



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE – PPGEduc

FRANCISCO DE SALES ARAUJO SOUSA

A RODA DE CAPOEIRA COMO ESPAÇO FORMATIVO NAS
AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

SALVADOR – 2018

FRANCISCO DE SALES ARAUJO SOUSA

A RODA DE CAPOEIRA COMO ESPAÇO FORMATIVO NAS
AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Dissertação de Mestrado Acadêmico apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade do Departamento de Educação Campus I, da Universidade do Estado da Bahia como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Prof^a Dr.^a Liége Maria Sitja Fornari

SALVADOR

2018

Ficha Catalográfica

16/10/2018

Ficha Catalográfica

Universidade do Estado da Bahia

Sistema de Biblioteca

Ficha Catalográfica - Produzida pela Biblioteca Edvaldo Machado Boaventura

SOUSA, Francisco de Sales Araujo .
A RODA DE CAPOEIRA COMO ESPAÇO FORMATIVO NAS AULAS
DE EDUCAÇÃO FÍSICA: . / Francisco de Sales Araujo SOUSA.— Salvador,
2018.

120 fls : Il: 6.

Orientador: Liège Maria Sitja FORNARI
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento
de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação e
Contemporaneidade - PPGEDUC, 2018.

1. Capoeira. 2. Corpo. 3. Fenomenologia. 4. Formação. I. FORNARI,
Liège Maria Sitja II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de
Educação. Campus I.

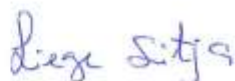
CDD: 613

TERMO DE APROVAÇÃO

A RODA DE CAPOEIRA COMO ESPAÇO FORMATIVO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

FRANCISCO DE SALES ARAUJO SOUSA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 24 de setembro de 2018, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



Profa. Dra. Liege Maria Sitja
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Prof. Dr. Pedro Rodolpho Jungers Abib
Universidade Federal da Bahia, UFBA
Doutorado em Educação
Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil



Profa. Dra. Sueli Ribeiro Mota Souza
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Ciências Sociais
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho àqueles que são demasiadamente importantes em minha vida:

Samirah de Santana Araújo, minha filha, meu amor, que mesmo na sua inocência de criança soube compreender minhas ausências;

À minha mãe Maria do Socorro Araújo Sousa, meu exemplo de luta, e minha primeira incentivadora na vida;

Ao meu pai Antônio Rodrigues de Sousa, que mesmo sem letramento soube ser referência de pai, amigo e homem de coragem;

À arte da capoeira e àqueles que lhe deram sentido, me possibilitando, hoje, abastecer-me das subjetividades construídas nas vivências que ela me proporciona continuamente.

AGRADECIMENTOS

Como itinerante experimentei inúmeros obstáculos e dificuldades até chegar a este comemorado instante. Contudo, nos piores momentos, encontrei amparo naqueles que eu menos esperava. Pessoas cuja grandiosidade humana jamais esquecerei, pois foram extremamente importantes para que eu alcançasse meus objetivos nesta caminhada. Sei que jamais terei como retribuir, a não ser “passando adiante” a expressão de solidariedade que um dia me dedicaram, e pela qual registro minha eterna gratidão.

Com todo meu ser agradeço a:

Deus, pelas oportunidades que me presenteou de mostrar meu potencial como ser humano;

Minha mãe Maria do Socorro Araujo Sousa, que me encaminhou para a vida e para os estudos, condição necessária para oportunizar as escolhas e os caminhos que me trouxeram até aqui;

Domingas Santana dos Santos (*in memoriam*), por me acolher em sua casa como um filho quando eu não tinha onde ficar;

Maria de Lourdes Lima Belo, por me amparar no momento mais difícil que já experimentei como vivente – doença e solidão;

Saturnino Bispo dos Santos (*in memoriam*) e família, por saciarem muitas vezes minha sede e fome em tempos de dificuldades como estudante universitário;

Inês Rodrigues Nunes (*in memoriam*), pela generosidade de compartilhar comigo seus poucos recursos para que eu não desistisse do sonho de ser graduado;

Minha filha Samirah, pela sensibilidade, carinho e compreensão ao dividir a atenção que lhe devia com o esforço para concluir o mestrado. Sua existência dá sentido ao meu mundo!;

Nandi Leone, pela parceria e amizade incondicional, e por ter me dado, no campo, o passe para fazer “de letra”;

Dejanice, minha companheira amada, pelo apoio incondicional e incentivo constante. Mulher batalhadora consciente de que não há conquista sem luta;

Liége Maria Sitja Fornari, minha estimada orientadora, por me acolher como mestrandando e conduzir-me pelos caminhos da fenomenologia num processo de descoberta e encantamento pela condição de ser-no-mundo.

Fernando Reis do Espírito Santo, Antônio Luís F. Bahia e Pedro Jungers Abib, minhas grandes referências profissionais;

Os colaboradores desta pesquisa que generosamente expuseram suas ideias a respeito do tema em tela;

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para que um dos sonhos deste filho de pedreiro e de costureira se realizasse.

Um agradecimento especial:

À Maria Dalva de Lima Macêdo, pela amizade sincera, pelas valiosas contribuições teóricas em nossos diálogos extremamente enriquecedores e pelo constante e incondicional apoio na conquista deste título;

Aos Orixás, Caboclos e Encantados, que abriram meus caminhos e me ajudaram a vencer essa batalha.

Obrigado!

“O caminho de nosso Pai celestial é estreito, mas quem tiver a fé atravessa. A fé transporta toda montanha. Aquele que tiver a fé, vence”. (Rei de Cauêza)

RESUMO

O estudo aqui apresentado, sob o título *A roda de capoeira como espaço formativo nas aulas de Educação Física*, tem como fenômeno de pesquisa a Capoeira como conteúdo de Educação Física do ensino fundamental II. Compreender a relação entre Educação Física escolar, corporeidade e capoeira, implica no debate sobre como esses fenômenos estão compondo o repertório dos que lidam diretamente com os processos de ressignificação dos sujeitos, ou seja, com a formação/preparação das novas gerações. A presença da capoeira na aula de Educação Física como expressão cultural de origem popular ancorada na cultura de matriz africana pode apresentar elementos simbólicos capazes de estimular outras percepções, outras subjetividades, uma diversidade de formas outras de pensar o mundo e suas relações que diferem da lógica universalizante do projeto cartesiano para a modernidade. O objetivo é apreender a partir da percepção de professores de Educação Física (Licenciados) de Escolas Municipais do Ensino Fundamental II, no município de Jacobina - Ba (lôcus da pesquisa), quais os sentidos que a Capoeira, enquanto conteúdo escolar, toma para estes sujeitos e quais suas potencialidades formativas, considerando que esta experiência é construída/elaborada subjetivamente na vivência dessa ação corporal. Optei por uma abordagem qualitativa, de inspiração fenomenológica, com base nos estudos de Merleau Ponty, sobre a fenomenologia da percepção. Entrevistei os/as cinco professores/as licenciados em Educação Física que atuam no Ensino Fundamental II na sede do município. O tratamento dos dados foi a técnica da análise de conteúdo de Bardin, em entrevista semi-estruturada. Compartilho a opinião de que os cursos de formação de professores precisam engendrar currículo(s) capaz(es) de deslocar verdades universais. O que significa partir da compreensão de que as coisas mudam quando se “oxigenam” de outros ares, de outras formas de ver e de ler o mundo, portanto de outras epistemologias. A presença da capoeira na aula de Educação Física como expressão cultural de origem popular ancorada na cultura de matriz africana apresenta elementos simbólicos capazes de estimular outras percepções, outras subjetividades. Assim, a educação pode desenhar diferentes caminhos para as sociedades contemporâneas, sobretudo no que diz respeito ao corpo, enquanto lugar no qual as experiências subjetivas são vivenciadas e expressadas.

Palavras – Chave: Capoeira. Corpo. Fenomenologia. Subjetividade. Formação

ABSTRACT

The study presented here, under the title *The capoeira circle as a training space in Physical Education classes*, brings as a research phenomenon Capoeira as a Physical Education content of elementary education II. Understanding the relationship between school physical education, corporeality and capoeira, implies in the debate about how these phenomena are composing the repertoire of those who deal directly with the processes of resignification of the subjects, that is, with the formation / preparation of the new generations. The presence of capoeira in the Physical Education class as a cultural expression of popular origin anchored in the culture of African matrix can present symbolic elements capable of stimulating other perceptions, other subjectivities, a diversity of other ways of thinking the world and its relations that differ from the logic universalizing of the Cartesian project for modernity. The purpose of this study is to understand according to the perceptions of teachers of Physical Education (Graduated) of Municipal Schools of Elementary Education II, in the municipality of Jacobina – Ba (where the research is conducted), what are the meanings of Capoeira for these subjects and what their formative potentialities, considering that this experience is constructed / elaborated subjectively in the experience of this corporal action. I have chosen a qualitative, phenomenologically inspired approach, based on the studies of Merleau Ponty, on the phenomenology of perception. I have interviewed five Physical Education teachers who work in Elementary School II at the municipality's headquarters. The data treatment was the technique of content analysis of Bardin, of semi-structured interview. I share the view that teacher training courses need to engender a curriculum capable of questioning universal truths. What means take into account the understanding that things change when they "oxygenate" themselves from other sets, from other ways of seeing and reading the world, and therefore from other epistemologies. The presence of capoeira in the Physical Education class as a cultural expression of popular origin anchored in the African matrix culture presents symbolic elements capable of stimulating other perceptions, other subjectivities. Thus, education can draw different paths for contemporary societies, especially with regard to the body, as a place in which subjective experiences are experienced and expressed.

Keywords: Capoeira. Body. Phenomenology. Subjectivity. Formation

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ilustração de Cau Gomes no Livro Pastinha, o menino que virou mestre de capoeira. Autor – José de Jesus Barreto.....	12
Figura 2 – Saída da Marujada em Procissão e louvor a S. Benedito (Jacobina – BA).....	47
Figura 3 – Imagem de manifestação cultural os “Cãos” de Jacobina.....	48
Figura 4 – Grupo de Capoeira Jacobina Arte.....	50
Figura 5 – Mestre João Pequeno no COMBRACE 2009, Centro de convenções, Salvador – BA.	63
Figura 6 – Jaqueline e seus alunos do colégio C. M. Luis Alberto Dourado de Carvalho participando de uma atividade sobre Capoeira.	99

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I - “CAMARÁ O QUE FAZ AQUI, CAMARÁ O QUE VEIO FAZER?”: TECENDO OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	20
1.1 EU CAMARÁ.....	21
CAPÍTULO II. “JOGA BONITO QUE EU QUERO APRENDER”:	
CORPOREIDADE, CAPOEIRA E PROCESSOS FORMATIVOS	26
2.1. APROXIMAÇÕES TEÓRICAS.....	28
CAPÍTULO III. “MEU BERIMBAU TOCA É ASSIM...”: TRILHAS	
METODOLÓGICAS	46
3.1. O LÓCUS DA PESQUISA.....	46
3.2. ABORDAGEM FENOMENOLÓGICA.....	Erro! Indicador não definido.
3.3 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	55
3.3.1 Sujeitos e Critérios de Inclusão.....	57
3.3.2 Procedimentos.....	58
3.3.3 Tratamento dos dados	59
CAPÍTULO IV. “QUEM NÃO PODE COM A MANDINGA NÃO CARREGA	
PATUÁ”: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS PARA O ENSINO DA CAPOEIRA.....	Erro! Indicador não definido.
4.1. SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	Erro! Indicador não definido.
CAPÍTULO V. “JOGO DE DENTRO E JOGO DE FORA”: A PERCEPÇÃO	
DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE A CAPOEIRA COMO	
CONTEÚDO CURRICULAR.....	Erro! Indicador não definido.
5.1 A CONSTRUÇÃO DOS DADOS FENOMENOLÓGICOS: O PROCESSO	
DE CATEGORIZAÇÃO	76
5.1.1 Capoeira e Formação em Educação Física	77
5.1.2 Capoeira, Identidade e Diversidade	85
5.1.3 Capoeira e Corporeidade	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS. IÊ, VOLTA DO MUNDO, CAMARÁ. IÊ, MUNDO	
DÁ VOLTA, CAMARÁ!	Erro! Indicador não definido.
REFERÊNCIAS.....	Erro! Indicador não definido.
ANEXO.....	112

INTRODUÇÃO



Figura 1. Retirada do livro infantil de José de Jesus Barreto – Ilustração de Cau Gomes.

Na história da Bahia e, em especial na história da capoeira baiana, é inadmissível permitir que grandes nomes dessa arte sejam levados pelo rio *Lethe* - rio do esquecimento segundo a mitologia grega. Dentre esses, destacam-se nomes inesquecíveis como o de mestre Pastinha, menino batizado pelo nome de Vicente Ferreira Pastinha, que se tornou o maior divulgador da capoeira de seu tempo. A capoeira trouxe ao mestre Pastinha projeção e amigos famosos como Caribé e Jorge Amado, que sempre expressaram a importância da sua obra e da sua vida na arte da capoeira. O livro infantil de José de Jesus Barreto traz, pela bela ilustração de Cau Gomes, a imagem do gestual no jogo da capoeira do menino Vicente com o velho africano chamado Bedito. A ilustração também mostra as ruas estreitas do Pelourinho, projetando a importância do contexto na produção de sentidos. Pelourinho, segundo o dicionário Caldas Aulete¹, significa “coluna em lugar público onde criminosos e escravos eram presos e castigados”. Dessa forma, as ilustrações da biografia de mestre Pastinha expressam o sentido histórico de um jogo de corpo, um jogo de luta que tem como raiz a herança cultural de um

¹ Caldas Aulete é um dos dicionários de língua portuguesa mais usados de todos os tempos. Endereço eletrônico, <https://aulete-digital.softonic.cpm.br>

povo. Um sentido no qual todo o gestual e as ações corporais são potentes de história e sentidos de luta, de afirmação cultural. O corpo fala. E fala com mais expressão quando a sua voz é negada, sobrepujada. Com a força de um vulcão, o corpo se comunica com os gestos, com os músculos, em ritmos densos de significados e com expressividade de emoções. Dito com outras palavras, com a força do olhar... “O corpo é profusão do sensível. Ele é incluído no movimento das coisas e se mistura a elas com todos os seus sentidos. Entre a carne do homem e a carne do mundo, nenhuma ruptura, mas uma continuidade sensorial sempre presente.” (BRETON, 2016, p. 11).

As ações corporais humanas, portanto, expressam subjetividades, são movimentos gestuais, manifestações do ser, que não se limitam a sequências mecânicas de alterações cinéticas. São idiossincráticas e revelam formas de ser e experiências vivenciadas como: raiva, ternura, descontração, timidez etc.

Experimentamos o mundo agindo corporalmente, tendo sensações das coisas e de nós mesmos. O sensitivo é um plano fundamental da experiência humana no qual “O indivíduo só toma consciência de si através do sentir, ele experimenta a sua existência pelas ressonâncias sensoriais e perceptivas que não cessam de atravessá-lo.” (BRETON, 2016, p. 11)

A capoeira, enquanto movimento corporal, é uma forma de experimentar o mundo através de possibilidades sensoriais próprias, instauradoras da consciência de si, dos outros e do mundo. Essa sensorialidade e expressividade gestual têm em sua historicidade, ancoragem identitária na cultura de matriz africana.

Compreendida como construção cultural surgida no contexto opressivo do processo de colonização do Brasil, a capoeira consegue, ainda hoje, manter-se como força decisiva de resistência simbólica e tem no corpo a sua principal forma de expressão. Decorre, pois, daí, a necessidade de entender como ela vem subjetivamente se constituindo como experiência dos sujeitos que a praticam, no caso específico dessa pesquisa em ambiente escolar, e de como o corpo se estabelece como a via possível dessa constituição. A compreensão desse processo implica que seja dada atenção a esses três importantes elementos: a capoeira, o corpo e as subjetividades produzidas na roda de capoeira como potência formativa dos sujeitos que a experimentam na escola.

Importante destacar neste estudo, que não é possível apreender/capturar os sentidos presentes na roda de capoeira, mesmo em ambiente escolar – no qual o foco das intencionalidades muda substancialmente – sem abordar, ainda que introdutoriamente, as questões de luta do negro na sociedade. Falar de capoeira é falar de marginalização, preconceito, racismo, discriminação, desigualdade social. Mas é falar também, de formas de resistência, de insurgência, de rebeldia, enfim, da luta do negro por reparação e respeito como cidadão e ser humano. É se colocar na abertura para formas outras de perceber, apreender e agir no mundo em outra perspectiva epistemológica.

Nesta investigação, que tem como fenômeno de pesquisa a dimensão formativa da capoeira, a discussão sobre corpo emerge como importante lastro teórico, uma vez que, parecem questionáveis estudos que tematizam práticas corporais sem reconhecer o corpo como espaço de construção de saberes. Saberes que estão presentes nos movimentos expressos pelo corpo, nos ritos, nos ritmos e, sobretudo, “por meio da moralidade transmitida num plano conspirativo, invisivelmente instalado no interior da própria sociedade e que a escola não é capaz de elevar ao nível da consciência crítica”. (FERREIRA, 2008, p. 20).

Nesse sentido, destacam-se, inicialmente, como importantes referências desta pesquisa, os estudos de Merleau-Ponty (2014), sobre a “Fenomenologia da Percepção”, para compreender os processos subjetivos de construção da percepção que qualifica o corpo para apreender e interferir no mundo a partir de uma intencionalidade da consciência.

Na tentativa de compreender a corporeidade humana como fenômeno² social e cultural Breton (2016), apresenta valiosa contribuição em “Sociologia do Corpo” ao abordar o corpo enquanto elaboração de processos identitários e culturais.

No campo específico da Educação Física, Silva (2009), apresenta em “Do corpo objeto ao sujeito Histórico”, as perspectivas do corpo na história da Educação Física brasileira, o que nos permite perceber com mais clareza o

² Os “fenômenos” constituem, pois, a totalidade do que está à luz do dia, o que se pode por à luz, o que os gregos indicavam, algumas vezes, simplesmente como “os entes”, a totalidade de tudo que é. O que é verdadeiro. (HEIDEGGER, 2005, p. 64).

papel exercido pela escola ante as ideologias que se pretenderam hegemônicas nos diversos períodos que a Educação Física vem experimentando.

Em “Capoeira Angola: cultura popular e o jogo dos saberes na roda”, Abib (2005), faz uma análise da cultura popular no contexto da atualidade e seus sentidos epistemológicos, que se contrapõem à lógica racionalista estabelecida como parâmetro para apreensão e compreensão do mundo moderno, ajudando a entender os significados e importância dos movimentos de resistência engendrados no cotidiano das relações entre sujeitos que ocupam lugares distintos, os que ocupam situações de poder e os que se encontram subalternizados.

Compartilho aqui, também, minhas experiências na/com capoeira, pois percebi, ao longo do diálogo com os teóricos nos quais busquei amparo nesta pesquisa, que não se trata apenas do fenômeno em questão como algo que se mostra, mas, de como se deu minha relação com este fenômeno no percurso das vivências que experimentei. Considerando que o fenômeno se concretiza na forma relacional, é possível afirmar que a sua configuração interna – maneira como é simbolizado por cada indivíduo - esta relacionada à nossa percepção e à singularidade própria de cada processo subjetivo individual em relação com o sentido público. Na sabedoria do senso comum, é justo o ditado popular que diz: “não existe um indivíduo igual a outro”, para explicitar a forma própria como vivenciamos o sentido comum, público, compartilhado. Por outras palavras, vivemos experiências comuns, mas cada um de uma forma singular, no complexo contexto de suas próprias vidas. Assim, afirma a fenomenologia, o sentido é ao mesmo tempo singular e público.

Sobre a perspectiva de “igual”, a clonagem - não há muito tempo tema de obras de ficção científica, hoje uma realidade tecnicamente possível, coloca questões éticas sobre o que é mesmo o sentido do que somos feitos. O que nos faz SER não está circunscrito apenas ao aspecto biológico, este é tão somente uma das dimensões da existência humana - o seu corpo físico. O SER, segundo Heidegger (2005), “não pode exaurir-se em ser um sujeito de atos racionais, regidos por determinadas leis”. O Ser, em sua totalidade, possui, além do sentido físico, outros sentidos que conformam sua essência, como o afeto, o amor, o desamor, etc. SER é pre-sença na cotidianidade, “é

algo derradeiro e ultimo que subsiste por seu sentido”. (HEIDEGGER, 2005, p. 84,164).

Assim, cada olhar para determinado fenômeno faz emergir na dimensão pública, singularidades, uma vez que o olhar é seletivo e significativo, a partir das idiossincrasias. Foi esse olhar que me trouxe até aqui – à pesquisa. Ávido por ampliar a compreensão acerca do fenômeno “roda de capoeira” aberto a outros olhares, repletos de sentidos, singularidades, onde o fenômeno mesmo se amplia.

Nesta pesquisa que trata do potencial formativo da Capoeira nas aulas de Educação Física, optei por uma abordagem qualitativa, de inspiração fenomenológica, para apreender, a partir da percepção de professores desse componente curricular de Escolas Municipais do Ensino Fundamental II do município de Jacobina - Ba, os sentidos que a capoeira, enquanto conteúdo escolar, tem para estes sujeitos e as suas potencialidades formativas. Assim, essa pesquisa “A roda de capoeira como espaço formativo nas aulas de Educação Física”, busca capturar/apreender os sentidos/significados da roda de capoeira para os docentes, na escola, nas aulas de Educação Física, considerando que esta experiência é construída/elaborada subjetivamente na vivência dessa ação corporal.

Ao levantar este questionamento, torna-se esclarecedor refletir sobre o que vem a ser “*sentido*”, e porque trazer a questão do *sentido* nesta pesquisa. Em que medida reconhecer que *sentido* é dado às coisas ou fenômenos nos é importante?

Acredito que a busca e compreensão sobre o “sentido” constituem uma reflexão filosófica fundamental para a abordagem qualitativa, sobretudo no âmbito da Fenomenologia. No entanto, para efeito desta pesquisa, embora não faça esse “mergulho”, mas já me apossando do *sentido* como conceito fenomenológico que fornece a base para apreender sua importância como elemento resultante das construções subjetivas de cada ser na relação com os fenômenos, me interessa compreender porque é importante atribuir sentido às coisas e como isso explica as construções que se estabelecem nas relações intersubjetivas. Essa condição parece necessária para entender como nos comportamos diante dos diversos fenômenos com os quais nos relacionamos,

ou seja, porque atribuímos mais importância a algumas coisas e menos a outras; e por ter relação direta com o fenômeno desta pesquisa, a capoeira.

É pelo corpo que é possível ao homem a auto percepção. Isto implica, entretanto, em uma reflexão na qual o homem seja capaz de questionar-se a si mesmo enquanto fenômeno, ou seja, questionar o sentido da própria existência da criatura humana. Um sentido que, não pode ser explicado pela forma objetiva do cientificismo e da técnica que fragmenta o real para reduzir o conhecimento à uma totalidade abstrata, mas, um sentido que se constitui nas múltiplas relações do homem no/com o mundo. Relações que se materializam enquanto fenômeno físico – corporal. Nessa relação corpo-mundo é que se produz aquilo que se convencionou chamar de cultura.

Considerando a importância do conceito de cultura, embora este não seja objeto desta pesquisa, torna-se necessário evidenciá-lo aqui, para compreender o processo de construção das identidades e dos comportamentos sociais, assim como as relações de poder que se sustentam na reprodução afirmação de uma cultura que se estabelece como dominante – hegemônica. Assim, a concepção dos Estudos Culturais é a que apresenta um conceito mais apropriado para o que aqui está se tratando como cultura, por compreendê-la como um campo de luta em torno da produção de significações sociais. (SILVA, 2005, p.133)

Participaram como sujeitos desta pesquisa, professores da rede pública municipal, licenciados em Educação Física que atuam no Ensino Fundamental II, a partir dos quais empreendi esforços para apreender das suas experiências existenciais os constituintes da sua visão da cultura de matriz africana e, no seu bojo, a capoeira. O propósito é evidenciar que elementos culturais compõem o repertório de saberes social, político e ideológico desses professores e analisar se os mesmos favorecem ou não o uso da capoeira como conteúdo de ensino. Decorre daí, o seguinte questionamento: **Qual o sentido da capoeira como conteúdo curricular das aulas de Educação Física para os docentes?**

Capturar, a partir da interação intersubjetiva entre pesquisador e pesquisados, no contexto dialógico da pesquisa, as respostas a esse questionamento é o desafio desta investigação que, pela complexidade do fenômeno, exigiu uma análise acerca da forma como ele se dá, pelo anúncio

da corporeidade, ou seja, sua ação evidente, a produção de subjetividades no contexto das relações com o outro e com o mundo.

Busquei assim, refletir sobre a articulação entre corpo, subjetividade e formação na produção de novas possibilidades capazes de transformar a escola e, conseqüentemente, as relações socioculturais. Uma das forças que tem a potência propulsora de transformações na escola é o docente. Suas ações podem transformar sensibilidades; produzir subjetividades ativas e autônomas, entendidas como "todo processo de criação que representa dessujeição aos mecanismos que aprisionam e normalizam suas ações" (CARVALHO, 2016, p. 15); proporcionar um ambiente de solidariedade e respeito. Ou, no polo oposto, desresponsabilizar-se pelo caráter formativo de sua profissão. Para que o professor possa exercer uma prática responsável e transformadora necessita, imprescindivelmente, de uma formação qualificada que o prepare para a complexidade da docência implicada.

A compreensão de como se dá a formação dos professores de Educação Física, considerando seus diversos aspectos: cognitivos, afetivos, psicológicos e metodológicos, é fundamental para a emergência de novas corporeidades e novas sensibilidades. É a partir de um diálogo crítico com as proposições curriculares que atualmente orientam a formação docente no campo da Educação Física, que práticas inovadoras têm sido desafiadas.

Nas elaborações teóricas da área da Educação Física, ainda há pouca produção sobre os processos subjetivos que a constituem. O caráter disciplinar, higienista, moralizante e esportivista ainda é fortemente presente nas práticas docentes desse componente curricular.

Para o desenvolvimento da pesquisa procurei identificar o uso ou não da capoeira, pelos professores/as, como conteúdo escolar; reconhecer a extensão e as fontes de conhecimento dos docentes sobre capoeira e que relações conseguem articular a partir deste conhecimento; e apreender dialogicamente a prática docente como uma práxis implicada.

