiro, eu vim bater. Batuco, batuca, batucador. Batuqueira*”.

⁹⁷ OSCIP é uma qualificação jurídica atribuída a diferentes tipos de entidades privadas atuando em áreas típicas do setor público com interesse social, que podem ser financiadas pelo Estado ou pela iniciativa privada sem fins lucrativos. Ou seja, as entidades típicas do terceiro setor. Está prevista no ordenamento jurídico brasileiro como forma de facilitar parcerias e convênios com todos os níveis de governo e órgãos públicos (federal, estadual e municipal) e permite que doações realizadas por empresas possam ser descontadas no imposto de renda. Por ser uma qualificação, e não uma forma de organização em si mesma, vários tipos de instituições podem solicitar a qualificação como OSCIP. De maneira geral, as organizações não-governamentais (ONGs) são as entidades que mais se encaixam no perfil para solicitar a qualificação de OSCIP. A qualificação de OSCIP é o reconhecimento oficial e legal mais próximo do que se entende por ONG, especialmente porque é marcada por exigências legais de prestação de contas referente a todo o dinheiro público recebido do Estado. FONTE: <https://goo.gl/HF1EMd>

Ainda segundo o documento, a entidade constrói com a comunidade caminhos em busca do autoconhecimento individual e coletivo, fortalecendo o sentimento comunitário e a identidade cultural por meio da educação. Envolve educadores, familiares e a comunidade em geral, em ações que ressaltam a integralidade do ser humano, seus sonhos, saberes, fazeres e sua relação com o meio ambiente preservado e sustentável. Baseando-se nos eixos da Educação, Meio Ambiente e Cultura, o *Programa Ecoeducação* busca promover vivências práticas e teóricas continuadas, onde o sentido ecológico seja despertado no processo de ensino e aprendizagem dos educandos, protagonistas nas ações:

Na escola Olho do Tempo a natureza é semeada a partir da figura simbólica do Rio Gramame, que abastece em grande medida a cidade de João Pessoa/PB. Estabelece-se pedagogicamente, uma conduta respeitosa ao meio ambiente, despertando e construindo uma percepção mais crítica acerca das questões que tocam diretamente o bem estar do rio e do meio ambiente que o circunda. Por conseguinte, contribui para uma visão sensível e reativa das crianças e jovens, engajando-os em ações de repercussão às causas relativas ao contexto social que vive, cultural, político e ambiental. As vivências realizadas visam motivar as novas gerações a valorizar e se apropriar da sua cultura local, revivendo a partir de histórias contadas, do lugar a que pertence, da força resistente de sua gente (PROGRAMA ECOEDUCAÇÃO, 2017, p. 2).

O próximo encontro meu com a escola se deu com toda equipe, por meio de sua Gestão Compartilhada, que envolve os diversos profissionais que ali atuam, da nutricionista e assistente social até as educadoras e educadores populares. Fui muito bem acolhido e nos primeiros meses de 2015 estive eu lá como um dos Oficineiros⁹⁸. Como de costume, tivemos todos educadores preparar os planos de atividades para o semestre, incluindo os planos de aula. Como era minha primeira experiência com este tipo de educação, menos formatizante e mais popular, apresentei os documentos ainda com uma escrita muito acadêmica, rebuscada em termos e conceitos que pouco serviam senão para complexificar o que precisava ser simples. Como uma instituição não governamental, a EVOT se empenha para manter seu portão aberto. Muitas outras Ongs, ponto de cultura como a EVOT, perderam seus espaços e as possibilidades de atendimento. É fundamental que o relacionamento entre os setores pedagógicos e de projetos/financeiro tenha sempre a tônica do diálogo. Assim, os planos e relatórios de cada ação desenvolvida na escola acaba servindo para nutrir e responder as demandas comprobatórias dos editais e outros financiamentos, além de gerar dados que possam ser apresentados como resultados do trabalho desenvolvido em determinado período, e, numa perspectiva de melhoramento, servir de parâmetros para a continuidade ou não das ações. Após aperfeiçoarmos no Brincando Capoeira, chegamos a uma estruturação tramando ementa, objetivos e metas.

⁹⁸ Termo designado a quem estivesse em atuação direta com as crianças.



ARTES INTEGRADAS

OFICINA: BRINCANDO CAPOEIRA

EDUCADOR@: DJAVAN ANTÉRIO

TURNOS: (X) MANHÃ (X) TARDE

Rompendo com paradigmas localizados no campo da educação, e de forma mais acomodada na Educação Infantil, o projeto *Brincando Capoeira* representa uma ação ativa e permanente, propondo o brincar, em consonância às linguagens artísticas, como pivô de aprendizagens múltiplas. Tem como objetivo, contribuir no processo de formação e educabilidade de crianças/jovens vinculados à Educação Básica, desenvolvendo estratégias pedagógicas para a aprendizagem e ensino da *Capoeira Angola*. Através de uma proposta ecoeducativa que elege o brincar como pivô das ações pedagógicas, projeta-se em coordenadas de ações em benefício da construção de uma consciência ecológica. Por meio de situações de movimento gera-se circunstâncias onde o brincante, quer seja o educador ou educando, se sinta mais à vontade para as práticas e vivências, apreendendo de forma mais espontânea e propositiva os saberes tradicionais e o conhecimento que os circundam, que na verdade emergem de sua própria corporeidade. Enquanto projeto, está vinculado à UFPB por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB). Parte da premissa que a prática da capoeira na escola atua como atividade de grande para a transformação e legitimação étnico-racial e cultural. Por isso também auxilia sobremaneira a implementação das Leis 10.639/2003 e a 11.645/2008, 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 Indígena". Para as sistematizações das vivências, o projeto se baseia de duas teorias pedagógicas brasileiras: a Pedagogia Griô e a Pedagogia da Corporeidade. Com a primeira busca elencar o sentido e o conceito griô, surgido como uma metáfora da memória e ancestralidade do povo brasileiro. Em relação a segunda, dialoga com os conceitos relacionados ao jogo/lúdico e a corporeidade.

nº	Data	Atividade
1	14.07	Despertando a corporeidade griô: O que é "Brincar Capoeira?" (contaço de história)
2	21.07	Fundamentos: (i) respeito aos antigos (ii) respiração (iii) equilíbrio (grounded)
3	28.07	Princípios de movimento: ginga, negaças, esquivas e resistências
4	15.08	Contaço de história em visita* à rede pública de ensino, Bananeiras/PB
5	04.08	Musicalidade: instrumentos, toques básicos, ladainhas, chulas e corridos
6	18.08	Circuito de movimentações criativas
7	25.08	Roda de Conversação: O que aprendi? Será que consigo mostrar? Como posso melhorar?
8	08.09	Fundamentos: (i) o medo (ii) a vergonha (iii) o cuidado consigo e com o outro
9	15.09	Princípios de movimento: ginga, meia lua de frente, meia lua de compasso, rabo de arraia
10	22.09	Oficina de Berimbau: Gunga (Berra-Boi), Médio (Viola) e Viola (Violinha)
11	29.09	Capoeira na mata: ativando a noção Ecológica!
12	09.10	Ocupando e plantado: ação ecoeducativa no Vale do Gramame
13	13.10	Jogos e brincadeiras populares: bolinha de gude, escravos de jó, pião, pega-pega, maculêlê

14	14.10	V Festival de Jogos e Brincadeiras Populares
15	27.10	Fundamentos: (i) autocontrole (ii) percepção-ação (iii) improvisação
16	10.11	Refinando a corporalidade griô: jogo de dentro, jogo de fora, jogo de dois
17	17.11	Saberes da Roda: escutar, observar, cantar, tocar, jogar, saber entrar e saber sair
18	24.11	Roda de ConversAção: O que aprendi? Será que consigo mostrar? Como posso melhorar?
19	01.12	Instalação cênica: <i>Brincando na Roda dos Saberes</i>
*Circuito Cultural Caminhos do Frio 2017, Bananeiras/Paraíba.		

QUADRO 2 – Relatório e estruturação resumida das atividades do *Brincando Capoeira* na EVOT
 FONTE: Relatórios apresentados a Coordenação Pedagógica em 2017

Após um ano de projeto na EVOT, atuando como oficinairo, fui convidado a fazer parte da gestão. Fiquei lisonjeada, mas pensativo se poderia atender as responsabilidades que aquele movimento implicaria, já que os encontros se davam uma vez na semana. Nesse período o Brincando Capoeira já fazia parte das oficinas permanentes, sendo garantida sua permanência nos projetos da escola. Assim, eu recebia da escola um valor monetário similar ao oferecido por programas como o Mais Educação, do governo federal. Aceitei o convite fluindo na aprendizagem. Logo me dei conta que gestão compartilhada é um bicho danado! Faz com que tenhamos a consciência de que não estamos sozinhos no mundo. E nem sempre isso é fácil de aceitar. Quando cheguei na escola fui aos poucos adentrando este universo, onde as decisões tomadas são em sua grande maioria através do consenso. Na EVOT chamamos esse movimento de "roda". Há uma questão mística nisso, mas talvez não seja necessário aprofundar. Em termos mais pedagógicos, a roda é a expressão da gestão compartilhada. Somente em casos mais específicos é que a decisão recebe o peso das diretoras, consideradas mestras no saber e na experiência: Mestre Doci, fundadora e gestora geral, e sua parceira mais próxima, Maria Bernadete (ou simplesmente Bel), gestora e responsável legal pela instituição. Compõe a roda somente os gestores da escola, com possibilidade de participação de parceiros e convidados. Por meio da gestão compartilhada a escola sonha, planeja, articula e executa ações significativas, de cunho educativo e ambiental. É em roda que a gestão se reinventa. Não é simplesmente coisa de maioria. Nem sempre a ideia escolhida pela maioria é a melhor. Na roda se conversa, se debate, compartilha-se gesturas, canta e se abraça, fazendo com que o aprendizado seja conjuntamente resignificado de modo que se continue avançando.

Toda essa perspectiva é embasada por uma teoria pedagógica que vem se consolidando como alternativa eficaz no processo de reeducação civilizatória: a *Pedagogia Griô* (PG). Fazendo parte da gestão da EVOT, acabei participando de formações continuadas orientadas pela PG, oferecidas inicialmente pelos próprios educadores da escola, e, por duas oportunidades, participando⁹⁹ como aprendiz junto aos educadores

⁹⁹ A primeira formação que participei como aprendiz da PG foi em Brasília, na UNB, em 2016. Na época fomos representando a EVOT, eu, Déa Limeira e Penhinha Teixeira, educadoras/gestoras. No ano seguinte participamos novamente, comprimindo outro módulo da formação em Lençóis, Chapada Diamantina/Bahia.

idealizadores: Líllian Pacheco e Marcio Caires. Esta proposta destaca-se por ser um projeto político-cultural, envolvendo e incorporando seus participantes às práticas relacionadas aos vínculos e estratégias de empoderamento através da ação com o outro, no ambiente a ser transformado. Seus objetivos principais de estudo giram em torno da identidade, da ancestralidade e da celebração à vida. Foi criada a partir da prática pedagógica da ONG Grãos de Luz e Griô, localizada em Lençóis/Bahia, para mediar a sistematização das práticas e saberes de tradição oral, bem como seus conceitos chaves e seus processos de transmissão e circulação que são reinventados para dialogar com o saber formal nas escolas. Coloca como centro do saber a identidade e ancestralidade dos estudantes, e a vivência, a oralidade, a corporeidade como pontos de partida do processo de elaboração do conhecimento; e os griôs e mestres como protagonistas na elaboração do conhecimento em diálogo com a educação formal. Segundo Pacheco (2015), a PG tem como referências pedagógicas educadores e pesquisadores brasileiros da educação biocêntrica, da teoria de Paulo Freire, firmando compromisso com as relações étnico-raciais positivas.

[...] a Pedagogia Griô facilita a transformação do lugar cultural que se ocupa no diálogo entre a tradição oral e a tradição escrita. E se trilha as emoções do caminho da expressão da identidade e do vínculo com a ancestralidade. Aprende-se o encantamento de reconhecer o lugar social e político da pessoa de tradição oral como sujeito, autor, educador (PACHECO, 2015, p. 42).

O *Griô*, conceito que abarcamos em nossa pesquisa, tem variadas versões acerca de sua etimologia e significado. Com a PG assimilei seu entendimento mais profundo, correspondendo aos contadores de histórias que vivem em alguns países de África. São conhecidos como enciclopédias vivas da tradição oral, sendo por meio desta, que transmite às novas gerações o que sabe, especialmente às crianças. Além das tradições de seu povo, os griôs guardam conhecimentos mais elementares para uma noção ecológica, a exemplo dos sons dos animais, a dinâmica das estações lunares, o movimento dos ventos e o cheiro das chuvas. Nas sociedades africanas, a oralidade é um elemento central na produção e manutenção das mais diversas culturas, dos valores, conhecimentos, ciência, história, modos de vida, formas de compreender a realidade, religiosidade, arte e ludicidade. A palavra falada, para os povos africanos, possui uma energia vital, capaz de criar e transformar o mundo e de preservar os ensinamentos. As narrativas orais são registros tão complexos como os textos escritos. Essas narrativas se articulam à musicalidade, à entonação, ao ritmo, à expressão corporal e à interpretação. São guardadas e verbalizadas apropriando-se sob o fundamento maior de transmitir o que sabe, com o compromisso com aquilo que dizem, por meio de crenças, lendas, lições de vida.

A palavra *griot* tem origem e se inspira nos músicos, genealogistas, poetas e comunicadores sociais, mediadores da transmissão oral, bibliotecas vivas das histórias, lutas e glórias do seu povo no noroeste da África – Império do Mali, onde Márcio Griô foi iniciado. Na África, existem termos diversos em cada grupo étnico e a palavra *griot* é universalizante, porque no processo de colonização foi

utilizada pelos estudantes afrodescendentes, que estudavam na língua francesa, para sintetizar milhares de definições que abarca. A palavra *griot* também resistiu como corruptela da palavra *creole*, ou seja, crioulo, e foi uma recriação do termo gritadores, reinventado pelos portugueses quando viam os *griots* gritando em praça pública em momentos que sabiam da importância de lembrar ao povo afrodescendente a sua identidade e ancestralidade, a sua história (PACHECO, 2015, p. 62)

De acordo com o que argumenta Pacheco (2015), o termo de origem europeia/acadêmica “mestre”, nas linguagens das culturas tradicionais brasileiras, abrange alguns segmentos das tradições. No entanto, Mães de Santo, Pajés, Rezadeiras, Curadores, Cantadores, Cordelistas e Parteiras, por exemplo, não se identificam em suas comunidades e culturas com o termo. Diferentemente, a palavra Griô encontrou-se no Brasil traduzindo uma versão conceitual que se efetivou historicamente, ampliando novos significados – mais ancestrais – ao termo mestre já utilizado (PACHECO, 2015, p. 65). Assim, problematiza-se na PG o termo “cultura popular” como reforço às dicotomias entre o popular e o erudito. Ainda no que nos diz Pacheco, a palavra “griô” e o termo “tradição oral” se configuraram na política e na história do Brasil em lugares sociais e políticos que reivindicam a erudição das tradições orais das comunidades em contra-resposta às dicotomias com tendências culturais hegemônicas.

Na formação da PG em Brasília, conheci seu *Modelo de Ação Pedagógica*, pensado no intuito de integrar as tradições orais ao currículo escolar por meio de vivências afetivas e culturais, por meio de rituais de vínculo e aprendizagem. A ideia é interagir saberes ancestrais de tradição oral com as ciências formais, fortalecendo a identidade cultural e a celebração da vida como um momento único de se vincular com o outro (PACHECO, 2006). Focando esforços na realização de oficinas que norteiam a construção da identidade e ancestralidade brasileira, com raízes indígenas e africanas, a Grãos de Luz e Griô está baseada na valorização, disseminação e inclusão dos saberes e fazeres de tradição oral, com a participação dos mestres e griôs locais e suas práticas vivenciais, que cultuam as tradições e a memória viva como elemento essencial na concepção do ser humano. As ações em que a PG está envolvida, o viés pedagógico passa pela afetividade e criação de vínculos com o outro e consigo mesmo, fortalecendo a identidade ao tempo que se melhora na qualidade de vida. Rompe assim com o processo de transformação dos objetivos da vida pautados apenas no trabalho e no consumo. Dentre as palavras geradoras que qualificam o conceito da PG estão a “Tradição Oral, Identidade, Ancestralidade, Diálogo e Vivência”. Além destas há um lugar de destaque, que complementa de certa forma o Mestre Griô. Trata-se de um lugar social fundamental para a estruturação da PG: o *Griô Aprendiz*.

Tendo como propósito principal facilitar o diálogo entre as idades, entre a escola e a comunidade, entre grupos étnico-raciais, entre tradição e contemporaneidade, interagindo e mediando saberes ancestrais de tradição oral e as ciências formais, o griô aprendiz representa o caminhante, brincante, pesquisador e mobilizador social, que abre

espaço por meio da ludicidade e cria uma ambiência favorável a chegada dos mestres e griôs. Rompe-se assim com os padrões estéticos e muitas vezes quadrados do espaço escolar formal. Dialoga entre os saberes de tradição oral e a educação formal, agindo como mediador dos mestres e griôs, assim como também um potencial transmissor dos saberes e fazeres. Eis que o processo de iniciação de um griô aprendiz tem um tempo orgânico, afetivo e espiritual de cada pessoa, compreendendo vivencialmente os conceitos e práticas de facilitação de vivências. Ele também é iniciado em princípios e posturas éticas, afetivas e políticas de vínculo com os mestres que acompanha e referencia, com as culturas tradicionais de transmissão oral e com os responsáveis pela educação. Para Marcio Caires, também idealizador da PG e que esteve pesquisando na África singularidades do Império do Mali, um dos principais saberes de um aprendiz de griô é a escuta. Não se chega perguntando, mas sim escutando. Primeiro se chega, observa¹⁰⁰ e se aquieta. Depois, após o tempo certo de cada ocasião, é que se deixa relacionar com esse tempo da tradição, compreender o movimento do dia a dia, o que é dito e vivido. O silêncio nessas horas é bom companheiro.

Tem aprendizes que ficam dias em silêncio. Só aprendendo. Depois ele passa a ter esse lugar da pessoa que pergunta. Aí o mais velho começa a contar a história para ele, começa a cuidar dele, a ensinar ele a cuidar de si próprio, porque um aprendiz precisa cuidar da sua fala, da sua garganta, do seu corpo. Tudo isso é um processo de aprendizagem que você conquista. É por isso que usamos esse símbolo da colcha, do tecelão que tece. A tradição é um processo tecido. Você vai tecendo, se relacionando, conquistando a confiança, a intimidade, o tempo e aí ela vai sendo construída (CAIRES apud Thaís Antonio, em entrevista¹⁰¹).

Eis que o ponto de partida da iniciação de um griô aprendiz para a PG pode acontecer por meio de encontros de formação, mas com tempo maior dedicado ao processo de iniciação a prática pedagógica com os Mestres Griôs. No que acentua Pacheco (2015, p. 76), "griô aprendiz é diferente de ser aprendiz de uma cultura tradicional específica de transmissão oral, porém, os aprendizes dos mestres de capoeira, de congado, de coco, ou qualquer outra tradição reúnem boa parte das qualidades de um griô aprendiz". Para a PG, dentre as qualidades e perfis facilitados no processo vivencial de iniciação do griô aprendiz, tem-se "a habilidade de um contador de histórias, cantador, tocador de instrumentos tradicionais, educador, artista, mediador político, genealogista, comunicador social e caminhante". Além destas, é fundante a

compreensão vivencial da importância da tradição oral como fonte de produção e elaboração do conhecimento humano; - entrega e paciência na

¹⁰⁰ Observar significa ver o que acontece no entorno e, é claro, também ouvir e sentir. Participar significa fazê-lo a partir de dentro da corrente de atividades através da qual a vida transcorre, concomitante e conjuntamente com as pessoas e coisas que capturam a atenção que se dispensa a elas (INGOLD, 2016, p. 407).