A presente dissertação está estruturada em cinco capítulos. O Capítulo I, **"Camará o que faz aqui, camará o que veio fazer?": tecendo os caminhos da pesquisa**, apresenta reflexões sobre a investigação, situando-a no tempo/espaço, na perspectiva de compreender os fluxos de sentidos que emergem da prática docente e podem se constituir na efetiva vivência da

construção subjetiva do corpo. Nesse sentido, propõe discussão sobre corpo, processos de subjetivação e corporeidade como principal forma de expressão da capoeira.

O capítulo apresenta ainda, como se deu o encontro do pesquisador com **o fenômeno**, como o investigador se constituiu em camará, e relata como chegou e o que veio fazer aqui (na docência e na pesquisa), a partir de múltiplas experiências/trocas em diferentes situações e lugares, que oportunizaram outras formas de perceber o fenômeno.

O capítulo II, **“Joga bonito que eu quero aprender”**: **corporeidade, capoeira e processos formativos**, destaca o processo de formação como importante espaço de luta e construção de subjetividades potencialmente capazes de engendrar as transformações necessárias ao rompimento com os mecanismos de reprodução dos modelos hegemônicos de dominação.

O espaço de apresentação das trilhas teórico-metodológicas foi elaborado no Capítulo III, **“Meu berimbau toca é assim...”**: **trilhas metodológicas**. Nele, apresento o **lócus da pesquisa** - escola pública no município de Jacobina-Ba; e minha opção pela fenomenologia, discorrendo sobre essa perspectiva de construção do fenômeno como intencionalidade da consciência, baseado em Merleau-Ponty e sua concepção fenomenológica do corpo.

O capítulo IV, **“Quem não pode com a mandinga não carrega patuá”**: **experiências formativas para o ensino da capoeira**, aborda o debate sobre formação de professores e capoeira, considerando questões que ainda demandam reflexões pelos que queiram se debruçar no exercício de pensar uma formação na qual os elementos da cultura não estejam pré-determinados. Assim, busca refletir sobre: formação inicial em Educação Física e aspectos relacionados a Lei 10.639/03.

Objetivando explicitar quais os sentidos produzidos por professores sobre a capoeira como conteúdo nas aulas de Educação Física, o Capítulo V, **“Jogo de dentro, jogo de fora”**: **a percepção dos professores de Educação Física sobre a capoeira como conteúdo curricular**, é o momento de dar voz aos docentes, portanto, é o espaço das enunciações sobre a construção de subjetividades e produção de sentidos dos professores, de como

a capoeira se manifesta, com que sentidos é experienciada em suas aulas de Educação Física.

CAPÍTULO 1 - “CAMARÁ O QUE FAZ AQUI, CAMARÁ O QUE VEIO FAZER?”: TECENDO OS CAMINHOS DA PESQUISA.

Ao ouvir a crônica do poeta Jessier Quirino³ sobre “a morrença dos meus cumpade”, uma edição de capa dura da vida como ele faz questão de assinalar, me transporto para uma profunda reflexão acerca da brevidade da vida, da finitude e da complexidade da existência humana. A finitude, fenomenologicamente entendida, é uma condição existencial humana que qualifica o tempo, produzindo diferentes experiências e formas de estar no mundo. Estar no mundo ontologicamente é estar em relação, o ser-ai (*dasein*) é sempre ser-com (*mitsein*).

O relato de Quirino traz, de forma interessante, a dimensão da alteridade e do co-pertencimento ao mundo vivido: ele experimenta a ideia da morte, da finitude do “cumpade”. O “experimentar” a morte do outro refere-se, evidentemente, não ao fato concreto de deixar de sentir, deixar de significar e produzir sentido, que é o que ocorre com o morto. Experimenta-se a morte do outro no sentido ontológico da finitude do ser. Ou seja, ontologicamente a finitude vem questionar a autenticidade ou a inautenticidade da nossa própria existência. Ser autêntico “[...] é o estar-aí que se apropria de si, isto é, que se apropria na base da sua possibilidade mais sua [...]”. (VATTIMO, 1996, p. 45). A morte é o momento de questionamento do sentido da vida como projeto de si, como campo de possibilidade que se abandonou ou se efetivou. Se o ser do homem é abertura, é possibilidade, a morte é a impossibilidade total, nela, cessam as possibilidades, a abertura e os processos relacionais.

Nesses processos relacionais é que vamos construindo a história e consolidando a experiência existencial humana. Neste sentido, podemos dizer que é na relação com o outro que nos construímos, pois são nos processos de subjetivação que vamos “rascunhando” nossas singularidades. Significa reconhecer que a existência humana constitui um processo de constantes

³ Jessier Quirino, poeta paraibano contador de causos, cordelista, faz opção na sua obra por imagens e sujeitos do interior, uma espécie de etnografia poética dos valores, hábitos, utensílios e linguagens do agreste e do sertão nordestinos. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=bP56sACSKak>

transformações como seres aprendentes que somos nos fazendo ocupar sempre a condição de seres inacabados.

Dessa forma, compreendo ter sido pela via das experiências vividas, individual e coletivamente, que venho apreendendo e imprimindo minha presença no mundo. Da trama composta pelas vivências que tenho experimentado, apresento aqui retalhos/recortes dessa intinerância.

1.1 EU CAMARÁ.

O contato com a capoeira se deu quando, ainda menino, experimentei doloroso, porém, valioso aprendizado a respeito da mesma. Senti no estômago o poder da malícia – capacidade de enganar, ludibriar, seduzir, perceber o que não é dito, fingir que é sem ser para encontrar e atingir o ponto fraco do outro - um dos elementos que compõem o mistério dessa arte. Na “invasão” – maneira como a população de poucos recursos foi ocupando grande parte da periferia de Salvador – onde morei no período da adolescência, conheci, de chegada, um vizinho que me deu as “boas vindas”. Refiro-me a uma *chapa de costas* bem aplicada que me causou dor e falta de ar por intermináveis segundos de sofrimento na primeira vez que brincamos juntos no “arenoso” – campo de futebol do bairro. Negro, como a esmagadora maioria dos que moram na periferia, meu novo vizinho tinha uma compleição física diferenciada dos moleques da mesma faixa etária que ali moravam. Passei então a observar que, aos domingos, seu pai, um homem negro de admirável constituição física, brincava com ele no quintal de algo que me parecia uma mistura de dança e luta corporal ao som de uma melodiosa música que saía de gigantescas caixas de som e que ecoava por toda a invasão localizada em uma baixada no bairro de São Marcos. Logo passei, meio escondido, a imitar os movimentos, pois fiquei bastante interessado em aprender aquilo. Era a capoeira.

Tanto quem experimentou quanto quem ainda vive a experiência de morar numa invasão da periferia de Salvador sabe das dificuldades a serem superadas todos os dias, pois, à falta de estrutura mínima (direitos básicos constitucionalmente garantidos) como água, iluminação, saneamento, etc., soma-se a violência que se alastra via crime organizado (tráfico e milícias). Num espaço de tantas agruras saber se defender é, por vezes, questão de sobrevivência.

Na cabeça e no coração dos meninos da periferia existe um sonho comum – ganhar dinheiro e comprar uma casa em um lugar melhor para sua mãe. Compartilhando desse sonho, percebi desde cedo que só havia um caminho - estudar. Assim, cursar Educação Física na Universidade Federal da Bahia (UFBA), foi consequência de uma enorme luta e muito esforço. Nesse curso, tive contato com o conhecimento sistematizado sobre a capoeira que, nesse período – 1999 - já integrava seu currículo na licenciatura. Essa abordagem didática me fez perceber a necessidade de conhecer mais sobre a capoeira, sobretudo, em seu aspecto prático, uma vez que a formação na graduação me possibilitou maior acesso aos conhecimentos teóricos sobre a sua origem e seu percurso histórico. Como morador da periferia, me reconheci inteiramente na relação da capoeira com os marginalizados, os excluídos.

Posteriormente, já como aluno no grupo “Ginga”⁴, experimentei corporalmente muito do que havia aprendido teoricamente. A partir daí, a capoeira foi ganhando outros sentidos no jogo teoria/prática que me fazem, ainda hoje, ir traçando questionamentos que se transformam em inquietações no exercício da docência, como professor concursado, no ensino público.

Foi a partir do contato com estudantes de escola pública (na maioria, afrodescendentes) da região metropolitana de Salvador, onde atuei como professor por 16 anos, que estes sentidos foram gradativamente se revelando. Inseri a capoeira nas minhas aulas de Educação Física e juntamente com estudantes do Ensino Fundamental II, organizamos um grupo de capoeira que funcionou ativamente por três anos no Colégio Estadual Reitor Miguel Calmon, em Simões Filho - Ba. Na convivência com os estudantes passei a observar atentamente em suas falas, comportamentos e atitudes, às vezes agressivas outras retraídas, as dificuldades que os jovens das periferias enfrentam cotidianamente em razão de preconceitos raciais, sociais e culturais.

Como a capoeira poderia ajudar esses alunos, foi um dos questionamentos disparadores do início daquela experiência como professor de capoeira da escola pública. Experiência, para mim, bem sucedida, pois contribuiu para que valores importantes fossem sedimentados naqueles garotos e garotas que se estabeleceram como indivíduos comprometidos com

⁴ Renomado grupo de Capoeira Regional liderado pelo Mestre Itapuã – Raimundo César Almeida.

a vida, alguns, chegando inclusive, à graduação. Essa experiência me fortaleceu para buscar uma pós-graduação em nível de especialização cujo título do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi “Discutindo o saber e observando o fazer da capoeira na escola pública”.

Costumo dizer que a capoeira abre portas. Foi justamente ela quem me abriu a porta para ensinar na graduação. Fui convidado, logo que concluí a especialização, a ensinar o componente curricular *Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Capoeira* no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), em Guanambi-Ba. Após um ano, pela via de aprovação em concurso público, fui efetivado como docente desta mesma universidade. A docência na graduação e o trabalho com a extensão, somados à experiência anterior, orientaram o recorte desta pesquisa e me fazem pensar que, pela sua própria origem, a capoeira pode representar para os grupos menos favorecidos, de forma simbólica, a ideia de que é possível questionar determinações e romper com profecias que se “autorealizam” ideologicamente, por não oferecerem a possibilidade de ser diferente. Mas a capacidade de criar, de transgredir, de abrir espaços que funcionem como respiradouros, nos faz sentir uma esperança, esperança ativa que faz a diferença, inclusive na maneira como simbolizamos e expressamos, na linguagem que utilizamos para interagir e ocupar lugares e nas subjetividades que produzimos.

Subjetividades ativas produzidas são aqui entendidas como aquelas que nos impulsionam para mudanças. Mas precisamos considerar também as forças que se opõem a elas e nos impulsionam na direção de subjetividades passivas (a exemplo do conformismo derivado de certas práticas religiosas). No jogo de capoeira, por exemplo, se joga sempre na roda, no grupo, no poder do encontro que está na circularidade, na efetuação de um espaço em que o gestual corporal precisa encontrar sincronicidade: uma linguagem gestual que se torna um acontecimento.

Se o modo como construímos a linguagem é interessante ou mesmo surpreendente, parece ainda mais impressionante, em alguns casos, a forma como empregamos essa linguagem, pois ela tem relação com a produção dos sentidos que vamos dando às coisas, sobretudo quando consideramos os diferentes contextos regionais e/ou culturais. O termo “escolha”, por exemplo,

no contexto da minha infância, fazia parte de um vocabulário da roça relacionado a uma das tarefas cotidianas das famílias, o preparo da comida. Assim, tive dificuldade ou estranheza em empregá-lo na comunicação, de forma coerente, fora deste contexto. Naquele tempo, onde eu nasci - lugar longínquo no interior do Piauí, distante dos processos de industrialização, o arroz, plantado e colhido ali mesmo, precisava ser descascado antes de ir ao fogo. O processo de descasca, uma árdua tarefa de quem viveu esses tempos, era executado na força dos braços em um enorme pilão de madeira no baticum frenético de suas pesadas “mãos de pilão”. Antes de ir ao fogo era preciso catar as “escolhas” – grãos de arroz que restaram com casca. As escolhas, nesse caso, eram o que restava para ser descartado. Posteriormente, precisei aprender empregar esse mesmo termo com sentido diferente daquele aprendido na infância, por exemplo, como algo que se faz por opção de afirmar, de reter. Usado em contextos diferentes o termo exemplificado assume sentidos também diferentes. Afinal, a escolha é algo que quero ou que descarto? Para quem estava aprendendo os primeiros conceitos era bastante confuso imaginar essa diferença entre o campo da teoria e o campo da prática, da polissemia e da hermenêutica. No que se refere à escolha do fenômeno de pesquisa deste projeto, posso afirmar categoricamente uma outra vivência: a de que é o fenômeno quem te escolhe.

É comum ouvir dos pesquisadores o como ou o porquê das escolhas dos seus objetos de pesquisa. Mas foi rememorando minhas experiências com a capoeira que percebi que foi ela quem “se mostrou” para mim. Segundo Ales Bello (2017), Edmund Husserl definia “fenômeno”, como tudo aquilo que “se mostra”. Para outro estudioso da fenomenologia, as “Coisas aparecem para nós, coisas verdadeiramente descobertas, e nós, de nossa parte, revelamos, para nós e para os outros, o modo como as coisas são” (SOKOLOWSKI, 2014, p. 21). E foi lá, naquele momento, numa brincadeira entre dois meninos que a “mandingueira”, como também podemos nos referir à capoeira, se mostrou para mim pela primeira vez. A partir daí, por sucessivas vezes, ela veio me atraindo ao seu encontro. Do encantamento da rua, quando eu ia ao Pelô⁵ ou ao Mercado Modelo, até à universidade, quando ela me mostrou outras facetas

⁵ Pelô – Apelido pelo qual os soteropolitanos se referem ao bairro localizado no centro histórico de Salvador, onde havia um pelourinho.

de sua envergadura, seduzindo-me ainda mais, contraditoriamente, era ela quem surgia no meu caminho e não eu quem ia procurá-la. Já formado, fui trabalhar em uma escola no município de Camaçari - região metropolitana de Salvador - Ba, e lá estava ela, com toda sua plasticidade e musicalidade, ao lado da escola onde eu atuava como docente. Decidi abraçá-la, o que significou assumir o compromisso de aprendê-la, ensiná-la, e pesquisá-la.

Para mim esse foi um “contraditório bom”, como aquela boa lembrança da escolha do arroz, pois está impresso no percurso das vivências que experimentei e que oportunizaram o constructo das subjetivações pelas quais tenho dado sentido à minha existência. Assim, nessa pesquisa, considerando todo meu percurso com a capoeira, gosto de dizer como quem acolhe sensibilidades que se mostram em gestos – que dizem mais que as palavras - que “o fenômeno me escolheu”.

Os “sentidos” aos quais me referi anteriormente foram gradativamente elaborados também nas múltiplas experiências/trocas oportunizadas em contatos com diversos sujeitos que têm a capoeira como parte de suas experiências e que socializam seus saberes nos denominados “grupos de capoeira”, destacando aqui, o privilégio de ter participado de um deles – o grupo Ginga⁶.

Ao longo de 15 anos como docente do curso de Educação Física da Uneb, tenho também, participado de eventos, seminários, projetos, intervenções em estágios e orientações de TCC, tendo a capoeira como temática principal. No citado curso, temos destacado o seu significado cultural como fenômeno de resistência, bem como, estimulado a reflexão sobre a sua importância como conteúdo formativo nas aulas de Educação Física.

Em Jacobina, *lócus* dessa pesquisa, com o intuito de ampliar o diálogo e as trocas entre comunidade e universidade, minha proposta é sempre articular e fortalecer o contato com grupos locais como Quilombo Erê e Jacobina Arte, que desenvolvem projetos sociais com a comunidade, contribuindo para manter a cultura da capoeira na região.

Portanto, considerando as vivências/experiências que serviram de lastro para a construção de subjetividades singulares, isto é, relações que nos

⁶ Ginga Associação de Capoeira, grupo fundado pelos mestres Itapuã (Raimundo César Almeida) e Xaréu (Hélio Campos), ambos, ex-alunos do M. Bimba, tem mais de 45 anos de existência.

marcaram enquanto professor de Educação Física, e ainda, as lacunas deixadas pelo currículo no que tange às discussões sobre corpo, subjetividade e capoeira, desenvolvi esta pesquisa acreditando, sobretudo e principalmente, na possibilidade de ampliar a reflexão e o debate sobre o sentido do ensino da capoeira como conteúdo das aulas de Educação Física, abrindo-se possíveis diálogos com os sujeitos desta pesquisa e com a escola pública no município de Jacobina.

CAPÍTULO 2. “JOGA BONITO QUE EU QUERO APRENDER”: CORPOREIDADE, CAPOEIRA E PROCESSOS FORMATIVOS.

A articulação entre corporeidade, capoeira e processos formativos é o objetivo teórico a ser desenvolvido neste espaço. A cartografia⁷ que será desenvolvida partiu da compreensão de que interpretamos os fenômenos na medida em que criamos órbitas (afetivas/cognitivas/conceituais) que permitem elaborar sentidos próprios e apropriados que vão emergindo das vivências na relação com os fenômenos.

Compreender a relação entre Educação Física escolar, corporeidade e capoeira, implica no debate sobre como esses fenômenos estão compondo o repertório dos que lidam diretamente com os processos de ressignificação dos sujeitos, ou seja, com a formação/preparação das novas gerações.

Temos observado na atualidade uma série de proposições de métodos (método Montessoriano, método Construtivista, pedagogia *Waldorf*, etc.) que, no campo pedagógico, tentam explicar os novos direcionamentos que intencionam balizar a formação humana em um contexto diverso e plural. No entanto, não basta falar de novas abordagens, de práticas inovadoras, de diferentes práticas pedagógicas sem refletir sobre o sentido dessas práticas e para quais sujeitos sociais elas se anunciam. Ou ainda, como elas vão

⁷ Me apropriar, no âmbito deste texto, do conceito de cartografia elaborado por Rolnik (2016) que, partindo de conceitos do campo da Geografia – mapa e desenho cartográfico – usa-os como metáforas para expressar diferentes formas de subjetivação: “[...] a cartografia - diferente do mapa: representação de um todo estático – é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem. [...] A cartografia, neste caso, acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos – sua perda de sentido – e a formação de outros: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornaram-se obsoletos” (p. 23).

direcionar/ressignificar subjetividades diante das complexidades que experimentamos na atualidade. Complexidades que se expressam na hipervalorização da técnica e da Ciência que impõem, nas variadas escalas – locais e globais, transformações impactantes e desestabilizadoras para o futuro da humanidade nas mais diversas ordens, como nos alerta Bauman (1999, 2003, 2007). Este autor usa a metáfora da liquidez para criticar a superficialidade das relações humanas na contemporaneidade.

Quando Lipovetsky (2005) fala do esvaziamento dos costumes locais, das sociedades dos indivíduos esvaziadas pelas sociedades de massas, nas quais valores locais são globalizados e, quando Crary (2014) denuncia pesquisas que visam alterar o mundo humano conformando-o a um mundo máquina, ambos, por suas narrativas, denunciam na paisagem contemporânea as forças em disputa pelo futuro do ser humano.

A presente pesquisa dará destaque a um espaço de luta, de construção de possibilidades como peça importante no jogo que está sendo jogado: o campo da formação. Abrir uma discussão, no campo da Educação Física, considerando elementos importantes do processo de formação dos sujeitos como corpo e subjetividade, nos quais a capoeira aparece como conteúdo significativo para reflexão acerca dos lugares ocupados por estes sujeitos em formação, parece de extrema relevância nos tempos atuais em que subjetividades e processos de subjetivação são forças articuladoras de novos mundos possíveis. Entre tais processos a imagem do corpo é uma das mais importantes narrativas em disputa.

Inicialmente, será feita uma breve análise contextual sobre o corpo, enfocando como ele se encontra imerso em processos de produção de sentidos ligados à produtividade material e simbólica. A produção simbólica pode ser contextualizada historicamente como tendo se constituído no cenário pós-fordista, no qual o hedonismo e o individualismo se colocam como território de formação de subjetividades. De acordo com Rolnik (2016), existe um padrão de subjetividade dominante, fundamentado no que ela designa como “capitalismo cognitivo” baseado no conhecimento hegemônico de uma racionalidade especializada. O capitalismo cognitivo cria modelos e padrões a serem consumidos, a partir de concepções hegemônicas de saúde, de educação, de arte etc. É neste cenário que um corpo-consumo é padronizado,

como uma estética estéril de potência afetiva, de idiossincrasias e pluralidades. Ao mesmo tempo, ele cria um sentimento de angústia e frustração considerando que esse padrão parece inalcançável por mais que sejam investidos esforços para satisfazer as exigências que o “modelo” determina – a estética perfeita.

O campo de forças em disputa sobre as esferas subjetivas e simbólicas é o que tem sido designado como esfera micropolítica, na qual se articulam os dispositivos de controle sobre o corpo e as formas como ele aparece enquanto fenômeno, ou seja, na esfera do vivido.

Por essa via de pensamento, procuro desenvolver na subseção seguinte uma reflexão que destaca a construção de processos subjetivos na relação com a corporeidade e sua complexidade no espaço de desenvolvimento de sujeitos em formação – a escola.

2.1. APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

Os marcos teóricos que contemporaneamente abordam a problemática da micropolítica e dos processos de subjetivação, em diferentes campos do conhecimento, aglutinados em torno do metacampo nomeado como “Ciências Humanas”, têm em comum a problematização sobre as forças e potências de criação de sensibilidades formadoras de subjetividades diversas. Nesse movimento, Rancière (2005) chama atenção para a configuração de forças moventes estruturadas em consensos e dissensos que atuam no âmbito das sensibilidades, configurando-se em um campo de disputa por ele designado como “estética da política”. As relações historicamente constituídas com o corpo expressam, como múltiplos sentidos lhe foram atribuídos por diferentes dispositivos.⁸

Segundo Veiga Neto (2002), na complexidade das relações sociais contemporâneas, as marcas que nos posicionam: baixo/alto, negro/branco,

⁸ O conceito de dispositivo foi inicialmente proposto por Foucault, e, posteriormente, ressignificado por Deleuze e Guattari, entre outros filósofos. No espaço desta dissertação não será abordado em profundidade, a análise de sua constituição e ressonância. Considero suficiente para os objetivos propostos, indicar a aproximação com a formulação foucaultiana: “Um dispositivo é, portanto, em primeiro lugar o ponto de ligação de elementos heterogêneos: discursos, sim, mas também os regulamentos, soluções arquitetônicas, decisões administrativas, proposições filosóficas e morais, tecnologias.” (CHIGNOLA, 2014, p. 7).

homem/mulher, deficiente/não deficiente etc., se tornam visíveis, principalmente no corpo e podem ser recriadas e ressignificadas, através de um poderoso arsenal de dispositivos e instituições que reorientam constantemente esses marcadores identitários. Dentre tais dispositivos, as subjetividades inconformadas são articuladoras de territórios de disputa por sentidos.

Discursos e modelos reforçam a ideia de que ao modificar a aparência modifica-se o próprio sujeito, e se o corpo é o principal elemento de distinção e desigualdades, ao corrigir suas imperfeições equaciona-se a questão da aceitação social. Aqui, a tecnologia como uma das grandes expressões da contemporaneidade vai participar de maneira determinante no projeto de corpo idealizado pelo capital. Para alcançar as proporções físicas desejadas, diversas intervenções cirúrgicas se apresentam como opções frequentes: lipoaspiração, implantes, cirurgias plásticas e reconstruções são apenas alguns dos procedimentos solicitados regularmente por aqueles que desejam responder ao modelo idealizado colocado em circulação. Da mesma forma que a moeda e o dinheiro, os desejos também são negociáveis em um mercado simbólico que gera lucros e movimenta uma cadeia de serviços.

O corpo esvaziado de sentidos idiossincráticos tem se transformado em objeto a ser modelado, padronizado, corrigido, disciplinado e submetido ao *design* do momento. Em decorrência desse processo, Gonçalves afirma que:

Dispensando um corpo antigo e mal amado, a pessoa goza antecipadamente de um novo nascimento, de um novo estado civil e a cirurgia estética oferece um exemplo impressionante de consideração social do corpo como artefato da presença e vetor de uma identidade ostentada. (GONÇALVES, 2007, p. 210).

O apagamento das diferenças, ideologia embutida no discurso que se traduz na busca desenfreada pelo *corpo perfeito*, parece conduzir para a universalização de um sentido único de corpo como algo a ser autorizado por diferentes narrativas: médicas, estéticas, farmacológicas, etc. e, portanto, para a inviabilização de singularidades e construção de “subjetividades assujeitadas” (MIRANDA; SOARES, 2009). O corpo enquanto ser é, nessa perspectiva, dissolvido pelo capitalismo e objeto de exposição na sociedade do espetáculo, que privilegia seu sentido de mercado em detrimento de uma relação

aprofundada com a própria existencialidade. Rolnik (2016), expressa a potência do corpo existencialmente apropriado quando cunha o conceito de “corpo vibrátil” nos seguintes termos: “(...) as formas culturais e existenciais engendradas numa relação viva com o outro e que desestabilizam a cartografia vigente”. (ROLNIK, 2016, p. 16).

A possibilidade do corpo vibrátil se manifestar é soterrada pelas subjetividades passivas que se rendem, como que hipnotizadas por um modelo, à frenética corrida incentivada pela indústria de uma beleza oferecida como padrão a ser seguido, significando que corpos que se distanciam desse padrão, sejam marcados profundamente por estereótipos, discriminações e exclusões.

No que tange à idealização do corpo, o parâmetro a ser seguido toma como referência a estética branca, europeia (grega) e, nesse sentido, o corpo belo passa a ser cultuado, desejado e investido.

Mas o corpo não é investido apenas do ponto de vista estético, já que ele é representado por múltiplas dimensões. O corpo pode ser pensado do ponto de vista político, social, econômico e organicista (FOUCAULT, 1987). Apreendemos o mundo a partir de determinadas políticas do sensível (Rancière, 2005), em outras palavras, há um *a priori* sensível que foca e atribui determinada tonalidade às coisas que vemos e esse olhar é político, se entendido como um dispositivo.

Para Foucault (1987, p. 29) “o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais”.

No sistema capitalista, existem duas tecnologias de poder: uma centrada no corpo disciplinar, que produz efeitos individualizantes, e, outra, centrada na vida, agindo sobre uma população e determinando comportamentos de massa.

[...] Logo, uma tecnologia de treinamento oposto a, ou distinta de, uma tecnologia de previdência; uma tecnologia disciplinar que se distingue de uma tecnologia previdenciária ou regulamentadora; uma tecnologia que mesmo, em ambos os casos, tecnologia do corpo, mas, num caso, trata-se de uma tecnologia em que o corpo é individualizado como organismo dotado de capacidades e, no outro, de uma tecnologia em que os corpos são recolocados nos processos biológicos de conjunto”. (FOUCAULT, 1999, p.297).

Portanto, o sistema faz uso da economia do poder – ao invés de usar a força e a repressão, mantém a ordem através da disciplina e/ou da regulamentação, usando mecanismos de restrição do espaço, do movimento, da ideia. Nesse contexto, tanto na tecnologia disciplinar quanto na tecnologia regulamentadora o corpo torna-se objeto de intervenção, na medida em que nos processos de dominação é através dele que se opera a docilização dos sujeitos.

Ao refletirmos sobre os mecanismos de docilização que, segundo Foucault (1987), têm no corpo o objeto de intervenção do poder para sujeitar o indivíduo aos interesses dominantes, pensamos ser possível, na releitura desse corpo, construir um caminho para a ruptura de padrões e estereótipos introjetados à revelia das diversidades que o fenótipo humano apresenta.

Neste sentido, a escola enquanto espaço de reprodução das contradições presentes na sociedade tem exercido papel significativo, pois segundo o professor João Batista Freire “quem fica confinado em salas apertadas, sentado e imóvel em carteiras, milhares de horas durante boa parte da vida, aprende a ficar sentado nas cadeiras, de onde talvez nunca mais venha a se erguer”. (MOREIRA, 1992, p. 114). Questiona-se assim, o fato de nossas escolas utilizarem até recentemente, e talvez algumas ainda o faça, uma tecnologia disciplinar que, operando com o simbólico, exerça efetivo controle sobre os sujeitos. É sobre o corpo que se instauram os processos disciplinares:

O corpo tem que se conformar aos métodos de controle, caso contrário, as ideias não podem ser controladas. O fascismo, que nunca desapareceu, sabe que ideias e ações corporais são a mesma coisa e, se quiser controlar as ideias, basta controlar os corpos. (MOREIRA, 1992, p. 144).

Não bastasse o impacto que esses processos de docilização promovem nos comportamentos dos sujeitos, instaurando uma apatia política de proporções negativas para a massa subalternizada de nossa sociedade, o corpo individual é enredado na imagem de um corpo social, corpo que se quer universal.

Os sujeitos, na busca da perfeição corporal idealizada, chegam mesmo a modificar suas constituições corpóreas através de plásticas, próteses e até

mutilações, a exemplo da Barbie e do Ken humanos⁹ - pessoas comuns que saíram do anonimato depois que resolveram copiar a aparência dos famosos bonecos Barbie e Ken. No limite, chegam a alterar totalmente a sua aparência fenotípica como o fez o *pop star* Michael Jackson.¹⁰

As relações de poder que envolvem a produção de corpos e a construção de uma corporeidade universal fomentam a indústria da beleza, que coloca em jogo representações de formas idealizadas como campos atratores para subjetividades. A estética hegemônica cria um mercado de desejos estimulados pelas imagens de corpos perfeitos que exigem investimento para serem alcançados.

Para Carreteiro (2005), o corpo na atualidade tem adquirido os seguintes aspectos: corpo território, corpo viril, corpo excesso, corpo beleza. Segundo a autora, o interesse quase exclusivo nestes aspectos pode ser considerado uma patologia narcísica contemporânea, sintoma que já é “quase naturalizado nas sociedades ocidentais.”

Além do mais, o termo patologia é o adequado para designar sintomas. Sintomas de quê, senão do encolhimento do espaço interior, portanto do apagamento da interioridade, do aparecimento de uma subjetividade lisa, cada vez menos capaz de preocupar-se com aquilo que a alma no mais profundo de seu ser e que, como se não bastasse, não dá mais atenção ao laço social e à vida da cidade? (CARRETEIRO, 2005, p. 73).

Recorto dessa citação a ideia de “subjetividade lisa”, pela sua potência expressiva para a problematização que proponho nesse momento. Tal conceito parece estar na mesma órbita expressiva do conceito de “subjetividades fracas” de Santos (2010), e “subjetividades instantâneas”, de Sibilia (2008). As subjetividades, sempre inconclusas e em interação, podem ser compreendidas como:

Processos múltiplos e permanentes em direção aos quais convergem complexos de saberes e práticas, de verdades e exercícios que posicionam e capturam os indivíduos, concorrendo para a produção de certas formas de

⁹ Depois que a obsessão por procedimentos estéticos destruiu a vida amorosa de ambos, Justin Jedlica, de 35 anos e Pixee Fox, de 26, resolveram formar um casal com aparência semelhante a dos bonecos Ken e Barbie.

¹⁰ É de conhecimento público que Michael Jackson se submeteu a várias cirurgias plásticas para mudar a aparência do rosto e a cor da pele, embora o *pop star* justifique ter sido vítima de vitiligo (doença cutânea que afeta a produção de melanina – substância responsável pela pigmentação da pele).

subjetividade, de certos modos e estilos de existência. (GARCIA, 2002, p. 29).

Os mapas existenciais nos quais localizamos nossos corpos são elaborados por diversas coordenadas: culturais, políticas, econômicas, sociais etc. Nesse contexto, convém reiterar, as trajetórias de sujeitos cujos corpos se distanciam do padrão de beleza, são marcadas profundamente pelos estereótipos, pela discriminação e pela exclusão.

A exclusão resulta da intolerância aos “desvios nos padrões estéticos socialmente estabelecidos”. (NOVAES, 2001 p.3). São considerados desvios nos padrões estéticos de corpo: o gordo, o velho, o doente, o deficiente o negro, entre outros. O *marketing* tritura o corpo possível, o desautoriza, e excluindo a sua alteridade, propõe um corpo/clone, um corpo esvaziado, aterrorizado pelas inscrições que as experiências vão cartografando na pele, nos músculos, nos cabelos, etc., como expressão das experiências que viveu e que o torna o que é. O corpo clone é um corpo insensível às dinâmicas da singularidade que produzem *affectos* expressos no Ser, na totalidade do ser, no corpo como ser.

A busca pela beleza padrão está relacionada, também, com o que Carreteiro (2005), denomina de “ato”¹¹, dimensão do fazer na sociedade do espetáculo. Para adquirir validade os atos precisam ser vistos por muitas pessoas, “os números legitimam o reconhecimento dos indivíduos”. Segundo ela:

Os atos para ter valor precisam de público para avaliá-los. O olhar adquire um lugar considerável na sociedade da ação contínua, e a histerização dos atos passa a ter papel privilegiado. Ela terá como objetivo atrair o olhar do outro e querer receber forte valência de sua parte. Os pequenos palcos públicos, com seus numerosos espectadores, têm papel crucial na construção do reconhecimento do ato. O lugar do ato torna-se mais reconhecido do que o lugar da própria pessoa. É o ato que dará grandeza a seu autor. Há uma redução do indivíduo ao ato. O autor se empenhará para tentar usar de toda sua inteligência, capacidade de improvisação e de sedução, para continuar como objeto da atenção do outro. A grande ou a pequena celebridade torna-se o alvo almejado. Estar fora do palco equivale a não existir. (CARRETEIRO, 2005 p. 66).

¹¹ Ação individual ou coletiva, de caráter artístico ou não, com intenção deliberada de atrair a atenção pública ainda que momentaneamente – necessidade de aparecer e se destacar.

Os *Reality show*, as redes sociais, *youtube* etc., são exemplos de pequenos palcos onde pululam atos em todas as perspectivas e interesses tanto de seus protagonistas quanto de seus espectadores. Vivemos em um momento de questionamento da tradição, das metanarrativas, do declínio do espaço público, da modernidade iluminista e da hipervalorização da intimidade, da publicização do eu. É ilustrativa nessa direção de pensamento, a escolha da “personalidade do ano” de 2006:

Um sinal destes tempos foi antecipado pela revista *Time*, por si só um ícone do arsenal midiático global, quando encenou seu costumeiro ritual de escolha da ‘personalidade do ano’ no final de 2006. Nesta edição, criou-se uma notícia que foi ecoada pelos meios de comunicação de todo o planeta, e logo esquecida no turbilhão de dados inócuos que a cada dia são produzidos e descartados. A revista norte-americana vem repetindo essa cerimônia há quase um século, com o intuito de apontar ‘as pessoas que mais afetaram o noticiário e nossas vidas [...] Assim, ninguém menos que Hitler foi eleito em 1938, o aiatolá Khomeini em 1979, e George W. Bush em 2004. E quem foi a personalidade do ano de 2006, de acordo com o respeitado veredito da *Time*? Você! Sim, você. Ou melhor: não apenas você, mas também eu e todos nós. Ou, mais precisamente ainda, cada um de nós: as pessoas “comuns”. Um espelho brilhava na capa da publicação e convidava seus leitores a nele se contemplarem, como Narcisos satisfeitos de verem suas “personalidades” cintilando no mais alto pódio da mídia. (SIBILIA, 2008, p. 8).

O ato que procura seduzir e atrair a atenção do outro e a busca pela beleza padrão estão intrinsecamente ligados aos processos de formação de subjetividades através do corpo. A dimensão do fazer na sociedade do espetáculo, orientada pelo estereótipo que determina os padrões a serem seguidos, converge para o encadeamento entre o ato – a necessidade de aparecer e se destacar – e a exclusão.

Sibilia (2008) ilustra esse fenômeno na seguinte narrativa:

No *reality Show* Beleza comprada, o personagem Pedro, conversando com sua mãe sobre as dificuldades de manter o peso, diz que mesmo depois da lipo (nas costas, no peito e na barriga) continuará gostando de comidas gordas porque continuará com “espírito de gordo”. Ela então lhe responde: “Mas aí é questão de memória, você pode apagar essa e implantar uma outra.” E Pedro rebate: “Existe cirurgia para isso?”. (SIBILIA 2008, p.115)

A pergunta de Pedro já está sendo respondida, pelo menos em filmes de ficção científica que trazem o tema de implantes de memórias falsas: “Violação

de privacidade” do diretor Omar Naim, “Total Recall” dirigido por Paul Verhoeven, “O vingador do futuro” dirigido por Len Wiseman, entre outros, e mais recentemente a produção da Netflix, *Altered Carbon*, baseada no livro de Richard K. Morgan e dirigido por Miguel Sapochnik; e que nos estimulam a refletir sobre o sentido de existirmos, uma vez que, na ficção, essa obra, propõem a perpetuação da “vida” pela transferência da consciência entre corpos, descartando aquele que não mais atende às necessidades imediatas do sujeito (da consciência).

Ainda sobre essa temática, Sibilia (2008) analisa que, da mesma maneira como tem sido defendida a idéia de que no futuro não será preciso tirar férias, percorrer grandes distâncias para conhecer lugares desejados, podendo, para tanto, recorrer a empresas que vendam memórias de viagens fantásticas, com a vantagem de serem viagens livres de percalços e de imprevistos que podem ocorrer em experiências reais, também poderão ser adquiridas memórias de corpos que nunca tivemos. Tais subjetividades instantâneas (experiências e sensações provocadas por vivências não experimentadas por si mesmo) demarcam os novos eixos de sua elaboração: a exteriorização e a tecnificação.

Isto nos faz pensar no perigo que estas subjetividades poderiam representar para as diversas “lutas” por igualdade, de gênero, de raça, etc., uma vez que, processos de subjetivação, como os de “branqueamento”, vivenciados por pessoas discriminadas por características corporais, poderiam também ser substituídos por implantes cerebrais com experiências de “pertencas” outras que anulariam qualquer necessidade de lutar.

Diante de tais perspectivas futuristas, particularmente, enxergo a necessidade de se refletir sobre a validade ou o sentido de um “existir” no qual a condição de ser-no-mundo, numa concepção Heideggeriana, pode se perder na instantaneidade, na artificialidade. Subjetivações são produzidas corporalmente, pois, o corpo é o *lócus* da percepção e espaço das vivências que são o substrato das experiências acumuladas na/pela consciência. Assim, nossa condição corporal está no cerne de toda a complexidade de nossa condição no mundo. Certamente é esta a razão de muitos fenomenólogos defenderem a ideia de que “não temos um corpo, somos um corpo”. (MERLEAU-PONTY, 2014).

Como esse elemento chave da nossa condição no mundo, o corpo e sua aparência, erroneamente interpretada como fator estético, mobilizam processos subjetivacionais de grande impacto na vida das pessoas.

A aparência física se reveste de um conjunto de aspectos que se inter-relacionam e que se colocam no enquadramento estético exigido socialmente, motivo pelo qual não podemos nos furtar à discussão. Ter “boa aparência” significa, portanto, reunir características que não estão exclusivamente impressas no fenótipo dos sujeitos, na sociedade de consumo, mas, também, nos modos de se apresentar. Assim, é permitido ao corpo branco, manobrar determinados desvios nos padrões estéticos (maquiagens e acessórios que ajustam a silhueta ou preenchem onde falta, ou mesmo intervenções cirúrgicas), o que também é possível ao corpo negro, mas apesar de poder fazê-lo não surte o mesmo efeito. A negritude constitui-se uma marca indelével.

O corpo negro historicamente foi representado como corpo açoitado, acorrentado escravizado, sexualizado, inferiorizado, e, por consequência, se apresenta como ícone da negatificação do negro. Gomes afirma que:

Quando pensamos nos africanos escravizados e trazidos para o Brasil, sempre vem à nossa mente o processo de coisificação do escravo materializado nas relações sociais daquele momento histórico. Esse processo se objetivava não só na condição escrava, mas na forma como os senhores se relacionavam com o corpo dos escravos e como os tratavam: os castigos corporais, os açoites, as marcas a ferro, a mutilação do corpo, os abusos sexuais são alguns exemplos desse tratamento. Mesmo diante de tal situação, em que a liberdade oficial estava condicionada à carta de alforria, os escravos e as escravas desenvolveram as mais diversas formas de rebelião, de resistência e de busca da liberdade. Naquele contexto, a manipulação do corpo, as danças, a capoeira, o uso de ervas medicinais para cura de doenças e cicatrização das feridas deixadas pelos açoites foram maneiras específicas e libertadoras de trabalhar o corpo (GOMES, 2002 p. 42).

Apesar das marcas deixadas pela escravização, movimentos sociais que lutam pela democracia racial têm instituído importantes espaços para a ressignificação do corpo negro, através de uma estética própria que rompe com a estética eurocêntrica.

É no cabelo, principalmente no cabelo feminino, tido como principal fator de preconceito e discriminação racial, que se verifica maior e mais significativa mudança na estética negra. Nesse sentido, o estudo sobre corpo e cabelo negro pode [...]

apontar-nos outros caminhos além da denúncia da reprodução de preconceitos e estereótipos (GOMES, 2002, p. 50).

Nesta perspectiva, a ressignificação do corpo negro tem força para desconstruir hegemonias identitárias, reconstruindo, a partir da aproximação com a cosmovisão africana, outras referências.

A visão que se constrói do próprio corpo é elaborada em um processo histórico subjetivamente estruturado. Gomes (2002) afirma que, não se deve ignorar o peso da história, da sociedade e da cultura, sem, entretanto, deixar de reconhecer que a subjetividade torna singulares as experiências pelas quais se vive no processo de “tornar-se negro”. É principalmente na adolescência que se constrói a subjetividade negra. Nessa fase importante do desenvolvimento humano, com transformações hormonais que se refletem comportamental e fisicamente independente do fenótipo, a afirmação da identidade demanda referências positivadas para essa construção. Contudo, para jovens negros/as que veem sua cor representada na mídia branca, ocupando cargos e papéis mais baixos, subalternos, esse processo é ainda mais difícil.

As experiências dos adolescentes negros frequentemente são atravessadas pela discriminação racial. É interessante observar que, nos relatos de memórias de preocupações maternas, as mães brancas recomendem a seus/suas filhos/as que levem algum agasalho, caso mude a temperatura, enquanto as mães de jovens negros/as nunca se esquecem de recomendar que os mesmos não saiam sem documentos e mal vestidos.

A forma de lidar com a imagem, com a estética e com o cabelo, que se reflete no processo de construção de subjetividade do sujeito, pode ter como desdobramento “um adulto que acumula certos traumas raciais ou que lida com desenvoltura diante dos seus dilemas étnicos e raciais”. (GOMES, 2002, p.47).

Positivar as referências que compõem uma identidade possibilita a emergência de um fenômeno que Guattari vai chamar de “processos de singularização”, ou seja, a criação de estratégias capazes de burlar as imposições da lógica hegemônica. Assim, afirma que:

O que chamo de processo de singularização é algo que frustra esses mecanismos de interiorização dos valores capitalísticos, algo que pode conduzir a afirmação de valores num registro particular, independentemente das escalas de valor que nos

cercam e espreitam por todos os lados. (GUATTARI apud Mansano, 2009, p.112).

Nesse sentido a subjetividade é resultante de um embate constante que se processa no âmago das relações e não na superficialidade dos fatos do cotidiano. Embora o cotidiano se constitua como espaço no qual se materializam e se atualizam as ações de resistência, que vão se estabelecer enquanto ato político - uma vez que, de forma transgressora, seu movimento se localiza no campo da subversão de uma “ordem” pré-determinada. Certeau (2008) define a subversão do cotidiano como “mil maneiras de jogar”. Sobre isso afirma:

Se é verdade que por toda parte se estende e se precisa a rede da “vigilância”, mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também “minúsculos” e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim, que “maneiras de fazer” formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou “dominados?”), dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política.(CERTEAU, 2008, p.41).

Assim, a valorização de uma estética negra representada nos penteados afros, ou na dinâmica dos corpos em movimento na capoeira em ambiente escolar, ou mesmo na criação de outras formas de lidar com o consumo como, por exemplo, as propostas recentes da “economia solidária”, reciclagem, etc., configuram estratégias que, apesar de se manifestarem em campos diferentes, são formas de se lutar politicamente. São possibilidades cooperativas e criativas de opor-se ao discurso da lógica consumista e mercadológica do atual modelo econômico, que tem a potencialidade de instaurar novas sensibilidades e novas subjetividades.

As subjetividades são produzidas em agenciamentos, nas relações cotidianas familiares, libidinais, afetivas, institucionais, mas são atravessadas pelo sistema capitalista. Sobre isso, Miranda e Soares afirmam:

Num mundo onde o Capital é o referente geral das relações humanas, independentes das chamadas ideologias políticas que na atualidade tornaram-se indiscerníveis, assiste-se atônito a mercantilização e a massificação dos modos de vestir, de se alimentar, de sentir, de amar, de consumir. [...] Anda-se numa rua em Fortaleza, Rio de Janeiro, Berlim ou Amsterdã; veste-se o jeans, come-se numa das lojas de uma imensa cadeia de fast-food, e ao fim do dia assiste-se à festa de premiação do Oscar ou aos jogos olímpicos, o que significa uma gigantesca

soma de bilhões de telespectadores em todo mundo. Fabricação de indivíduos massificados em meio à produção generalizada de uma subjetividade assujeitada, laminada em sua potência de invenção (MIRANDA; SOARES, 2009, p.420).

Existe assim, no constructo dessas subjetividades, o atravessamento de discursos e narrativas ideologicamente concebidos e veiculados das mais diversas formas e espaços, no sentido de dissuadir qualquer tentativa de rompimento com os valores de referência capitalista constitutivos das narrativas que orientam e padronizam os modos de vida na contemporaneidade. Aqui chamamos outra vez a atenção para a força do estereótipo que transforma em estigmas tudo que possa estar desviado das predileções nas aparências eleitas como mais próximas dos modelos determinados social e culturalmente.

Gonçalves (2007) afirma que, a cultura ao marginalizar os que se encontram na “diferença” influencia as pessoas a buscarem uma aparência que as tornem muito parecidas entre si. Porém, essa semelhança longe de significar igualdade, reforça a condição de negação da própria identidade, sobretudo dos que têm corpos indelevelmente marcados pela condição de negritude, e que muitas vezes se envergonham por se perceberem distantes dos modelos aceitos, em alguns casos chegando a negar sua própria etnia.

Ainda sobre os modelos que se camuflam em discursos de “aparência”, Gonçalves afirma que:

A apresentação física de si passa a valer socialmente como se fosse a apresentação moral: pessoas de traços fisionômicos finos, brancas e bem vestidas são vistas como de “boa índole”, angelicais e a elas não seria atribuído nenhum tipo de preconceito ou crime, pois a composição de sua aparência aproxima-se do ideal produzido ideologicamente, e as de traços contrários a esse modelo, estabelecido socialmente, seriam vistas como de “má índole” (GONÇALVES, 2007, p. 207).

Recentemente foi divulgada em um conhecido site de publicidade¹², uma experiência na qual se colocava uma criança que aparentava boas condições de higiene, cabelo penteado, bem vestida - com roupas supostamente caras –

¹² Youtube – É um site de compartilhamento de vídeos enviados pelos usuários através da internet. A ideia é idêntica à da televisão, em que existem vários canais disponíveis. A diferença é que os canais são criados pelos próprios usuários, onde podem compartilhar vídeos sobre os mais variados temas. A popularidade conseguida por alguns vídeos caseiros levam pessoas desconhecidas a se tornarem famosas, sendo consideradas “celebridades instantâneas. Fonte: <https://www.significados.com.br>

numa calçada do centro de uma grande cidade, chorando, e vários transeuntes se aproximando, demonstrando disposição para ajudá-la. O cenário muda radicalmente quando essa mesma criança é colocada no mesmo local, com roupas simples e desgastadas, aparentando abandono. Ninguém se aproximou para oferecer ajuda. Diferentemente do ocorrido na experimentação inicial em que houve acolhimento e preocupação em auxiliar a menina, desta vez, houve invisibilidade e imediata rejeição quando a menina tomou a iniciativa de solicitar ajuda. A criança chorando por não suportar a situação de rejeição, pediu para interromper a experiência.

Essa experiência demonstra o quanto o modelo idealizado de sujeitos, e seus corpos, processa uma espécie de linearidade e homogeneidade nos modos de olhar e perceber o outro, que denuncia a força do estereótipo, induzindo à reprodução acrítica nos processos de subjetivação dos corpos e sujeitos.

Nesse contexto, a Educação Física vem atribuindo ao corpo significados contemporâneos decorrentes da inegável influência da sociedade no ambiente escolar, no qual a aprendizagem dos conteúdos – com supervalorização das operações cognitivas - acontece sem considerar a corporeidade dos estudantes. Embora as atividades práticas envolvam ações motoras, elas acabam sendo reduzidas à repetição mecânica dos gestos esportivos, legitimada pelo paradigma do alto rendimento e o esporte se destaca como principal objetivo e conteúdo das aulas.

A repetição mecânica mencionada acima reforça o que Guattari (apud MANSANO, 2009, p.112) classificou como “mecanismo de interiorização de valores capitalísticos”. Um processo eficiente de introjeção que Daólio (1995), vai chamar de “incorporação”.

Segundo o referido autor, no corpo estão inscritos regras, normas e valores de uma sociedade específica. Por ser o meio de contato primário do indivíduo com o ambiente, o corpo vai:

Assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais, num processo de **incorporação** [grifo do autor]. Mais do que um aprendizado intelectual, o indivíduo adquire um conteúdo cultural, que se instala no seu corpo, no conjunto de suas expressões. (DAÓLIO, 1995, p. 39).

Considerando a pertinência desta afirmação é possível supor que, se a estratégia dominante foi utilizar a potência do corpo (incorporar), para projetar seus valores, é possível usar a potência do corpo em sentido emancipatório. Para tanto, é preciso criatividade, reinventar práticas, ideias, valores, enfim, toda a base epistemológica que tem balizado nossa cultura e abarcar outras perspectivas.

Pensamos, então, que a educação pode desenhar diferentes caminhos para as sociedades contemporâneas, no que diz respeito ao corpo, enquanto lugar no qual as experiências subjetivas podem ser experienciadas e expressadas. Nesse sentido, os cursos de formação de professores precisam engendrar currículos que desloquem verdades universais e estejam abertos à problematização da realidade a partir da vida vivida.

Deslocar verdades significa partir da compreensão de que as coisas mudam quando se oxigenam de outros ares, de outras formas de ver e ler o mundo, portanto de outras epistemologias. Quando nos referimos à outras epistemologias, falamos de uma diversidade de formas outras de pensar o mundo e suas relações, que diferem daquela lógica universalizante do projeto cartesiano para a modernidade e que serviu como base para a ciência moderna. Falamos de outros saberes provenientes de um universo “carregado por tantos elementos subjetivos” que é possível acreditar como diz Abib:

Ser possível uma elaboração teórica que possa abrir perspectivas para uma maior subjetivação e alargamento da racionalidade que orienta as sociedades modernas, para que seja possível a apreensão desses saberes e dessa lógica diferenciada. (ABIB, 2005, p. 101-102).

Uma lógica que está perto de nós, pois está presente nas diversas expressões de nossa vasta cultura de origem popular, e dentre estas, a Capoeira. Mais especificamente, a Capoeira angola.

Para melhor compreender esta afirmação é necessário situar historicamente como se deu o surgimento, dentro da própria capoeira, de suas diferentes formas de expressão e como, dentre estas, a capoeira angola e a capoeira regional se situam como práticas sociais.

Consideramos conveniente evidenciar que aspectos como religiosidade, ancestralidade, tradições, mandinga, malícia etc., constituem o repertório mítico da capoeira angola e fazem dela um dos mais importantes espaços de luta

contra os processos de subalternização efetivados como forças políticas para subjugar os menos favorecidos - que em nosso país são, em esmagadora maioria, afrodescendentes.