¹⁰¹ Disponível em: <https://lupa.atavist.com/acaogrio>

aprendizagem, eterna postura de caminhante aprendiz, concepção orgânica de tempo e compromisso com o poder do silêncio, da palavra e do bem dizer; capacidade metodológica de facilitar práticas vivenciais e dialógicas utilizando a oralidade, a corporeidade e o encantamento na mediação entre a educação formal e a tradição oral; reconhecimento e referência oral à origem de todo saber ou fazer citando o nome do Mestre Griô de tradição oral, grupo, povo ou comunidade com quem aprendeu; - cuidado com a reverência, o pedido de bênçãos, a permissão e a licença aos mais velhos, aos mais novos e aos ancestrais por sua sabedoria de vida; respeito à diversidade de expressões da tradição oral, aos segredos, mistérios e religiões de cada povo, grupo ou comunidade; postura dialógica e afetiva de mediação e facilitação de questões políticas relacionadas com a tradição oral e a educação; parceria com a luta pelo reconhecimento do lugar social, político, econômico e cultural dos Mestres Griôs de tradição oral na educação e pelo reconhecimento dos direitos dos povos, grupos e comunidades tradicionais (PACHECO, 2015, p. 75).

A proposta pedagógica da EVOT é norteadada pela PG, além das práticas relacionadas à sustentabilidade, à preservação do meio ambiente e à salvação do Rio Gramame, que antigamente passava com um de seus braços pelo terreno da escola, tal como costuma ressaltar os moradores mais antigos. A adoção desta pedagogia aconteceu dentro de um movimento político de militância, que luta pelo enfoque e valorização dos saberes de tradição oral, propondo uma reformulação nas grades curriculares brasileiras, incluindo os saberes e fazeres de tradição oral: a Ação Griô Nacional¹⁰². Nasceu em 2006 como projeto criado e proposto pelo Grãos de Luz e Griô, viabilizado em termos de financiamento pelo Programa Cultura Viva¹⁰³, da Secretaria de Cidadania Cultural do Ministério da Cultura. Sua articulação se deu através de gestão compartilhada em encontros de planejamento e avaliação anuais, com estratégias e indicadores qualitativos de acompanhamento.

Na Paraíba, é a EVOT o ponto de cultura que faz a articulação da Rede Ação Griô Nacional. Em 2015 pude participar de uma das vivências da ação, realizada na Associação Cultural Balaio Nordeste. Achei tudo muito interessante, peculiar e muito bem articulado. Lembro de me colocar em estado de “observação participante”, apreendendo a nova linguagem que conhecera de forma tão orgânica, simples e lúdica. Neste dia aprendi e senti a força entoada na canção: “Ô marinheiro, é hora, é hora de trabalhar”. Discutimos problemáticas que comprometiam na época – e ainda hoje se mantem – o avanço da ação e sua permanência por forma de Lei¹⁰⁴. No mesmo período, tive a oportunidade de

¹⁰² Corresponde uma rede que envolveu 130 projetos pedagógicos de diálogo entre a tradição oral e a educação formal, mais de 750 griôs e mestres bolsistas de tradição oral do Brasil, 600 escolas, universidades e outras entidades de educação e cultura. Além dos mais de 100 mil estudantes de escolas públicas.

¹⁰³ Política que marcou expressiva mudança de paradigma na elaboração de políticas públicas para a cultura no Brasil, quando Célio Turino assumiu a Secretaria da Cidadania Cultural do Ministério da Cultura.

¹⁰⁴ Considerado um dos maiores resultados qualitativos conquistados pela Rede Ação Griô, a mobilização nacional em busca de 1 milhão de assinaturas para apresentar ao Poder Legislativo Federal o projeto de

conhecer dois griôs que tem participação significativa na Ação Griô Nacional: Mestre Alcides Lima, do Centro de Estudos e Aplicação da Capoeira, e Mestre Marquinhos Simplício, do Centro Cultural Crispim Menino Levado, ambos do estado de São Paulo.

Sexta-feira, dia de estar com crianças que vêm me conquistando o coração. Apesar do pé d'água que caía no Vale, tivemos um belo encontro. Aprendizados foram lançados como sementes de cabaça, invadindo terreno fértil: crianças querendo aprender. Brincando capoeira, posso senti-los uns com os outros, percebendo nas relações o modo de ser mais sensível e consonante. Brincamos aprendendo! Como se não bastasse, tive a grata felicidade de conhecer mais dois grandes mestres griôs, Mestre Alcides, nego tição, de olho azulado, experiente, gentil, com ideias sempre conectadas a cultura que o permeia; e Mestre Marquinhos Simplício, camará de sorriso maroto, cativante, que desenvolve um trabalho primoroso junto de crianças da rede pública de ensino em Campinas/SP, com capoeira angola e outros folguedos. Ambos estão pela cidade em prol de uma causa, uma luta: a valorização da tradição oral no processo de educação formal. Salve Ação Griô, eis cá mais um novo marinheiro (Diário de Campo, Março de 2015).

Constatou Karla Mendonça, que esteve pesquisado o grupo de maracatu da EVOT, Tambores do Tempo, que a prática educativa da instituição, bem como as vivências educacionais baseiam-se fundamentalmente na oralidade, na troca de conhecimentos intergeracionais, na memória cultural do povo e na educação ambiental. A escola – e assim a chamamos não pelo caráter escolístico, mas sim pela sua ambiência favorável ao conviver em compromisso com a formação humana e sensível. Atendendo atualmente cerca de 120 crianças a partir de 6 anos, na qual encontram-se frequentando efetivamente jovens de até 18 anos, a participação é voluntária e livre, não possuindo qualquer tipo de contratos financeiros com as famílias. As crianças portanto frequentam de acordo com os seus interesses e, evidentemente, dos seus responsáveis, estabelecendo assim os vínculos com a instituição. Na visão sensível que teve Karla, algo atrai as crianças para este contexto pedagógico, ecoeducativo, visto que relatam frequentá-lo por vontade própria e que em sua grande maioria vão sozinhas, seja a pé, de bicicleta ou em grupos compostos apenas por outras crianças. Isso ganha maior peso se pensarmos na possibilidade de poderem escolher o ócio, outras atividades e até mesmo ficarem em casa com os jogos eletrônicos de celular e de computador.

Perceber que o contexto em que as crianças vivenciam suas caminhadas é caracterizado pelos movimentos através do urbano e do rural, atenta-nos

iniciativa popular “Lei Griô Nacional” (PL 1.786/2011). O resultado da mobilização gerou a minuta da Lei Griô Nacional que foi eleita na íntegra como uma das 32 prioridades da política do Ministério da Cultura do Brasil na Conferência Nacional de Cultura (março de 2010) entre mais de 600 propostas, envolvendo mais de 200 mil dirigentes culturais, representantes de conselhos de cultura e comunidades de base em todo o país.

aos modos de como esse ambiente emerge no sentir e no aprender nele/com ele. As crianças na EVOT contaram que quase todo mundo que vai à instituição, reside nas diferentes comunidades do bairro, inclusive, alguns dos educadores. Explicaram coletivamente que “Gramame é um grande bairro e tem várias comunidades nele, como também tem a comunidade do Gramame (parte em urbanização, mas ainda bastante rural, sendo a comunidade onde a EVOT se encontra), também tem o Colinas I e II e o Gerva (isto é o Colinas do Sul I e II e o Gervásio Maia), áreas especificamente urbanas e de muitos loteamentos, que incluem ainda o Conjunto Marinês, Portal da Colina, Irmã Dulce e a ocupação irregular conhecida como Capadócia (...) É pela manhã bem cedinho e após o almoço que a rua de terra, empoeirada e cheia de buracos, cria vida com as corridas e caminhadas das crianças, trajando seus uniformes verde e branco (MENDONÇA, 2018, p. 20).

No que percebeu Karla, e me senti bastante contemplado, as crianças tornam este caminho uma longa trilha de sociabilidades e ludicidades orquestradas por suas brincadeiras e histórias compartilhadas, desenrolando um contexto rico de aprendizagens e socializações. Verifica que apesar de cotidianamente as crianças terem seus destinos traçados, a intenção de chegada à EVOT, um ponto que as acolhem oferecendo educação e cultura, faz com que caminhem confiantes sobre algo, além de acessarem vividamente a liberdade, pelo simples fato de não estarem em um caminho disciplinado pela presença constante do adulto e, de certa forma, escapando dos caminhos da criminalidade. No que analisa Mendonça (2018, p. 20), dentre os aprendizados que têm na EVOT, na didática do fazer para saber, as crianças incorporam-se como guardiões e pertencentes no contexto que percorrem seus caminhos, dialogando, criando e compreendendo significados que caracterizam o viver no bairro do Gramame. Interferem e modificam as situações de violência que passam constantemente, ocupam com ações propositivas os já bem depredados espaços de lazer e ainda abraçam a causa do Rio Gramame,

Devidamente contextualizada o lugar de onde falamos, as considerações a seguir tratarão especificamente de situações dentro dos processos de aprendizagem e ensino que tive com as crianças da EVOT. Estas, são aqui trazidas ao protagonismo de terem comigo composto a experiência de aula, tomando a si a responsabilidade sobre o processo de aprendizagem do grupo. Pensar capoeira é pensar coletivo, escapando das armadilhas do ego e transformando-se pouco a pouco no eco. Os encontros no Brincando Capoeira buscaram ter esta disposição, abarcando as propostas das crianças e ver no que iria dar. A guiança era sempre os fundamentos, princípios e saberes da Capoeira Angola. Na intenção de compreendê-las a partir das experiências de movimento e da artexpressão, as narrativas a seguir rememoram percepções pedagógicas que vivi. Considerando o potencial criativo, os sentidos e as emoções que envolvem os processos de apreensão de mundo pelo fazer da capoeira, optei pois preservar alguns nomes, trazendo um pouco da autenticidade e memória viva, valorizando suas identidades e presenças. Dessa forma, os nomes, as fotos e os discursos referenciados às crianças e aos adultos, representa diversas situações de interação e convivência, primando por uma etnografia que corresponda a

experiência transformada em escrita daquilo que se viveu, bem como situando o contexto de aprendizagem e ensino (KRAMER, 2002; MENDONÇA, 2018).

Despertando a corporeidade griô: O que é "Brincar Capoeira?"

A primeira oportunidade que tive conduzindo a experiência de aula com as crianças da EVOT foi como deveria de ser, contando história em roda. Por ser uma oficina, foi introduzida pela fala e consentimento da Mestre Doci, representando a escola e sua gestão compartilhada. Isso fora imprescindível para gerar ali uma atenção, o foco em minha presença suficiente para que dali por diante a canoa estivesse sob meus cuidados. Apresentei-me saudando toda aquela esplendorosa natureza. Disse que vinha de longe, de Aruanda, terra de África. Chegara ali numa pequena embarcação marítima, construída artesanalmente por mestres pescadores de ilusões, e que a força motriz vinha do vento captado por pipas feitas por crianças de diferentes tribos e aldeias. Alguns embarcaram nesse imaginário. Esclareci que estava ali movido pela capoeira e perguntei se alguém a conhecia. Vários disseram sim! Outros, mais acanhados, só observavam. Aos poucos foi-se aparecendo os espaços, as aberturas de acesso. O lúdico estava provocando seus efeitos.

Para falar da capoeira tentei rabiscar no encantamento instaurado a perspectiva de que ali brincaríamos capoeira, mais ou menos como se faz ao brincar futebol, bolinha de gude, rodando o pião, esconde-esconde. Os diálogos foram se insinuando, quando um aqui outro acolá dizia do que gostava de brincar. Encontrei uma brecha e convidei um deles a integrar o centro da roda, representando o "aprendiz de mundo". Adilson, o nome dele, era um dos aprendizes que mais se destacava, na maturidade e modo amoroso e respeitoso com que se relacionava. Foi através de seu afeto que assimilei aquela oportunidade como algo maior, que já estava a me transformar. Cantamos e dançamos a canção "Quem Nunca Andou de Canoa".

Nessa hora o encantamento parecia mais a florado. Disse a ele e a roda que brincaríamos capoeira considerando nossa conexão com a natureza, o modo como nos entendemos e entendemos o outro. No mundo a violência é sempre demais, e que ali estaríamos para jogar uma luta que sabe, dentre outras coisas, se defender, respeitar e libertar. Começo então a contar a história de Mestre Pastinha, que por tanto apanhar foi escolhido como aprendiz por Benedito, griô africano, para receber o princípio matriz da movimentação e percepção-ação diante o conflito. Aprendendo e sobressaindo ao ímpeto de violência. Depois da briga e comprovação, eles ficaram amigos. Havia ensaiado algumas falas do Mestre Pastinha, transcritas e apresentadas anteriormente, mas não era intenção maior falar do mestre mas sim trazer sua filosofia acerca da capoeira, em seu caráter mais lúdico, propenso à brincadeira e a formação ética humana.

Os encontros seguintes a empolgação aumentava. Por ser uma novidade – ainda que antes ali já se tivesse ensinado capoeira e deixado valiosas memórias – as crianças se apresentavam de forma mais interessadas, curiosas. E isso foi muito positivo por um lado, mas gerou uma pequena problemática. Por ser o *Brincando Capoeira* um veículo de

pesquisa, que dialoga em interlocuções com a pesquisa científica acadêmica, não pretendíamos expandir acolhendo nas aulas todos educandos da EVOT e sim aquelas mais próximas a Educação Infantil em termos de idade. Levei essa questão para a coordenação pedagógica, que na época Mestre Doci fazia frente. “Você vai deixar esse povo todo que quer, fora de sua brincadeira”, perguntou-me a mestra como que numa “chamada de angola”, esperando meu atendimento. Resolvi atender absorvendo todos que quisessem brincar, o que durante um tempo funcionou muito bem, apesar de exigir maiores desenvoltura pedagógico-didática. A liberdade criativa do *Brincando Capoeira*, assim como as resistentes e de qualidades aulas de artes e educação física, emana por si só um caráter expansivo. Crianças saindo do quadrado para expandirem-se mais livremente. Na EVOT, a energia já começa forte, com a vontade de bater um tambor, arriscar um berimbau. Ao invés de bom dia boa tarde axé, era: “professor, eu vou tocar o Berra-Boi, viu?! E eu o atabaque! Eu quero fazer estrelinha”. Assim mesmo, já ocupando e instigando. Bom demais! Mas era preciso o exercício da paciência, do bom dia, do saber como estão todos, da organização orgânica daquele encontro. A roda abre, a roda fecha.

Por ainda não saber como seria o método em que estaria abordando e produzindo os dados da ação enquanto pesquisa, deixava fluir na vivência, ciente que eu estava aprendendo tudo aquilo. Não havia a pressa, mesmo sendo constantemente cobrado pela academia no que se refere a produção, sobretudo em termos de publicações em artigos “qualificados”¹⁰⁵. Partindo de estruturas que eu desenhava nos planos de aula, era na experiência do momento que a aula acontecia. Aprendi a desapegar do compromisso de querer ensinar algo, passar determinado conteúdo. Com jogo de corpo fui permitindo vivenciar antes de produzir. De enraizar para depois poder discernir em elaborações. Eles gostavam e aos poucos todos então começaram a fazer a capoeira. E foi tudo muito intenso, eu em concomitância, aprendendo e compartilhando com eles aquilo que aprendia – com a ECAC, nas sessões de experimentação no GECUCA e nas vivências diversas na rede de articulação da capoeira angola – e podia repetidamente significar em diferentes situações na aula, fosse na feitura de um instrumento, nas dinâmicas lúdicas, nos chaveamentos de movimentação ou na musicalidade. Ensinava o que eu sabia e da melhor forma que encontrava. Aprendia com eles como ensiná-los a viver criativamente brincando capoeira.

O verbo “brincar” (capoeira) está no gerúndio não à toa. Representa a ação em movimento, o brincar aprendendo. Aprende-se com os desafios de movimento, com os

¹⁰⁵ Trocadilho envolvendo o conjunto de procedimentos utilizados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação: Qualis. Tal processo foi concebido para atender as necessidades específicas do sistema de avaliação e é baseado nas informações fornecidas por meio do módulo Coleta de Dados da Plataforma Sucupira. Como resultado, disponibiliza uma lista com a classificação dos veículos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da sua produção. Disponível em: <http://www.capes.gov.br> Emparelhado a este sistema, assenta-se a produção em massa de estudos efêmeros e a vaidade inflada pelo poderio de quem produz mais.

toques musicalizados no instrumento escolhido, com as cantorias e contações das ladainhas, chulas e corridos. Vai junto os fundamentos, assimilando seus saberes, valorizando à vida e morte, risco e ousadia. Há equilíbrio no autocontrole. Assim é quando se entra numa roda para jogar capoeira, assim seria nas aulas, só que de maneira mais branda, pedagógica e criativa. A proposta de aula era apresentada junto aos fundamentos do respeito aos antigos (ancestrais); a respiração mais natural e equânime¹⁰⁶, livre das ansiedades; o equilíbrio e concentração através do cuidado consigo e com o outro – representado pelo conceito de *Grounding* (LOWEN e LOWEN, 1985).

Parece simples e na verdade o é. Nós é que muitas vezes complicamos tudo, ampliando o problema em inversão proporcional a capacidade nossa de resolvê-los. De acordo com Diane Rocha *et al* (2017), *Grounding* é uma expressão inglesa livremente traduzível por “contatando a realidade”. *Ground* traduz-se por “chão”, “terra”, e o verbo “to ground”, “ligar à terra”. Ao utilizarmos-nos deste conceito associando-o ao princípio de enraizamento da capoeira angola, estamos com Lowen entendendo que o desenvolvimento psicocorporal acontece quando se aumenta a motilidade do corpo, em consonância com a autopercepção e o autoconhecimento. Segundo este terapeuta, é necessário promover corpo e consciência de si e do mundo, por meio de três aquisições, por ele denominadas de autoconsciência, autoexpressão e autopossessão. A autoconsciência é desenvolvida mediante a percepção das sensações e dos sentimentos; a autoexpressão dos sentimentos percebidos, como forma de comunicação daquilo que se sente; e, por fim, a autopossessão, que adéqua a expressão afetiva, levando-a a uma forma adequada (LOWEN e LOWEN, 1985; ROCHA et al, 2017, p. 172).

No *Brincando Capoeira*, partimos do pressuposto bioenergético de que a solicitação ou promoção do *grounding* não se desenvolve apenas com exercícios específicos bioenergéticos. Conforme atestava o próprio Lowen, outras práticas corporais podem estar ativando o centro de força e seu enraizamento. Afirmava ele que o Tai Chi Chuan, arte marcial chinesa, por exemplo, é uma prática que desenvolve o *grounding*. Consideramos pois, também a Capoeira Angola, pressupondo que esta unidade psicocorporal estivesse presente nas experimentações criativas das vivências que fazíamos na EVOT, mesmo sem que explicitamente, requerendo do educando uma percepção mais aguçada de si, com seu

¹⁰⁶ Participei do Curso de Meditação Vipassana (“ver as coisas como realmente são”), que é uma das técnicas de meditação mais antigas da Índia e foi ensinada como remédio universal para males universais e representa uma tradição que remonta ao Buda, há 2500 anos. Fiz o curso em 2016, quando passava por profundos conflitos internos, introspecções por vezes destrutivas, somada à ansiedade e o medo que me faziam adoecer. Aprendi no Vipassana a olhar e respirar sobre estes pensamentos e memórias. Desapeguei de muitas coisas. A recomendação veio de Mestre Doci e Bel, a quem sou profundamente grato. A técnica Vipassana, atualmente muito difundida pelos ensinamentos de Satya Narayan Goenka (1924-2013), é ensinada em cursos residenciais de dez dias, durante os quais os participantes aprendem os fundamentos do método e praticam suficientemente para experimentar os benefícios dos seus resultados. Não há taxas para os cursos. Todas as despesas são pagas através de doações de pessoas, que, tendo concluído um curso e tendo experimentado os benefícios de Vipassana, desejam dar a outros a oportunidade de também se beneficiar. FONTE: <https://www.dhamma.org/pt-BR/index>

corpo em contato sensível e sensitivo com o solo (ROCHA et al, 2017). Era constantemente sugerido a atenção às circunstâncias de movimentos, tomando consciência da lateralidade, do equilíbrio, de onde vinha um pé, para onde ia o braço e mão. Pensando nos “6 Saberes Basilares”, corresponde ao fundamento de que o “chão é amigo”, como ensina Mestre Naldinho nas primeiras aulas para iniciantes. Daí o cuidado constante em não deixar que o medo ou a vergonha impossibilitasse de a experiência acontecer. É impressionante como se pode travar a espontaneidade de evolução quando nos cobramos de fazer algo de determinada forma. Certa vez uma amiga capoeirista disse ter pensado em deixar a capoeira. Nada demais se não fosse pela razão que a motivava internamente: o desânimo por não conseguir realizar determinadas movimentações, como a “queda-de-rins”. Fiquei um tanto abismado de ouvi-la dizer isso, sabedor de sua paixão pela arte. Disse a ela para pensar melhor, porque a capoeira era tão rica que uma movimentação específica não poderia ser suficiente para resumir ou classificar ninguém. Na EVOT lembrava disso de vez enquanto, elevando a moral dos aprendizes a ponto de disparar neles a autoconfiança. Isso é fundamento básico também: “O menino é bom, bate pra ele, a amenina é boa, bate palma pra ela”. O que aprendemos é que pelo que provoca e exige a capoeira angola, o *grounding* é naturalmente ativado, como base de sustentação do centro de força (eixo de equilíbrio), e como expressão empoderada de si em firme personalidade identitária.

O Empoderamento é uma das palavras-chave na EVOT e toca na relação de autoconfiança daquilo que se faz e expressa. Tem a ver com a capacidade de se reconhecer como canal de determinado conhecimento, sabendo utilizá-lo em benefício comum e com atitude de liderança. Reside aí a linha tênue entre o poder de uma baqueta e o eco da humildade. É bastante comum irmos sentido confiança à medida que vamos avançando em algo. O contrário, como vimos no exemplo antes, é também verdadeiro. Na capoeira isso se expressa de forma bastante ocular. Por ser simples em grande medida, facilmente se conquista uma habilidade corporal. Já ouvi mais de uma vez crianças que fizeram capoeira dizer que já tinham aprendido tudo. Ingenuidade. Não sabe ela – e talvez nem precise saber – que para chegar em Angola demora e que existem diferenças entre jogar perna pro ar e compreender que “pra bater não precisa pegar”, como dizia Mestre João Pequeno.

Tivemos situações assim na EVOT, compartilhadas nas rodas pedagógicas. Não só com a capoeira mas com outros fazeres. Entra em cena o ego e o despeito em interface a serenidade e a compreensão. O problema é que este estado, de empoderamento exacerbado, que infla e traz para si a centralidade da circunstância, não atinge somente o vínculo de aluno com o professor, aprendiz com o mestre, mas a relação do coletivo. Deixe-me tentar ilustrar trazendo o caso de Bruno, menino de muita personalidade, inteligente, de grande talento. Pegava fácil os toques, tendo um nato senso de ritmo e desenvoltura ao tratar das ações dos fazeres abordados na escola. Um líder em potencial. Certa vez, numa de nossas aulas de musicalidade, ele perdera a paciência com alguns colegas pelo simples fato destes não conseguirem apreender o toque que estudávamos. Foi grosso e desdenhoso. Pedra bruta. Pedi a ele para reconsiderar a postura que teve. Sua ação foi de se isolar no canto do teatro ignorando o que falávamos. Deixei-o a vontade.

Continuamos com a aula e ele aos poucos retornou, parecendo perceber que aquilo nada adiantaria e que sozinho deveria novamente se incluir na aula. Assim o fez. Conversamos em roda e avaliamos o equilíbrio necessário entre saber um pouquinho mais que o outro e o compromisso de também ensinar.

Logo no primeiro semestre de atividade na EVOT foi fácil perceber que aqueles corpos já tinham se encontrado em capoeira. A corporalidade evidenciava, além do conhecimento prático, a vertente de uma capoeira que se aproximava do estilo Regional, vertente criada por Mestre Bimba. Independente, o que tomei como princípio foi o de não oprimir ou impelir determinada expressão, própria de cada corpo. Eles tinham essa memória presente, da prática na própria EVOT, mas também de outros espaços, como as escolas formais que eram matriculados, por meio de ações como o Programa Mais Educação, projetos em associações e praças do bairro. Alguns vindo de família, com pais capoeiristas, como é o caso da família de Guilherme. Foi muito engraçado quando ainda bem pequeno, Gui, após finalizarmos uma ação de ocupação artístico-cultural em uma das grandes praças do Vale do Gramame, ele me chama para apresentar seu pai, afirmando com admirável convicção: "Professor, ele também é capoeirista". O pai só sorriu, meio tímido! Ainda assim, mesmo com essas experiências de cada criança e jovem com a arte da capoeira, eu praticava o exercício de orientar e provocar situações lúdicas de movimento onde a corporeidade ecológica pudesse aos poucos emergir, pelo fazer da brincadeira. Dava lá alguns toques: "Abre a mão, você não vai brigar com ninguém. Relaxa os braços e confia no amigo. Acredita que você consegue. Cadê o sorriso no rosto?". Noutras situações, viajávamos juntos em fantásticos mistérios:

Faz quinze dias que pedi a cada criança que encontrasse na região do vale, pedras em formato mais arredondado, que pudessem ser usadas como "dobrões" para tocar Berimbau. Fizemos um pequeno ritual em forma de brincadeira, enterrando cada pedra na mata da escola por sete dias. Além da magia, um fato peculiar marcou o encontro, relacionado ao sumiço de um dobrão meu. Jonathan, 12 anos, veio comigo conversar após a aula e disse que havia sido ele que pegara o meu dobrão, e por ter enterrado num lugar difícil não tinha mais encontrado. No dia do sumiço, suspeitei que alguém pudesse ter pego, mas a incerteza me fez desapegar, mesmo sendo aquele dobrão o meu primeiro ganhado de presente. Disse ele que estava arrependido e queria ter me falado isso na semana passada, mas a vergonha não deixou. Senti verdade em seus olhos e disse que não era vergonha alguma voltar atrás e assumir o erro. Acreditei nele, na mudança que pode acontecer no íntimo humano (Diário de Campo, agosto de 2015).

Era comum nos inspirarmos na fantasia para potencializar o imaginário da Capoeira Angola, fortalecendo a magia de encantamento via ancestralidade. A transcrição acima é um exemplo de como se dava as aulas, desenroladas na maioria das vezes com alto teor de ludicidade. Sempre fui muito inventeiro, e a facilidade de criar histórias é hábito que gosto de alimentar. Na capoeira, um "xexo" (pedra) para se tornar dobrão basta ser colocado na função de protagonizar as variações de toques no Berimbau, pressionando ou

não o arame (virola) estendido pela verga. Na fantasia que criamos, era necessário enterrar a pedra por 7 dias na mata da escola, concentrando nela a força suprema da natureza, em especial a energia da terra. A turma adorava e embarcava junto. Chamávamos essas vivências de “capoeira na mata”.

Analisando a situação com o menino Johnathan, o dobrão que já era dobrão deixou de ser pela vontade deste em estar incluído. Há várias formas de se fazer participar e se incluir. No *Brincando Capoeira* bastava vontade, disciplina e disposição. Para ele foi mais fácil pegar o meu dobrão já que não havia procurado um para si durante a semana anterior, quando pedi à eles que o fizessem. Não me recordo se ele esqueceu ou simplesmente não considerou a “tarefa de casa”, mas o fato é que, para estar na brincadeira, burlou o brincar incluindo-se no jogo mas aprendendo consigo mesmo que aquilo que fez não foi correto. Tudo ficou bem, com pedras e dobrões continuando a rolar. Mais tarde a brincadeira com pedras forma se multiplicando. Gerou uma outra, em formato de contação de história, a do “Griô 4 Pedras” um viajante que encontrou em uma de suas peregrinações um mestre cabôco da mata, que o acolheu e ensinou a habilidade mágica de ler o tempo futuro pelo constelar de quatro pedras, representando os elementos principais da natureza: o fogo, a terra, a água e o ar. As pedras juntas poderiam trazer respostas às perguntas certas, porém jamais deveriam ser usadas em benefício próprio. Outra brincadeira foi “Pedra Pergunta”:

Em roda, os instrumentos tocados dão o impulso. Dois brincantes no centro ficam lançando a pedra (na capoeira: o dobrão) um para o outro. Quem assiste canta, todos juntos, meninas e meninos em sinergia. Mas atenção! No lançar da pedra faz-se uma pergunta. Quem recebe, segura a pedra sem deixar cair e responde prontamente, sem largo tempo para pensar. Uma pergunta vai e uma pergunta volta. Quem responder por último lança a pedra pra quem ficou e convida uma outra pessoa para brincar no centro, se sentando no lugar desta. No mais, deixa o lúdico levar... *Dica: Na explicação breve do jogo provocar a reflexão da diferença entre “jogar pedra no outro” e “jogar pedra com o outro” (cooperação), ressaltando nas entrelinhas a tendência violenta de nossos atos? (Relatórios Pedagógicos, Novembro de 2017).

A violência está demais e quem vivencia o cotidiano das escolas sabe bem disso. As escolas, sobretudo as públicas, se esforçam para extrair de pedra leite. É falida a crença de que é a escola o lugar primeiro da educação. Fosse verdade, quem não pôde estudar não teria a menor condição de se relacionar e manter algum tipo de trabalho. Provavelmente estará em áreas de muito esforço físico para pouco retorno remunerativo, ainda mais no Brasil, onde historicamente não se valoriza a mão-de-obra. A brincadeira da pedra pergunta foi inventada depois que Vitor, irmão de Antonio, chegou com olho roxo na EVOT. Procurando saber eles sempre enrolavam não dizendo coisa com coisa. Até que Vitor me disse que teria sido numa brincadeira de “jogá peda”. Conheço a “brincadeira” e certa vez tive de intervir forte na saída de uma das escolas parceiras no Estágio Supervisionado, quando estava como professor no curso de Educação Física. Vários

meninos, rindo, gritando e ofendendo uma garota e sua irmãzinha pequena. Jogavam pedras, grandes, que numa cabeça certamente daria num traumatismo. Minha intervenção, ainda que cuidadosa para não inflamar – poucos dias antes, o carro de uma professora tinha tipo seus quatro pneus furados e para-brisas quebrados com pedras paralelepípedo – amenizou no momento mas a violência não descansa. Estavam lá no outro dia fazendo a mesma coisa. Estava lá Vitor, brincando e sorrindo com o olho que poderia ter perdido.

Brincar, na perspectiva que temos no *Brincando Capoeira*, tem uma conotação de integridade, de bem estar. Jogar pedra, machucando gravemente o outro, pode ser brincadeira? Sim e não. Sim porque reside aí o lúdico. Estavam os meninos, mesmo evidentemente sedentos pelo ímpeto de violência, se divertindo atirando pedras nas duas meninas, que não tinham o que fazer senão correr (e quando cansadas, andar mais rápido). E não, não é brincadeira, por ter alguém alheio a este divertimento. No brincar tem a dor, tem o lugar do sofrimento, da ansiedade, da vergonha, da intolerância, da disputa. Contudo, sua essência de satisfação comum, de folia de alegria que é brincar “com” e não “contra” o outro, deve sempre permanecer. Do contrário já sabemos: deixa de ser brincadeira e permanece jogo. Assim como, “se um não quer dois não briga”, quando um não quer, a brincadeira não se configura na zona de corporeidade. “É brincadeira”, exclamou o capoeirista ao levar um forçoso golpe desequilibrante na roda da ABCA, em Salvador. A cantoria puxada pelos mestres na bateria pedia calma, maciez na malícia. Não precisa partir pra agressão. Dá para vadiar e pegar o outro no fluxo, na habilidade e na abertura do vacilo. No caso das crianças, os meninos que atiravam pedras poderiam estar “brincando”, assim como o capoeirista derrubado, que pretendia mais a dança que a luta. Mas as meninas não, estavam sobrevivendo ao ataque, enquanto o capoeirista que agrediu, estava em postura de talvez querer algo mostrar/provar. Dois lados, quatro facetas.

Na EVOT busca-se sempre o encantamento, a leveza de estar e se racionar com os outros em meio a grande natureza. Tudo com muita simplicidade e envolvimento. Mas a violência se faz presente, na perversidade, no apego, na competição entre amigos e irmãos. Assim é na vida e assim acontece nas escolas. Fernando e Eugênio, irmãos que se digladiavam nos intervalos, ilustra essa realidade. “Vou matar ele”, gritava descontrolado Eugênio, querendo partir para cima do irmão que estava pronto para machucá-lo. Muita força física fizemos naquele momento para segurar Eugênio, menino amoroso, carente de carinhos. Toda a escola amparava a emoção cega, de resposta agressiva, de revidação e revolta.

Outro caso, parecido mas diferente, envolve os irmãos Allan e Herinque, dois “rapazes” de 12 anos. Educados, atenciosos e de aptidões variadas, são eles filhos de Ivanildo Santana, educador gestor da EVOT. Na hora do recreio, estavam os dois participando de uma brincadeira que não sei exatamente qual era. De repente, no calor eufórico do brincar, acabaram ultrapassando a frequência lúdica e partiram pra agressão física. Fui perguntar aos dois sobre o acontecido e ambos, emocionalmente abalados, direcionavam a culpa ao outro. Os dois exemplos dos quatro irmãos servem para outros

conflitos, de outras crianças. O que busco ressaltar é a presença sensível que se instaura na EVOT para que o amor e o bem viver vença toda e qualquer tendência de fúria e ódio.

Na bateria hoje teve reencontros. Irmão que bate em irmão batiam no ritmo os pandeiros de couro. O mesmo com outros dois, que pareceram fazer novamente as pazes no toque de angola. Do sangue nos olhos para o aperto de mão. Foi forte as sensações. Cuidamos, respiramos juntos. Teve água gelada também. Na EVOT tem dessas coisas. A música traz de volta o sentido do movimento harmônico, as plantas e árvores filtram os maus entendidos (Diário de Campo, outubro de 2017).

A musicalidade está para a roda da capoeira tal como a areia está para o mar. Sentir o ritmo é lançar-se em dança. A ritualidade instaurada vem também dos toques e batuques, cantoria em harmonia. O berimbau comanda e a bateria segue o fluxo. Essa bateria são nos instrumentos tocados pelos brincantes que estão também a cantar. Dá o impulso primeiro pra que o jogo à dois ressoem no jogo de todos. Na EVOT os instrumentos da roda de capoeira foram organizados de acordo com a ECAC, segundo Mestre Naldinho e discípulos. Por haver a necessidade de pensarmos as apresentações de forma mais organizada, cada grupo de apresentação teria um “mapa de palco”, em que pudéssemos comunicar sobre o como e quanto, em média, precisaríamos de espaço. Assim foi quando nos apresentamos nos espetáculos cênicos com as crianças, como o Luzes do Vale e Contações de História.

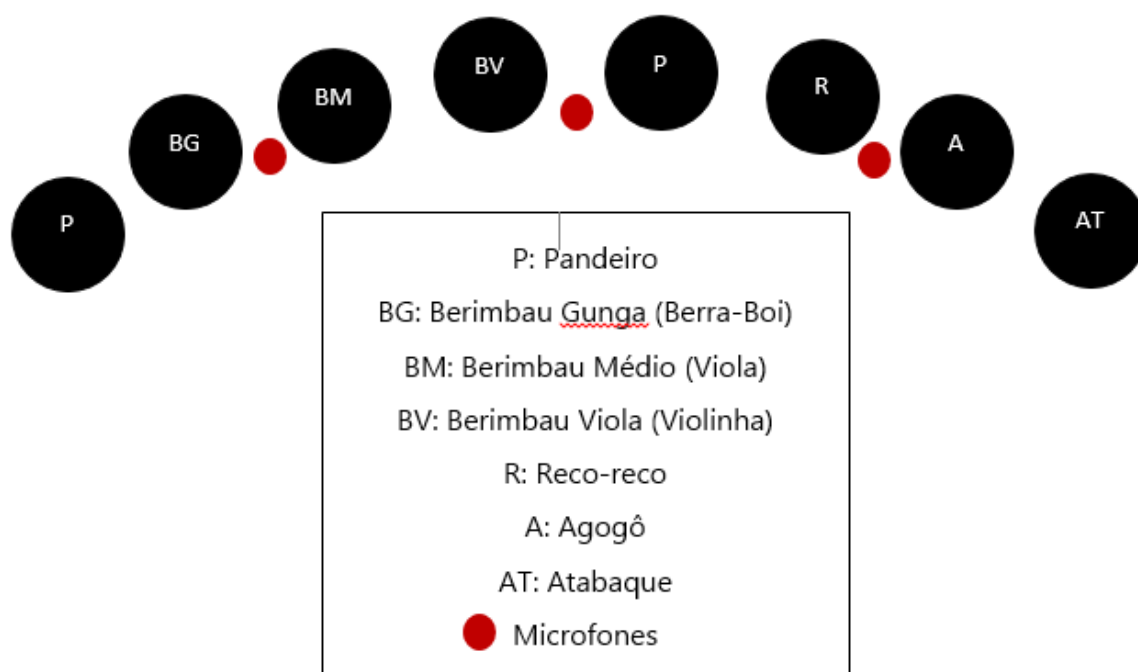


FIGURA 10 – Mapa de Palco: formação de bateria conforme a ECAC

Falar da musicalidade com os instrumentos é falar dos fundamentos. Nem todos desenvolvem essa habilidade, de prestar atenção no que se toca e canta. O cantador influencia no jogo, lança questões, embala a pegada e o ritmo. Canta a história, nos ensina Mestre Camaleão. Há sempre o jogo da pergunta e resposta, no coro e corridos. O tempo na EVOT nos proporcionou alguns presentes. O primeiro deles toca no íntimo de mim, em várias vezes me emocionar – chorando fácil do jeito que sou – ao vê-los tão absorvidos comigo naquela viagem, na entrega de brincar capoeira fechando os olhos, confiando por onde a música me leva. Estava eu lá, no meio da brincadeira e me deparava com o galeguinho do olho azul, Giverson, guardião de Gramame, irmão menor de Giovana e Grazi, tocando com maestria o instrumento que lhe fora confiado de olhos bem fechados. Outro presente foram as canções e adaptações de cantigas tradicionais da capoeira que criamos juntos:

iê (grito alto para que todos possam sentir a vibração)

*sou pequeno mas sou grande
sou pequeno mas sou grande
colega vei
ouça o que vou lhe contar*

*se você matar o rio
colega meu
nossa água vai faltar
camaradinho*

*iê viva gramame (2x)
água de beber (2x)
tamo na escola (2x)
aprendendo a ler (2x)
carta do abc (2x)
iê viva meu mestre (2x)
iê que me ensinou (2x)
iê jogo de angola (2x)*

Corrido adaptado do original "Santo Antônio eu quero água":

*rio gramame eu quero água (2x)
rio gramame eu quero água (2x)
quero água pra beber
quero água pra lavar
quero água pra benzer
eu quero água*

Esta possibilidade de criação comungada, entre educando e educador, é extremamente valioso. Ambos satisfazem o desenvolvimento afetivo que naturalmente se gera no aprender a conviver e criar Assim foi com Diôgo e Robson, quando no "Recanto

dos Beija-Flores” o bater de asas trouxe versos sincopados que virou canção de acolhida junto com o tradicional “Sejam Bem-Vindos”:

*Quando estou aqui
Me sinto em minha casa
Passa pára beija-flor
Com seu bater de asas*

A música é pulsação, coração que bate junto. Quantas vezes parou Cleberson nervoso, com palpitação elevada, pelo simples fato de assumir a condução da roda na batida do Berimbau Gunga. E olha que ele sabia muito, tocando, cantando, dançando, improvisando. Junto com o irmão Cresly e Henrique, formam mais uma das famílias que temos na EVOT. Que cada família muitas histórias, Cada criança, uma partícula de memória. Precisaria de mais algumas páginas para trazer experiências e resultados do que vive e vivo com o projeto *Brincando Capoeira*. A EVOT guarda esse lugar primeiro, como colo de mãe, que acolhe como natureza, como mestra cuidadora. Existem mais experiências que merecem ser aqui referenciadas. Tantas outras que se eu fosse contar... iria levar muito tempo. Mas faço reverenciar a quem me ensinou.