Apesar de ter sido perseguida quase à extinção, resistindo nos quintais e terreiros das periferias das grandes cidades brasileiras, o caráter de resistência da capoeira é justamente o que a faz constituir-se em valioso instrumento de resgate histórico nos processos de construção de territórios identitários na formação da nação brasileira. Enquanto fenômeno sociocultural de resistência ligado às camadas sociais desfavorecidas, a capoeira pode representar, no contexto da educação, uma forma de lutar contra os silenciamentos que são impostos às culturas minoritárias no Brasil (SILVA, 2008).

O termo “minoritário” é utilizado aqui não para apontar esta ou aquela como uma cultura menor, mas para denunciar os processos hegemônicos que se estabelecem no sentido de afirmar determinada cultura. Por outro lado, é no contexto de desigualdades que se projeta a criatividade dos oprimidos ou subalternizados – terminologia que, a meu ver, melhor define as chamadas “minorias” e não pela sua cultura- ao buscarem em seu cotidiano formas de resistência, subversão e rebeldias que se apoiam em elementos como memória, oralidade e ritualidade compondo outra concepção de tempo e espaço, uma “lógica diferenciada”. Em se tratando de cultura, e concordando com Abib (2005), prefiro o termo “Cultura Popular”, por entender que este conceito melhor se aproxima das construções engendradas no cotidiano dos que compõem a massa de sujeitos que em nosso país, justamente por terem sua força produtiva explorada, ainda se encontram em desvantagem em relação aos grupos economicamente privilegiados. Para Abib:

A lógica que parece prevalecer no universo da cultura popular se caracteriza por uma outra concepção de tempo, que difere da concepção linear inaugurada pela metafísica, pois concebe passado, presente e futuro dentro de uma unidade temporal, aquilo que o filósofo alemão Martin Heidegger, a partir de uma retomada do pensamento pré-socrático, define como uma noção circular do tempo. A partir dessa perspectiva, o passado não é algo que se esgotou e está fossilizado, mas algo vigente que tensiona com o presente, projetando possibilidades futuras (ABIB, 2005, p.24).

Isso nos remete à necessidade de abertura para um novo paradigma que seja capaz de apreender e compreender essas experiências que escapam

à racionalidade do pensamento moderno. Ainda de acordo com Abib: “As práticas pedagógicas presentes na cultura popular parecem pressupor o estabelecimento de novas formas de racionalidade, que sejam capazes de apreender a lógica diferenciada que lhe é própria e dar-lhe significado” (ABIB, 2005, p.26).

É dessa pluralidade de lógicas e perspectivas de mundo que vem nos falar Morin (2011) ao condensá-las na proposição do seu conceito de “complexidade” que tem sido compreendido como um novo paradigma para as ciências humanas, pela sua dimensão holística e integradora de múltiplas lógicas e racionalidades.

Segundo Morin (2011), embora devamos ter cuidado com os paradigmas, que podem nos levar ao problema da “cegueira do conhecimento” - quando caímos na armadilha de pensar que está tudo definido – um outro paradigma pode surgir de forma muito rápida. Mas é preciso ampliar nossa visão, compreender de modos diferentes, apreender de modos diferentes. Isto condiz com o que Abib (2005), vem discutindo em relação à proposta de alargamento da racionalidade, de legitimar outras epistemologias, de produzir outros sentidos que sejam capazes de apreender a diversidade e desmontar os processos de reprodução da exclusão e da desigualdade. Em minha própria prática de capoeirista, pude vivenciar momentos em que diversas lógicas se manifestavam e abriam espaço para outras sensibilidades invisibilizadas pela lógica hegemônica. Ainda que não tivesse um repertório teórico que me permitisse problematizar tal fenômeno, essas vivências foram fundamentais na construção de minha subjetividade em que o elemento capoeira foi criador de minha singularidade.

Santos (2005), também nos fala da iminência de um novo paradigma. Segundo ele, estamos numa fase de transição que significa o fim de um ciclo de hegemonia de uma certa ordem científica:

A crise do paradigma da ciência moderna não constitui um pântano cinzento de cepticismo ou de irracionalismo. É antes o terreno de uma família intelectual numerosa e instável, mas também criativa e fascinante, no momento de se despedir, com alguma dor, dos lugares conceituais, teóricos e epistemológicos, ancestrais e íntimos, mas não mais convincentes e securizantes, uma despedida em busca de uma vida melhor, a caminho doutras paragens onde o optimismo seja mais fundado e a racionalidade mais plural e onde

finalmente o conhecimento volte a ser uma aventura encantada. (SANTOS, 2005, p. 58).

Diz ainda, que “a configuração do paradigma que se anuncia no horizonte só pode obter-se de forma especulativa [...] fundada nos sinais que a crise do paradigma atual emite” (SANTOS, 2005, p. 59). E completa:

A natureza da revolução científica que atravessamos é estruturalmente diferente da que ocorreu no sec. XVI. Sendo uma revolução científica que ocorre numa sociedade ela própria revolucionada pela ciência, o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente). (SANTOS, 2005, p. 60).

Logo os conhecimentos gerados no âmbito de paradigmas emergentes assumem uma racionalidade regulada pela ideia de mais vida, ou seja, são conhecimentos críticos à racionalidade puramente instrumental uma vez que essa forma de racionalidade tem revelado sua dimensão predatória. Desse modo, os paradigmas emergentes devem levar em consideração todo repertório da experiência produzida pelos diversos grupos humanos.

A partir dessas considerações, superar paradigmas requer, segundo Santos e Meneses (2010), um novo pensamento, um pensamento que denominam como pós-abissal. O pensamento abissal salienta-se pela sua capacidade de produzir e radicalizar distinções. As distinções entre as sociedades metropolitanas e os territórios coloniais, produziram linhas radicais de separação tanto no campo do conhecimento como no campo do direito moderno. Estas linhas dividem a realidade social em universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo do “outro lado da linha”. A distinção entre as sociedades metropolitanas e os territórios coloniais:

Minha tese é de que a cartografia metafórica das linhas globais sobreviveu à cartografia literal das *amity lines* que separavam o velho do Novo Mundo. A injustiça social global está, desta forma, intimamente ligada à injustiça cognitiva global. A luta pela justiça social global deve, por isso, ser também uma luta pela justiça cognitiva global. Para ser bem-sucedida, esta luta exige um novo pensamento, um pensamento pós-abissal. (SANTOS e MENESES, 2010, p. 40).

Desse modo, a superação de paradigmas com base no pensamento pós-abissal, “parte da ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e que esta diversidade continua desprovida de uma epistemologia adequada. Por

outras palavras a diversidade epistemológica do mundo continua por construir” (SANTOS e MENESES, 2010, p 51).

Nessa direção, a capoeira, enquanto manifestação de resistência cultural historicamente constituída pode e deve ser, na escola, um instrumento capaz de estimular uma percepção mais ampliada, de instaurar dialogicidade de perspectivas culturais e de confrontar processos de alisamento subjetivo¹³, contribuindo para a construção de uma escola menos excludente.

Assim, o propósito ao discutir essas questões é, numa perspectiva epistemológica, contribuir para ampliar o debate reflexivo acerca da necessidade de se reconhecer a legitimidade dos saberes culturalmente constituídos e a sua extraordinária potência, que mesmo com todo esforço dos processos hegemônicos em esvaziá-los, esmaecê-los, invisibilizá-los etc. cada dia se processam, em “potência de empuxo”¹⁴, vigorosas expressões de resistência, evidenciadas na imensa quantidade de manifestações da cultura popular nas diversas regiões do Brasil, sendo a capoeira uma das mais tradicionais; e, numa perspectiva metodológica, fazer uso pedagógico, ou estimular a produção de subjetividades resultantes de uma prática corporal (capoeira) capaz de se conectar com saberes epistemologicamente diferentes do paradigma da racionalidade moderna, nesse caso, ligados às tradições da cultura popular, para que possamos desenvolver práticas sociais mais humanizantes.

Desse modo, mesmo buscando apreender (capturar), a partir de uma abordagem de inspiração fenomenológica, quais os sentidos atribuídos pelos docentes à capoeira como conteúdo das aulas de Educação Física, reconhecemos aí, sob certo sentido, uma intencionalidade. Um componente subjetivo que se estabelece como um dos princípios fundamentais da pesquisa, uma vez que estamos plenamente conscientes de que não existe neutralidade.

¹³ Toda trajetividade de produção de esquecimento ao redor de uma escolha forçada [...] é a redução até o apagamento e dissolução total de tudo que se diga sobre uma determinada expressão e experiência cultural. A imposição da monocultura do saber. (CARVALHO, 2016, p. 9).

¹⁴Veja princípios de Arquimedes – Lei de Empuxo: todo corpo submerso em uma substância líquida sofrerá ação, em igual intensidade, de uma força contrária à ação da gravidade.

CAPÍTULO 3. “MEU BERIMBAU TOCA É ASSIM...”: TRILHAS METODOLÓGICAS.

Na roda de capoeira cada um faz seu jogo, explora suas habilidades, seduz o oponente. Mas, quem dita o ritmo dos movimentos (jogo) é o berimbau. É ele quem rege, dirige a roda, regula a atmosfera, modula a força – o axé. Enquanto instrumento, é tocado, posto em movimento pela sensibilidade de um mestre capoeirista, e, na relação instrumento/mestre, variações possíveis de som são criadas. Dessas variações, algumas são mais conhecidas: Angola, São Bento Grande de Angola, São Bento Grande de Bimba, Iúna, Cavalaria, Santa Maria, Benguela, Idalina e, Amazonas.

Assim também opera o método: sensibilidade e técnica definindo os passos, indicando a direção, delineando o caminho, determinando a trilha. Mas o método não é algo que prescinde da consciência, da intencionalidade, se apresentando como neutro e técnico. Mesmo que não nos leve aonde gostaríamos de chegar, ainda assim o “caminho” cumpre seu sentido de existir na produção de verdades provisórias. De acordo com a perspectiva adotada na presente pesquisa, para alcançar os fenômenos (o sentido, a essência) é preciso compreender o método, ou seja, o caminho, a direção.

Assim, apresento nas seções que se seguem o recorte espacial e a abordagem que utilizo como parte do trajeto que os caminhos da pesquisa me indicaram a percorrer.

3.1. O LÓCUS DA PESQUISA

Sobre o **lócus da pesquisa**¹⁵, gostaria de evidenciar, inicialmente, a potência cultural expressa por este território (Piemonte da Diamantina), trazendo aqui, algumas de suas manifestações que, de pronto, já anunciam a riqueza de seu povo. Segundo relatos, há mais de duzentos anos a marujada de Jacobina, formada exclusivamente por homens, entoa seus versos nas festas de Santo Antônio, padroeiro da cidade, comemorado no dia treze de junho e, de São Benedito, muito comemorado no dia cinco desse mesmo mês,

¹⁵Jacobina (BA). Prefeitura. 2015. Disponível em: <http://www.jacobina.ba.io.org.br/historia>. Acesso em: jul. 2015.

para o qual são feitas e pagas muitas promessas. Festa móvel no calendário cristão, São Benedito é comemorado sempre na segunda feira após o domingo de Pentecostes. A explicação para a marujada sair sempre nestas datas diz respeito à “devoção dos negros”. Desde a sua origem, os participantes da marujada são pessoas negras como foram os membros das duas famílias que deram início a esta manifestação, os Labatat e os Carangueijos, e que sustentam até hoje o grupo formado por pessoas de diversas profissões que vivem suas vidas na luta e no trabalho e que se reúnem anualmente para festejar sua devoção.

O ritual festivo se expressa pela dança dos marujos enfileirados que fazem evoluções aos comandos do seu “almirante”, ao som de dois pandeiros, uma viola e várias castanholas. Nesse ritual, executam três saídas: a primeira são as “matinas”, quando saem pela madrugada cantando “Alerta, alerta quem dorme”; a segunda, quando participam da missa solene da festa na igreja da matriz, sempre às nove da manhã; e, a terceira, à tarde, quando acompanham a procissão de louvor a São Benedito. Terminados os compromissos religiosos, tornou-se hábito, visitar as casas das famílias onde os marujos cantam, dançam e recebem guloseimas e homenagens da população.



Figura 2. Saída da Marujada em procissão e louvor a S. Benedito (Jacobina – Ba).
Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

Encenando a “luta” do bem contra o mal, os “Cães de Jacobina”, grupo já reconhecido nacionalmente, participa frequentemente das festas e micaretas da cidade de Jacobina –Ba, desde 1940, quando o grupo foi criado. Alegres e festivos teatralizam ao ar livre a estória de uma alma recém-chegada ao mundo dos mortos, que passa a ser disputada pelos Cães e o anjo protetor das almas (São Miguel), que luta incansavelmente para impedir que os mesmos a arrastem para as profundezas do inferno. Além dos chifres sobre suas cabeças, os participantes pintam seus corpos com óleos, corantes e outras substâncias que os deixam com a aparência bastante escura. Assim, se misturam e interagem com o público que se forma nas apresentações, causando euforia e efusividade que contagia os presentes.



Figura 3. Imagem de manifestação cultural os “cães” de Jacobina.
Fonte: Agenda do professor – Campus IV, 2012. Autor Franklin Dias.

A Capoeira representa uma importante manifestação cultural para Jacobina. Primeiro, por estar diretamente ligada na sua origem à população afrodescendente, que nessa região sempre foi maioria, pois, muitas famílias

descendem de escravos que foram trazidos para lá para trabalhar na mineração, na então famosa “cidade do ouro”; segundo, por estar presente em diversos grupos, associações culturais e projetos sociais que existem no município por iniciativa da comunidade como, por exemplo, o “Quilombo Erê”, que funciona no bairro da bananeira, comunidade carente que, segundo relatos, tem sua população formada por descendentes de um antigo quilombo existente na região do qual o projeto teria adotado o nome – Quilombo Erê.

Dessa região tem saído também, grandes capoeiristas que fizeram nome e fama no mundo da capoeira como, por exemplo, Edivaldo Carneiro da Silva, mestre “Camisa Roxa”, considerado o melhor aluno de Mestre Bimba e fundador do grupo Abadá Capoeira, que possui hoje núcleos em diversos países da Europa e América do Norte. Outro nome muito conhecido que inclusive projetou o nome de Jacobina e do Brasil em outros países como manancial de grandes capoeiristas, é Marcos Paulo Almeida Brandão, o mestre “Pitibull”. Líder do grupo de Capoeira Jacobina Arte, hoje mora na Grécia e mantém núcleos de capoeira em outros países como Itália e Croácia. O processo de internacionalização da capoeira teve início na década de 60 com as primeiras incursões do Balé Folclórico de Emília Biancard e seu grupo Viva Bahia. Atualmente encontra-se bastante consolidado, uma vez que a capoeira representa o Brasil e sua cultura em inúmeros países do mundo. Esse processo tem sido de grande relevância para o fortalecimento da identidade brasileira nos demais continentes, principalmente na Europa. Importante ressaltar que as músicas, os golpes etc. são passados em língua portuguesa e elementos culturais de nossa história são expressos no bojo dessa arte contada pela lente de quem ajudou a construir com carne e sangue a história desse país, e não pela distorcida lente do colonizador.



Figura 4. Grupo de Capoeira Jacobina Arte.

Fonte: Acervo particular do professor Salomão Cleomenes (agachado de frente)

As narrativas sobre as manifestações culturais “marujada”, “os cães de Jacobina” e a capoeira, intencionaram dar visibilidade à riqueza cultural do campo da presente investigação.

Município localizado no Território de Identidade Piemonte da Diamantina, Jacobina é constituído, além de sua sede, por cinco distritos: Catinga do Moura, Itaitú, Novo Paraíso, Itapeipú e Junco; e tem se mostrado , como cenário de diversas expressões folclóricas e culturais. “Tirar o São Gonçalo”, como se diz na região, dançar o Côco, marujada, os cães e jogar Capoeira são manifestações culturais dessa região que estabelecem no espaço da “festa” uma prática social onde:

se criam outras formas para contar sua história, permitindo iluminar as expressões artísticas e culturais dos “subalternos”, aqueles considerados “os excluídos” da história, mas que conseguiram e conseguem até hoje instituir novos processos artísticos de viver a cultura. (CASTRO JÚNIOR, 2014, p. 18).

A 345 km de Salvador e com aproximadamente 83.435 habitantes, Jacobina, como campo mais amplo desta pesquisa, apresenta, a partir das contribuições de seu conjunto populacional, um interessante repertório de expressões folclóricas e culturais nas quais o corpo aparece inegavelmente

como porta voz da subjetividade que essencialmente compõe parte das experiências coletivas dos habitantes desta cidade ou localidades. Assim, percebemos este fenômeno como:

expressões criadas pelos subalternos que estão contidas na improvisação, na arte do tocar, dançar, e jogar, criadores de práticas inovadoras, interlocutores entre passado-presente-futuro, potencializador de memórias coletivas e individuais. [...] a festa é também um lugar de memórias que serve para dar continuidade aos ritos criados no passado, sendo reatualizado a cada momento; é lugar de troca e cooperação de pessoas simples que afirmam sua identidade singular e coletiva; é um lugar de resistência cultural que os produtores culturais encontram para colocar as novas formas de entender a dinâmica cultural (CASTRO JÚNIOR, 2014, p. 20).

Importante observar que, mesmo a partir de uma breve análise, as representações contidas nas formas como os corpos compõem a “cena teatral,” revelam, em certo sentido, as formas de pensar e agir dos viventes nas cenas cotidianas – como os conflitos internos das energias positivas e negativas que nos impulsionam a agir em determinada direção. Isto nos leva a refletir sobre o que dá sentido às ações que imprimimos com nossos corpos nas cenas que participamos cotidianamente. Portanto, como dito anteriormente, nossa pesquisa “A roda de capoeira como espaço formativo nas aulas de Educação Física”, busca capturar/compreender quais os sentidos/significados da roda de Capoeira na escola, nas aulas de Educação Física, para os docentes, considerando que esta experiência é construída/elaborada subjetivamente na vivência dessa ação corporal.

3.2. ABORDAGEM FENOMENOLÓGICA

Caiu como uma bomba, causando estilhaços de indignação, não só pelo conteúdo, mas pela posição social e profissional de quem a pronunciou, a afirmação, amplamente divulgada nos meios de comunicação e redes sociais, de um professor universitário, à época, coordenador do curso de medicina da Universidade Federal da Bahia (UFBA), de que “o baiano toca berimbau porque o instrumento tem uma corda só. Se tivesse mais, não conseguiria”.

A lógica presente no comentário preconceituoso do professor é criticada pelo músico Tom Zé¹⁶, que além de tocar berimbau, toca outros instrumentos, afirmando que:

É uma exigência maior de sensibilidade para tocar o berimbau, é uma exigência maior de sensibilidade e adequação. Precisa compreender qual é a função dele dentro da mítica da capoeira porque o berimbau tem uma microtonalidade especialmente difícil para pessoas educadas na escala diatônica ocidental. O berimbau é uma coisa muito mais complexa do que essa coisa de uma corda só. A riqueza timbrística dele e a funcionalidade dele...o berimbau não foi feito para tocar música ocidental, foi feito para outra concepção de mundo. É isso que se precisa compreender. (Tom Zé, entrevista concedida ao blog Capoeiragem, em 08 de maio de 2008).

As concepções de mundo, suas intencionalidades e formas de aparecimento das coisas para as consciências são fenômenos de interesses epistemológicos da fenomenologia.

Tendo Edmund Husserl como seu precursor e principal estudioso:

A fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua “facticidade” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 1).

Entendendo fenômeno na perspectiva Husseliana como tudo que “se mostra”, seja de caráter físico ou abstrato, de acordo com Ales Bello (2017), as coisas se mostram a nós, ao ser humano:

Todas as coisas que se mostram a nós, tratamos como fenômenos, que conseguimos compreender o sentido. Entretanto o fato de se mostrarem não nos interessa tanto, mas, sim, compreender o que são, isto é, o seu sentido. O grande problema da filosofia é buscar o sentido das coisas, tanto de ordem física quanto de caráter cultural, religioso etc., que se mostram a nós. Então, para compreender o sentido, nós devemos fazer uma série de operações, pois nem sempre compreendemos tudo imediatamente, que consiste em identificar o sentido, os fenômenos, de tudo aquilo que se manifesta a nós. (ALES BELLO, 2017, p. 19).

¹⁶ Antonio José Santana Martins, conhecido como Tom Zé, é compositor, cantor e arranjador brasileiro. Nasceu em Irará –BA, Brasil em 11 de outubro de 1936 (80 anos). Entrevista de Tom Zé concedida ao blog “capoeiragem” em 08 de maio de 2008. <http://ctecapoeiragem.blogspot.com.br/2008/05/entrevista-de-Tom-z-sobre-o-professor.html> Acesso em 18.07.17

Nesse contexto, capturar novas sensibilidades, estar na abertura para que outros sentidos (intencionalidades) se manifestem (se mostrem) é o nosso foco nessa pesquisa.

Oriundo da filosofia medieval, o conceito de “intencionalidade” é de fundamental importância para a fenomenologia husseliana. Sokolowski (2014), chama atenção para o fato de que o sentido de “intencionar” não pode ser confundido com “intensão” como propósito prático. O conceito fenomenológico de intencionalidade aplica-se à teoria do conhecimento, não à teoria da ação humana.

O termo mais proximamente associado com fenomenologia é “intencionalidade”. [...] o ensinamento de que cada ato de consciência que nós realizamos, cada experiência que nós temos, é intencional: é essencialmente ‘consciência de’ ou uma ‘experiência de’ algo ou de outrem. (SOKOLOWSKI, 2014, p. 17).

Assim, enquanto vivenciamos um ato também tomamos consciência dele, ou seja, realizamos aí um “ato perceptivo” – nos damos conta do que estamos fazendo. Em seguida, passamos ao “ato reflexivo” – uma reflexão sobre essa consciência. Temos assim, a capacidade de perceber e registrar o que percebemos (percepção), e de nos dar conta que estamos vivendo o ato da percepção (reflexão). Não importa a ideia que temos de um fenômeno, é preciso compreender a sua essência, pois nem sempre as ideias que temos a respeito de algo correspondem à verdade, já que a verdade do ponto de vista humano, segundo Husserl, reside no sentido, não no fato. O próprio filósofo sentenciava “não interessa o fato de existir, mas o sentido desse fato”. (ALES BELLO, 2017, p. 23).

As operações descritas acima vão compor o ato cognitivo e se estruturam também como condição para as etapas que constituem o método fenomenológico: a redução eidética (busca do sentido dos fenômenos); e a redução transcendental (como é o sujeito que busca o sentido).

Tendo a fenomenologia como referência epistemológica para seus estudos sobre a percepção, Merleau-Ponty (2011), afirma que a estrutura que possibilita a apreensão dos fenômenos é o corpo, uma vez que a percepção resulta da soma das informações captadas por estruturas interoceptivas e

exteroceptivas¹⁷ que, organizadas nas faculdades cognitivas (consciência), atribuem sentidos às coisas do mundo – os fenômenos. Para Merleau Ponty não temos um corpo, somos um corpo.

Quer se trate do corpo do outro ou do meu próprio corpo, não tenho outro meio de conhecer o corpo humano senão vivê-lo, quer dizer, retomar por minha conta o drama que o transpassa e confundir-me com ele. Portanto, sou meu corpo, exatamente na medida em que tenho saber adquirido e, reciprocamente, meu corpo é como um sujeito natural, como um esboço provisório de meu ser total. (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 269.).

Esta afirmação nos faz reconhecer que, apreender os sentidos dos fenômenos somente é possível de forma relacional com o sujeito que também existe de forma singular, uma vez que, o sentido emerge como resultado de um constructo de subjetivações elaboradas nas vivências experimentadas nesse percurso (encontro).

Logo, é na relação com o outro, e a partir de nossa facticidade (corporal) que elaboramos a consciência do existir.

Se o outro é verdadeiramente para si para além do seu ser para mim, e se nós somos um para o outro e não um e outro para Deus, é preciso que apareçamos um ao outro, é preciso que ele tenha e eu tenha um exterior, e que exista, além da perspectiva do Para Si – minha visão sobre mim e a visão do outro sobre ele mesmo - , uma perspectiva do Para o Outro – minha visão sobre o Outro e a visão do Outro sobre mim. Certamente, estas duas perspectivas, em cada um de nós, não podem estar simplesmente justapostas, pois então não seria a mim que o outro veria e não seria a ele que eu veria. É preciso que eu seja meu exterior, e que o corpo do outro seja ele mesmo. (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 8).

Assim, não seria inoportuno afirmar, numa concepção fenomenológica, que o corpo (sujeito transcendental) participa ativamente na apreensão das coisas. O que está fora enquanto matéria física passa a estar dentro a partir do ato da percepção, o que é possível através de estruturas biofisiológicas (capazes de captar sensações) responsáveis pelo “com” “tato” entre a interioridade e a exterioridade de uma pessoa.

Dos cinco sentidos pelos quais captamos as sensações, o tato seria para Husserl, segundo Ales Bello (2017), o mais importante, pois nos dá a

¹⁷ Sobre percepção interoceptiva e exteroceptiva ver Guyton – Tratado de Fisiologia Médica. ed. 13. Rio de Janeiro: Elsevier, 2017.

sensação interna e externa do nosso corpo ao mesmo tempo – o que permite orientarmo-nos no espaço, estabelecendo ainda, distinção entre nosso corpo e o corpo diverso (fenômenos externos).

Dessa forma, ao problematizar o fazer dos professores de Educação Física, no que tange ao conteúdo Capoeira, busco compreender, de maneira mais ampla, em que “medida”- sem querer parecer contraditório, já que o termo remete a uma ideia “quantificável”, e sabemos não ser possível quantificar um ato inscrito na craveira do abstrato, do subjetivo - os professores estão sensíveis ao uso da capoeira nas suas aulas, uma vez que o corpo é o “espaço” de vivência das experiências subjetivas e intersubjetivas que se concretizam na relação com o outro, considerando aí, o contexto sociocultural que compõe uma dada realidade.

Para Merleau-Ponty (2011), os movimentos acompanham nosso acordo perceptivo com o mundo, pois, na imobilidade, o corpo fica confuso uma vez que lhe falta a intencionalidade do movimento.

3.3 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

De inspiração fenomenológica, esta pesquisa buscou, com base nos conhecimentos metodológicos que esta abordagem propõe, apreender o sentido dado à capoeira como conteúdo das aulas de Educação Física, por professores da rede pública, do Ensino Fundamental II, no município de Jacobina-BA, sua aproximação e utilização como instrumento potencialmente formativo em um espaço institucionalizado (escolas em Jacobina), e o que se mostra nas falas desses sujeitos (outros sentidos).