Em 2017 fui convidado a assumir a coordenação pedagógica da EVOT. Novamente relutei um pouco, sobretudo pela minha dedicação a pesquisa da tese. Conversando com Mestra Doci ela disse que a escola, por meio de sua gestão iria dar o suporte necessário para que eu pudesse exercer essa coordenação. Pensando nos desafios de fazer uma gestão compartilhada tenho duas considerações. A primeira vai no sentido mais pessoal, de como foi para mim, estando nesse lugar de assessora pedagogicamente alguns movimentos Fui muito pelas Roda Pedagógicas, prática da escola onde discutimos e planejamos. Logo sentimos que esse lugar de coordenador deve ser com alguém que esteva num maior cotidiano na escola. Na época fiquei indo duas vezes, mas um dia já era comprometido com o *Brincando Capoeira*. Fiz o que pude ouvindo meus pares, cada um um bocadinho ali e aqui, nos posicionamentos que faziam em roda e em suas virtudes enquanto educadores. A sintonia foi aos poucos, mas chegamos até nos organizarmos enquanto artistas-professores, no projeto Guaramamo¹⁰⁷.

Desde que ingressei na EVOT como gestor, naturalmente fiquei mais próximo às demandas. Muitas vezes precisei ser proativo às ações, por elas simplesmente dialogarem comigo, me chamando a possibilidade real de atendê-las: fosse num planejamento pedagógico, numa ação fora da escola que requeresse de mim tempo extra, na

¹⁰⁷ Em homenagem ao Rio Gramame, guardião de memórias do Vale, nos organizamos, educadores e gestores, num grupo musical popular, onde cantávamos músicas sobre o contexto local e ritmos da tradição oral, como o coco, cirando, maracatu e capoeira. Nesse movimento conhecemos Mestre Milton do Coco, que em passagem marcante deixou para nós canções de peso pesado: “Sou eu a raiz do coco, da aranha sou sua teia, sou eu um barco virado, no canto dessa sereia”. Não chegamos a concretizar o sonho de gravar um disco com o mestre, mas o levamos ao palco do Encontro Regional de Cultura de Raízes, promovido pelo SESC 2016, Campina Grande/Paraíba.

coordenação de alguma atividade ou na varrida do espaço comum de convivência da escola. Já em termos mais coletivo, os desafios que mais me sensibilizou foi o de ouvirmos uns aos outros, não-violentando este importante lugar da fala. As situações de roda por vezes me fez lembrar do modo de uma comunicação não-violenta, pairada no estabelecimento de relações de parceria e cooperação, em que se predomina a comunicação eficaz e com empatia, primordial determinações à base de valores comuns (ROSENBERG, 2006). Na EVOT, sobretudo nas situações em que estive vivenciando a chamada Roda Pedagógica, percebia o esforço que o grupo precisava fazer para se expressar sem usar julgamentos de "bom" ou "mau", certo ou errado. Guiávamo-nos no expressar-se de sentimentos e necessidades, e como cada um poderia contribuir para o girar da roda.

Poderia muito falar, contando histórias e mais histórias desse Vale que tanto me ensinou. Mas deixo para que as imagens poéticas dos momentos vividos narrem mais um pouco dessa experiência chamada *Brincando Capoeira*. Deixo aqui uma pequena parábola riscada no pensamento após momentos de instrução com a Mestre Doci. É constante em sua fala que o fato de ser preciso acreditarmos em nossas potencialidades como seres humanos, que luta e tem coragem, que investe naquilo que acredita olhando para a história e aprendendo com ela.

Parábola do Voo

*Em ilhas montanhosas
De sonhos flutuantes
Em nuvens de cipós*

A mãe disse ao filho que estava pronto para voar

*Agora posso sair da ilha sozinho?
Sim, mas para isso terá de saltar-se*

*Seria menos difícil se ele já tivesse treinado aquilo
Mas como, se não tinha asas?*

Perguntando como faria, ele admitiu o medo, achando-se talvez incapaz

*O ensinamento veio com doçura e profundo sentimento de amor:
Para voar é preciso saltar
Entregar-se no medo que traz o impulso
Nesse caso as asas surgiriam do próprio voo.*

Acreditar e ir

Busque dentro de você a coragem necessária. Você é quem saberá seu tempo

*A dúvida e incertaza no salto traz a morte. Por isso a crença em si mesmo
Nas asas que freiam a queda e se jogam ao vento*

Cair, frear, sentir e descobrir

Acreditar e voar

(Diário de Campo e transcrições de falas com
Mestra Doci, março de 2018)



FOTO 4 – “Abraço”

FONTE: Registros fotográficos da Olho do Tempo, em dia de lançamento de livro.
Mestra Doci e eu.

*Clique de Thiago Nozi

A LINHA É O SABER A PEDAGOGIA É A AGULHA

descortinando corporeidades pelo brincar



FOTO 5 – “Olhos de ver”

FONTE: Registros fotográficos do projeto *Brincando Capoeira*

*Clique de Djavan Antério

*Contribuirá a ciência para diminuir o fosso crescente na
nossa sociedade entre o que se é e o que se aparenta ser,
o saber dizer e o saber fazer, entre a teoria e a prática?”*

Jean-Jacques Rousseau
1750

A LINHA É O SABER, A PEDAGOGIA É A AGULHA descortinando corporeidades pelo brincar

Durante o período intenso que foi viver esta pesquisa, muitas situações me trouxeram ao entendimento de que é possível estabelecer-me em “modo ecológico”, de mais sensibilidade e cuidado ao outro. Julgar menos, subestimar menos, escutar mais. Descobrir a humildade como passaporte para o ir e vir, na proteção resguardada pelos ancestrais, Santos e Orixás, no Dom que a Natureza nos dá. Aprender reconhecer e assumir limitações, defeitos, cair no mundo à fora e viver mais na real. O que é real?

Este capítulo, se propondo um ensaio fotoetnográfico¹⁰⁸, traz muitas imagens fotográficas que contam uma história dentro de várias outras histórias. Histórias de mim, deles, delas, de nós com nós mesmos. Pensando como estrelas que se constelam, a fotografia é aqui apresentada como recurso semiótico, de conotação e de denotação. São feitas considerações sobre o fazer pedagógico, retratadas das situações lúdico-integrativas que tivemos no *Brincando Capoeira*, do ano de 2014 até 2018, período do doutorado. Como legenda, é descrito trechos de anotações de campo, transcrições de falas de educadores e educandos, mestres e aprendizes, e outras considerações atreladas ao aspecto pedagógico-didático envolvendo a aprendizagem e o ensino com a Capoeira Angola. Entre uma imagem e outra, momentos de vivências significativas ao processo de aprendizagem. A metáfora da “linha como saber e a pedagogia sendo a agulha”, forja a compreensão onde o viver deve ser sempre pautado na criatividade e no fluxo não violento. A Pedagogia guia sem fazer força. Fornece o apoio necessário ao Saber. Este, pode então ser melhor continuado, aproveitando o impulso sem se apropriar dele, mas unindo-se na finalidade positiva.

Descortinando corporeidades pelo brincar, acessamos o viver criativo. As imagens compartilhadas a seguir, das vivências com as crianças atendidas pelo *Brincando Capoeira*, são aqui consideradas como preciosos dados. Incutimos a ideia de que pelo registro fotográfico é possível estabelecer também uma reflexão crítica e aparente. É intensão pensarmos sobre modos pedagógicos de operar em diversidades, conquistando paulatinamente a habilidade necessária ao melhor fluxo das coisas.

¹⁰⁸ A fotoetnografia designa uma das modalidades da Antropologia Visual, criada pelo antropólogo brasileiro Luiz Eduardo Robinson Achutti. Trata-se do registro e a apropriação, por meio de fotografias em sequências narrativas, de formas culturais identitárias captadas nos registros fotográficos. Eis que há sempre uma intencionalidade narrativa na maneira como as fotografias são apresentadas, considerando elementos da cultura e da identidade que se associam a descrições por meio de palavras, comunicando elementos sobre a cultura estudada (ACHUTTI, 1997).

Em cada expressão, de olhos, corpo e gestos, camadas de histórias não contadas. Tanta coisa que talvez nem se possa lembrar... São registros que, por também transmitirem informação, realiza para esta pesquisa, efetiva comunicação. Por outro lado, as fotos não dizem tudo, tampouco podem muita coisa comprovar. De certo, apenas que foi mágico viver tudo isso!

Agradeço a oportunidade desse viver com pessoas que me transformaram no que sou agora, especialmente as crianças: Maria, Eduarda, Ana, Dudu, Natan, Pedro, Samuel, Jackson, Caio, Richard, Cleberson, Damião, Alan, Carla, Paulo, Henrique, Jeferson, Adilson, Monique, Marcos, Paola, Parla, Alexandre, Everton, Monique, Marquinhos, Bruno, Diogo, Luan, Alexandra, Gabriel, Antonio, Fernando, Giovana, Grazielle, Giverson, Raquel, Ian, Flora, Mikelayne, Micaela, Matheus, Guilherme, Cauane, Ingrid, Jackson, Andressa e tantos outros. Estes nomes são em hipótese alguma fictícios. Não haveria sentido ausentar os nomes reais destes protagonistas na pesquisa. Cada criança figurou presença nas aulas, produzindo com suas corporeidades as situações lúdicas que juntos vivenciamos.

Apesar deste “lugar de professor”, que reaprendi a ocupar e exerSer, admito com plena e confortável consciência, que mais aprendi do que ensinei. Desde o início foi assim, mesmo eu ainda com o mal costume de me achar o “detentor do saber”. A descontração de poder me apresentar em estado de brincadeira com as crianças, fez a diferença e muito me ajudou para que pudesse “falar de dentro”. Não era eu o cientista pesquisador que protocolava os dados e produzia os resultados. A pesquisa se deu na conformidade de cada único momento. A repetição existia mas nada era igual. O lúdico era guia, alinhado aos afetos que pouco a pouco vinham surgindo. Com elas – as crianças –, aproximações e estranhamentos se davam em efervescência. Havia o contato, a confiança, a sinergia. Também a disciplina, sem distanciar-se é claro, do “livre arbítrio”. Brincar obrigado não é brincar! Se a criança não quisesse ali estar, não precisava ficar. Não era por isso que o encantamento deixava-se ir. Havia o toque do Berimbau, o embalar Caxixi, a ginga imitando os animais, a brincadeira do se deixar fluir.

Concebendo a liberdade como rainha de todas as aspirações humanas, a mais nobre das conquistas, seria incoerente não optar em citar nomes verdadeiros, fidedignos aos corpos brincantes. Acompanhando cada imagem, temos legendas recortadas de nossas fontes de dados: diário de campo, relatórios, transcrições. O objetivo é entrelaçar a reflexão disparada ao ler a informação em concomitância ao processo perceptivo da imagem. Dessa maneira, cada detalhe é importante: “olhos, corpo e gestos”, como dito anteriormente, microinformações que guardam infinitos conhecimentos apreendidos. A confiança ao tocar, a postura no agir, a euforia, a alegria no sorrir, tá tudo aí, imagens congeladas no tempo.

Reforçamos que todos os procedimentos formais foram realizados para que estivéssemos de acordo com as exigências do Comitê de Ética, utilizando as imagens das crianças com o devido consentimento das famílias, por meio dos Termos de Consentimento Livre e Exclarecido, e das escolas parceiras, através das Cartas de Anuência.



Disparando o modo de "viver criativo". Que os ventos sejam favoráveis e o tempo propício. Energia! (Diário de Campo, 2015).

FOTO 6 – "Primeiro encontro e as primeiras impressões na EEbas"

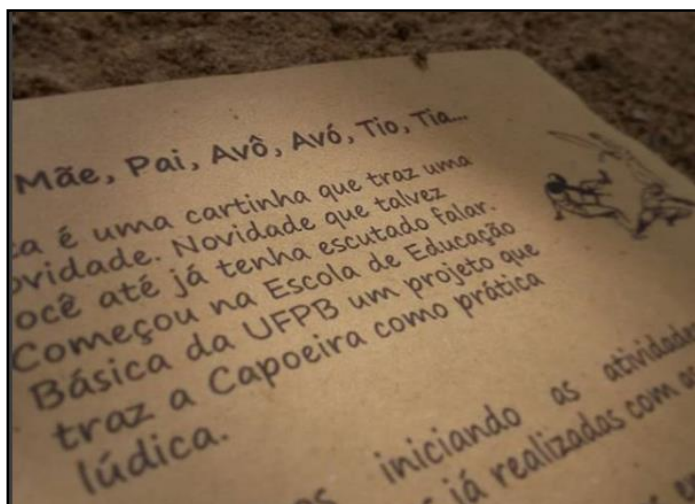
*Clique da Professora Simone

Brincar capoeira significa dar oportunidade a experiência criativa. É estimulado na roda uma apreensão de mundo via corporeidades e a atmosfera gerada a partir destas. O movimento é linguagem, forma de expressão. Diz-se muito quando se joga capoeira! (Relatório Brincando Capoeira, março de 2015).



FOTO 7 – "Somos todos Bicharada"

*Clique de Djavan Antério



Família e escola, escola e família. Relação tempestuosa que precisa ser apaziguada naquilo que seja bom e melhor para suas crianças.

FOTO 8 – "Cartinha para as famílias"

*Clique de Djavan Antério

Através de uma proposta ecoeducativa que eleger o lúdico como pivô das ações pedagógicas, projetamos nossas ações na construção de uma consciência ecológica.

O fato de estarmos preocupados com as circunstâncias nas quais somos e reagimos corresponde a intuição de reconhecermos a natureza dentro de nós como o ponto inicial de mudança. Relacionarmos com ela e com o meio (a natureza de fora) é buscar a integralidade, disparador de novos chaveamentos na consciência (Relatório Brincando Capoeira, junho de 2015).



FOTO 9 – “Nossa árvore”

*Clique de Everton Silva

A conexão é maior que o medo de tentar, de sentir que pode sozinho se sustentar, alongando e se aventurando na descoberta de que somos parte de uma mesma natureza.



FOTO 10 – “Eu vou, eu vou”

* Clique de Everton Silva



Em movimentos espiralados, no espaço que nos abarca e no tempo que nos conduz, experimentamos a vida em sua continuidade cósmica, uns com os outros e todos com a natureza una. Buscamos o refinamento da consciência, sentindo e compartilhando saberes aplicáveis ao viver pleno. (Diário de Campo, agosto de 2015).

FOTO 11 – “Te vejo”

*Clique de Djavan Antério

Pequenos aprendizes e grandes mestres do saber Brincar. Na imagem o momento preciso da colaboração e do Ser com o outro. O nome da brincadeira chama-se "Tira a Poeira". Nessa hora, todos precisavam ajudar a tirar a poeira do outro e esse outro precisava permitir que a sua poeira fosse tirada. Era de fundamental importância a entrega e confiança. Saber-se nessa hora, ser o centro das atenções e cuidados, aproveitando bem o tempo de acalmar o corpo, desacelerar a respiração e ir aos poucos buscando a calma em meio a tanta energia e pulsação (Mariana, Bolsista e Estagiária no Brincando Capoeira).



FOTO 12 – "Tira a Poeira"
*Clique de Djavan Antério

Na capoeira a coletividade se faz a partir de cada individualidade. Por isso a experiência precisa ser vivida por todos que compõem essa roda. O pandeiro, assim como todos os outros instrumentos usados nas aulas, em algum momento passava de mão em mão. E como se esse pandeiro fosse



todo um universo e por isso mesmo estávamos ali para descobrir, haviam aqueles que temiam e passavam-o rapidamente, mas haviam também aqueles que se demoravam no experimentar de cada batida, na possibilidade de que saísse diferentes sons e quem sabe até se fazer uma rima! (Mariana, Bolsista e Estagiária no Brincando Capoeira).

FOTO 13 – "Luandaê Pandeiro"
*Clique de Djavan Antério

Compreender o outro é também uma maneira de compreender a si mesmo. E o que é a capoeira, senão uma inversão de posições e níveis? Às vezes olhando "de baixo" enxergamos coisas que antes não percebíamos. Mais do que o caráter de luta, a capoeira na escola e, sobretudo, na Educação Infantil é uma possibilidade de empatia, de nos perguntarmos como é estar no lugar da criança, como é ser visto de cima para baixo? Como dialogar nesse nível? Onde começa o ensino? Quando acontece a aprendizagem e quem aprende? (Mariana, Bolsista e Estagiária no Brincando Capoeira).



FOTO 14 – "Diálogos combinados"
*Clique de Djavan Antério

Na fase da vida que encontra-se a criança, o modo de ser e perceber o mundo está em seu estado mais potente. Daí a hipersensibilidade, os sentidos aguçados. Há na criança a disponibilidade natural em querer conhecer, saber, curiosiar. Na capoeira isto se potencializa por meio do aspecto lúdico e das linguagens artísticas que nela se expressa. Assim, brincar capoeira na Educação Infantil é por nós pensada a partir de cinco objetivos centrais: (a) Apresentar o jogo enquanto elemento chave no processo de integração com o meio; (b) trabalhar o aspecto lúdico assentado em pressupostos que valorizam o cultivo da amorosidade, sensibilidade, criatividade e afetividade; (c) explorar a ação comunicativa corporal da criança, dela consigo, com o outro e com o entorno no qual esta inserida; (d) despertar a consciência corporal; e (e) a partir das situações criativas de movimentos, fomentar os princípios e fundamentos da capoeira para a vida. (Relatório Brincando Capoeira, novembro de 2016).



FOTO 15 – “Saltar se cuidando”

*Clique da Professora Aparecida

Com os primeiros princípios da roda, aguçamos a percepção espacial no experimentar dos movimentos. Cientes da área (cinesfera), melhor podemos ocupá-la. Então, implicados na roda, abrimo-nos em corporeidades, em possibilidades de sermos uns com os outros num mesmo mágico instante. (Relatório Brincando Capoeira, novembro de 2015).



FOTO 16 – “Roda Brincada”

*Clique da Estagiária Andreia



FOTO 17 – “Roda de São João na EEBas”
*Clique da Professora Gorete



*Juntas na brincadeira,
Escola Viva Olho do
Tempo (EVOT) e Escola de
Capoeira Angola
Comunidade (ECAC).
Mundos que se juntam
num mesmo brincar.
Assim aprendemos na
experiência, na ação de
compartilhar o que é bom,
verdadeiro, significativo.
Como agradecer tudo
isso?
Eu digo Êa!*

FOTO 18 – “Ubuntu”
*Clique da Djavan Antério

*Quando se sonha junto,
coisas acontecem... Fecha-
se mais um importante
ciclo, enquanto outro já se
abre (e eu agradeço). A
educação pode ser
mágica!*

FOTO 19 – “Primeiro encontro e as primeiras impressões na EVOT”



*Clique de Penhinha Teixeira



FOTO 20 – “Só alegria”

*Clique de Thiago Nozi

Compreendemos a fluidez do movimento como chave na expansão criativa e consciente. “Brincando Capoeira” trabalhamos aspectos didático-pedagógicos a partir de uma específica atmosfera gerada. Nesta zona, corporeidades estão sendo continuamente acessadas, provocadas, reconfiguradas. Estimula-se no brincar a assimilação de princípios e fundamentos que encontram-se enraizados no jogo (Relatório Brincando Capoeira, novembro de 2015).

Sentia em Monique certa vergonha. De seu jeito, seu cabelo, sua cor. Hoje ela se permitiu mais e foi lá no céu, flutuando com o amarelo balão (Diário de Campo, 2015).



FOTO 21 – “Flutuação”



Viva Olho do Tempo / Thiago Nozi

*Clique da Djavan Antério

*Na roda a gente se
conhece, enfrenta a nós
mesmos no conflito com o
outro, que não precisar ser
conflituoso mas
verdadeiramente amoroso*
(Diário de Campo, 2016).

FOTO 22 – “Musicalidade”

*Clique da Thiago Nozi

*Quando eles acreditam
e confiam nessa
crença, deles mesmos,
eles vão lá e
conseguem*
(Diário de Campo, 2016)



FOTO 23 – “Bananeiras”

*Clique da Djavan Antério



*Olhos que
veem
corpo que
apreende*

FOTO 24 – “Oficina de Berimbau”

*Clique da Djavan Antério



Ato público em defesa do meio ambiente. Na ocasião, a luta enfocava o Rio Gramame, responsável por abastecer em grande parte a capital paraibana. Unidos numa só voz, brincamos capoeira com a comunidade civil e representantes dos índios Tabajaras. "Foi Tupã, foi Tupã, sou Tabajara, sou Tabajara nessa terra de Tupã."

FOTO 25 – "Sou Tupã"



*"Se ele fica falando,
deixa ele tocar
melhor"*

FOTO 26 – "Ela com Eles"
*Clique da Djavan Antério



*Equilibr-
Ação*

FOTO 27 – "Equilibrando a Biriba"
*Clique dos Aprendizes

Uma mandala de gente, colorida pelas diferenças e similaridades de cada aprendiz professor e da professora aprendiz. Idades, tamanhos, cores, gostos e estados corporais distintos, cada uma trazia para esta roda. Sono, preguiça, vontade de ficar, vontade de nem ter ido pra aula nesse dia. Ansiedade de aprender, pensamento longe... Vontade de dançar, não querer nem levantar, vontade de deitar, não conseguir sentar. A perna não estica, a coluna encolhe, a boca abre. Na improvisação em tempo real, no jogo, tudo compõe a própria cena. A capoeira quando chega, não tem jeito, o corpo acorda! (Mariana, Bolsista e Estagiária no Brincando Capoeira)



FOTO 28 – “Diálogos combinados”

*Clique de Raiza Lucena

Para saborear a vida em plenitude, é necessário que vez por outra a gente saiba cair, se permitir, fazer careta, se expor, se garantir, rir. Lembro do meu início na capoeira, toda vez que eu tinha que entrar na roda, me sentia ridícula e achava que na realidade eu estava pagando um grande “mico”. Como é mesmo essa sensação de sermos ridículos e podermos ri de nós mesmos? A exposição de nossas fragilidades é um risco e por isso mesmo é que a gente se esquece que pode errar e cair, ser estranho e seguir. Porquê todas as coisas precisam ser “entidíveis”? Porque nossas aparências



precisam ser tão parecidas? Qual minha careta? Como eu me resolvo diante de situações desconcertantes? Capoeira é brincadeira de mal gosto, diria Mestre Sabiá. A capoeira pega e leva a gente para o centro da roda, das atenções e mostra pra a gente como é ter medo de sermos nós mesmos (Mariana, Bolsista e Estagiária no Brincando Capoeira)

FOTO 29 – “Ativando”

*Clique de Djavan Antério



Menina Parla, nos surpreendendo ao demonstrar a importância do cuidado com o espaço onde aprendemos e ensinamos. Fazendo o formato da roda, usa pétalas de flamboyant para que a gente aprenda sobre afetos e delicadeza nesse limiar de sentimentos que é a capoeira (Mariana, Bolsista e Estagiária no Brincando Capoeira)

FOTO 30 – “Roda de Pétalas”

*Clique de Djavan Antério

*O cheiro, a fricção
A faca na mão
Foco e atenção*



FOTO 31 – “Raspando a Beriba”

*Clique de Djavan Antério



*“Eu sei
Eu consigo”*

FOTO 32 – “Ian na mandinga”

*Clique de Thiago Nozi



HAR MO NI A

FOTO 33 – “Segue a bateria”

*Clique de Thiago Nozi

Conexão a partir da
sincronia entre corpos, no
cuidado e respeito. Sentir
a presença do outro ao
brincar junto. O estímulo
do som dá o poder de
livre fazer do jeito que
sabe.



FOTO 34 – “Pegando o Axé”

*Clique de Thiago Nozi



*Rio Gramame
eu quero água!*

FOTO 35 – “Rio Gramame eu quero
água”

*Clique de Thiago Nozi

Musicalizamos o brincar deixando que a relação própria de cada criança siga um fluxo na interação com o instrumento que habita ao tocar. Alguns ficam mais focados, com sede de aprender. Outras ocupam a vivência da capoeira do modo que sabe e se permite, ainda descobrindo como pode usufruir daquele momento juntos (Diário de Campo, 2016).



FOTO 36 – “Orquestra Popular”
*Clique de Djavan Antério



No brincar é possível resgatar, trazer de volta o menino que emburrou-se por não tocar primeiro o berimbau. Não é preciso chamá-lo de volta. Se for de seu interesse e a ambiência coletiva estiver favorável, o retorno se dá espontaneamente.

FOTO 37 – “Brincando Maculêlê”
*Clique de Thiago Nozi

Não poderia eu simplesmente atravessar seus conhecimentos sobre mundo, natureza, a capoeira. Aprendemos juntos, na troca de afetividades sutis, da entrega, da permissão, por isso, da corporeidade (Diário de Campo, 2017).

FOTO 38 – “Era eu era meu mano”
*Clique de Thiago Nozi





"... disse o Griô: cada pedra representa um elemento, uma força natural de energia. Escolha bem sua pergunta e deixe que a constelação indique a resposta." Histórias contadas, saberes compartilhados. Brincando e expandindo o imaginário!

FOTO 39 – "Grio 4 Pedras"
*Clique de Thiago Nozi

O afeto dar-se nas pequenas, quase imperceptíveis coisas. Gestos, afetos, sintonias em imaginários comuns, da professora que vai, se deixando embalar pela pequena aprendiz, grão de luz a nos ensinar.



FOTO 40 – "As manas"
*Clique de Djavan Antério



Vivência envolvendo os alunos da Escola Viva Olho do Tempo (EVOT) na Escola Estadual Raimundo Nonato, localizada no Vale do Gramame - JP/PB. Contação de história, movimentações brincadas e musicalidade.

FOTO 41 – "Capoeira itinerante"
*Clique de Penhinha Teixeira

Vem aí o V FESTIVAL DE JOGOS E BRINCADEIRAS POPULARES, em alusão ao Estatuto da Criança e Adolescente. A iniciativa é fruto do projeto Brincantes do Gramame, encaminhado ao CMDCA-JP, e tem como objetivo propiciar o desenvolvimento da imaginação, o espírito colaborativo, a socialização e a promoção de vínculos comunitários com base na cultura de paz. Vem junto fazer parte desse momento mágico de alegria e integração. Será sábado agora, dia 14, iniciando às 8hs. Local: CEJUBE, Vale do Gramame. Brincando transformamos o mundo!!

FIGURA 11 – Cartaz do V Festival de Jogos e Brincadeiras Populares



Ele ficava ali de lado, pequenininho mas sempre atento (Diário de Campo, 2017).

FOTO 42 – “Rodando Pião”

*Clique de Thiago Nozi

Vivência realizada no dia 20 de maio de 2017, na Escola Viva Olho do Tempo, envolvendo princípios da Permacultura e saberes da Capoeira Angola, totalizando uma carga horária de 10 horas. Teve como objetivo o compartilhamento de fazeres relacionados ao trato sustentável e ecológico, bem como a compreensão de uma cosmovisão da capoeira por meio de seus fundamentos. Além dos educadores/gestores da Olho do Tempo, contou-se com a parceria do Simtonia Coletivo e do Grupo de Capoeira Angola Comunidade, na figura do Mestre Naldinho, grão convidado.

FIGURA 12 – Cartaz da Vivência Griô: Permacultura e Capoeira Angola



*"Senhora
Dona da Casa
dá salão pra
vadiá"*



FOTO 43 – "Vivencia Griô: Permacultura e Capoeira Angola"
*Clique de Djavan Antério



*"Professor, eu gosto
é de tocar!"*

FOTO 44 – "Everton e seu certificado"
*Clique de Djavan Antério

*Vivendo o
real na cena
da vida*



FOTO 45 – "Roda da capoeira no Luzes do Vale"
*Clique de Penhinha Teixeira



Sentia em seu olhar os ataques que sofria na outra escola, por conta de sua cor, seu corpo, seu jeito de ser. Mas quando começávamos a brincadeira, o empoderamento afluía lindamente. Ele dançou, sorriu, me jogou um outro olhar, mais feliz, sereno, profundo (Diário de Campo, 2018).

FOTO 46 – “São Elas”

*Clique de Djavan Antério



FOTO 47 – “Brincando Capoeira no Cantinho da Memória”

*Clique de Thiago Nozi



Se podemos nós, escolher e determinarmos nossos hábitos, que seja pela via da gratidão e sensibilização com o outro e o universo.

FOTO 48 – “Quando nós andava junto”

*Clique de Thiago Nozi

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De que forma poderia eu iniciar este breve fim? Considerações que findam um ciclo intenso de pesquisa, dedicação e perseverança. Pesquisar sobre os efeitos positivos da Capoeira Angola para a formação do Ser Humano foi como configurou-se este “fazer-pesquisa”. Buscando pelo real comprometimento com a causa da educação e seus processos de ensino e aprendizagem, mergulhei fundo no autoconhecimento de minha prática educativa, descontruindo, por vezes dolorosamente, questões que tocaram minha própria constituição como pessoa falha e de ainda inúmeras lacunas. Na bagagem, a experiência de pouco mais de 10 anos, somando à formação que recebi nos cursos de Educação Artística e Educação Física, pela UFPB, a experiência do Mestrado em Educação (PPGE) e o exercício da docência em diferentes esferas do ensino formal e não-formal. Contudo, foram estes últimos 4 anos, em que se deu este doutoramento, indubitavelmente, os mais intensos de minha vida.

Teria sido tudo mais simples se optado pelas conveniências. A pesquisa poderia ter sido em poucos meses, talvez semanas, ou até em poucos dias. Poderia ter sido menos custosa financeiramente, sobrando um pouco mais bolsa de estudos que recebia, aplicada em grande medida na gasolina e manutenção do transporte pessoal. E a “amostra” da pesquisa? Poderia ter sido mais delimitada, contemplando as especialidades de cada faixa-etária. Em meio a tantos “poderias”, como pesquisar sobre o que versa esta tese sem antes viver criativamente sua essência?

Foi peleja chegar até aqui, atravessando incertezas que mais pareciam me induzir ao tormento. Doeu, me depreciou. Tive de me sustentar com muito empenho, ou não seria possível sobreviver. Como poderia eu ter medo do canto da passarada? Como podia lamentar a barra do dia ao invés de agradecer por em mais um dia está acordando? Foi preciso muita reza, recolhimento, oração, e meditação em versos encantados. Saí dessa mais fortalecido, consciente de mim e daquilo que venho escolhendo como propósito de vida. Mais tarde fui percebendo que o que se passava era o efeito colateral desse processo de revitalização contrária ao globalizante sistema, no qual sujeitos tem suas identidades determinadas em profundas manipulações, perdendo a estabilidade que outrora se entendia como suas características mais pessoais. “Esta perda do ‘sentido de si’ estável se dá como um deslocamento ou descentração do sujeito”, de seu mundo social e cultural, disparando uma “crise de identidade” para o indivíduo (ABIB, 2005, p. 36; HALL, 1999).

Quantas vezes me senti assim nestes últimos anos, deslocado, duvidoso, aflito num território desconhecido. Precisei olhar para dentro, me perceber na escuridão que tão longe foi quando o faiscado do palito. Minha aproximação às causas mais coletivas, políticas e ambientais, deram a mim a cadência no desbravar deste mundo onde a balança pende sempre para o mais forte e quem tem mais privilégios. Questionei-me sobre meu lugar, minha função e a relevância de pesquisar diferentes processos de aprendizagem

envolvendo o ensino da capoeira em âmbitos tipicamente educativos, principalmente as escolas.

O fio da capoeira foi me puxando ao compromisso social, público e de enfrentamentos. O sonho de realizar uma pesquisa interventiva, em campo marginalizado e periférico, com crianças em vulnerabilidade social, me despertava à vontade e o engajamento. Devagarinho fui ocupando bairros e comunidades desfavorecidas, como a São Rafael e Porto do Capim, duas comunidades urbanas que sofrem na ausência e no terror da desassistência pública básica, de educação, saúde e moradia. Devido ao vínculo que tive de professor substituto na UFPB, e por assumir a disciplina de Estágio Supervisionado, pude circular nas escolas locais de modo mais constante.

Foi-se que com os balanços das águas, cheguei ao rio de quem bebo água: o Rio Gramame¹⁰⁹. A casa a me acolher foi a Escola Viva Olho do Tempo, onde nasceu o projeto *Brincando Capoeira*. Em 2014 conheci a escola, em 2015 me disponibilizei como educador voluntário. E enquanto na Escola de Educação Básica (EEBas) a mesma ação foi suspensa sem qualquer diálogo ou aviso prévio, na EVOT a liberdade e a autonomia e a possibilidade de sonhar foram garantias fundamentais. Em 2016, após interrupção definitiva da ação na EEBas, resolvi me dedicar mais a Olho do Tempo, aceitando o convite da escola para integrar a gestão. Assim, ao passo que via as crianças crescendo, a proposição pedagógico-didática do *Brincando Capoeira* ia se modelizando, encontrando uma sequência didática própria, embasada em modelos de ação pedagógica já bem fundamentos.

Através do arcabouço epistemológico que embasa a *Pedagogia da Corporeidade*, ensaiei discutir o conceito do brincar relocando-o em relação ao conceito de jogo (WINNICOTT, 1975; HUIZINGA, 2012). Brincar é jogo, mas em estado mais genuíno, de graça, de arte. O estado de brincadeira pode suprimir a impotência, a vergonha, o limite físico. Poderia citar o nome de diferentes crianças com quem dividi situações de aula e que serviria como fidedignas alegorias para tais afirmações. O brincar é sempre positivo! E se é positivo é bom. Como dito anteriormente: se no brincar o negativo imperar, deixa de ser brincadeira e prevalece-se jogo. Foi este o princípio que embasou a ambiência interativa onde o brincar é núcleo central: brinquedo pivô, disparador de situações lúdico-integrativas. Brincar capoeira é isso, é permissão com expressão, vida em movimento, ginga em poesia. Quem brinca o brinquedo modifica-se de estado, incorpora elementos, sensações, cores em retoques. Não mais se brinca, apenas é Brincador!

Com a *Pedagogia Griô* a ancestralidade foi provocada através da forte tendência educativa comunitária, na qual assenta seus princípios éticos e estéticos. Dentre os

¹⁰⁹ Responsável por abastecer em 70% a água tratada de municípios como Alhandra, Conde, Cruz do Espírito Santo, Santa Rita e a capital João Pessoa. Com 54,3 km de extensão, o Gramame nasce na região do Oratório, em Pedras de Fogo, zona da mata na divisa com Pernambuco, desaguando na Barra de Gramame, litoral paraibano (CORDEIRO, 2014).

aspectos conceituais mais importantes que pude assimilar, participando de duas formações com os educadores idealizadores da pedagogia, Marcio Caires e Líllian Pacheco, percebi forte a militância em prol de causas que contemplam os valores étnico-raciais e a igualdade de direitos. Ainda, reconheci familiaridades no conceito de “aprendiz griô” em relação ao modo como eu vinha construindo minha postura de aprendiz da Capoeira Angola e dos fundamentos desta tradição. A experiência em Lençóis, na Chapada Diamantina, na segunda vez que participei da formação continuada, consolidou em mim a cosmovisão que abrange a herança africana que temos enraizada em terras ameríndias.

Com o objetivo de contribuir na produção de conhecimento, criação e desenvolvimento de estratégias pedagógicas para o ensino e aprendizagem em âmbitos escolares, a pesquisa intitulada *Brincando na Roda dos Saberes* vem a reconhecer o potencial educativo ecológico deste patrimônio cultural imaterial: a Capoeira. Eis que mais importante que ensinar o “cangapé”, foi compartilhar momentos de reciprocidade com as crianças, cada uma com seu jeito peculiar de ser. Assim foi com a Educação Infantil na EEBas, quando o lúdico dava sempre o tempero da improvisação mútua com pequeninos entre 2 à 5 anos de idade. Assim se deu com o público de faixa-etárias subsequentes, entre 6 e 16 anos, na EVOT. Em ambas escolas a busca primeira era oferecer uma ambiência favorável à vontade de querer aprender sobre capoeira. O que já é um grande desafio. Na fruição das corporeidades, exercia eu o compromisso em compartilhar saberes basilares que vinha paulatinamente sendo incorporados em minha conduta como capoeirista e aprendiz griô, dentre eles o respeito e reverência aos mais velhos, o saber escutar e ter paciência. Entender que o medo não deve estagnar e que a humildade, generosidade e gentileza abre caminhos prósperos.

Experienciando o Jogo da Capoeira enquanto pivô de aprendizagens múltiplas, enalteçemos sua interface do brincar, desvelando saberes de tradição presentes no processo de assimilação integrativa com a Capoeira Angola. Pensamo-los a partir de seus princípios filosóficos mais fundantes, que sugerimos como os “6 Saberes Basilares” para uma Ecoeducação com a capoeira. Contribuímos na investigação de metodologias para o ensino da capoeira na Educação Básica – em específico na Educação Infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental – via disciplinas curriculares de Artes e Educação Física, bem como por intermédio de iniciativas regularizadas pelo Ministério da Educação (MEC), tal como o Programa Mais Educação. Estabelecemos vínculos e articulações com instituições de ensino básico, privilegiando àquelas de caráter público. Criamos uma proposição pedagógico-didática assentada em princípios ecológicos e que se alia ao fomento das Leis 10.639/2003 e a 11.645/2008.