Indo além das aparências do que é dito, o método utilizado para proceder a análise e interpretação do material coletado nesta pesquisa, tomou como referência uma adaptação proposta por Minayo (2012), que se baseia em dois métodos: *Análise de Conteúdo* e, *Interpretação de Sentidos*. O primeiro, referendado na obra de Bardin (1979), e o segundo, ancorado em obras clássicas do campo da pesquisa qualitativa e na obra de Gomes e Minayo (2005).

A análise de conteúdo segundo Bardin (1979), enquanto método, torna-se um:

Conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/reprodução (variáveis inferidas) destas mensagens” (BARDIN, 1979, p.42).

Desta forma, das diversas técnicas mencionadas por Bardin (1979), e de acordo com a adaptação mencionada anteriormente, considerei como mais apropriada para esta pesquisa a *análise temática*. Esta “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”. (BARDIN, 1979, p. 105).

Na opinião de Silva & Fossá (2015), “não se defende que esta técnica se configura como a que apresenta maior credibilidade e legitimidade, mas que se constitui como uma forma de análise em franca utilização nos estudos qualitativos” (p. 12).

Segundo Minayo (2012), com base na teoria da interpretação da cultura de Clifford Geertz (1989), e no diálogo entre as concepções hermenêutica e dialética, se constituiu a proposta de interpretação de dados de pesquisa qualitativa denominada *Método de Interpretação de Sentidos* que trata de uma:

[...] perspectiva das correntes compreensivas das ciências sociais que analisa: (a) palavra; (b) ações; (c) conjunto de inter-relações; (d) grupos; (e) instituições; (f) conjunturas, dentre outros corpos analíticos. (GOMES et al., 2005, p.202).

Assim, optei por proceder a análise dos dados de pesquisa a partir destes referenciais, por entender que eles oferecem ferramentas para alcançar, a partir dos elementos constitutivos do discurso dos professores, os sentidos que se manifestam para as ações, que não aparecem instantaneamente, mas que sustentam, por assim dizer, o seu fazer pedagógico. Pois, nas suas falas, emergem expressões de intencionalidades e de sentidos por elas construídos que configuram suas trajetórias formativas e lhes fornecem elementos conceituais para atribuições judicativas que os orientam na definição do que é significativo, ou não, e que demandam sua aproximação e uma consequente apreensão implicada – neste caso da capoeira.

No âmbito dessa abordagem, a categorização, inferência, e interpretação constituem etapas subsequentes que, atendendo ao propósito de

“escavar” de forma mais profunda e encontrar os sentidos submersos nas densas camadas que revestem os discursos comunicados, permitiram apresentar análises e reflexões que consideramos relevantes para o tema abordado, bem como para as áreas de conhecimento da Educação e da Educação Física.

3.3.1 Sujeitos e Critérios de Inclusão

Inicialmente foi feito o contato com seis professores que se ajustavam ao perfil escolhido para essa pesquisa, no entanto, uma fatalidade inviabilizou a participação de um desses colaboradores, o professor José Antonio, licenciado em Educação Física pela Uneb/PROESP, foi vítima de homicídio. Uma grande perda para seus familiares, para os alunos do COMUJA (Colégio Municipal Gilberto Dias de Miranda), e certamente para esta pesquisa.

Contamos assim, com a participação dos cinco professores/as selecionados/as, que generosamente abriram espaço em suas agendas para realizar os encontros/entrevistas que proporcionaram as trocas das quais venho compartilhar em forma de análise de conteúdo neste trabalho.

Importante destacar que apesar de não ter enfrentado resistência por parte dos/as professores/as para oportunizar a interlocução entre entrevistador e entrevistados/as, esse momento exigiu paciência, uma vez que, coube ao pesquisador, o que é comum em qualquer pesquisa que utilize o expediente da entrevista, ajustar sua demanda à disponibilidade dos colaboradores, o que no nosso caso, implicou em dias à espera de uma oportunidade sinalizada para o encontro individual e ainda, o mais difícil, alinhar as agendas para o grupo focal acontecer com o maior número de presenças. Desse modo, começamos o processo no início do mês de setembro e somente no final de novembro do ano de 2017, conseguimos concluí-lo.

Certamente corroborou para o desenrolar desta etapa da pesquisa o fato do pesquisador atuar como professor no mesmo município e sua aproximação com os professores participantes, já que os mesmos foram alunos da graduação na Uneb, campus Jacobina, instituição na qual o pesquisador atua como docente.

Os critérios de inclusão adotados foram: a) ser professor de Educação Física licenciado por universidade pública; b) estar atuando no Ensino Fundamental II (5º ao 9º ano) em escolas públicas no município de Jacobina.

3.3.2 Procedimentos

Consideramos importante descrever aqui como se deu o processo da coleta dos dados que compõem o material de análise dessa pesquisa, relatando, aspectos que contribuíram para a efetivação do trabalho e situações que, de certo modo, dificultaram ampliar o alcance da pesquisa.

Os dados da investigação foram coletados através de entrevistas individuais e em grupo focal, gravadas (em filmadora), e posteriormente transcritas e analisadas. Por conhecer os participantes há vários anos, e manter relações profissionais com os mesmos, e ainda, com base na afirmação de Lüdke e André (1986) “na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.34), nossos encontros aconteceram em uma atmosfera de completa interação entre entrevistados/as e entrevistador.

Apesar das entrevistas terem sido guiadas por um roteiro previamente elaborado com questões geradoras que tinham o propósito de estimular a fala livre dos entrevistados, o entrevistador entende que:

Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.36).

Realizamos então, cinco encontros/entrevistas individuais durante os meses de setembro a novembro de 2017, totalizando cento e trinta e dois minutos e dezesseis segundos de coleta individual.

Segundo Szymanski (2008), como procedimento de pesquisa, a condução de cada entrevista pode ser realizada, no mínimo, em dois encontros, sendo que a relação entrevistado/entrevistador pressupõe vários momentos:

[...] contato inicial e a condução da entrevista propriamente dita, que pode incluir atividades de aquecimento (...) seguidas da apresentação da questão geradora, planejada com antecedência, e das expressões de compreensão do pesquisador, das sínteses, das questões de esclarecimento,

focalizadoras, de aprofundamento e, finalmente a devolução (SZYMANSKI, 2008, p.19).

Na perspectiva de atender esta estratégia, às dezenove horas do dia 21 de novembro de 2017, ocorreu o grupo focal, cuja finalidade foi aprofundar a discussão e reflexão sobre o tema da pesquisa. Nesse sentido, as questões do roteiro de temas para o grupo focal surgiram de inquietações que emergiram da fala dos/as docentes nas entrevistas individuais apontando situações dilemáticas que interferem no seu fazer pedagógico com o conteúdo capoeira. O espaço escolhido foi a casa de uma das entrevistadas, e a sessão realizada durado exatos quarenta e nove minutos. Desse modo, somando-se os tempos das entrevistas individuais com o tempo do grupo focal, totalizamos cento e oitenta minutos e dezesseis segundos (gravados) de coleta de material para análise.

3.3.3 Tratamento dos Dados

A partir desse material, foram produzidas 56 páginas de transcrições, imediatamente submetidas ao processo de análise, de acordo com as referências citadas anteriormente, com o propósito de responder aos objetivos desta pesquisa.

Segundo Silva & Fossá (2015), a análise de conteúdos “é a melhor alternativa quando se quer estudar valores, opiniões, atitudes e crenças, através de dados qualitativos”. As mesmas autoras resumem esse processo da seguinte forma:

As categorias iniciais são agrupadas tematicamente, originando as categorias intermediárias e estas últimas também aglutinadas em função da ocorrência dos temas resultam nas categorias finais. Assim, o texto das entrevistas é recortado em unidades de registro (palavras, frases, parágrafos), agrupadas tematicamente em categorias iniciais, intermediárias e finais, as quais possibilitam as inferências. (SILVA & FOSSÁ, 2017, p. 4).

O processo de categorização tem como primeiro objetivo, fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos. “Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento, é a parte comum existente entre eles”. (BARDIN, 1979, p.118,119)

Deste modo, seguindo as recomendações do autor acima, nesta pesquisa, foram realizadas as seguintes etapas:

- a) *pré-análise* – organização e leitura flutuante¹⁸ do material. Em consonância com a especificidade da pesquisa (seu caráter qualitativo e área de estudo), entre outros tantos somente estes dois componentes dessa fase se adequavam ao trabalho;
- b) *Exploração do material* – O desmembramento do texto e agrupamento em categorias iniciais. O processo de identificação das categorias iniciais foi se definindo a partir das *unidades de registro*, selecionadas basicamente pelo critério da coerência na resposta às perguntas do roteiro de entrevista. “Podemos utilizar a palavra como uma unidade, apenas algumas palavras, ou mesmo todas as palavras de um texto de acordo com a finalidade do estudo”. (Minayo, 2012, p. 87).

Desse modo, somente se constituem em unidade de registro falas que apresentaram objetividade em relação ao tema da pergunta. Logo, as categorias iniciais foram emergindo também a partir das temáticas das unidades de registro selecionadas dos trechos de fala dos/as professores/as.

- c) *Categorização* - Numa sequência progressiva de agrupamento, seguindo o critério da convergência temática e a identificação de núcleos de sentidos, como princípio utilizado para toda a categorização, emergiu um segundo bloco de categorias que Bardin (1979), trata como categorias intermediárias.

Seguidas de uma interpretação conceitual preliminar e, seguindo o mesmo processo de agrupamento, foram identificadas cinco categorias finais, para as quais foram direcionadas, com respaldo no referencial teórico sobre o tema, inferências e interpretações;

- d) *Tratamento dos Resultados e Interpretação* – “A análise de conteúdo, pode realizar-se a partir das significações que a mensagem oferece.” (BARDIN, 1979, p. 135). Desse modo, é necessário “atribuir um grau

¹⁸ Como parte da pré-análise, primeira fase das etapas técnicas propostas por Bardin (1979), a leitura flutuante é o momento em que se começa a conhecer os textos das entrevistas e demais fontes a serem analisadas.

de significação mais ampla aos conteúdos analisados”. (MINAYO, 2012, p. 90). De acordo com nossa opção metodológica, e como resultado do processo descrito anteriormente, chegamos à inferência de um conjunto de categorias que foram se delineando a partir das falas dos professores e professoras que participaram da pesquisa. A partir da análise destas categorias, desenvolvemos a síntese interpretativa.

4. “QUEM NÃO PODE COM A MANDINGA NÃO CARREGA PATUÁ”: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS PARA O ENSINO DA CAPOEIRA.

Quando dominamos os códigos de linguagem de uma determinada cultura, certos termos nos parecem bem próximos e de fácil entendimento, pois os naturalizamos. No entanto, no que se refere aos termos utilizados acima “mandinga” e “patuá”, presentes no universo da nossa cultura afrodescendente, tenho uma observação a fazer.

Digo “nossa” cultura considerando que no Brasil, segundo dados do IBGE (censo 2014) 54% dos entrevistados se reconheceram negros, logo maioria. Ainda assim, é possível dizer que, para um grande número das pessoas deste país os termos mencionados acima carregam uma representação negativada, como que pertencente a um universo marginal. De fato a atmosfera construída em torno não apenas destes, mas de vários outros termos, sobretudo aqueles relacionados à religiosidade de matriz africana (por exemplo, axé, macumba, etc.), desde a colonização, indica esta relação de rejeição/marginalização de tudo que pudesse ser sinônimo de força do e para o negro afrodescendente.

Mandinga é um destes termos que sugerem mistério, provocam desconfiança. Espaço da arte-manha que só quem detém os fundamentos do jogo sabe como fazer uso. Embora o termo “jogo” possa abarcar diversas formas de relação, no jogo da capoeira a “ginga” esconde a mandinga, pois:

O balanço incessante e maneiroso do corpo, que faz com que se esquive e dance ao mesmo tempo, tudo isso comportando uma *mandinga* (feitiçaria, encantamento, malícia) de gestos e firulas, sorrisos, capazes de desviar o adversário de seu caminho previsto, isto é, de seduzi-lo. [...] Na arte-jogo da capoeira, malícia (ou mandinga) é uma palavra-chave, por indicar com precisão a capacidade negra de contornar a

ideologia ocidental do corpo – expressa nas prescrições que obrigam a um determinado uso do corpo, nas representações fixas, nos hábitos adquiridos e consolidados – e adotar, em questão de segundos, uma atitude nova. (SODRÉ, 2005, p. 154 - 160).

Em outra análise, o termo mandinga pode ser interpretado numa outra análise como “atitude maliciosa” que combina a possibilidade de desferimento de um perigoso golpe “a traição” com a mais inocente brincadeira em que os capoeiristas sequer se tocam. (VIEIRA, 1998, p. 133).

Desse modo, é possível afirmar que a “mandinga” está guardada no corpo. Depositário de um saber ancestral, que é repassado no jogo e na roda. Ser “mandingueiro” é antes de tudo ser portador dessa “força” misteriosa, invisível, que aparece na astúcia, malícia e coragem do capoeirista.

No que se refere à astúcia, Sodré (2005) diz que na Bahia, os descendentes de escravos, mestres de terreiro, ainda hoje comentam: “O branco faz letra, o negro faz treta”.

Treta significa estratégia, astúcia ou habilidade na luta. Significa, para o negro brasileiro, atuar nos interstícios das relações sociais de um modo próprio (ritualista) e oposto não à técnica da escrita, mas à ordem humana representada por ela até agora. A treta (outro nome para jeito, que na sociedade brasileira é uma esquiva à rigidez das leis e dos regulamentos) faz parte da ordem das aparências, é um jogo dos menos fortes. (SODRÉ, 2005, p. 127).

Assim Mestre João Pequeno se referia à atitude do capoeirista detentor dessa malícia, capaz de se antecipar ao enunciado do movimento corporal, e que justamente por ser consciente de sua habilidade, consegue ser generoso com o camará:

Você dá o golpe, viu que o adversário não se defendeu, antes de você encostar o seu pé, você freia o seu pé, porque quem tá de parte viu que você não bateu porque não quis. Porque para “bater” não precisa dar pancada. (PASTINHA: uma vida pela Capoeira. – documentário, 1998).



Figura 4. Mestre João Pequeno no COMBRACE 2010, Centro de Convenções, Salvador- BA.
Fonte: Acervo do pesquisador.

O termo “patuá” remete à crença de que determinados objetos são capazes de guardar uma força protetora que envolve a quem os carregar consigo. Obviamente não se trata de qualquer objeto, mas daquele que passou por determinado ritual de preparação para abrigar a energia que protegerá aquele que acredita, que tenha a fé.

4.1. SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Historicamente, no Brasil, através de produções imagético-discursivas, tenta-se impor um modelo ideal de homem: forte, viril, saudável, branco, como representante identitário da nação. Reverbera ainda na atualidade, a tentativa de assepsia social - com base neste “modelo” estereotipado – que teve seu início no sec. XIX, pelo esforço bem sucedido do higienismo em transformar a ordem médica em norma social. Observe-se as práticas de atividade física, que na atualidade ainda se fundamentam nos discursos da manutenção da saúde e conquista de uma melhor qualidade de vida. No entanto, os governantes não levam em consideração as contradições presentes nas condições sócio econômicas, desiguais, resultantes de uma má distribuição de renda que, via de regra, privilegia uma minoria elitizada e condena a massa subalternizada à impossibilidade de acesso aos bens socialmente produzidos, inclusive uma prática qualificada de atividade física. A ideologia do branqueamento, exemplo importante de um tipo de assepsia social, impõe uma força de esvaziamento da

cultura negra ao facilitar a integração social de negros que assumam os valores e a estética dos brancos, induzindo desta forma à introjeção de modelos.

Nesse contexto, é fundamental refletir sobre o papel da educação na construção de possíveis caminhos que contribuam para solucionar problemas relativos à complexidade apontada por Morin (2011), como uma característica relacionada à contemporaneidade. Essa complexidade, “caráter de dois gumes” se traduz, na educação, à medida em que ela se apresenta, por um lado, como parte fundamental dos processos de transformação, enquanto veículo de produção e difusão de conhecimento, e, por outro, se encontra impregnada pelas ideologias que orientam o pensamento hegemônico. Enquanto veículo de produção e difusão de conhecimento ela recebe a responsabilidade de desvelar a complexidade humana.

Morin afirma que: “[...] uma das vocações essenciais da educação do futuro será o exame e o estudo da complexidade humana como sujeito planetário – consciente da unidade/diversidade da condição humana”. (MORIN, 2011, p.54).

Enquanto aparelho ideológico do pensamento hegemônico a educação se apresenta conservadora, mantenedora de paradigmas rançosos que, detentores de verdades estabelecidas, entravam o processo de produção do conhecimento comprometido com a mudança.

Assim a educação do futuro (e o futuro pode ser a partir de agora), deve ter cuidado com paradigmas – estes determinam conceitos, categorias, comandam discursos e/ou teorias. [...] Assim os indivíduos pensam e agem segundo paradigmas inscritos culturalmente neles. [...] O poder imperativo e proibitivo conjunto dos paradigmas, crenças oficiais, das doutrinas reinantes e das verdades estabelecidas determinam os estereótipos cognitivos, as ideias recebidas sem exames, as crenças estúpidas não contestadas, os absurdos triunfantes, a rejeição de evidências em nome da evidência, e faz reinar, em toda parte, os conformismos cognitivos e intelectuais. (MORIN, 2011, p. 24 - 26).

A escola contemporânea se apresenta, nesse contexto, como palco onde se desenrola um paradoxo: é, ao mesmo tempo, reprodutora de paradigmas hegemônicos que, sob a égide da verdade única “determinam os estereótipos cognitivos e intelectuais”; e, lugar de experiências autênticas, de possibilidades de ruptura com o currículo oficial, de práticas socioculturais que impõem a necessidade de repensar o currículo.

Nesta perspectiva de questionamento crítico do currículo oficial, se criam novas possibilidades de interpretar a realidade e, por essa via de pensamento, conceber o próprio currículo como artefato cultural, que sai de sua condição de objeto estático/coisa e passa a ser concebido como produtivo, como lugar do conhecimento produzido através das relações sociais; “relações desiguais de poder entre grupos sociais”. (SILVA, 1995, p. 194). Para Silva, nós fazemos o currículo e o currículo nos faz. Por mais que se tente impor um currículo como oficial, à medida que ele é apropriado por sujeitos reais passa, inevitavelmente, a ser ressignificado a partir das múltiplas experiências socioculturais desses sujeitos.

Na contramão dessa concepção de currículo, as instituições de educação persistem em invisibilizar a diversidade sociocultural que as compõem, insistindo em um currículo fragmentado que compromete a noção do todo e/ou das múltiplas diferenças. No que diz respeito à universidade, e isso se aplica aos cursos de formação de professor, Silva afirma:

A única cultura que as instituições acadêmicas costumam rotular como tal é a construída a partir das classes e grupos sociais com poder – e com sua aprovação. Dessa forma, o idioma e a norma linguística que a escola exige é a dos grupos sociais dominantes, a literatura daqueles autores e autoras que esses mesmos grupos valorizam, a geografia e a história dos vencedores, a matemática necessária para proteger suas empresas e negócios, etc. (SILVA, 1995, p. 166).

Nos cursos de formação de professor – licenciaturas, todo processo educacional está atravessado por esse rótulo de cultura: os conteúdos, a metodologia empregada e os processos de avaliação que dizem respeito aos valores culturais de grupos sociais com poder. Isso pode se tornar um ciclo vicioso já que, desses cursos sairão os novos professores que, se não desenvolverem uma postura crítica, possivelmente, reproduzirão nas escolas aquilo que lhes foi orientado na sua formação acadêmica.

Nas instituições de ensino superior os cursos de formação em Educação Física também não apresentam rupturas significativas com paradigmas que valorizam a cultura hegemônica. À medida que os cursos de formação de professores/as são orientados por um currículo estruturado a partir de valores de classes sociais hegemônicas, as práticas docentes - que valorizam os microespaços pedagógicos de atuação - se tornam importantes como campo

de forças expressivas nas lutas contra-hegemônicas. A transformação da educação escolar passa logicamente pelas mudanças no currículo dos cursos de formação de professores. Sobre isso, Wittizorecki afirma:

Em face de um currículo de formação inicial fragmentado, idealizado e descontextualizado do mundo do trabalho docente, a universidade também está enviando alienígenas para a sala de aula. O fato de os estudantes, em breve professores de Educação Física, proporem aulas e conteúdos sem significados para os estudantes da educação básica é um demonstrativo muito claro que tanto estudantes, quanto estagiários são alienígenas em sala de aula. (WITTIZORECKI, 2012, p. 139).

Os desafios que se apresentam às sociedades na contemporaneidade se refletem nos cursos de formação de professor/a e na escola enquanto espaços privilegiados de produção e difusão do conhecimento e formação humana. Os entraves que os cursos de formação docente enfrentam se estendem à escola, constituindo assim, um ciclo vicioso. Se a universidade, com suas licenciaturas, vivencia o desafio de lidar com múltiplas identidades, com a diferença e com a compressão espaço/tempo que torna tudo fluido, a escola experimenta a complexa dualidade de se apresentar, ao mesmo tempo, como espaço sociocultural, e como espaço de reprodução das contradições presentes na sociedade. A intercessão de poder que caracteriza as relações na escola e na universidade – e entre as duas – exclui, estigmatiza e discrimina setores da sociedade, mas, paradoxalmente, representa a possibilidade de incluir e transformar estes espaços. Portanto, é possível pensar em uma educação do futuro que, inserida na sociedade contemporânea, deixe de reproduzir – alunos e professores – como classifica Silva (1995), alienígenas.

Para isso, faz-se necessário, mudanças de concepção, de leitura de mundo; necessário, também, romper com resistências às novas experiências educacionais. E isso se aplica aos cursos de Licenciatura em Educação Física.

Compreender a formação de professor em Educação Física implica refletir sobre os diversos aspectos que caracterizam essa área de conhecimento. Nesse sentido, faz-se necessário atentar para as relações de poder que determinam: as tendências e abordagens pedagógicas; quem está apto para exercer a profissão; o currículo - o que, para que, para quem e como ensinar Educação Física.

No que se refere às tendências pedagógicas, Ghiraldelli (1998), afirma que a Educação Física sempre esteve atrelada a métodos e concepções de ordem, estes, em essência, utilizavam-na segundo os interesses das ideologias dominantes em cada momento histórico. Ele destaca as principais tendências que estiveram em evidência em dado momento, e apesar das mudanças ocorridas, principalmente a partir da década de 1980, ainda não desapareceram, sendo elas: higienista, militarista, pedagoga, competitivista e popular. A partir desse período, surgem outras concepções que buscam compreender a Educação Física numa perspectiva crítica. Às diversas concepções de Educação Física corresponde diferentes abordagens do corpo.

Segundo Darido (2003), da década de 1980 para cá, a Educação Física passou por um período de valorização dos conhecimentos produzidos pela ciência, agregando novos elementos ao debate sobre o papel social dessa área de conhecimento, refletindo na mudança de postura política de muitos professores que passaram a observar criticamente como essa área vem participando do projeto de sociedade proposto pelo grupo hegemônico. Darido afirma ainda que, atualmente coexistem na área várias concepções, todas elas tendo em comum a tentativa de romper com o modelo mecanicista. Nesse sentido, a forma como os conhecimentos são abordados é que vai definir uma postura passiva e reproducionista dos comportamentos, valores, atitudes etc. ou, uma postura inquieta, questionadora e transgressora, no sentido de pressionar para o deslocamento da ordem política e seus engessamentos convenientes.

Embora a Educação Física apresente, atualmente, avanços consideráveis no campo teórico, do ponto de vista do exercício profissional, ainda é possível constatar diversos limites e ranços, a exemplo de “quem” está considerado apto para exercer a profissão nesta área de conhecimento. Na escola pública facilmente encontramos profissionais de outras áreas de conhecimento atuando como professores de Educação Física, o que denuncia a desvalorização não só do profissional, mas, de toda a área de conhecimento. Em 2001, teóricos da área, de diversos estados do Brasil, elaboraram e publicaram cartas abertas apontando os limites e ranços “calcificados”. Na carta de Belo Horizonte o autor Alfredo G. Faria Junior considera:

[...] que o poder decisório e os cargos de chefia, na educação física brasileira, têm sido entregues, cada vez mais, a pessoas sem formação universitária em educação física (militares, médicos, advogados, políticos, sociólogos, assistentes sociais, psicólogos, etc.) [...] há uma intromissão de leigos remunerados por poderes públicos (em nível federal, estadual e municipal) e por entidades particulares. [...] a legislação permite a determinadas categorias profissionais (militares, ex-atletas etc.) a atuação na educação física. (JUNIOR, 2001, p. 25).

A situação supracitada vai impactar no “para que”, “para quem”, “o que” “e como” ensinar em Educação Física. Se a legislação permite que cargos de chefia sejam ocupados por profissionais de outras áreas e que leigos atuem em diversas instâncias e sejam remunerados pelo poder público, entendemos que, nesta condição, o currículo vai se configurar em um instrumento ideológico dessa política que orienta o curso.

A Educação Física respondendo aos interesses ideológicos ou hegemônicos, termina atuando como uma espécie de aríete dos grupos dominantes (GHIRALDELLI, 1998). Nesse sentido, ela exerce o papel de fragmentar, mecanizar, adestrar e disciplinar os corpos, ajustando os sujeitos ao discurso dominante; ela vai quantificar, classificar, discriminar e excluir. Nesse mesmo raciocínio, ela segue reproduzindo a lógica meritocrática capitalista de valorizar sempre o mais forte, o mais alto, o mais rápido, a performance e os resultados. O conteúdo ensinado também diz respeito aos valores socioculturais deste grupo, tendo na competição um instrumento de efetivação dessa política educacional e a esportivização como a estratégia principal de realização dessas práticas. Assim, o forte, viril, ágil e belo representa a idealização do corpo. A efetivação desse discurso chega até os sujeitos/alunos/professores, por meio das diversas abordagens pedagógicas que, fomentadas nessa relação de poder, introjetam a ideologia dominante. Somando-se ao discurso reproduzido nas abordagens de ensino, convém destacar que outros elementos participam ativamente no fortalecimento e aceitação desse discurso, a exemplo da mídia que exerce forte influência na construção desse ideal de beleza. Para Carreteiro,

O mundo contemporâneo é fascinado pela estética, de maneira que os sujeitos têm cada vez mais tendência a investir em seu corpo, a fim de torná-lo conforme os atuais ideais de beleza. Consequentemente, a estética corporal torna-se um dos maiores mercados da sociedade de consumo. O corpo-beleza suscita

ideias e práticas muito diversas. Determinadas pessoas o vêem como instrumento que deve ser perfeito, donde uma constante remodelagem. [...] De qualquer maneira, a publicidade aumenta o desejo que cada um tem de ter um corpo semelhante ao que ela sugere de forma repetitiva, e, portanto, de poder transformá-lo. (CARRETEIRO, 2005, P. 71).