Obtivemos êxito na submissão do *Brincando Capoeira* como projeto de extensão universitária (PROBEX/UFPB/2017), com esforço e importantes parcerias. Promovemos vivências em caráter de formação continuada, enaltecendo as aprendizagens e o conhecimento adquirido: *Roda Brincada e Vivência Griô: Permacultura e Capoeira Angola*. Participamos de eventos importantes, locais, regionais, nacionais e internacionais, apresentando trabalhos orais e publicando artigos científicos. Destaco a participação no

Simpósio Internacional Cultura, Educação e Movimento Humano, em Santa Maria/RS (UFSM); no XVII Encontro Nacional de Educação Infantil, em Maceió/AL (UFAL); e no III Encontro Pan-Americano de Jogos e Esporte Autóctones e Tradicionais, em Palmas/TO (UFTO).

Lá no início do trabalho, sinalizo a tríade mote deste estudo, *Viver-Amar-Criar*, investindo concepções filosóficas e intuitivas que me ajudaram compreender uma precária realidade, refletiva em um mundo onde o poder de dominação é crescente e pessoas já não se importam tanto com as outras. Chegamos ao incômodo pela felicidade alheia. Na correnteza contrária, *Viver* significa estar consciente de que nada é permanente. É saborear a vida no vento que sopra. É ter a gratidão como exercício diário. *Criar* surge como estratégia para encarar possibilidades de fuga, com jogo de corpo nas adversidades. Que a criação seja fundada no compromisso às causas comuns e pertinentes ao bem de todo planeta. *Amar* é adaptar-se na entrega de si mesmo, aceitando com equanimidade aquele comportamento e situações que não se pode modificar. Amando, a expectativa ou exigência pela mudança de outra pessoa ou situação é irrelevante. Neste intenso aprendizado, de afetos e reciprocidades, são os ensinamentos e lições que ficam.

Não há mistério ou segredo, cartilha ou receita. Pode o educador desenvolver sua prática pedagógica e autonomia estando afetivamente ligado ao seu fazer. Liberdade com responsabilidade. O resto é respeito ao tempo e aperfeiçoamento pela experiência. Tentativa e erro, experimentação com manutenção, maturação. Assim desenhou-se a tese que abarca o brincar como expressão de graça e a capoeira como uma “Roda de Saberes”, imbuída em perspectiva ecológica: “Não se bate em com quem dança”. No que compete traduzir em palavras a despedida, dou adeus adeus porque já tá na hora. Lá na minha terra eu sou, vou com Deus e Nossa Senhora. Que Oxalá abra os caminhos e permita que este viver prospere, gere frutos e promova a paz. Que assim seja!

A X É

Djavan Caimã

REFERÊNCIAS

- ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. **Capoeira Angola**: cultura popular e o jogo dos saberes na roda. Campinas, SP: UNICAMP/CMU; Salvador: EDUFBA, 2006.
- ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson. **Fotoetnografia**: um estudo de antropologia visual sobre cotidiano, lixo e trabalho. Porto Alegre: Tomo Editorial, 1997.
- ALVES, Paola Biasoli. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. vol.10 n.2 Porto Alegre, 1997.
- ANTÉRIO, D. Ações Comunicativas Corporais e seus Significados no Contexto Educacional. **Revista Brasileira de Estudos da Presença** [Eperiodico], v. 4, p. 377-392, 2014.
- _____. A Importância do Olhar na Relação Comunicativa entre Professor e Aluno. **Temas em Educação** (UFPB), v. 23, p. 234-248, 2014.
- _____; GOMES-DA-SILVA, P. N. A Comunicação Corporal como Saber Docente. **Reflexão e Ação** (Online), v. 23, p. 447, 2015.
- _____. Corporeidade Mestiça: notas socioculturais e educativas da miscigenação brasileira. In: Francisco José Pegado Abílio; José Antônio Novaes; Pierre Normando Gomes-da-Silva; Rogéria Gaudêncio do Rêgo. (Org.). **Ensino de Ciências Naturais, Exatas e da Saúde**: dialogicidade e perspectivas transdisciplinares. 1ed. João Pessoa: Ed. da UFPB, 2016, v. 1, p. 209-224.
- AMORIM, Ana Luisa Nogueira de; DIAS, Adelaide Alves Dias. Infância e educação infantil: o brincar na creche. In: LIMA JUNIOR, Arnaud Soares de; ANDRANDE, Dídima Maria de Mello. **Educação e contemporaneidade**: contextos e singularidades. Curitiba, PR: CRV, 2015.
- AMSELLE, Jean-Loup. **Champs**. In: Branchements. Anthropologie de l'universalité des cultures. Paris, Flammarion, 2001.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro/São Paulo, Ed. Forense Universitária/EDUSP, 1981.
- _____. **The life of the mind**. New York, Harcourt Brace Jovanovich, 1978.
- BÂ, Amadou Hampâté. A tradição viva. In: UNESCO. **História geral da África**: metodologia e pré-história da África, v. 1. Brasília: UNESCO, MEC, UFSCar, 2010. p. 167-212.
- BACHELARD, G. **A água e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação da matéria. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**: anos 1980 e novos tempos. – 7. ed. rev. – São Paulo, Perspectiva, 2009.
- _____. (org.). **Arte/Educação Contemporânea**: consonâncias internacionais. – São Paulo: Cortez, 2005.

- _____. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BATALHA-LEMKE, Jozilma. Educação Física aberta à experiência: uma concepção didática em discussão. Reiner Hildebrandt-Stramann [Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2009]. **Revista Motrivivência**, Ano XX, Nº 31, p. 256-273, Dez./2008. Disponível em: <https://goo.gl/Ou4aSl>
- BETTI, Mauro. **Educação Física escolar: ensino e pesquisa-ação**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2013.
- BOFF, Leonardo. **Ética e Espiritualidade: como cuidar da Casa Comum**. Editora Vozes, 2017.
- _____. Uma ética da Mãe Terra, nossa Casa Comum. **Revista eletrônica leonardoBOFF.com**, 2017.
- _____. **Saber Cuidar: ética do humano – compaixão pela Terra**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. CAPRA, F. A Teia da Vida. 13. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.
- BONI, Paulo César; MORESCHI, Bruna Maria. Fotoetnografia: a importância da fotografia para o resgate etnográfico. **Doc On-line**, n.03, Dezembro 2007. Disponível em: <https://goo.gl/23mJ6f>
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. (Introdução, organização e seleção de Sérgio Miceli). São Paulo: Perspectiva, 1974.
- _____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- _____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983a.
- _____. **Sociologia**. (organizado por Renato Ortiz). São Paulo: Ática, 1983b.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila elal. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues *et al.* **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro, 5 ed: Edições Graal, 1984.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC/SECAD; SEPPIR, jun. 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. - Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. – 7. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

BUSETTO, Áureo. A Sociologia de Pierre Bourdieu e sua análise sobre a escola. In: CARVALHO, Alonso Bezerra de; SILVA, Wilton Carlos Lima da (Orgs.). **Sociologia e Educação: leituras e interpretações**. São Paulo: Avercamp, 2006.

CANDIDO, Daniel Henrique. Mitologia e climatologia: um estudo das divindades relacionadas à ocorrência de tempo severo. **Revista Brasileira de Climatologia**. Ano 8–Vol. 11 –JUL/DEZ 2012. Disponível em: <https://goo.gl/nZ5YXU>

CAPRA, Fritjof. **A Teia da Vida**. 13. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

_____. **O Tao da Física**, Ed. Cultrix, 1995.

CARNEIRO, Fernando Ferreira; KREFTA, Noemi Margarida; FOLGADO, Cleber Adriano Rodrigues. A Praxis da Ecologia de Saberes: entrevista de Boaventura de Sousa Santos. **Revista Tempus**, actas de saúde colet, Brasília, 8(2), 331-338, jun, 2014.

CARSON, Rachel. **Primavera Silenciosa**. Edições Melhoramentos, São Paulo, 1962.

CARYBÉ (Hector Julio Páride Bernabó), em entrevista a Clarice Lispector. In: **Clarice Lispector - entrevistas**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2007. (Originalmente publicado na revista Manchete, em 28 de junho de 1969, nº 897, p. 44-45).

CHAUÍ, Marilena. Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, Adauto et al. **O olhar**. São Paulo, Companhia das Letras, 1988.

COELHO, Patrícia Margarida Farias. Um Mapeamento do Conceito de Jogo. **Revista GEMInIS**, v. 2, p. 293-311, 2011.

_____. **Cultura Popular e Educação**: um estudo sobre a Capoeira Angola. Revista da FAGED, v. 11, p. 10, 2007.

DAMIÃO, Flávia. Filosofia da ancestralidade (Resenha). **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 18: maio-out/2012, p. 90-97. Disponível em: <https://goo.gl/e7kXsW>

DUMOULIÉ, Camille. A capoeira, uma filosofia do corpo. **IARA – Revista de Moda, Cultura e Arte** – São Paulo v.1 n. 2 ago. / dez. 2008. Disponível em: <https://goo.gl/zVTT3v>

CORDEIRO, Tarsísio Alves. **O que você precisa saber sobre a água de João Pessoa**. João Pessoa: Odeia, 2014. Disponível em: <https://goo.gl/f8bKEe>

CHAVES, Liana Miranda; COSTA, Emanuel Guedes Soares da. **Linguagens Artísticas na Educação Infantil I**. Universidade Aberta do Brasil, UFPB, Centro de Educação, 2009.

DELORS, Jacques (Org.) et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Paris UNESCO, 2010. Disponível em: <https://goo.gl/qn55mi>

ESBJORN-HARGENS, Sean. Integral Ecology: an ecology of perspectives. **Journal of Integral Theory and Practice**, 1 (1): 2–37, 2005.

FALCÃO, José Luiz Cirqueira. **O jogo da capoeira em jogo e a construção da práxis capoeirana**. 2004. 409 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

_____. Capoeira. In: Fernando Jaime González; Paulo Evaldo Fensterseifer. (Org.). **Dicionário Crítico de Educação Física**. 3. ed. Ijuí-RS: Unijuí, 2014.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 5. ed. São Paulo: Editora Globo, 2008. Disponível em: <https://goo.gl/PeoxwL>

FERREIRA, Bruno. Memórias da mandinga: um estudo alquímico da escrita de si a partir dos manuscritos e arquivos audiovisuais de mestre pastinha. In: DE JESUS, S. (Org). **Anais do VIII Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual: arquivos, memórias, afetos**. Goiânia, GO: UFG/ Núcleo Editorial FAV, 2015. Disponível em: <https://goo.gl/LqBojD>

FERREIRA, Evandson Paiva. Resenha: MOSÉ, V. A escola e os desafios contemporâneos. **Polyphonia**, v. 24, p. 223-232, 2015.

FIGUEIREDO, J. B. A.; SILVA, Maria Eleni Henrique da. Educador(a) Intercultural numa Perspectiva de Formação Ambientalizada e Descolonizante.. **Revista Pedagógica (Unochapecó. Impresso)**, v. 14, p. 178-206, 2012.

FONSECA, Sergio T.; FARIA, Christina. D. C. M.; OCARINO, Juliana M.; MANCINI, Marisa Cota. Abordagem Ecológica à Percepção e Ação: fundamentação para o comportamento Motor. **Brazilian Journal of Motor Behavior**, v. 2, p. 1-10, 2007. Disponível em: <https://goo.gl/S2iMvn>

FREIRE, Paulo. **A Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREYRE, G. **Casa Grande & Senzala**. 51. ed. São Paulo: Global, 2006.

GADET, F. & HAK, T. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Unicamp, 1997.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Terra**. 3. ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GASPAR, R. A.; CONSTANTINO, C. A. W. ; SAVENHAGO, D. C. ; SILVA, D. A. D. ; PARAISO, C. S. Pesquisa e produção do conhecimento sobre capoeira no brasil: abordagens e tendências. In: IV Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte, 2008, Faxinal do Céu - PR. **Anais do IV Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte**, 2008. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/CSBCE/IVCSBCE/paper/viewFile/193/210>

GASPAR, Áureo et al (Org). **Guia prático Dragon Dreaming: uma introdução sobre como tornar seus sonhos em realidade através do amor em ação**. E-book, 2014. Disponível em: <file:///F:/UFPB/GECUCA/Material%20de%20Estudo/Dragon-dreaming-GuiaPratico.pdf>

GIBSON, James J. **The ecological approach to the visual perception**. Boston: Houghton Mifflin, (1979/1986).

_____. The theory of affordances. In: SHAW, R.; BRANSFORD, J. (Eds.). **Perceiving, acting and knowing: toward an ecological psychology**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1977, p.67-82.

GOLDBERG, Luciane; YUNES, Maria Ângela Mattar; FREITAS, J. V. O Desenho Infantil na Ótica da Ecologia do Desenvolvimento Humano. **Psicologia em Estudo** (Impresso), Maringá-PR, v. 10, n.1, p. 97-106, 2005.

_____. A semente resiliente: arte, docência, experiência e autoformação. In: Rosa Primo; Denise Parra. (Org.). **Invenções do Ensino em Arte**. 1ed.Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2014, v. , p. 17-28.

GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. Mundos sem fim do brincar: de Winnicott pra depois. In: Graça Bandeira. (Org.). **Viver criativo: escritos de educação com Winnicott**. Curitiba-PR: CRV, 2016, p.157-186.

_____. **O jogo da cultura e a cultura do jogo: por uma semiótica da corporeidade**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação /CCSA- UFRN, Natal/RN.

_____. Pedagogia da Corporeidade: o decifrar e o subjetivar em educação. **Rev. Tempos e espaços em educação**, v. 13, p. 15-39, 2014.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Educação e a curva pedagógica**. Campinas: Alínea, 2014.

GUATTARI, F. **As três ecologias**. 21. ed. São Paulo: Papirus, 2012.

HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. **Educação Física aberta à experiência: uma concepção didática em discussão**. Riode Janeiro: Imaperial Novo Miênio, 2009.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Parte 1. Petrópolis: Vozes, 2000.

HOLMGREN, David. **Permacultura: princípios e caminhos além da sustentabilidade**. Tradução Luzia Araújo, Porto Alegre: Via Sapiens, 2013. Versão completa disponível em: <https://goo.gl/crjDz6> Versão resumida em: <https://goo.gl/5d5jEc>

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

IBRI, Ivo Assad. **KósmosNoetós: a arquitetura metafísica de C. S. Pierce**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

INGOLD, Tim. Trazendo as coisas de volta à vida: Emaranhados criativos num mundo de materiais. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 18, n. 37, p. 25-44, jan./jun. 2012.

KEIM, Ernesto Jacob; SILVA, Carlos José. **Capoeira e Educação Pós-colonial: Ancestralidade, Cosmovisão e Pedagogia Freiriana**. 1. ed. São Paulo: Paco Editorial, 2012.

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p.51-59, julho/2002. Disponível em: <https://goo.gl/ReoBTe>

LARA, Larissa Michelle; PIMENTEL, Giuliano Gomes De Assis. Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem, de Roger Caillois. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, SP, v. 27, p. 179-185, 2006.

LOWEN, Alexander. **Medo da vida: caminhos da realização pessoal pela vitória sobre o medo**. São Paulo: Summus Editora, 1980.

_____. **O corpo em depressão: as bases biológicas da fé e da realidade.** São Paulo: Summus, 1983.

_____. LOWEN, Leslie. **Exercícios de bioenergética:** o caminho para saúde vibrante. (Tradução de Vera Lúcia Marinho, Suzana Domingues de Castro). São Paulo: Ágora, 1985.

MAGALHÃES FILHO, Paulo Andrade. **Jogo de Discursos:** a disputa por hegemonia na tradição da capoeira angola baiana. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2012.

MATA, JOÃO da; MORAES, M. A capoeira angola: corpo e resistência. **Mnemosine** (Rio de Janeiro), v. 7, p. 75-88, 2011.

_____. **A Liberdade do Corpo.** 01. ed. São Paulo: Imaginário, 2001.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. In MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. (Orgs). **Etnografia e educação: conceitos e usos** [online], p. 49-83, Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MATURANA, H. **A árvore do conhecimento:** as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2010.

_____. REZEPKA, S. N. **Formação humana e capacitação.** Tradução Jaime A. Clasen. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. ZOLLER, G. V. **Amar e Brincar:** fundamentos esquecidos do humano. Tradução Humberto Mariotti e Lia Diskin. 3. ed. São Paulo: Pala Atenas, 2011.

MARQUES, Elder Silva. **Valores e identidade Macuxi:** crença da ferrada de formiga jiquitaia. Blogspot, 2013. Disponível em: <https://goo.gl/RzFHMV>

MARTUCELLI, Danilo. As contradições políticas do multiculturalismo. **Revista Brasileira de Educação**, n.2, ANPED, 1996.

MARX, Karl. **O Capital.** Vol. 2. 3ª edição, São Paulo, Nova Cultural, 1988.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **De máquinas e seres vivos:** autopoiese: organização do vivo. Tradução de Juan Açuana Liorens. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MELLO, Cristine Ker; ANTUNES, Priscilla de Cesaro; SCHNEIDER, Maria Dênis. Desenferrujando as dobradiças: as práticas corporais na maturidade. In: Ana Marcia Silva; Iara Regina Damiani. (Org.). **Práticas Corporais:** Trilhando e compar(trilhando) as ações em Educação Física. 1aed.Blumenau: Naemblu Ciência & Arte, v. 2, p. 107-128, 2005.

MENDONÇA, Karla Jeniffer Rodrigues de. **No tempo dos tambores ritmados pela infância na escola viva olho do tempo.** Dissertação (Mestrado), UFPB/CCHLA, João Pessoa, 2018.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MESQUITA, Rosa Maria. **Comunicação não-verbal:** atuação profissional e percepção da psicodinâmica do movimento expressivo. Tese (Doutorado), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgar de Assis (Org.). **Educação e Complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. Tradução de Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez, 2002.

NEIRA, Marcos Garcia; LIPPI, Bruno Gonçalves. Tecendo a Colcha de Retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 607-625, maio/ago. 2012.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n2/15.pdf>

NUNES, Gilcerlândia Pinheiro de Almeida. "A Integração do Negro na Sociedade de Classes": uma difícil via crucis ainda a caminho da redenção. **Cronos**, Natal-RN, v. 9, n. 1, p. 247-254, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://goo.gl/wFgqKr>

NUNES, Rossano Carvalho; FERNANDES JÚNIOR, Paulo Roberto. Aprendizagem e educação: uma abordagem sócio-antropológica. **GPVERITAS**, 2007. v. 1. Disponível em: <https://goo.gl/pW2tYM>

OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: Educação e cultura afro-brasileira. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 18: maio-out/2012, p. 28-47. Disponível em: <https://goo.gl/tC8wcz>

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Filosofia da Ancestralidade**: Corpo e Mito na Filosofia da Educação Brasileira. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

PACHECO, Lílian. A Pedagogia Griô: educação, tradição oral e política da diversidade. **Revista Diversitas**, n.3, 2015.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. 3ed. RJ: Zahar, 1978.

PICARD, Dominique. **Del código al deseo**: el cuerpo em La relación social. Editorial Paidós, SACIF, Buenos Aires, 1986.

PIERCE, Charles. **Semiótica**. 2ed. SP: Perspectiva, 1995.

PRABHUPĀDA, A. C. Baktivedanta Swami. **Bhagavad-gita como ele é**. Fundação Bhaktivedanta, Livros Sagrados, Ed. 2, São Paulo, 1995.

REGO, Waldeloir. **Capoeira Angola**: ensaio socioetnográfico. Salvador, Ed. Itapuã, 1968.