Levando em consideração o caráter produtivo do currículo que, ao mesmo tempo que é construído também constrói o sujeito, podemos afirmar que a prática pedagógica só poderá se transformar a partir da transformação dos sujeitos com ela envolvidos. Nesse sentido, é fundamental atentar para o cenário político e sociocultural que se desenha na contemporaneidade, escutar as múltiplas vozes que chegam à escola. O sujeito universal moderno se pulveriza na contemporaneidade, e a escola precisa se abrir para lidar com identidades múltiplas e, por vezes, conflituosas. Nesse cenário, convergem para a pauta cotidiana escolar questões étnico-raciais, de gênero, de sexualidade, etc. A relação de novos grupos sociais com a escola se dá dentro de uma complexidade determinada pela ambiguidade do currículo, já mencionada nesse texto.

Essa relação social, que implica no caráter produtivo do currículo, é marcada, simultaneamente, pela luta por transformações sociais e por ações entranhadas pela ideologia dominante. Dessa forma, na construção intrínseca do currículo e do sujeito, opera uma resistência à mudanças de paradigmas e aos processos de inclusões sociais na escola. Inclusive resistência à implementação de novas proposições curriculares oficiais, a exemplo das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - Ações Afirmativas*¹⁹. Enquanto proposta curricular oficial, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* apresentam avanços à medida em que oportunizam o processo de inclusão na educação, já que objetivam atuar como instrumento de reparação de injustiças sofridas por segmentos sociais historicamente subalternizados. Entretanto, a implementação dessas Diretrizes parece esbarrar na complexa dualidade curricular da escola, onde o

¹⁹Ações Afirmativas – Conjunto de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para a oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória.

currículo, na prática cotidiana, ganha um caráter produtivo (SILVA, 1995). À medida que sujeitos e currículos se influenciam mutuamente, as condições socioculturais desses sujeitos corroboram ou negam esse currículo. Parece haver uma resistência em romper com práticas e pensamentos voltados para a reprodução de uma cultura dominante que secularmente estiveram presentes na educação. O currículo, nesta perspectiva, se apresenta como instrumento de controle e regulação, contudo, o seu caráter reprodutivo aparece como possibilidade de novos caminhos para a educação, já que se constitui no diálogo entre proposições e sujeitos, como se fosse um terreno fértil capaz de fazer brotar o que ali foi semeado. Para Silva:

Identificar e questionar os atuais regimes de regulação inscritos no currículo significa abrir a possibilidade de contestar e modificar aquelas relações de poder que tendem a excluir certos saberes e grupos sociais, que tendem a estigmatiza-los e a inferioriza-los. Tendemos a ver o currículo como ligado ao cognitivo, a ideias, a conceitos, a informações. Com isso, deixamos de vê-lo em seus aspectos de disciplinamento do corpo, de moldagem dos impulsos físicos. Na visão educacional tradicional, o corpo é território exclusivo da Educação Física. (SILVA, 1995, p. 202, 203).

Sobre essa questão das relações de poder, corpo e Educação Física, percebemos que a formação nesta área ainda apresenta muitos aspectos que merecem atenção. No que tange à questão do currículo, apesar de ter como base a Resolução CNE/CP 01/ 2002, que trata da formação nos cursos de licenciatura de uma maneira geral, existe uma resolução própria que tem como finalidade priorizar os conhecimentos específicos desta área. No caso da Educação Física este documento é a Resolução nº 7, de 31 de março de 2004 (CNE/MEC), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de licenciatura, estabelecendo em seu artigo sexto, de forma inédita, as competências exigidas ao profissional de Educação Física. Dentre elas, está a necessidade de se orientar por valores próprios de uma sociedade plural e democrática. Em seguida, em seu artigo sétimo, afirma que a formação dos cursos tem que, obrigatoriamente, agregar conhecimentos próprios da área, divididos em Formação Ampliada e Formação Específica. Sobre esta última Silva considera que:

Um avanço nessa resolução aparece no inciso quarto do mesmo artigo sétimo apontando que a formação do profissional de Educação Física deve também dar conta de compreender e intervir nas questões que dizem respeito às particularidades regionais, às identidades culturais, à educação ambiental, às pessoas com deficiência, grupos e comunidades especiais. (SILVA, 2015, p. 56).

Embora alguns pesquisadores considerem essa resolução um avanço, por apresentar abertura necessária à diversidade de identidades que se reconhecem e exigem espaço na sociedade - que ainda precisa efetivar significativas mudanças para consolidar-se plural e verdadeiramente democrática, na prática educacional cotidiana a Educação Física continua presa às ideologias hegemônicas – valorização do mais forte, do mais rápido, dos mais habilidosos que respondam com “eficiência” à busca de resultados e superação de records. O lema olímpico²⁰ é um exemplo disso: *Citius, Altius, Fortius*. Criou-se um modelo de homem associado a um padrão atlético e à uma estética correlata. Assim, nem toda estética corresponde a esse padrão.

Alinhando-se com a perspectiva dos “resultados”, a Educação Física, no Brasil, inicialmente cumpriu papel crucial, à medida que adotou métodos europeus, de caráter eugenista²¹ para selecionar, classificar, discriminar e excluir aqueles que não se enquadravam no modelo ideologicamente estabelecido. Desenvolveram-se, para tanto, políticas pautadas no higienismo e no militarismo como forma de disciplinar os indivíduos para se adequar à lógica eugenista (SILVA, 2009). Este “modelo”, mais do que revelar mecanismos de controle impostos por grupos elitizados (dominantes), reflete questões de cunho discriminatório e excludente no que tange à ocupação dos postos e funções de melhor remuneração, uma vez que, isto implicaria em ascensão social de grupos historicamente explorados e negados pela sua cor, sua raça, sua cultura etc. Pesquisando sobre a negação do corpo negro e de como a imposição de um padrão de estética afeta a construção da identidade, Mattos (2007) questiona o papel da Educação Física:

Apesar de a Educação Física mostrar-se um campo privilegiado para os estudos acerca do movimento humano

²⁰O Lema Olímpico *Citius, Altius, Fortius*, que em latim significa "mais rápido, mais alto, mais forte", foi criado pelo padre Henri Didon e amigo do Barão Pierre de Coubertin quando da criação do Comitê Olímpico Internacional em 1894.

Sobre eugenia ver Costa, Jurandir Freire. *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: edições Graal, 1983.

através do corpo, é também verdade a ausência de estudos que tratem do corpo negro. Essa não tem sido uma preocupação dos pesquisadores/professores de Educação Física. (MATTOS, 2007, p. 33).

Apesar dos mecanismos legais recentemente conquistados, fruto da luta de movimentos organizados em defesa de iguais direitos civis, culturais, econômicos e da diversidade, entendemos que o sujeito contemporâneo ainda se encontra vulnerável aos mecanismos de controle que, de forma estratégica, utilizam o corpo como elemento a ser moldado, padronizado e mercantilizado. Contudo, estes mecanismos se processam de formas sutis, nas quais o jogo de dominação se dá por outras vias, mais precisamente através de processos de produção de subjetividades e sensibilidades que escondem as intencionalidades de dominação.

Quando refletimos sobre processos de ressignificação dos sujeitos, o currículo e a formação de professor aparecem como possíveis veículos de transformação. Para isso, é preciso romper com ranços e limites ainda presentes em algumas abordagens e tendências da Educação Física. O corpo padrão, baseado no conceito de beleza da hegemonia, precisa ser posto em xeque, pois a partir desse paradigma, determinados grupos sociais foram, através dos seus corpos, discriminados, racializados e excluídos.

CAPÍTULO V. “JOGO DE DENTRO E JOGO DE FORA”: A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE A CAPOEIRA COMO CONTEÚDO CURRICULAR.

Origem ou começo? Dois termos que se referem à ideia de início, mas que trazem sentidos diferentes. O primeiro, uma investigação racional, pode nos trazer conhecimentos sobre algo, não necessariamente a vivência, a experiência e a emoção. O segundo, por sua vez, envolve sentido e sentimento. Duas formas de aproximação de algo que não se excluem e nem estão precisamente juntas. Saber racionalmente a origem de algo não significa que começo a me afetar por esse algo.

A capoeira apareceu para mim, inicialmente, como começo, ainda na infância. De lá para cá as vivências de capoeirista, de professor e de pesquisador me trouxeram a curiosidade de conhecer sua origem,

simultaneamente, enquanto experienciava diversos começos da relação com a capoeira, entre eles, o mais significativo e que me demandou maior implicação em perscrutar o sentido da capoeira: o de ser professor.

Certamente, é desse “olhar” e desse “pensar curioso” sobre origem e começo que as interrogações foram me impulsionando para a escrita deste projeto de investigação.

O que apresento aqui é resultado de um exercício reflexivo (pensar curioso) sobre os sentidos, dos quais a capoeira é investida, enquanto conteúdo nas aulas de Educação Física dos docentes sujeitos desta investigação, ou seja, sobre o jogo que joga na sua docência.

No universo da Capoeira Angola, além de dar nome a um dos toques do berimbau, “jogo de dentro” é aquele jogo no qual não se toma distância do oponente, ao contrário, procura-se estar bem junto, para ficar mais difícil ser atingido por seus golpes. A distância além de oportunizar ao outro “estudar” os movimentos e se antecipar aos golpes, também aumenta a possibilidade de ser atingido pelos seus ataques que, pela distância (maior alavanca), têm a força e violência dos golpes aumentadas

No jogo de dentro é necessário acompanhar os movimentos do outro numa sincronia tal que é quase possível confundir-se com ele, de forma que quem esteja observando não consiga distinguir a quem pertence o movimento, se ele é ação ou reação. É como se nessa “interação”, pudesse capturar/conhecer, do outro, seu interior, seu pensamento, o passo seguinte. Uma conexão de tal ordem pode proporcionar experiências subjetivas extremamente ricas, marcadas pela singularidade do movimento vivo e vivido, pulsante. Algo que não se repetirá jamais, pois cada jogo é um novo jogo, um diálogo no qual o corpo é quem comunica suas experiências e se abre para novos aprendizados. O diálogo, quando se dá de forma autêntica, é irrepetível e transformador:

O que perfaz um verdadeiro diálogo não é termos experimentado algo de novo, mas termos encontrado no outro algo que ainda não havíamos encontrado em nossa própria experiência de mundo. Aquilo que movia os filósofos a criticar o pensamento monológico é o mesmo que experimenta o indivíduo em si mesmo. O diálogo possui uma força transformadora. Onde um diálogo teve êxito ficou algo para nós e em nós que nos transformou. (GADAMER, 2002, p. 247).

Mas o diálogo não é algo linear, racionalmente controlado. O diálogo é composto por um conjunto expressivo de falas: falas do corpo, falas da linguagem, falas da cultura. O rizoma deleuziano me auxilia para apresentar conceitualmente a ideia da capoeira como diálogo rizomático: o diálogo descentrado, horizontalizado, fluído, em outras palavras, criador.

O conceito de rizoma proposto na obra *Mil Platôs* de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), nos apresenta uma concepção de pensamento que é puro movimento criador:

Resumamos os principais caracteres de um rizoma [...] ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções movediças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda. Ele constitui multiplicidades lineares e n dimensões, sem sujeito nem objeto [...] Oposto a uma estrutura, [...] o rizoma é feito somente de linhas. [...] O rizoma é uma antigenealogia. É uma memória curta ou uma antimemória. O rizoma procede por variação, expansão, conquista, captura, picada. [...] o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com muitas entradas e saídas, com suas linhas de fuga. [...] unicamente definível por uma circulação de estados [...] todo tipo de “devires”. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 32-33).

Neste sentido, quando remetemos à postura criativa (rebelde e insurgente) do capoeira,²² percebemos uma relação com o pensamento filosófico que, em contraponto à verticalidade do pensamento ocidental, apresenta a horizontalidade (conexão, aliança, associação) como perspectiva epistemológica viável e desejada. Logo, a capoeira se aproxima, em certo sentido, da perspectiva rizomática deleuzo-guattariana, pois, historicamente, se constituiu na “arma” do mais fraco (negros escravizados e seus descendentes), que se insurge, subverte a ordem, resiste contra o opressor, cria sempre um novo jogo, “o jogo do mais fraco”, que surpreende o mais forte.

Sobre isso, podemos nos reportar, por exemplo, às diferentes e criativas formas de “linguagens” utilizadas na capoeira para produzir e expressar sua fala própria. Musicalidade e ritmicidade são importantes elementos expressivos e ritualísticos da capoeira que expressam ideias, posturas, memórias, transmitem linhas de força. Nesta perspectiva, podemos perceber claramente o

²² “Os capoeiras” – maneira pela qual eram tratados os que dominavam essa arte, sobretudo durante o período em que ela foi criminalizada. Sobre isto ver código penal de 1890, art. 402 (Dos vadios e Capoeiras).

uso destes elementos como recurso para inscrição de um discurso insurgente, contra-hegemônico, e por isso mesmo, proibido, marginalizado.

Convocando seus pares e com ousadia de desafiante, Mestre Paulo dos Anjos cantava:

Quem nunca viu
Venha ver
Ai meu Deus
Licurí quebrar dendê.

(M. Paulo dos Anjos 1936 - 1999)

Em linguagem metafórica, nesta cantiga muito presente nas rodas de capoeira, que utiliza elementos regionais e locais, está impresso o discurso da rebeldia. A dureza e a robustez do dendê desafiados pela ousadia e rusticidade do “coco pequeno”, Licurí (numa clara alusão à “força” do menor, que mesmo sendo menor, é capaz de, criativamente, enfrentar e superar o maior).

Demonstrando ser possível, no ato, na ação (mundo vivido), subverter a ordem, a verticalidade, aquilo que parte do pensamento deleuziano propõe como força transformadora: horizontalizar - rizomatizar.

Mestre Pastinha dizia:

A capoeira tem negativa, o capoeirista corre para não matar. Ai daquele que correr atrás do capoeirista. O camarado não deu nada a ele para guardar, porque vai atrás? (PASTINHA, 1998).²³

Nesta fala do mestre está implícita a forma como age o capoeira. As inúmeras táticas que utiliza: fingimento, desfaçatez, dissimulação, recursos que usa para parecer inofensivo. Um comportamento “mimético”, que não se expõe às vistas do opressor. Este “tem olhos, mas não enxerga”. A visão às vezes cega!

A sessão que segue é o momento em que me debruço sobre a elaboração das categorias, teóricas e emergentes, a partir das quais pretendo abrir espaço para a fala dos colaboradores do estudo, que serão as vozes nas quais o fenômeno vivido aparece em toda a sua complexidade.

²³ PASTINHA: uma vida pela capoeira, 1998 – documentário em vídeo.

5.1 A CONSTRUÇÃO DOS DADOS FENOMENOLÓGICOS: O PROCESSO DE CATEGORIZAÇÃO.

A abordagem fenomenológica é, antes de tudo, uma atitude investigativa que parte da intencionalidade do pesquisador em interrogar o fenômeno a partir do vivido. Entretanto, nela, o pesquisador não inicia sua reflexão pelas teorias e conceitos prévios, mas, “se lida com o que é significativo, com o que aparece e com a essência do processo, na possibilidade de explicar a existência dos envolvidos nas ações específicas e determinantes, que resultam na realidade vivida, ou seja, o entendimento do fenômeno da forma exata como se apresenta para cada um”. (SOUZA, 2012, p. 31). Assim, motivado por sua interrogação, o pesquisador vai em busca das pessoas que estejam dispostas a descrever para ele, os sentidos que constroem em sua relação com o fenômeno que vivenciam cotidianamente. Esse processo é denominado “levantamento das categorias emergentes”.

No caso desta pesquisa, o que interrogo e pretendo deixar se manifestar a partir da descrição, é a experiência vivida de ser professor de Educação Física que utiliza a capoeira como conteúdo curricular. É a descrição sobre o sentido do fenômeno para os colaboradores da investigação que vai possibilitar a emergência da complexidade do fenômeno vivido. É essa descrição que tornará possível ao pesquisador, elaborar as categorias emergentes. O meu foco de estudo – a capoeira como conteúdo curricular - aparece descrito como atos vividos, que permitirão a construção das categorias de unidades de sentido.

“Categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos”. (BARDIN, 1979, p. 117). Este processo me possibilitou “interpretar” significações que foram emergindo das falas dos entrevistados e que permitiram a composição de categorias. Na análise dessas categorias é que foi possível apreender os sentidos dados ao fenômeno (Capoeira) por esse grupo de professores/as.

Quando digo “interpretar”, é necessário situar a concepção que este termo assume no âmbito desta investigação, pois estou me referindo a um processo de análise (intencional) de como um fenômeno vem a ter sentido para a consciência.

Segundo Moreira (2002), intencionalidade é a característica da consciência de ser consciente de algo, ou seja, de ser dirigida a um objeto:

A consciência não é uma substância, mas uma atividade constituída por atos (percepções, imaginação, volição, paixão, etc.) com os quais visa algo. [...] Se a consciência é intencionalidade, só pode ser analisada em termos de sentido. A consciência não é coisa, mas aquilo que dá sentido às coisas. O sentido não se constata a maneira de uma coisa, mas se interpreta. (MOREIRA, 2002, p. 85).

Desse modo, no âmbito deste estudo, interpretar significa a possibilidade de produzir diferentes sentidos sobre o fenômeno, aqueles que nos foi possível apreender, considerando que não se pode abarcar toda a sua essência, pois, sempre haverá algo mais a ser dito sobre. Nesta perspectiva os fenômenos podem ser indefinidamente interpretados, comportando, portanto, infinitos sentidos.

5.1.1 Capoeira e Formação em Educação Física

Acurando o olhar e pondo em curso um processo de investigação que envolve uma “escuta sensível”, fui percebendo na fala dos professores/as entrevistados/as, aspectos que estão presentes na construção dos sentidos/significados (jogo de dentro) que os mesmos dão à capoeira no seu fazer pedagógico cotidiano (jogo de fora). Um destes aspectos diz respeito às lacunas que transbordam (se me permitem o paradoxo), quase como uma angustia incontinente, revelando inseguranças causadas por uma percepção de “ausência” que apresento aqui como uma das categorias de análise importantes para efeito desta pesquisa.

Segundo o dicionário Aurélio, o verbo ausentar, do latim *absentĭa*, corresponde à ação e ao efeito de se ausentar ou de estar ausente. Pode ainda significar fazer desaparecer algo. Ou seja, a não presença constatável pela percepção quando damos por falta de algo ou alguém.

As falas dos/as referidos professores/as apontam para diferentes tipos de ausências que dificultam o trabalho com a capoeira na escola. Ressentem unissonamente da ausência, na formação do professor, principalmente, de vivências capazes de oferecer experiências mais sólidas, embora, experimentem na graduação em Educação Física na Uneb - campus IV, no componente curricular *Fundamentos Teóricos Metodológicos da Capoeira*, e

por meio de oficinas, algumas vivências com capoeira. Porém, insuficientes para se sentirem seguros para abordá-la, na sua prática, como conteúdo escolar.

Sobre essa ausência da capoeira na formação, o professor Murilo reflete:

Durante a minha Licenciatura em Educação Física, eu tive uma disciplina pra tá trabalhando a respeito da Capoeira, a gente vê que é algo um pouco assim, que merecia ser mais explorado dentro da nossa formação acadêmica e também como conteúdo da Educação Física. É um conteúdo que eu acho que tem que ser primordialmente trabalhado, principalmente por nós da área da Educação Física, porque na Capoeira tem várias questões que podem ser trabalhadas, até deveria ter o ano todo como conteúdo único, [...] apesar de achar assim, pela experiência que eu tive na faculdade, ter sido pouco abordado, isso também acho que acaba acarretando em nós como professores, porque a partir do momento que uma coisa que você não teve um bom acesso, não sei se foi bem trabalhado na sua formação, fica difícil você também tá atuando com aquilo (Murilo, 2017).

Do ponto de vista dos conhecimentos práticos dos movimentos da capoeira (gestos corporais), há de se ponderar que, de fato, um semestre de estudos que envolvem outros aspectos desse saber (sua origem, seus rituais, sua musicalidade, seus instrumentos etc.) que não apenas habilidade corporal para executar movimentos específicos, seja insuficiente para abordar uma arte tão abrangente, como bem apontou o professor Murilo em seu depoimento acima, ao dizer que “merecia ser mais explorado dentro da nossa formação”.

A professora Tarija pondera:

[...] eu lembro que agente teve umas oficinas [...] talvez precise algo mais assim, sólido. Quando agente passa pela universidade, a universidade deixa essas lacunas que às vezes você não tem coragem de ter esse enfrentamento lá na frente. (Tarija, 2017).

Não obstante à questão da prática, outras ausências vão ficando evidentes a partir da fala dos entrevistados. Uma delas, que emerge de maneira bastante significativa na formação dos professores/as, diz respeito às reformas que apontam a necessidade de mudanças nas perspectivas educacionais em relação à diversidade, a exemplo da implementação da lei 10.639/03 que, alterando a LDBEN nº 9394/96 em janeiro de 2003, passou a

vigorar acrescida dos seguintes art. 26-A, 79-A e 79-B, que apresento aqui de forma sucinta:

Art. 26 – A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e cultura Afro-Brasileira.

& 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo de História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

& 2º Os conteúdos referentes à História e cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Leitura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Significativo observar que, na prática, ou na vida, nas experiências cotidianas, a lei supracitada não se efetiva concretamente, pois os professores, na grande maioria, não se sentem preparados para lidar com a temática referida na lei. Essa situação fica evidente nas entrevistas, quando, ao abordarmos a questão da formação docente constatamos facilmente a quase inexistência de componentes curriculares que tratem das questões de identidade e cultura afrodescendente na licenciatura em Educação Física dos cursos da Uneb, o que ratifica nossa reflexão sobre ausência como uma categoria de análise nesta pesquisa, e que se apresenta como sentido latente na fala dos professores/as.

Perguntado sobre a presença de elementos da cultura afrodescendente na sua formação, a fala do professor Gilson é denunciadora:

Professor, que eu me lembre, assim a questão mesmo foi, eh, a questão da capoeira, até então eu também não tinha conhecimento da questão da... afrodescendência. (Gilson, 2017).

Assim, como instrumento chave para efetivação da proposta de implementação da Lei 10. 639/03, o currículo de formação nas licenciaturas ainda apresenta limitações que urgem atenção. De forma lacunar, corrobora para significativo prejuízo na formação, o fato de a Lei não se configurar como obrigatória na Educação Infantil nem na Educação Superior, indicando uma desastrosa ruptura do processo de implementação das diretrizes, vez que, a formação de professores ficou alijada do processo. (MOREIRA, 2014, pg. 34)

Os impactos dessa ruptura ficam claramente explícitos na fala da professora Tarija:

Eu não tô apropriada desse conhecimento para tratar com meu aluno, e as vezes tratar superficialmente, eu vou é piorar a situação. [...] quando a gente passa pela universidade, a universidade deixa essas lacunas (Tarija, 2017).

Por outro lado, mesmo entre professores que têm algum conhecimento prático com a capoeira e que conhecem a obrigatoriedade da lei 10.639/03, ainda se percebe certo distanciamento em relação aos temas que abordam diretamente questões referentes à afrodescendência. Este comportamento fica evidente na fala da professora Tarija, ao revelar o lugar da capoeira em suas aulas:

[...] há alguns anos atrás eu praticava capoeira. Peguei até o segundo cordão, fui batizada. [...] eu nunca, priorizei capoeira como conteúdo nas minhas aulas de Educação Física, né, já tive algumas experiências com a capoeira na minha aula, no momento em que nós realizamos um projeto sobre africanidade na escola, que na verdade foi em parceria com um projeto de história (Tarija, 2017).

A abordagem temática proposta em projetos escolares de caráter transversal vem colocando em segundo plano, questões fundamentais da agenda educativa. As identidades de gênero, raça, diversidade e religiosidade são debates pontuais no contexto escolar (como por exemplo, “20 de novembro”)²⁴, que tem espaço restrito e de pouca expressão diante dos conteúdos apontados como prioridade para o funil dos vestibulares, mesmo em se tratando do Ensino Fundamental II. Nessa perspectiva, elementos culturais de elevado valor significativo do ponto de vista das identidades como memória, ancestralidade, ritualidade e tradições passam ao largo dos projetos político-pedagógicos de nossas escolas.

Sobre a obrigatoriedade da Lei, a professora Jaqueline diz:

[...] a gente é obrigada a trabalhar o conteúdo, mas a gente não tem formação adequada para isso. [...] é Lei, trabalhar também, além de tudo é Lei, a gente não pode fugir, é fato, agente tem que trabalhar sobre a cultura africana [...] a gente só trabalha, ou os professores muitos só trabalham a cultura africana na semana do mês de novembro [...] eu acredito que a gente tem que começar trabalhar desde o início do ano letivo, onde a

²⁴ No dia 20 de Novembro é comemorado o “Dia da consciência negra”. Data da morte de Zumbi dos Palmares – Líder do Quilombo dos Palmares que ajudou a defendê-lo durante os últimos 40 anos dos mais de 100 que conseguiu existir – símbolo de resistência e luta do negro por liberdade e justiça.

gente recebe todos esses alunos com raças, credos, condições socioeconômicas diferentes (Jaqueline , 2017).

Assim, no que diz respeito à formação em Educação Física, inegavelmente, a fala desses professores/as expressam a ausência experimentada, de um conhecimento aprofundado acerca dos saberes referentes à cultura de matriz africana, como perda danosa à sua prática profissional. O que certamente contribuiria para desconstruir sentidos negativados e historicamente reproduzidos, sejam estes sobre a capoeira, sejam sobre quaisquer outras manifestações da cultura afrodescendente.