RIBEIRO, D. **O Povo Brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RICHARDSON, Roberto Jarry (Org.). **Pesquisa-Ação**: princípios e métodos. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. Análise de conteúdo e análise do discurso. **Alea**, volume 7, número 2, julho-dezembro. 2005. Disponível em: <https://goo.gl/WpA7rY>

ROCHA, D. F. L. ; ANTÉRIO, D. ; ANDRADE, F. C. B. ; GOMES-DA-SILVA, P. N. . Grounding Postural nas aulas de Educação Física: uma análise bioenergética. **Revista Brasileira de Educação Física E Esporte**, v. 31, p. 171-182, 2017.

ROCHA, D. F. L. ; ANTÉRIO, D. ; GONCALVES, L. G. ; GOMES-DA-SILVA, P. N. . Consciência do Corpo à Consciência do Mundo: Alexander Lowen e Paulo Freire. In: Francisco José Pegado Abílio; José Antônio Novaes; Pierre Normando Gomes-da-Silva; Rogéria Gaudêncio do Rêgo. (Org.). **Ensino de Ciências Naturais, Exatas e da Saúde: dialogicidade e perspectivas transdisciplinares**. 1ed.João Pessoa: Ed. da UFPB, 2016, v. 1, p. 150-181.

ROSENBERG, Marshall Bertram. **Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. 1 ed. São Paulo: Summus, 2006.

SCHMIED-KOWARZIK, W. Filosofia prática e pedagogia. In: DALBOSCO, C. A. (Org.). **Filosofia prática e pedagogia**. Passo Fundo: UPF Editora, p. 29-45, 2003.

SCHULZ, L.; ABILIO, F. J. P. . Bebendo nas Fontes da Pedagogia Ecovivencial: uma releitura do papel da ecovivencialidade e da afetividade na Educação Ambiental. In: ABILIO, F.J.P.; NOVAES, J.A.; GOMES-DA-SILVA, P.N.;RÊGO, R.G.. (Org.). **Ensino de Ciências Naturais, Exatas e da Saúde: dialogicidade e perspectivas transdisciplinares**. 01ed.João Pessoa: Editora UFPB, 2016, v. 01, p. 209-224.

SEKKEL, Marie Claire. O brincar e a invenção do mundo em Walter Benjamin e Donald Winnicott. **Psicologia USP** (Online), v. 27, p. 86-95, 2016.

SETTON, Maria Graça J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), São Paulo, n.maio/ago, p. 60-70, 2002. Disponível em: <https://goo.gl/wNMZ9B>

SHAW, R.; TURVEY, M. T.; MACE, W. Ecological psychology: the consequence of a commitment to realism. In: WEIMER W; PALERMO, D. (editores). **Cognition and yhe symbolic processes**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1982.

SILVA, Carla Pereira. Reflexões sobre desafios de um direito cosmopolita sustentado pela solidariedade: a questão da vulnerabilidade nos paradigmas das modernidades sólida e líquida. **Revista da Faculdade de Direito da USP**, v. 104, p. 875-900, jan/dez. 2009. Disponível em: <https://goo.gl/TYH6TJ>

SILVA, Renata de Lima. **Corpo limiar e encruzilhadas: processo de criação na dança**. 1 ed. Goiânia: Editora UFC, 2012.

SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. 2ª. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2005.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VASCONCELOS, Vitor Vieira; MARTINS JUNIOR, Paulo Pereira. A Teleologia e o Estudo das Ciências da Natureza: contribuições da Filosofia. **Revista brasileira de educação ambiental** (Online), v. 16, p. 59-77, 2011. Disponível em: <https://goo.gl/sgvGVw>

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WIEVIORKA, Michel. Será que o Multiculturalismo é a resposta? **Educação, Sociedade & Cultura**, n. 12, 7-46, 1999. *Disponível em:* <https://goo.gl/19dxyM>

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.

_____. **A criança e seu mundo.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1982.

_____. **Natureza Humana.** Rio de Janeiro: Imago, 1990.

ANTÉRIO, Djavan. **Brincando na Roda dos Saberes: a capoeira angola e seu potencial educativo ecológico**. Tese de Doutorado (PPGE/UFPB), Parahyba, 2018.

ANEXOS

ANEXO I – Declarações de vínculo estudantil

ANEXO II – Carta de Anuência e Autorização para Coleta De Dados

ANEXO III – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

ANEXO IV – Plano de Ação e Cronograma de Atividades para o PROBEX

ANEXO V – Proposta de oficina para Escola Viva Olho do Tempo

ANEXO VI – Aprovação no Comitê de Ética

ANEXO VII – Entrevista com Mestre Pastinha, 1964

ANEXO VIII – Declarações de vínculos PROBEX/UFPB

ANEXO IX – Trabalhos publicados

ANEXO X – Plataformas virtuais oficiais

ANEXO XI – Fotos e Imagens diversas

ANEXO I – Declarações de vínculo estudantil



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO

CNPJ: 24.088.477/0001-10
Cid. Universitária - João Pessoa-PB - Cep: 68061-800
Fone:(0xx83) 3218-7218 - Fax:(0xx83) 3218-7670



DECLARAÇÃO

Declaramos, para os fins a que se fizerem necessários, que **DJAVAN ANTERIO DE LUCENA SANTOS** é aluno(a) **REGULAR** vinculado(a) a esta universidade, sob o número **2014101377**, no **DOUTORADO** em **EDUCAÇÃO** - João Pessoa.

Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba em João Pessoa, 21 de Março de 2018.

Código de verificação:
bd8b346d47

Para verificar a autenticidade deste documento acesse <https://sigaa.ufpb.br/sigaa/documentos>, informando a matrícula, data de emissão do documento e o código de verificação.

ATENÇÃO

ESTE DOCUMENTO NÃO É VÁLIDO PARA FINS DE SOLICITAÇÃO DE VAGA EM OUTRA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR. CASO SEJA NECESSÁRIO TAL DOCUMENTO, É NECESSÁRIO COMPARECER A PRPG.

ANEXO II – Carta de Anuência e Autorização para Coleta de Dados

Eu, _____, Diretor(a)
da _____, na cidade de
João Pessoa-PB, autorizo ***Djavan Antério de Lucena Santos***, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB, Mat. 2014101377), realizar a pesquisa referente ao seu projeto de doutorado, cujo o título é *Brincando na Roda dos Saberes*, com os alunos desta escola, a ser experimentado através do projeto de extensão universitária ***BRINCANDO CAPOEIRA*** (PROBEX/2017). Autorizo ainda ***Mariana dos Santos Fernandes***, aluna do Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal da Paraíba (Mat. 11327509), na condição de discente bolsista do projeto.

Declaramos conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

João Pessoa, ____ de _____ de 2017.

Assinatura do(a) Diretor(a)

Assinatura do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a)

ANEXO III – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado(a) Senhor(a),

Este documento representa a solicitação de permissão para que seu filho(a)/responsável possa participar do projeto de extensão universitária *BRINCANDO CAPOEIRA, selecionado pela Edital PROBEX/2017* da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)), pesquisa envolvendo a prática da Capoeira Angola enquanto dispositivo criativo no processo de ensino-aprendizagem. Tal estudo vem sendo desenvolvido por ***Djavan Antério de Lucena Santos***, aluno do curso de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB), sob a orientação da Profa. Dra. Adelaide Alves Dias (Centro de Educação). O objetivo central do estudo é contribuir na produção de conhecimento acerca dos processos de criação e desenvolvimento de estratégias pedagógicas para o ensino da capoeira em âmbitos tipicamente escolares da Educação Básica, mobilizando estudantes da UFPB, educandos e educadores da rede pública de ensino, e mestres e mestras da cultura popular local. Ainda, são alguns dos objetivos específicos:

I. Compreender o Jogo da Capoeira enquanto pivô de aprendizagens múltiplas, enaltecendo sua interface do brincar no processo de ensino-aprendizagem; II. Desvelar saberes de tradição presentes no processo de assimilação corporal e intelectual da capoeira, pensando-as pedagogicamente na *práxis* educativa; III. Contribuir na investigação de propostas significativas para o ensino da capoeira na Educação Básica via disciplinas curriculares de Artes e Educação Física, bem como por intermédio de iniciativas regularizadas pelo Ministério da Educação (MEC), tal como o Programa Mais Educação; IV. Criar uma proposição pedagógico-didática assentada em princípios ecológicos e metodológicos, que contemple o ensino da capoeira em âmbito escolar e seja aliada ao fomento das Leis 10.639/2003 e a 11.645/2008, 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 Indígena".

Os benefícios desta pesquisa possibilitarão, de um modo geral, que as crianças participantes sejam provocadas a experimentar o mundo por meio de sua linguagem corporal, dada pelo movimento lúdico, circunstancial e criativo da capoeira. Partimos da tese que desse modo, ampliamos a consciência sensitiva e ecológica que se estabelece no espaço/tempo de maneira mais harmoniosa.

Solicitamos sua colaboração em autorizar a participação da criança sob sua responsabilidade legal neste estudo, bem como a utilização ética dos nomes e dados destas (falas, transcrições de situações de aula, registros audiovisual, desenhos e pinturas), publicando os resultados em meios de difusão reconhecidos, tais como revistas científicas, periódicos, livros, páginas da web oficiais do projeto e outros meios de comunicação. Informamos ainda que essa pesquisa, por eleger o movimento corporal como base e fonte de experiência, oferece riscos mínimos a integridade física durante a aplicação dos jogos e brincadeiras, ainda que seja compromisso central o monitoramento minucioso das práticas para que se evite tais incidentes. A participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) ceder tal permissão. Contudo, caso decida por não permitir, ou resolver a qualquer momento retirá-lo(a) do projeto, a escola ofertará outras atividades no horário estabelecido.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento, estando ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Responsável Legal por

(nome da criança)

Assinatura da Testemunha

Caso necessite de informações mais detalhadas sobre o presente estudo, favor entrar em contato: Djavan Antério, (83)988550281, djavananterio@gmail.com ; Líria de Araújo Moraes, (83)96215012, liriamorays@gmail.com ; Adelaide Alves Dias, (83)988431732, adelaide.ufpb@gmail.com ; OU Comitê de Ética em Pesquisa do CCS/UFPB - Cidade Universitária/Campus I ; Fone: (83) 3216-7791.

Atenciosamente,

Djavan Antério de Lucena Santos – MATRÍCULA 2014101377
Assinatura do Pesquisador

Líria de Araújo Moraes – SIAPE 142535
Pesquisadora Responsável PROBEX

Adelaide Alves Dias – SIAPE 1126202
Pesquisadora Orientadora

ANEXO IV – Plano de Ação e Cronograma de Atividades para o PROBEX

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA PROJETO PROBEX 2017

*Brincando Capoeira: uma proposição pedagógico-didática
para o ensino e a aprendizagem na Educação Básica*

PLANO DE AÇÃO 2017.2	
Datas	Ações
4 a 7 de junho	Reuniões de planejamento pedagógico (bolsistas e voluntários)
15 de junho	Retorno às Sessões de Experimentação (coreto DEF)
07 de junho	Visitação às escolas (estabelecer combinados: horários, turmas atendidas)
10 a 12 de junho	Reunião de apresentação do projeto nas escolas, com a participação das famílias (Carta Convite; Carta de Anuência e TCLE)
18 de agosto	Início das aulas em campo
20 de novembro "Consciência Negra"	Instalações Brincadas (culminação dos fazeres ao público)
15 de dezembro	Fim das aulas em campo
20 de dezembro	Apresentações de trabalhos e relatório final

RELAÇÃO DAS ESCOLAS PARCEIRAS E HORÁRIOS

ESCOLA VIVA OLHO DO TEMPO
Vale do Gramame, João Pessoa/PB
Facilitador Voluntário: Djavan Antério
Dia e hora: Sexta, manhã e tarde, das 8-17hs

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UFPB
Universidade Federal da Paraíba, Campus I, João Pessoa/PB
Facilitador Voluntário: Djavan Antério
Facilitadora Bolsista: Mariana Fernandes
Dias e horários: Terça (manhã), Quarta (Tarde) e Quinta (manhã)

E.E.E.F. MARIA PESSOA CAVALCANTE
Cabedelo/PB
Facilitadora Bolsista: Mariana Fernandes
Dia e hora: Terça, manhã e tarde, das 9:30-15hs

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROJETO PROBEX 2017

*Brincando Capoeira: uma proposição pedagógico-didática
para o ensino e a aprendizagem na Educação Básica*

Cronograma de Atividades

ATIVIDADES	PERÍODO (entre maio e dezembro de 2017)
Grupo de Estudo - GECUCA/UFPB	maio – dezembro
Encontros teórico-práticos	2 vezes por semana
Planejamento e Avaliação (proposta, sistema, categorias, indicadores e coordenadas) para intervenções em campo	maio e abril para planejamentos iniciais agosto e setembro para atualização maio – dezembro para avaliação
Documentações Comitê de Ética	Junho
Participação em ações populares	datas pré-agendadas
Participação em ações pedagógicas pontuais	datas pré-agendadas
Instalações Brincadas para festejos	agosto e setembro
Criar e alimentar bases ¹¹⁰ (páginas e plataformas da web) de comunicação oficiais do projeto	maio – dezembro
Vivências pedagógicas com o corpo docente	maio, agosto e novembro
Elaboração e submissão de trabalhos escritos (eventos, livros e revistas)	outubro e novembro
Elaboração de relatório parcial para acompanhamento e desenvolvimento do Projeto	outubro e novembro
Participação no ENEX 2017	Novembro
Finalização e submissão de relatório final	Dezembro

¹¹⁰ www.facebook.com/brincandocapoeira / [@brincando_capoeira](https://www.instagram.com/brincando_capoeira)

ANEXO V – Proposta de oficina para Escola Viva Olho do Tempo



ÁREA: ARTES INTEGRADAS

EDUCADOR(A): DJAVAN ANTÉRIO DE LUCENA SANTOS

 TURNO: (X) MANHÃ
(X) TARDE

EMENTA DA OFICINA/WORKSHOP/CURSO/ FORMAÇÃO: BRINCANDO CAPOEIRA

Rompendo com paradigmas localizados no campo da educação, e de forma mais acomodada na Educação Infantil, o projeto Brincando Capoeira representa uma ação ativa e permanente, propondo o brincar, em consonância às linguagens artísticas, como pivô de aprendizagens múltiplas. Tem como objetivo, contribuir no processo de formação e educabilidade de crianças/jovens vinculados à Educação Básica, desenvolvendo estratégias pedagógicas para a aprendizagem e ensino da Capoeira Angola. Através de uma proposta ecoeducativa que elege o brincar como pivô das ações pedagógicas, projeta-se em coordenadas de ações em benefício da construção de uma consciência ecológica. Por meio de situações de movimento gera-se circunstâncias onde o brincante, quer seja o educador ou educando, se sinta mais à vontade para as práticas e vivências, apreendendo de forma mais espontânea e propositiva os saberes tradicionais e o conhecimento que os circundam, que na verdade emergem de sua própria corporeidade. Enquanto projeto, está vinculado à UFPB por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB). Parte da premissa que a prática da capoeira na escola atua como atividade de grande para a transformação e legitimação étnico-racial e cultural. Por isso também auxilia sobremaneira a implementação das Leis 10.639/2003 e a 11.645/2008, 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 Indígena". Para as sistematizações das vivências, o projeto se baseia de duas teorias pedagógicas brasileiras: a Pedagogia Griô e a Pedagogia da Corporeidade. Com a primeira busca elencar o sentido e o conceito griô, surgido como uma metáfora da memória e ancestralidade do povo brasileiro. Em relação a segunda, dialoga com os conceitos relacionados ao jogo/lúdico e a corporeidade.

OBJETIVO

Contribuir no processo de formação e educabilidade de crianças/jovens vinculados à Educação Básica, desenvolvendo estratégias pedagógicas para a aprendizagem e ensino da *Capoeira Angola*, mobilizando educandos e educadores interessados na proposta, da rede pública de ensino, e mestres(as) da cultura popular local e de outras regiões. Abaixo alguns objetivos específicos:

- i. Compreender o *Jogo da Capoeira* enquanto pivô de aprendizagens múltiplas, enaltecendo sua interface do *brincar* no processo de ensino-aprendizagem;

- ii. Contribuir na investigação de propostas significativas para o ensino da capoeira na Educação Básica – em específico na Educação Infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental – via disciplinas curriculares de Artes e Educação Física, bem como por intermédio de iniciativas regularizadas pelo Ministério da Educação (MEC), tal como o *Programa Mais Educação*;
- iii. Estabelecer vínculos e articulações com instituições de ensino básico, privilegiando àquelas de caráter público, seja formal ou não-formal;
- iv. Criar uma proposição pedagógico-didática assentada em princípios ecológicos e metodológicos, que contemple o ensino da capoeira em âmbito escolar e seja aliada ao fomento das Leis 10.639/2003 e a 11.645/2008;
- v. Promover vivências em caráter de formação continuada, envolvendo os participantes do projeto e os educadores(as) das instituições parceiras, a fim de estabelecer maiores aprofundamentos às subjacências da prática educativa comum, bem como a atualização de seus projetos/programas político pedagógico.

META

Rompendo com paradigmas localizados no campo da educação, e de forma mais acomodada na Educação Infantil, o projeto *Brincando Capoeira* representa uma ação ativa e permanente, propondo o jogo, em consonância às linguagens artísticas, como pivô de aprendizagens múltiplas. Isso implica dizer que a pesquisa e a ciência do lúdico são incorporados numa metodologia alternativa ao que se tradicionalmente se apresenta nas escolas, sobretudo aquelas consideradas formais.

Através de uma proposta ecoeducativa que elege o lúdico como pivô das ações pedagógicas, projeta-se na missão de coordenar ações em benefício da construção de uma consciência ecológica. Baseia-se, para isso, em princípios e fundamentos da Capoeira Angola, bem como em saberes tradicionais que circundam esta manifestação artístico-cultural, como por exemplo o respeito aos mais velhos, o espírito de cooperação e o engajamento nas causas que envolve à comunidade a que pertence.

Brincando capoeira aborda-se o potencial pedagógico que há no lúdico e nas linguagens artísticas. Por meio de situações de movimento gera-se circunstâncias onde o brincante, quer seja o educador ou educando, se sinta mais à vontade para as práticas e vivências, apreendendo de forma mais espontânea e propositiva os saberes tradicionais e o conhecimento que os circundam, que na verdade emergem de sua própria corporeidade.

Material Utilizado

DESCRIÇÃO	QUANTIDADE
BERIMBAU	15
PANDEIRO DE COURO	5
RECO-RECO	2
AGOGÔ	2
ATABAQUE	1
MATERIAIS DIDÁTICOS E BRINQUEDOS (CORDA, BOLAS, PIÃO)	Diversos

ANEXO VI – Aprovação no Comitê de Ética

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



Continuação do Parecer: 2.559.825

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos de Apresentação Obrigatória foram anexados tempestivamente.