Segundo Rocha (2006), a ausência de conteúdos referentes à cultura de matriz africana acarreta ainda outros desdobramentos:

O fato de ser quase consensual uma lacuna na formação inicial que é ministrada nas universidades, faculdades e cursos de formação permanente e continuada, no que se refere à história da África e à cultura afro-brasileira, nos permite afirmar que a trajetória da educação no Brasil nega a existência do referencial histórico, social, econômico e cultural do africano e não incorporou conteúdos afro-brasileiros nas grades curriculares, e embora tenhamos muita notícia de discriminação racial nas escolas, quando há um processo de acusação por racismo, a tendência é culpar os vitimizados pela opressão sofrida. (ROCHA, 2006, p. 64).

Ao observar atentamente o fluxograma do curso de Licenciatura em Educação Física do Departamento de Ciências Humanas - Campus IV / Uneb (Anexo), percebe-se nitidamente uma incômoda ausência de componentes que, potencialmente, estabeleçam interações com a cultura de matriz africana. Apenas os componentes Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Capoeira e Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Dança abrem uma discussão em que elementos da cultura afrodescendente podem ser inseridos. É prudente considerar que isto ainda fica sob a dependência do professor regente ampliar, ou não, o debate (geralmente restringe), mediante seu próprio julgamento acerca de sua competência/conhecimento da temática.

Contudo, é necessário reconhecer que, apesar de todas as falhas, a Uneb tem buscado atender ao espírito democrático do acesso ao conhecimento. Infelizmente na multicampia esta proposta tende a se fragilizar, uma vez, que também o orçamento tem que ser dividido pelo número de departamentos distribuídos pelo interior da Bahia.

Pela multicampia, a Uneb tem atuado como pioneira na luta pela igualdade de oportunidades, estabelecendo sistemas de cotas para diversos grupos historicamente marginalizados pela sua diferença: afrodescendentes, indígenas e deficientes. Ratificando seu pioneirismo, a proposta de cotas para ciganos, quilombolas, pessoas com transtorno do espectro autista, altas habilidades, travestis, transexuais e transgêneros foi recentemente aprovada em reunião do seu Conselho Universitário (CONSU), para a graduação e a pós-graduação.

Outra questão apontada nas entrevistas (manifestada como ausência) é o fato de a área da Educação Física não possuir livros didáticos com conteúdos organizados por séries e em diferentes níveis para ser utilizado na escola. Essa questão suscita diferentes posicionamentos por parte dos professores/as que trabalham com a disciplina. Alguns defendem sua necessidade para que seja possível uniformizar os conteúdos em todas as escolas. Nesse caso, ao inserir capoeira como conteúdo, todas as escolas teriam que abordá-la. Sobre isso a professora Jaqueline diz:

[...] a gente não tem um livro, né, direcionado, ao ensino fundamental I, e fundamental II. Então, eu utilizo. Estou utilizando agora na quarta unidade né, na disciplina Educação Física, a capoeira (Jaqueline, 2017).

Outros defendem a ideia de não tê-los, argumentando ser mais interessante adequar os conteúdos às necessidades regionais e contextuais de cada escola, não estabelecendo, assim, relação de dependência com um instrumento didático, o “livro”, para “orientar” as intervenções pedagógicas. No caso da Educação Física, fica a cargo dos professores/as organizar os conteúdos a serem trabalhados e, eleger aqueles que têm mais significado para a formação do aluno. Daí a importância de uma formação que qualifique o profissional para perceber como e quais conteúdos possibilitam, como disse Macêdo (2011), “sintonizar o aqui e agora com o acolá e em outro tempo e, o ‘eu’ com o ‘outro’”. A continuidade do processo de mudança pretendido legalmente não está, portanto, garantido por uma política de formação, o que vai refletir diretamente na maneira como os professores/as lidam com os conteúdos na escola.

A efetividade da lei, ou seja, a capacidade de uma norma jurídica produzir os efeitos intencionados, está relacionada com a mobilização do

Estado para garantir sua aplicabilidade e eficácia social, o que não ocorreu no caso da implementação das normas que garantiriam uma mudança curricular em direção à valorização da cultura de matriz africana.

É possível perceber que questões de caráter tanto subjetivas quanto formativas atravessam a práxis pedagógica desses professores/as e vão impactar diretamente na formação do aluno/a. Esta, por sua vez, faz parte de uma realidade contextual que merece uma incondicional atenção crítica, dado o histórico de descaso com o qual a educação vem tratando a diferença e a diversidade nesse país, corroborando nitidamente para a manutenção dos interesses hegemônicos de um determinado grupo.

Quando digo “descaso”, estou me referindo à forma como a educação brasileira vem, ao longo do tempo, negando as diferenças e contradições presentes em nossa sociedade. Descaso que é reiterado sob o discurso da “igualdade”, o mesmo que deu origem ao mito da democracia racial brasileira, artifício ideologicamente criado pelo discurso dominante que, segundo Munanga:

Encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para construção e expressão de uma identidade própria. Essas características são “expropriadas”, “dominadas” e “convertidas” em símbolos nacionais pelas elites dirigentes. (MUNANGA, 1999, p. 80).

Objetivando enfraquecer ou mesmo anular quaisquer movimentos que questionem a desigualdade que se impõe sobre os subalternizados (maioria negra) nesse país, a ausência do debate no currículo escolar sobre temáticas como racismo, identidade, igualdade e diferença, constitui uma lacuna que ainda se faz significativamente presente.

Concordando com esta crítica, Macêdo (2011), afirma que, por estar preocupado com a forma de transmitir o conhecimento compreendido como universalmente válido, o Estado não respeita as diferenças entre os múltiplos sujeitos na educação. Logo, os conteúdos são curricularmente predeterminados, de forma homogeneizante, com a pretensão de instituir determinados processos de subjetivação. Para esta autora:

Contestar o currículo significa, antes de mais nada, substituir a questão “como ensinar” por “o que ensinar”. Considerando a pluralidade cultural dos sujeitos envolvidos no processo

ensino/aprendizagem, urge repensar que tipo de conhecimento é legítimo para estes sujeitos. (MACÊDO, 2011, p. 71).

Nas teorias do currículo, entretanto, a pergunta “o quê” nunca está separada de uma outra não menos importante : “ o que eles ou elas devem ser?”, ou melhor, “o que eles ou elas devem se tornar?”. Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo (SILVA, 2004, p. 15).

A partir de uma episteme fenomenológica, de acordo com a base metodológica desta pesquisa, podemos afirmar com Silva (2004) que:

[...] o currículo não é, pois, constituído de fatos, nem mesmo de conceitos teóricos e abstratos. O currículo é um local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados naturais. O currículo é visto como experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência. (SILVA, 2004, p. 40).

Assim, é na relação entre cultura, conhecimento e poder que a educação e a escola aparecem como espaço significativo, tanto de práticas reproducionistas, quanto de “rupturas produzidas através de práticas alternativas, de resistência, e desestabilizadoras, [...] é um local de luta e contestação contínuas” (GIROUX, 1995, p. 86).

Desse modo, a escola é também um espaço de constante resignificação do currículo, logo da educação, mesmo que isso se processe desapercivelmente no transcorrer da cotidianidade. Como comenta Sousa (2012):

Ressignificar a educação suscita um processo recorrente entre subjetividade, percepção, movimento e fenômeno, pois a aprendizagem está diretamente relacionada com as experiências: pessoal, profissional, social e cultural em essência e consonância ao problema do sentido da existência que propala os dois lados de uma mesma face: educando/educador, discente/docente ou ainda o “ser aí”, o “ser-no-mundo”, o “ser-com-os-outros”, numa perspectiva de ampliar a visão do ser humano para a sua existência e, provavelmente, para a busca da sua qualidade de vida e de suas ações e relações consigo mesmo, com o outro e com o mundo. (SOUZA, 2012, p. 51).

Esta compreensão nos faz refletir que, apesar de sua relação com outros modos de perceber e compreender o mundo, subjetividades menos

assujeitadas, as rupturas encontram nos processos formativos institucionalizados, apoio para que as mudanças (na qualidade) possam se estabelecer, podendo manifestar-se de diferentes formas no fazer cotidiano da escola e de seus docentes, o que denuncia a fala do professor Gilson:

Eh, eu tenho vinte e quatro anos ministrando aulas de Educação Física, e, eu vim começar a, a incluir nas minhas aulas de Educação Física a capoeira após a minha Licenciatura. Faz menos de quatro anos. (Gilson, 2017).

Desse modo, a fala de Gilson aponta, de forma clara, como uma formação de qualidade pode imprimir mudanças concretas no fazer docente de maneira a promover algum alinhamento com as propostas apontadas nos estudos relativos ao currículo de formação em Educação Física que mencionamos no capítulo anterior. Podemos observar, nessa fala, o impacto que pode proporcionar uma formação qualificada na superação de uma prática pedagógica reproducionista (segundo a autocrítica do entrevistado) que se efetivava por 20 anos aproximadamente.

São estas experiências rijas que são postas em desequilíbrio quando propomos deslocar posições engessadas pelo pensamento hegemônico na educação. Tais possibilidades de deslocamentos ou rupturas apontam, nesse sentido, outra direção para o exercício da função-educador, sendo possível, pela posição que ocupa enquanto sujeito, criar tensões nas linhas contínuas de força que dificultam processos emancipatórios. Em relação à função-educador e ao uso da capoeira como conteúdo, pode-se pressupor que se trata de um processo de produção de subjetividade ativa, pois é uma forma de criar tensão em relação ao que está estabelecido como normal e aceitável enquanto prática de educação física - priorizar o esporte - uma vez que:

A subjetividade ativa encontrar-se-á na esfera de todo processo de criação que representa a dessujeição do educador dos mecanismos que aprisionam e normalizam suas ações, gestos e práticas que o finalizam como sujeito. (CARVALHO, 2016, p. 15).

5.1.2 Capoeira, Identidade e Diversidade.

O termo “sentido”, significa, em alemão, ir em uma determinada direção, optar por algo. Logo, quando refletimos, ainda que brevemente, sobre o fenômeno da docência na perspectiva do sentido, chegamos à compreensão

de que, ser professor pressupõe uma relação com o fenômeno educativo de forma implicada. Nessa direção, o que está em jogo na atividade pedagógica é algo mais complexo do que apenas transmitir conhecimentos construídos culturalmente. É um processo de subjetivação que se põe em curso quando produzimos sentidos para as coisas com as quais nos relacionamos.

A fala de alguns entrevistados/as expressa o entendimento da capoeira como movimento histórico de resistência, justificando a ausência da mesma como conteúdo curricular em suas aulas por questões estruturais e formativas. Os professores/as sujeitos dessa investigação, não apresentam, em suas entrevistas, uma crítica ao imbricamento entre o projeto de educação colonizadora e a sua perspectiva de hegemonia cultural (eurocentrica), que vem resultando na consequente marginalização da cultura afrodescendente. Demonstrando entendimento que necessita ser problematizado com maior profundidade, o professor Carlos se refere à importância da capoeira como “resgate cultural” ao destacar “nossas raízes”, mas aponta a tentativa de esportivizar a capoeira como um fator positivo, procurando, em seguida, justificar, por questões secundárias (falta de espaço), a não utilização da capoeira em suas aulas:

Em relação as nossas aulas assim, é muito importante, porque agente sabe que a capoeira foi um movimento de resistência, né? Também a capoeira, a gente tem que foi considerada um esporte, também, recentemente. Nossas raízes, nossa cultura, tá ligada a capoeira né? As lutas dos negros, os movimentos que eles exercitavam para se defender na época da escravidão.[...] na atualidade não, mas já utilizei, já foi utilizada sim. Mas, a gente vê por, até devido à falta de espaços adequados e a própria valorização. (Calos, 2017).

Certamente a “valorização” a que Carlos se refere, tem, no contexto enunciado, um sentido negatizado, pois é justamente no esvaziamento de seu sentido que reside a justificativa de não mais utilizá-la “na atualidade” como conteúdo de suas aulas, o que nos remete à segunda categoria que emergiu nos depoimentos dos professores e professoras entrevistados/as quando perguntados sobre o uso ou não da capoeira como conteúdo de suas aulas: “esvaziamento de sentidos”.

Esvaziar um sentido é o processo de desconfigurar a forma como algo é visto/entendido, é retirar-lhe qualquer aspecto capaz de atrair atenção ao ponto de tornar-se completamente ignorável. Em alguns casos, este processo pode

levar à inversão do sentido dado ao fenômeno, pelo ato de negativá-lo, desvalorizá-lo, marginalizá-lo, chegando mesmo à sua rejeição.

Como instrumento de análise, acredito ser esta categoria “esvaziamento de sentidos” a que melhor abarca a produção de sentidos que se articula diretamente com as questões de identidade e diversidade que atravessam as relações socioculturais em nosso país. Nessa perspectiva, é possível entender como se dá tanto o processo de reprodução da marginalização da capoeira como prática comum, quanto os processos de resistência estabelecidos para confrontá-lo.

Ao refletir sobre a marginalização da capoeira como resultante de um processo de esvaziamento de sentidos, logo se percebe que, por ter sua origem ligada à resistência, à escravização negra e aos processos de luta pela liberdade, a capoeira, em Jacobina, tem ocupado uma condição marginal. Esta condição, certamente, é resultante do processo histórico de perseguição e criminalização sofrido por ela ao longo da sua trajetória.

Do contato com a capoeira ainda na infância, o professor Gilson traz algumas recordações:

Na minha época mesmo de menino, eu fazia capoeira, [...] meu pai não gostava, mas eu comecei a ir. Comecei, mas o que acontecia?... Boa parte dos meus, dos meus digamos assim, os mestres, eram mau condutas. [...] eu via o mestre brigando. Então ficava marginalizado, ainda mais lá onde surgiu né, que nós sabemos que se for à história da capoeira, dos negros, então, já era marginalizada pelo preconceito, e ainda mais pelas pessoas que, na época, eram os “professores”. (gesto de aspas com os dedos). (Gilson, 2017).

Sobre o ato de “recordar”, Sokolowski (2014, p. 79), diz que “o que acontece na recordação é que nós revivemos percepções antigas, recordamos os objetos como foram dados naquele tempo”. Ou seja, a memória opera uma espécie de deslocamento. Isto significa que acessamos não algo que se assemelha, mas a própria percepção em outro tempo. Quando recordo algo do passado, também desloco a mim mesmo do passado. O autor esclarece:

O recordar de minhas percepções antigas envolve um reviver de mim mesmo como percebendo naquele tempo. Assim como o objeto do passado é trazido à luz novamente, também meu si mesmo do passado enquanto agente daquela experiência é trazido à luz novamente. (SOKOLOWSKI, 2014, p. 79).

Percebemos nesse tipo de deslocamento interior, de acordo com o autor supracitado, a existência de um fluxo entre passado e presente no qual as percepções são de certo modo reproduzidas, como potência da memória em um presente não refletido, revificando desse modo, determinadas intencionalidades. Assim, é possível que as recordações de Gilson sobre como eram vistos os mestres de capoeira de sua infância e, conseqüentemente, a própria capoeira, ainda pesem como referencia conceitual (negativada) sobre a prática da capoeira no presente, impactando na sua predisposição para utilizá-la como conteúdo significativo de suas aulas.

Nesse contexto, o sentido atribuído à capoeira em Jacobina, expressa, por um lado, o caráter marginalizante, que a associa à denominação “má conduta” (como vimos na fala de Gilson), representando o indivíduo com comportamentos duvidosos, sobretudo por usar a capoeira como recurso de violência; e, por outro, o esportivizante, pois a motivação para praticá-la reside naquilo que possa aproximá-la das demais modalidades esportivas (ideia expressa na fala de Carlos quando diz que a capoeira “foi considerada esporte recentemente”) e não no reconhecimento da identidade cultural que ela representa. Assim, o esvaziamento de sentidos atribuído à capoeira se dá a partir de duas vertentes: o racismo institucional e a esportivização.

O racismo institucional, ao associar de forma preconceituosa a capoeira à prática da violência e às religiões de matriz africana que historicamente foram submetidas ao silenciamento por narrativas de cunho racista e preconceituoso, fez recair sobre ela uma espécie de distanciamento comum à maioria das manifestações culturais afrodescendentes. Distanciamento que vai se reproduzir inclusive na escola, onde a cultura de matriz africana pouco aparece como temática significativa e a capoeira, em detrimento de alguns esportes, figura como prática corporal de pouco interesse nas aulas. É nesse esvaziamento de sentidos, como conteúdo escolar, que se concretiza e fortalece a marginalização institucionalizada da capoeira.

Sobre a dificuldade dos alunos aceitarem o conteúdo capoeira, professor Gilson considera:

Se for colocar, agente for colocar, fazer o jogo, a dança em si, geralmente eles abusam logo, dizem logo “ô professor só é isso, só tem isso?”. Então a questão é cultural mesmo. (Gilson, 2017).

Na fala do próprio professor verifica-se certa dificuldade em qualificá-la como atividade corporal específica. Ora a nomeia como “jogo”, ora como “dança”. Apesar de o jogo da capoeira conter uma movimentação cadenciada, ritmada, que se apoia na musicalidade (cantigas de capoeira), e na sonoridade do berimbau, é a “ginga”, elemento importantíssimo do jogo, que faz parecer que se dança enquanto luta. Logo, a capoeira é jogada não é dançada.

Outra situação recorrente nas aulas de Educação Física quando são abordados conteúdos relacionados à afrodescendência, fica ilustrada na fala da professora Jaqueline:

[...] eu fiz uma apresentação lá na escola e meus alunos não quiseram cantar a música de capoeira, algumas menininhas evangélicas. O professor pediu pra cantar e elas não repetiam a fala. (Jaqueline, 2017).

Ainda presentes na memória coletiva (constantemente revivificada), os ranços deixados pela criminalização da capoeira transformam-se, muitas vezes, em “armaduras subjetivas” de difícil desconstrução. O que estou chamando de armaduras subjetivas, também pode ser lido como marcas difíceis de apagar, porque dizem respeito às experiências impressas ou introjetadas como “verdades” sobre fenômenos que não conhecemos de perto, ou seja, que nunca tivemos nenhuma vivência, e que, mesmo assim, sem conhecê-los, rejeitamos qualquer aproximação.

O sentido esvaziado/negativado de capoeira aparece explicitamente na fala do professor Carlos quando diz:

Não. Nunca cheguei a jogar capoeira não, isso aí não [...] hoje em dia até melhorou muito, mas na época há 20 e poucos anos atrás, nós não tínhamos muitos recursos, e a capoeira também não era bem vista. A capoeira não era bem vista, só com o passar do tempo, que ela foi sendo reconhecida, e vista, eh, vista assim, de bons olhos para toda a população. (Carlos, 2017).

Como herança maldita do processo de escravização, o afrodescendente brasileiro ainda amarga a discriminação decorrente de ter seu fenótipo (sua aparência física), levemente associado à toda sorte de negatividade que se possa imputar ao ser humano. Não restam dúvidas que, a condição marginal que o negro ainda é colocado em nossa sociedade, não é resultado apenas de uma distribuição de renda desigual. Se assim o fosse, negros que ascenderam

socialmente e ocupam status elitizado não sofreriam nenhum tipo de discriminação. O que não corresponde à realidade (os noticiários tratam, com frequência, de novos casos). O racismo caracterizado como situação de inferiorização de uma raça ou grupo étnico em relação a outro, tem marcado, historicamente, a condição do negro no Brasil.

Logo, a escola como espaço de reprodução das relações sociais é palco de inúmeras subjetivações, atravessadas por discursos culturalmente reproduzidos. É recorrente, por exemplo, o discurso de que a escola pública é ruim, ou seja, que a qualidade da educação por ela produzida não atende às necessidades do aluno. Ainda assim, mesmo diante da necessidade de reconhecer limitações na própria formação e no cotidiano da prática docente, alguns professores/as não deixam de se posicionar politicamente diante das questões mais contundentes que atravessam a discussão sobre afrodescendência.

A fala do professor Murilo é representativa de como alguns docentes estão percebendo esta situação:

Eu acho assim, que tudo que trata a respeito de matriz africana, que traz a questão do negro, tem que ser trabalhado e, conseqüentemente, não tem como a gente trabalhar isso separado da questão do racismo. Infelizmente! (Murilo, 2017).

Essa fala denuncia claramente que existe uma insatisfação na forma como vêm sendo abordadas na escola, as questões referentes à afrodescendência. São abordagens nas quais as informações sobre os grupos marginalizados são apresentadas de forma superficial, deformada e descontextualizada. Fazendo uma crítica ao que chamou de “currículo de turistas” Santomé (1995), descreve cinco características do tratamento dispensado às culturas não hegemônicas na escola: trivialização, estudar de forma banal e superficial os grupos sociais diferentes, evidenciando apenas hábitos alimentares, folclore, etc.; recordação, reduzir, ao mínimo, elementos que sirvam para trabalhar aspectos das culturas silenciadas, como livros ou brinquedos; desligamento das situações de diversidade da vida cotidiana da escola, institucionalizando datas como, por exemplo, “dia do índio” ou “dia da consciência negra”; estereótipia, emprego de imagens com pessoas em situações únicas como, por exemplo, o negro sempre como escravo; e, tergiversação, que se dá pela ocultação da história e das origens das culturas

marginalizadas. Por esta via, somos levados a acreditar que a própria escola vem reproduzindo processos de marginalização. (SAMTOMÉ, in SILVA, 1995, p. 175).

Diante dessa situação, não nos surpreende que, com frequência espantosa nos dias atuais, porém, com repercussão inexpressiva nos meios de comunicação, inúmeros casos de preconceito racial estejam sendo cometidos via redes sociais - espaço virtual de interações- nas quais, é possível, numa postura covarde, pessoas se esconderem no anonimato dos falsos perfis. Não bastando os ataques diretos às “celebridades” (pessoas famosos como atores, cantores, jogadores de futebol, etc.) ou mesmo aos cidadãos comuns, o mais grave é que, quase nenhuma medida é tomada a respeito pelos poderes públicos, que fazem “vista grossa” à sombra da intolerância, uma ameaça cada dia mais presente em nossa realidade – brasileira.

Embora tenhamos avançado na conquista de direitos, obstáculos que se interpõem aos esforços para resolver problemas de diversidade nesse país, são de fácil constatação, basta olhar em direção do “Congresso brasileiro” e facilmente percebemos que as preocupações dos nossos governantes passam distantes dessas questões de caráter social. Políticas de direitos constituem um capítulo à parte nas conquistas da diversidade neste país, requerendo ampla discussão, o que não temos aqui, a pretensão de adentrar nesta dissertação.

Por outro lado, considero imprescindível abordar, ainda que de forma breve, o caráter sociológico da questão, por entender que o conceito de diversidade, notadamente, está imbricado às subjetividades produzidas no convívio com outros – diferentes.

É imprescindível ao falar de diversidade trazer a questão da identidade, visto que, a diversidade se constitui na convivência entre identidades diferentes, que por força das circunstâncias – étnicas migratórias ou diaspóricas - dividam o mesmo espaço.

Silva (2009) chama a atenção para o fato de, muitas vezes, serem usados os termos “identidade” e “subjetividade” de maneira intercambiáveis. Quando na verdade, diz, existe uma considerável sobreposição entre os dois. Assim ele esclarece:

“Subjetividade” sugere a compreensão de termos sobre nosso eu. O termo envolve os pensamentos conscientes e

inconscientes que constituem nossas concepções sobre “quem nós somos”. [...] Entretanto, nós vivemos nossa subjetividade em um contexto no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade. Quaisquer que sejam os conjuntos de significados construídos pelos discursos, eles só podem ser eficazes se eles nos recrutam como sujeitos (SILVA, 2009, p. 55).

Desse modo, podemos compreender que a construção da identidade dos sujeitos depende, em grande parte, dos significados que sua cultura venha a ter para si. Porém, muitos homens negros e mulheres negras no Brasil, experimentam a ingrata realidade da marginalização de sua cultura e do distanciamento decorrente desse processo.

Um depoimento significativo que evidencia de forma dramática como a identidade negra, no seu caráter sociocultural, é sistematicamente negada no contexto da escola e da própria Educação no Brasil, aparece no documentário sobre a obra do renomado professor de Dança, baiano, Mestre King.

Raimundo Bispo dos Santos, natural de Santa Inês - Ba, foi o primeiro homem negro da América do Sul a prestar vestibular para o curso de Dança. Segundo ele, somente aos 26 anos, quando frequentava o referido curso na UFBA, pesquisando a dança dos Orixás e as danças populares conheceu sua própria cultura. Estudos recentes²⁵ revelam que, do total de estudantes que concluem a graduação no Brasil, apenas 9,3% são negros. Isto nos remete, instantaneamente, ao entendimento de como, no Brasil, uma determinada cultura se fez hegemônica – marginalizando as outras.

Logo, a identidade está sujeita à cultura na qual o sujeito cresce e se desenvolve mediada pelos significados culturais produzidos pelos discursos dominantes. Por este motivo, indivíduos simbolicamente marcados pela diferença, geralmente sofrem impiedosos processos de exclusão.

Sobre essa questão o professor Murilo analisa:

[...] fazendo um comparativo, da questão das escolas públicas, com escolas particulares, 80% ou mais dos alunos são brancos. Já ao contrário, eu estava na porta da escola e estavam passando meus alunos daqui, desse colégio, onde creio que mais da metade são alunos, eh, negros. [...] então a gente vê que, infelizmente, é muito forte essa questão do racismo. (Murilo, 2017).

²⁵ Fonte: IBGE – PNAD, 2016.

Diante dessa perversa realidade, muitos docentes recuam ao desafio de romper com o reprodutivismo dos conteúdos estéreis, que nada dizem a esse respeito (discriminação e desigualdade). Em parte, por serem, também, vítimas históricas da discriminação e das condições de subalternização em que se encontra a maioria dos professores/as desse país.