Recomendações:

RECOMENDAMOS QUE AO TÉRMINO DA PESQUISA, O PESQUISADOR RESPONSÁVEL ENCAMINHE AO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, RELATÓRIO FINAL, DOCUMENTO DEVOLUTIVO DADOS FORAM DIVULGADOS JUNTO À INSTITUIÇÃO ONDE OS MESMOS FORAM COLETADOS E A PESQUISA NA ÍNTEGRA, TODOS EM PDF, VIA PLATAFORMA BRASIL, ATRAVÉS DE NOTIFICAÇÃO, PARA OBTENÇÃO DA CERTIDÃO DEFINITIVA.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Tendo em vista o cumprimento das pendências elencadas no parecer anterior, somos de parecer favorável a execução do presente estudo, da forma como se apresenta, salvo melhor juízo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

ANEXO VII – Entrevista¹¹¹ com Mestre Pastinha, 1964

Entrevista feita por Helina Rautavaara, na academia do Mestre Pastinha, em 1964. Transcrição direta do áudio, com alguma tradução do espanhol (a Sra. Helina falava em "portunhol")

Introdução (1996)

Helina Rautavaara: Em todo caso, todavia estamos durante a minha primeira visita (...) Bahia. Eu começava a encontrar coisas, e claro, me falaram sobre Mestre Pastinha - que ainda àquela época não era cego. Tinha sua academia, dirigia sua academia, às vezes jogava... Eu até tenho uma foto, muito muito ruim porque foi tirada com aquelas máquinas de 10 dólares - mas ele está jogando mesmo. Em sua academia, é claro. Era fundamento angola... o verdadeiro. Angola... E uns dos mais velhos, senão primeiros na Bahia. Claro, a capoeira é uma tradição muito antiga, tem seus heróis durante a escravidão. A escravidão não foi tanto tempo atrás. Eu tenho entrevistas... Entrevista na casa do Waldemar da Liberdade, que também é muito famoso capoeirista. Tenho uma entrevista com um velho - ou foi velha, não me recordo mais - que foi escravo, nasceu escravo. Oh! Então, tantas recordações há na Bahia. Ora, se perderam todas... Me disseram que se perderam, que deixaram perder tudo, tudo, tudo. E a música mesmo... Influenciada por rádio e televisão. Já não existe nada de folclore autóctone, tradicional. Já se mudou, hoje. Então na casa, me chamaram Mestre Pastinha. E claro, Mestre Pastinha, como dirigia sua academia, ele me apresentava a um jovem e eu fui a ele dizendo que queria gravar. E ele me apresentou esse jovem, alto, forte e bonito, que se chamava Raimundo. Preto, preto, preto. Angola! Então depois que me apresentou, ele como um guia, como uma pessoa que me ensinaria e guiaria, e cantaria para mim. Cantando capoeira amarrado, com todos lá. Agora aqui vamos escutar essa gravação. Que verdadeiramente é clássica, muito, muito clássica. Ainda posso ... essa musical. Porque Raimundo sabia cantar. Depois comecei a andar com ele pelas festas de largo, e às vezes... Ele tinha um pouco de jeito de africano. Por exemplo, quando estávamos descendo ladeira, ele não andava comigo, andava um pouquinho atrás. E me lembro da polícia vindo me dizer: "Esse sujeito aí está seguindo você". Vinham me advertir que era perigoso. E eu ficava rindo. "Não, é meu camarada..." Mas como eu disse na outra fita, naquela época, durante minha primeira visita, 1963, 1964, eu não tinha romances, não tinha amores. Então o livro de Jorge Amado foi realmente foi uma novela. Somente depois que voltei da África para a Bahia que eu comecei a andar com DiMola. E estávamos sempre rindo que somente depois eu estava vivendo acontecimentos do livro de Jorge Amado que ele tinha escrito anos antes. Então eu peço aqui, depois eu tenho entrevistas com Mestre Pastinha em outras fitas. Se couberem, eu vou juntá-las aqui. Se não, vai ser em outra fita. Mas essa é a primeira gravação da capoeira de angola, 1964.

¹¹¹ Disponível virtualmente em: <https://goo.gl/fMjdjg>

Helina Rautavaara: Eu queria que me contasse um pouco, desde que ano começou como capoeirista ?

Mestre Pastinha: Desde 1910.

HR: E em que ano fundou essa capoeira ?

MP: Em 1941.

HR: Por favor, me explique um pouco mais sobre o que é a capoeira. Eu já sei, mas me explique.

MP: A explicação que eu tenho ? Que é da capoeira ?

HR: É.

MP: Sobre a origem dela ?

HR: Sim, sobre a origem.

MP: A origem é africana.

HR: E onde você aprendeu ?

MP: Aqui na Bahia.

HR: Em que ano ?

MP: Aos 10 anos de idade.

HR: E de quem aprendeu ? E quem lhe ensinou ?

MP: Um africano.

HR: Como ele se chama ?

MP: Se chamava Benedito.

HR: Mestre de angola.

MP: Angola!

HR: E... Diz-se que a capoeira é uma luta, mas que agora está proibida como luta...

MP: Não... Ela não está proibida como luta não. Ela está no íntimo do homem. Na hora que ele encontra um rival, ele então se manifesta com ela em ato de luta. Agora quando estamos em ato de alegria, ela passa a ser dança.

HR: Na sua academia, há quanto tempo está nesse lugar ? Aqui no Pelourinho ?

MP: No Pelourinho, desde 1952.

HR: O senhor quer me contar algo de sua vida, como capoeirista ? Você foi ao Rio, a São Paulo ?

MP: Rio, São Paulo, Brasília, Porto Alegre...

HR: E para o estrangeiro também ?

MP: Ainda não. Tive uma oportunidade que perdi, que tinha que ir à Argentina. Mas porquê recebi um convite de São Paulo, então ficou revogado. Para eu vir a São Paulo, deixei de ir à Argentina.

HR: Em que idade tem que aprender capoeira ?

MP: Em que ano ?

HR: Em que idade.

MP: Não, ele aprende de qualquer idade. Em qualquer idade pode aprender.

HR: Esses rapazes que estão aqui, são trabalhadores, estudantes.

MP: É... São trabalhadores, operários, estudantes, funcionários, empregados no comércio. Tem de tudo.

HR: E a capoeira é somente um passa-tempo.

MP: É.

HR: Que eu vi ali [inaudível]. A capoeira não dá vida.

MP: Não.

HR: Mas você, o que faz ? Você vive da academia ?

MP: É.

HR: E... Que modificações novas aconteceram aqui ? Como era a capoeira antes ?

MP: Antes ?

HR: Era o mesmo ?

MP: Era a mesma coisa. Era a mesma coisa. Não tem modificação nenhuma. A modificação é a consideração de um homem para outro. Se ele tem a vocação, toma em ato de alegria ou em festa, então nós jogamos ela com mais obediência, com mais técnica. Agora, quando passar o ódio, ela modifica também, vira para luta. Em ato de alegria, é para dança. E no ato do ódio, já sabe como é: é para a violência.

HR: Diga-me uma coisa. Você pessoalmente não sai mais na rua.

MP: Não, não, não...

HR: Mas apresenta a capoeira em Boa Viagem. Em que festas apresenta ? Em Santa Bárbara. Em, em... Conceição...

MP: Em Santo Amaro, Cachoeira.

HR: Boa Viagem...

MP: Boa Viagem. Eu estou em todos os lugares. Onde sou convidado a ir, eu vou.

HR: Sim.

MP: Estamos aqui prontos para atender qualquer finalidade, seja qualquer lugar. Aonde se interessarem por ela, eu também me interesso em ir.

HR: Onde você acha que a tradição de capoeira é mais puro ? Aqui mesmo ?

MP: É...

HR: O que pensa de Mestre Bimba ?

MP: Nada tenho a responder. A finalidade é outra, e eu não posso introduzir uma finalidade... Agora nessa aqui, eu sei responder sobre ela. Agora lá sobre o outro... Sei que ele é um... A respeito do Bimba, eu não posso dar a finalidade. Porque ele tem a finalidade dele. Só quem pode declarar é ele mesmo.

HR: Mas você acha que... Ele disse que representa uma tradição baiana. Você crê que é baiana ?

MP: Ele é baiano também. A tradição é a mesma. De mim para ele, de ele para mim, penso que não há modificação nenhuma.

HR: Você mestre representa mais uma tradição africana, angolense. Ele apresenta outra tradição mais...

MP: Angola! Ele apresentou então em outra modalidade. Sobrenome de regional. Ele apresenta ela com o sobrenome de regional. Mas ele é angoleiro, ele aprendeu angola.

HR: Era, era...

MP: Ele é tão angoleiro quanto eu sou, aí eu não desmereço ele...

HR: E os outros como Waldemar e Caiçara... São discípulos seus ?

MP: Aqui para nós, eu não posso dar a finalidade do outro. Só posso dar a minha. Porquê eu só posso apresentar a minha, não posso apresentar a outra.

HR: Não, não, eu não perguntei isso. Eu perguntei somente como tradição africana.

MP: É a mesma, a tradição é a mesma. Agora eles tem a declaração deles diferente. Eles aprenderam com outro mestre. Eu não posso dizer nada.

HR: Que planos tem para o futuro ? Para modificar, fazê-la maior ?

MP: O futuro dela é esse mesmo. Da evolução do homem. Aí é somente a evolução do homem. Mas ele tem que se manifestar dentro dela mesmo. No mesmo ritmo, não pode sair fora...

HR: Me diga uma coisa... Que significado tem quando eles começam cantando, e saúdam assim. Uma saudação. Tem algum sentido religioso ?

MP: Ela é religiosa. Vem da mesma religião que tem o candomblé. Tem o batuque, o samba. Ela é da mesma parcela. Agora, com a modificação, um pouquinho diferente. O manifesto é um pouquinho diferente. Mas a parcela é a mesma, a religião é a mesma.

HR: Alguém me disse que há uma rivalidade entre candomblé e capoeira...

MP: Não há rivalidade... É unida.

HR: Em algum livro eu li que há uma briga entre elas. Não há ?

MP: O capoeirista é o mesmo feiticeiro. Agora eles abandonam mais uma parte por outra. Nós acompanhamos o fetichismo. Nós acompanhamos o candomblé. Não fosse assim, nós não iríamos na casa de candomblé. Não é ? Mas é da mesma parcela. Agora um que gosta mais de uma finalidade que da outra.

HR: Claro, claro...

MP: Um corre mais por capoeirismo, outro corre mais por fetichismo.

HR: A revista que lhe prometi, vou lhe mandar da Finlândia. Porque aqui não tem... Do Rio eu podia mandar, porque no Rio tem. Podia mandar alguma fotografia de [inaudível].

MP: Pode mandar. Quanto mais, melhor...

ANEXO VIII – Declarações de vínculos PROBEX/UFPB



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO
Tel: (83) 3216-7990 - Fax: (83) 3216-7111
extensao@prac.ufpb.br <http://www.prac.ufpb.br>



DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins que, o(a) Professor(a) LIRIA DE ARAUJO MORAIS, SIAPE 1425350, está inscrito como participante na Atividade de Extensão BRINCANDO CAPOEIRA: UMA PROPOSIÇÃO PEDAGÓGICO-DIDÁTICA PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA, que ocorrerá no período de 11 de Maio de 2017 a 31 de Dezembro de 2017, promovido pelo(a) CCTA - DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS, na função de COORDENADOR(A), com carga horária prevista de 28 hora(s) de atividades desenvolvidas.

João Pessoa, 2 de Agosto de 2017

ORLANDO DE CAVALCANTI VILLAR FILHO
Pró-Reitor de Extensão

LIRIA DE A. MORAIS
Coordenador(a)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO
Tel: (83) 3216-7990 - Fax: (83) 3216-7111
extensao@prac.ufpb.br <http://www.prac.ufpb.br>



DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins que, **MARIANA DOS SANTOS FERNANDES**, CPF 074.764.824-76, está inscrito como participante na Atividade de Extensão **BRINCANDO CAPOEIRA: UMA PROPOSIÇÃO PEDAGÓGICO-DIDÁTICA PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA**, que ocorrerá no período de 11 de Maio de 2017 a 31 de Dezembro de 2017, promovido pelo(a) CCTA - DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS, na função de BOLSISTA PROBEX.

João Pessoa, 2 de Agosto de 2017

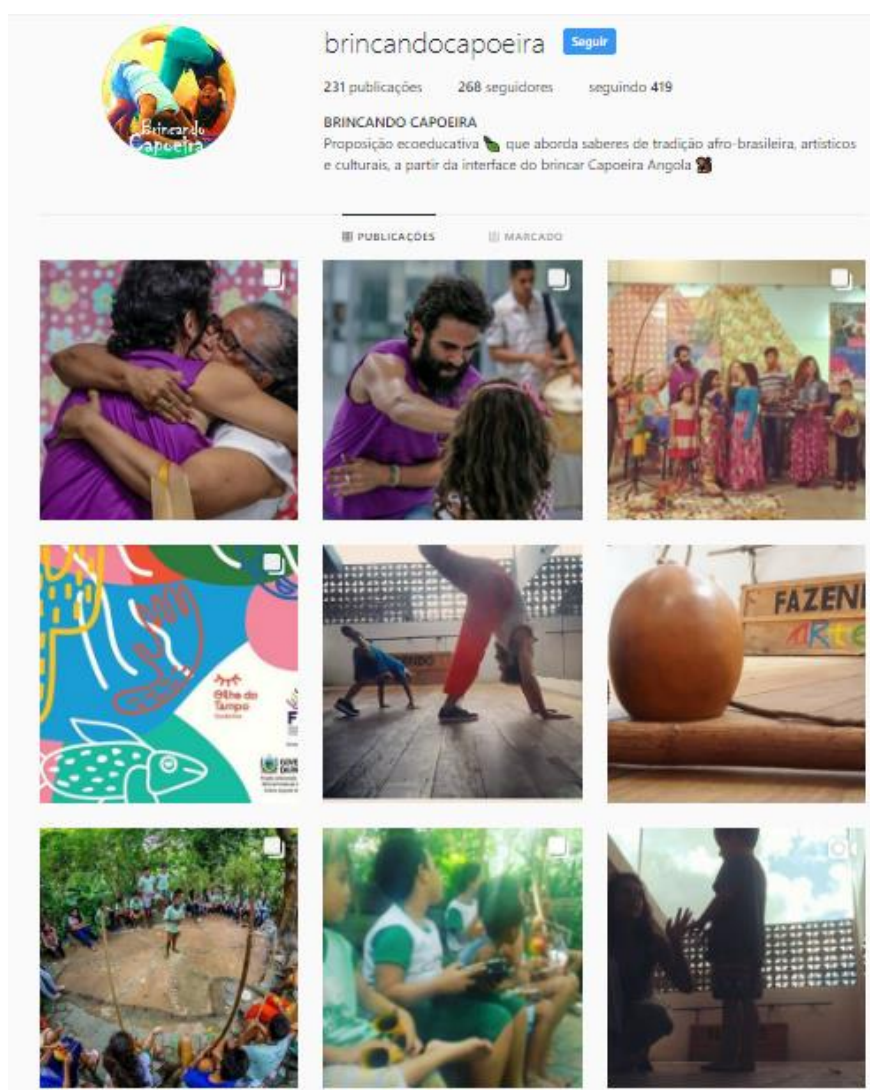
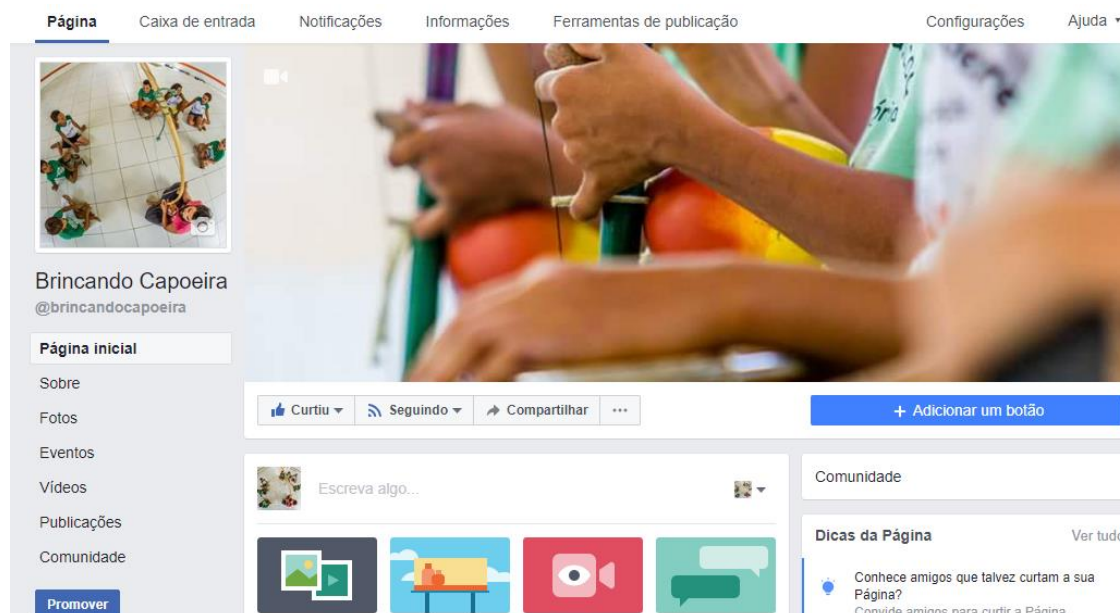
ORLANDO DE CAVALCANTI VILLAR FILHO
Pró-Reitor de Extensão

LIRIA DE A. MORAIS
Coordenador(a)

ANEXO IX – Trabalhos publicados



ANEXO X – Plataformas virtuais oficiais



ANEXO XI – Fotos e Imagens diversas



Grupo de Estudo da Capoeira Angola, 2014

Oficina de Capoeira
Com **Mestre Camaleão**
Dias 01, 02 e 03 de Agosto.
João Pessoa - PB

Dia 01/08 - Sexta
Roda de abertura às 19 horas.
Local: Feirinha de Tambau

Dia 02/08 - Sábado
Manhã
9h às 11h - Oficina com Mestre Camaleão.
12h - almoço para participantes de outras cidades.

Tarde
14h às 16h: Oficina de Coco de roda.
16h às 18h: Roda de capoeira Angola.
Departamento de Educação Física/UFPB

Dia 03/08 - Domingo
18h - Ecenrramento com roda de capoeira Angola e entrega de certificados.
Praia de Cabo Branco.
Ao final da roda haverá um luanu com comida e bebida por conta dos participantes.

As primeiras 25 pessoas que fizerem a inscrição ganharão uma camisa de brinde.

Valor: R\$ 50,00
Com direito e certificado

Apoio: 

Organização: Prof. Sabão e Alunos

Contatos: 83 9958.0408 (Tim) e 83 8820.7583 (01)

Cartaz da Oficina com Mestre Camaleão, 2014



Vivência com o Contra-mestre
Marivan na Lar Fabiano de Cristo,
2015



Aniversário do Mestre Naldinho,
Casa da Capoeira Angola, 2016



Formação em Pedagogia Griô
UNB, 2016

Matéria¹¹² publicada em tv aberta (TV Cabo Branco, filial Rede Globo)
22 de fevereiro de 2017



¹¹² Link: <https://www.youtube.com/watch?v=e4RYZ-E4CLc&t=45s>

Matéria publicada na revista BiomaSocial, Edição 2017





Disciplina "Contação de História", ministrada pela professora Dra. Lucia Serpa, UFPB, 2016



Grupo Guaramamo (EVOT) e Mestre Milton, no Encontro Regional de Cultura de Raízes, promovido pelo SESC, Campina Grande/Paraíba, 2016



Prática de contação de história, como parte da proposta *Brincando Capoeira* itinerante. Circuito Cultural Caminhos do Frio, Bananeiras/Paraíba, 2017



Curso de Design em Permacultura (PDC), realizado no Ecocentro Beija-Flor
Lucena/Paraíba, agosto de 2016



"Ouvindo Mestre Zé Negão" - Curso Do Outro Lado de Cá: Filosofia Africana em Terra de Cabôco
Tracunhaém, Sítio Malokambo, Pernambuco, março de 2018