As tensões que se produzem no campo das relações sociais, as diferenças étnicas e culturais, nos remetem à análise de como o fenômeno conhecido por etnocentrismo nos afetou. O fato de o homem ver e ler o mundo através de sua própria cultura tornou comum a crença de que a sua própria sociedade é o centro da humanidade e, portanto, seus hábitos, costumes e crenças são o que há de melhor para todos. Laraia (2002) vai afirmar que:

É comum assim a crença no povo eleito, predestinado por seres sobrenaturais para ser superior aos demais. Tais crenças contêm o germe do racismo, da intolerância, e, frequentemente, são utilizados para justificar a violência praticada contra os outros. (LARAIA, 2002, p. 72,73).

O mesmo autor vai afirmar que “o costume de discriminar os que são diferentes, porque pertencem a outro grupo, pode ser encontrado mesmo dentro de uma sociedade”. (LARAIA, 2002, p. 74). No caso do Brasil, onde o processo de colonização se deu pelo regime escravocrata, as consequências da diferença se constituem de forma indelevelmente estigmatizante na negritude. Desse modo, ficam evidentes os “motivos” do distanciamento cultural facilmente constatado entre indivíduos deslocados de sua identidade.

A capoeira é um exemplo no qual esse deslocamento é nitidamente percebido. Com frequência escutamos pessoas negras dizendo “eu não me identifico com a capoeira”. De fato, não representaria surpresa ouvir uma pessoa branca expressar sua recusa a se aproximar dessa prática, mas, constatar a dificuldade de um afrodescendente reconhecer a capoeira como um símbolo de sua identidade cultural é motivo de preocupação/reflexão. Nesse caso, fica óbvio que o sentido dado à capoeira por pessoas que pensam desta maneira é atravessado por uma percepção negativada da capoeira. Esta é uma construção subjetiva resultante de um discurso que marcou a capoeira com o peso da criminalização. De forma assertiva, esse distanciamento/deslocamento era o resultado minimamente esperado pelos que criminalizaram a capoeira por mais de quarenta anos.

Intitulado “*Dos vadios e capoeiras*”, o capítulo XIII do Código Penal brasileiro, de 1890, assim tratava da capoeira:

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

Pena – de prisão celular por dois a seis meses.

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

Aos chefes ou cabeças, se imporá a pena em dobro.
(REGO, 1968. p. 292).

Assim, a criminalização da capoeira através do Estado nesse período, evidencia, em grande medida, raízes do “racismo institucional” que, ao longo do tempo, se impregnou nas instituições públicas brasileiras. Sua desvalorização é resultado de subjetivações produzidas por discursos, nos quais é possível perceber, nitidamente, a tentativa sistemática de negatizar os sentidos das expressões culturais de matriz africana, de esvaziá-los.

As religiões de matriz africana também sofreram (perseguições) com esse discurso, uma vez que o candomblé sempre foi espaço de resistência negra aos processos de aculturação. Por sua vez, na capoeira também se obtém “traços fortes de subjetividade histórica das classes subalternas no Brasil.” (SODRÉ, 2002, p. 20). Por outras palavras, a capoeira personifica a luta física, corporal, do negro por liberdade, igualdade e dignidade.

Como consequência imediata do processo de esvaziamento, na escola, o processo de construção do conhecimento é distanciado das referências afrodescendentes. Estas, quando muito, aparecem em projetos momentâneos, para contemplar os ditos “conteúdos transversais”. Ou seja, temas que possuem importância cabal na construção e afirmação de nossa identidade - mesmo que não tenhamos uma “cultura única”, que nos identifica a todos, e que seja preciso discutir quais as identidades fazem parte da nossa cultura - terminam por aparecer apenas como “complementação” ao saber curricular institucionalmente definido.

Para refletir sobre a esportivização como produtora de deslocamentos, é importante destacar que, no “mundo esportivo” o aprimoramento das técnicas tem por objetivo principal a performance - melhorar resultados, superar

recordes, ser campeão. A repetição mecânica de gestos isolados condiciona a uma percepção fragmentada do corpo. Desse modo, muitas escolas, ao abordar o esporte como conteúdo de aula de Educação Física, têm aderido à lógica da performance sem nenhuma reflexão crítica.

A tentativa de submeter a capoeira aos processos de esportivização pelos quais já passaram diversas práticas corporais – transformação de atividades físicas em modalidades desportivas, submetida ao viés competitivo institucionalizado – constitui outra prática de esvaziamento do sentido cultural de resistência que a capoeira e os capoeiristas representam.

Máximo rendimento e lucro unem-se para ditar as normas no mundo da competição. Existe uma ampla correlação de forças produtivas, culturais e sociais, na qual as forças econômicas têm predominado. Desse modo, podemos afirmar que o esporte reproduz os valores dominantes da sociedade.

Embora reconheçamos como indiscutível o valor que o fenômeno esportivo tem alcançado na sociedade, há, nesse contexto, uma grande influência da mídia televisiva que, sistematicamente, reforça a ideia do esporte performance (desempenho/resultados) como trampolim para o sucesso individual.

Sob o status de “paixão nacional”, o futebol se destaca como um espetáculo extremamente rentável (principalmente para as grandes marcas comerciais), prometendo aos que queiram se tornar “estrelas” como jogadores profissionais, ascensão instantânea e fama mundial. Seduzidos pela possibilidade de “mudar de vida” rapidamente - alcançar uma condição socioeconômica privilegiada - milhares de jovens, em sua maioria afrodescendentes e oriundos da periferia das grandes cidades, se lançam nesse universo como o único caminho possível.

Sobre a influência da mídia no esporte professor Carlos reflete:

Então, a gente já tem, assim, por natureza, o Brasil, não sei, o investimento, o incentivo, são pra essas modalidades assim. E não é diferente nas escolas, ou seja, a tendência é você orientar seus alunos a procurarem essas modalidades esportivas, devido à mídia, a propaganda da mídia, tudo o mais. Ex. você não vê competições de capoeira televisionadas, eu não me lembro de ter visto nos meus 48 anos.

No entanto, embora haja distanciamento, a capoeira é vista como uma atividade extremamente integrativa, sendo comum a tentativa de colocá-la

como, e apenas, mais uma modalidade esportiva na escola, sobretudo quando as práticas de Educação Física são orientadas por este viés esportivizante. Este esforço para esportivizá-la, gera desconfortável incongruência, pois “o que há mesmo na capoeira é um envolvimento emocional, um sentimento de raiz e tradição, ausentes do esporte puro e simples.” (SODRÉ, 2005, p.161).

É ilustrativa a fala da professora Jaqueline quando expressa sua dificuldade para trabalhar a capoeira como conteúdo frente à recusa dos alunos que se encontram aprisionados pela cultura monoesportivista do futebol:

E quando a gente trabalha a capoeira, eles não querem participar porque até então a educação física para os nossos alunos, eles querem só bola, futebol – só quadra e futebol. Então é difícil a gente trazer um conteúdo, não só a capoeira, mas qualquer outro tipo de conteúdo, qualquer outra modalidade esportiva que não seja futebol a gente tem um pouco assim de, eh, de resistência dos alunos. (Jaqueline, 2017).

Por esta via, a abordagem esportivizante tem ocupado bastante espaço na tematização dos elementos da cultura corporal²⁶ nas aulas de Educação Física escolar, por conseguinte, tem sido o principal problema enfrentado por professores que buscam inserir outras abordagens de ensino. O reproducionismo das práticas institucionalizadas (esportes de competição) vai incutindo hábitos difíceis de serem desconstruídos quando são apresentadas propostas que não estejam pautadas nesta dimensão esportivista. Em tom de autocritica, professor Carlos declara: “Porque o que é que acontece: nós professores de Educação Física, nós ficamos um pouquinho atrelados as modalidade esportivas”.

Logo, é justamente por não se enquadrar no modelo esportivizado, aliado à pouca aproximação dos professores/as com a capoeira (domínio prático dos movimentos), que os alunos perdem o interesse e geralmente optam por outras práticas corporais.

5.1.3 Capoeira e Corporeidade

Segundo Heidegger (2005), o *dasein* – modo de existência do ser humano, sua presença - aponta para a importância da dimensão prática da

²⁶ Cultura Corporal é o campo de estudo da Educação Física como área de conhecimento, proposto no Coletivo de Autores, Metodologia do Ensino de Educação Física, 1992. (Referência incompleta)

vida como um elemento estruturante do ser-no-mundo. Essa dimensão prática relaciona-se com o que está ao nosso alcance através do sensível corporal, ou seja, tudo que somos capazes de captar, mas também de simbolizar e transcender, pela experiência do vivido (vivência), em consciência intencional. Por outras palavras, “é através da cotidianidade, da manifestação das coisas com que ocupamos e nos preocupamos na nossa existência que atingimos a estrutura do *dasein*” (FORNARI, 2009, p. 62). Ou seja, adquirimos consciência das coisas e de nós mesmos através das vivências. Isto somente é possível porque somos um todo indivisível. Vivemos tudo com o corpo, e o corpo está em tudo que vivemos. Diante do exposto, não constitui absurdo afirmar que é pelo corpo que damos sentido ao mundo – nosso existir. Sobre isso, Merleau-Ponty afirma: “eu não poderia aprender nenhuma coisa como existente se primeiramente eu não me experimentasse como existente no ato de aprendê-la”. (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 4).

Assim como em diversas práticas corporais, a exemplo do futebol, basquete ou vôlei, o pé que chuta a bola não é apenas um pé, a mão que arremessa ou dá a cortada não é apenas uma mão, pois cada ação, cada movimento, cada gesto nosso está impregnado de cultura (sentidos, significados). Na capoeira não é diferente. Cada gesto está indissociavelmente ligado ao repertório subjetivo posto em ação para que o jogo aconteça. Nessa polifonia corporal está impressa toda uma história de subjetivações ancestrais condensadas numa identidade que também passa a ser mobilizada pelo jogo.

Ao vivenciar o jogo de capoeira, com tudo que compõe sua ritualidade, o sujeito experimenta sensações que extrapolam a percepção física dos fenômenos. Sincronizar os movimentos corporais com o ritmo dos acordes do berimbau, com a negociação dos golpes, com os diferentes planos em que se posiciona o corpo, estabelece um diálogo sem palavras e põe em curso, narrativas que subjazem nossa própria experiência como ser. Ali, naquele momento, o tempo parece fundir-se em seu espectro cronológico e experimentamos um processo subjetivo que é singular, e ao mesmo tempo plural, porque somos projetados na experiência de outros que nos antecederam no tempo-espço, mas que conseguimos alcançá-los por esta “passagem secreta” - as subjetividades mobilizadas na relação com a tradição,

memória e ancestralidade - que se abre e se fecha naquele ato, no jogo, na potência do vivido, na forma do irrepetível.

Assim, a capoeira aparece como atividade integradora capaz de gerar um autoconhecimento corporal e, conseqüentemente, uma maior conscientização acerca da diversidade e da diferença em sala de aula. Pois, o movimento corporal não está dissociado das construções subjetivas que constituem o sujeito e sua identidade.

Na tentativa de compensar as lacunas presentes nas aulas, o trabalho com a capoeira impõe a necessidade, tanto de professores/as quanto de alunos/as, de recorrer frequentemente à pesquisa como estratégia para ampliar e aprofundar conhecimentos relativos às manifestações culturais de matriz africana. Isto aparece de forma nítida na fala da professora Jaqueline:

Acredito que o regente da classe que vai ter que buscar. Eu acredito nisso, de buscar vídeos, imagens, relatos, filmar até o grupo de capoeira na própria comunidade. Você não precisa trazer o professor, mas você vai lá. Ontem mesmo foi filmado o rapaz cantando, Cristiano. Já tá guardado no meu celular, porque o ano que vem eu quero colocar na minha aula, algo que foi filmado na minha turma, ali no chão, no meu espaço, a gente sentou no chão. Eu tenho fotos minhas, sentada no chão com meus alunos, com atabaque, berimbau. Eu quero mostrar para eles. Começar o ano que vem mostrando a nossa vivência. Eu vou querer fazer entrevista com os menininhos da comunidade, e não precisa ser só no final do ano, eu posso já começar fazer essa busca em campo no início do ano. Convidar o mestre Dinho, falar com Sales, gravar e guardar e isso vai ficar pra sempre. E podemos pedir autorização para repassar e fazer isso nas nossas aulas e a gente se virar. (Jaqueline, 2017).



Figura 4. Jaqueline e seus alunos do colégio C. M. Luis Alberto Dourado de Carvalho participando de uma atividade sobre Capoeira. Novembro de 2017.

Fonte: Acervo particular da professora Jaqueline C. de Carvalho.

A importância dada à vivência para a produção de novos conhecimentos pelos alunos, apontada na fala da professora Jaqueline, não apresenta uma compreensão de vivência na perspectiva da memória, da ancestralidade, mas aponta a importância da vivência no fazer educativo, que se ressent das ausências que experimentou e impulsiona a um esforço compensatório:

[...] apesar de que a gente não trabalha de forma técnica, a gente passa o conteúdo, a informação, a parte teórica, mas é pra justamente fazer com que o aluno perceba que através da capoeira ele vai conhecer não só o presente dele, mas todo o passado que vem retratando a realidade do nosso Brasil.

Conhecer o próprio passado significa se apropriar de símbolos que nos orientam culturalmente. Nessa perspectiva, o antropólogo Leslie White afirma: “Toda cultura depende de símbolos. [...] Sem o símbolo não haveria cultura [...] todos os símbolos devem ter uma forma física, pois do contrário não podem penetrar em nossa experiência”. Ou seja, para perceber o significado de um símbolo é necessário conhecer a cultura que o criou. (WHITE apud LARAIA, 2009, p. 55,56).

Conhecer as diferentes expressões, os principais expoentes e os rituais da capoeira ganha mais significado quando integrados ao fazer prático, à experiência corporal vivida no espaço da roda. Assim, o significado - aquilo que

compõe o sentido dado - somente ganha consistência, no ato, no fazer corporal, na vivência.

A fala do professor Gilson demonstra claramente o peso que teve a vivência para sua experiência:

As aulas práticas [...] foi quando eu tive o contato [...] não sabia que tinha as sequências, a questão, eu não vou mentir, ah, existia a Angola e a Regional que eu desconhecia, não conhecia mesmo. Para mim era uma só. [...] achava que era só aquilo que era apresentado, mas, eh, a história mesmo, fui ver fui vivenciar, fui ter conhecimento na universidade.

A capoeira como conteúdo de Educação Física representa a possibilidade do diálogo com a cultura afrodescendente por meio de gestos, movimentos e rituais da vivência que a compõem, pois traduz formas de pensar o mundo e as coisas ou fenômenos a partir de outras epistemologias que não estão referendadas pela racionalidade científica/hegemônica.

Numa conversa com Jean Adriano, amigo e professor do curso de Educação Física da Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB), Mestre de capoeira (M. Pangolim), sobre como se estabelecem as hegemonias eu observava: “em tempos de fluidez vertiginosa, nossas identidades precisam estar ancoradas em epistemologias mais flexíveis, que não se coloquem como a verdade universal, rompendo estrategicamente com aquelas que, derivadas de um etnocentrismo egoísta, se esforçam para invisibilizar todas as demais alteridades, sobretudo as que produzem subjetividades menos assujeitadas. E ao mesmo tempo, valorizar a memória ancestral como referência para essas construções subjetivas que nos colocam como ser no mundo...o ser aí”.

Ele responde: “E não se trata apenas daquilo que queremos, mas da identidade ancestral da arte Capoeira, que por essência é “fluida e dinâmica”. Reconhecer a possibilidade de uma polilógica epistemológica, é uma ratificação de generosidade intelectual em tempos de extremismos sectaristas”.

Diante das reflexões proporcionadas pela pesquisa em tela apresento no anexo desta dissertação, via projeto de extensão vinculado ao DCH IV da Uneb, a proposta de intervenção que já está em início de funcionamento nas respectivas escolas dos professores colaboradores, como contribuição resultante dessa pesquisa. Neste projeto, a capoeira constitui nossa principal

ferramenta na construção de subjetividades potencialmente abertas a novas formas de perceber e ser no/com o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS. IÊ, VOLTA DO MUNDO, CAMARÁ.

IÊ MUNDO DÁ VOLTA, CAMARÁ!

Os processos subjetivacionais que revestem de sentido as experiências dos/as entrevistados/as a partir de suas vivências se revelam na ausência das práticas próprias e apropriadas da capoeira e seus rituais tanto na formação de professores/as quanto no cotidiano da escola; no esvaziamento de sentidos, resultado dos discursos negativos a cerca da capoeira associada à violência, à delinquência e à marginalidade; e ainda, na expressiva valorização das práticas esportivas tanto pela comunidade como pela mídia comunicativa que reproduz e reforça os discursos em torno destas atividades de caráter competitivo, intencionalmente associadas ao sucesso pessoal e financeiro – a esportivização. Isto coloca em total desvantagem aquelas práticas que não participam deste contexto estereotipado, o qual reserva para elas uma condição pouco aceita e marginalizada.

Nos deslocamentos provocados pela introjeção cultural (inculcamento da cultura do colonizador), o resultado, como disse Miranda & Soares (2009), é a produção de subjetividades assujeitadas. Logo, quem se identifica com estas práticas corre o risco de ser marginalizado, o que vai impactar determinantemente na condição de aceitação do indivíduo pelos demais.

Os resultados de pesquisa que apresento demonstram como a construção dos sentidos atribuídos ao fenômeno são diretamente afetados pelo contexto, o qual se expressa nas relações de complexidade e contradições presentes na sociedade da qual fazemos parte (questões de ordem política, econômicas e culturais).

A partir da reflexão elaborada sobre formação e com base nos dados contidos nas falas dos/das entrevistados/as, pode-se inferir que, do ponto de vista metodológico, a formação profissional em Educação Física pela qual passaram esses/as professores/as, na Uneb, Campus IV, em Jacobina, tem dado maior ênfase ao aspecto teórico, e repercutido diretamente e

restritivamente no trabalho que desenvolvem em sala de aula em relação ao conteúdo capoeira e sua prática. Esta dificuldade (pouco domínio prático dos movimentos específicos e seus rituais), somada a uma série de outros fatores de caráter social e cultural (discriminação, racismo, etc.), implica na pouca inserção da capoeira nas aulas e consequentemente na escola, uma vez que, o nítido distanciamento decorrente dos preconceitos e discriminação de nossa sociedade, contribui para uma histórica tentativa de apagamento da cultura negra e seus referenciais, ao construir um discurso que negativa suas expressões e manifestações culturais.

Se considerarmos que na sociedade em que vivemos (capitalista), na qual as relações de poder se estabelecem de forma verticalizada em que as elites fazem questão de ser identificadas pela sua condição socioeconômica, a aparência se torna um elemento de estimada relevância.

Assim, não somente o carro que usam, as roupas (de grifes caras) que vestem, os ambientes que frequentam (shoppings e restaurantes caros) ou mesmo as viagens que realizam durante as férias (Disney, Bariloche, etc.) tomam um *sentido* de distinção entre os que possuem e os que não possuem privilégios, ou quem é e quem não é elitizado, mas suas referências estéticas compõem o modelo a ser seguido como padrão de beleza desencadeando processos discriminatórios em relação aos fenótipos que não se enquadram no estereótipo ideologicamente estabelecido.

Do ponto de vista das práticas sociais esportivas, a opção por determinadas modalidades também entra nesse jogo. Neste espaço, manifesta-se de forma marcante a distinção socioeconômica à qual nos referimos, pois a opção por determinadas modalidades como “fórmula 1” e “tênis”, por exemplo, tanto pela prática (ser atleta) quanto pelo investimento de capital (patrocínios e marketing esportivo) deixa evidente quem pode e quem não pode fazer parte deste seleto circo esportivo.

Desse modo, podemos inferir que, os processos de subjetivação que se dão a partir dessa percepção implicada nas relações de poder socialmente estabelecidas, vão resultar numa apreensão de sentido também implicado nas formas de valorização e exclusão em relação às práticas como a capoeira (de origem negra), ou a peteca (de origem indígena), que por sua vez poderiam ter melhor aceitação.

A identidade é resultado de um processo subjetivo de construção de sentidos a partir das vivências experimentadas na relação com o fenômeno. Nesse sentido, a identidade da capoeira, como conteúdo da Educação Física escolar, é diferente da identidade da capoeira como fenômeno de resistência cultural. Nesta pesquisa, a identidade da capoeira como conteúdo escolar, expressada pelos professores/as, revela um fenômeno que passou, e ainda passa, por um processo de esvaziamento de sentidos que ocorre tanto pela negatização engendrada na discriminação da cultura afrodescendente, quanto pelas formas de ausência experimentadas - sejam no campo teórico seja no campo da vivência (prática) - como consequência do distanciamento gerado pela marginalização do fenômeno. Consequentemente, causando impactos na formação do professor e, na formação do aluno que também experimenta esta ausência do conteúdo capoeira, como processo de reprodução (refluxo) da experiência negatizada do fenômeno, experimentada pelos professores/as.

Contribui ainda para esse esvaziamento, o fenômeno da esportivização, que trata o corpo como artefato a ser aperfeiçoado para as práticas esportivas dentro de padrões de rendimento impostos pela ciência e pela técnica para cada modalidade esportiva.

Assim, a capoeira tem ocupado, em Jacobina, uma condição marginal, desvalorizada, pela sua origem ligada à escravização negra e aos processos de luta pela liberdade. Ao associar de forma preconceituosa a capoeira à cultura da violência e às religiões de matriz africana também historicamente preconceituadas, gerou-se um distanciamento em relação a esta prática cultural afrodescendente. Este distanciamento vai se reproduzir inclusive na escola, na qual a cultura de matriz africana não aparece como temática significativa e a capoeira, em detrimento de alguns esportes, figura como prática corporal de pouco interesse nas aulas. É nessa ausência recorrente da capoeira como conteúdo escolar que se concretiza e fortalece a marginalização institucionalizada da capoeira.

Sobre os sentidos que os professores/as dão à capoeira a partir de seus processos subjetivacionais na inter-relação com o fenômeno, as categorias que emergiram na análise de conteúdo presente nas falas dos colaboradores/as, revelam, para efeito de apreensão dos sentidos atribuídos à capoeira, sobretudo como conteúdo de aulas de Educação Física, uma percepção

negativada do fenômeno capoeira como conteúdo escolar, uma vez que está associada historicamente ao negro que, embora componha um dos grupos étnicos que deu origem à população brasileira, foi escravizado e seus descendentes compõem na atualidade, em sua grande maioria, a massa de subalternizados que somente tem acesso à menor parcela dos bens produzidos na sociedade.

A história é testemunha de que, mesmo escravizado, o negro e seus descendentes engendraram diversas formas de lutar pela sua liberdade (fugas para quilombos, revoltas e insurgências, ações organizadas pelas confrarias religiosas para garantir alforrias, utilização da própria capoeira como tática de enfrentamento direto - corpo a corpo), embora não tenha escapado das estratégias do colonizador que, para neutralizar os esforços do negro (escravizado, ou mesmo liberto) para sair da condição de subjugado, extrapolaram o controle dos indivíduos pela violência física e lhes impingiu uma violência ainda mais impiedosa – a violência simbólica.

Este tipo de violência afeta diretamente os processos de subjetivação produzidos pelo indivíduo na sua inter-relação com os outros. Assim, a negatificação estabelece uma produção de sentidos que enfraquece a percepção do sujeito sobre si mesmo, sobre sua condição como ser-no-mundo, ficando vulnerável aos discursos produzidos na afirmação de valores e interesses do outro – o dito “civilizado”. Este outro, no nosso caso, o colonizador, que impõe como modelo de verdade universal seus valores, sua estética, sua lógica, sua cultura.

Refletindo sobre o alcance desta pesquisa percebi que o resultado formativo proporcionado por um investimento pedagógico dessa natureza é de grandeza extraordinária. Não apenas para os colaboradores que ao participar da pesquisa realizaram um breve mergulho reflexivo acerca de seu fazer enquanto professor na relação com a capoeira como conteúdo de Educação Física, impelindo-os a conhecer mais sobre ela, mas principalmente, e em especial, para o pesquisador, pois o sentido que o fenômeno investigado detém para o pesquisador, transforma-se também em escala antes impensável. Desse modo, começo a perceber que minha construção de sentido para a capoeira começou lá atrás, quando ainda menino, tomei contato pela primeira vez com a capoeira numa espécie de brincadeira entre garotos. O somatório

das diversas experiências estabelecidas nas vivências que fui experimentando até aqui, me habilitou a pensar e questionar sobre os sentidos dados à capoeira nos diversos espaços onde ela se manifesta.

Assim, a pesquisa impacta diretamente o pesquisador que passa a apreender com mais clareza a dimensão gigantesca que o fenômeno possui na sua percepção. Como diz Merleau-Ponty:

O mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável. “Há um mundo”, ou antes, “há o mundo”; dessa tese constante de minha vida não posso nunca inteiramente dar razão. (MERLEAU-PONTY, 2014, p. 14).

Agora estou apto a interpretar mais claramente o que M. Pastinha queria metaforicamente dizer quando lhe perguntavam o que era a capoeira. Ele sentenciava: “Capoeira é tudo que a boca come”. Ou seja, é tudo que a boca pode dar conta. Tudo que se possa dizer sobre ou estabelecer relação com ela. E nessa direção se pode ir muito longe. IÊ, volta do mundo, camará!

REFERÊNCIAS

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. **Capoeira Angola**: cultura popular e o jogo dos saberes na roda. Salvador: EDUFBA, 2005.

ALES BELLO, Angela. **Introdução à Fenomenologia**. Belo Horizonte: Spes Editora, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edições 70, 1979.

BARRETO, José de Jesus. **Pastinha**: o menino que virou mestre de capoeira. Solisluna

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização**: As consequências humanas. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

_____. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001.

_____. **Comunidade**: á busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2003.

_____. **Tempos Líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2007.

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei 9. 394 de 20 de Dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRETON, David Le. **Antropologia dos sentidos**. Trad. Francisco Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

CARRETEIRO, Tereza Cristina. **Corpo e Contemporaneidade**. Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 11, n. 17, p. 62-76, jun. 2005.

CARVALHO, Alexandre Filordi. A função-educador na perspectiva da biopolítica e da governamentalidade neoliberal. **Cadernos IHU ideias/** Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Instituto Humanitas Unisinos, Ano 14 – nº 244 – V. 14 – 2016. ISSN 1674 - 0316 (impresso) ISSN 2448 – 0304 (online).

CASTRO JÚNIOR, Luís. (Org). **Festa e Corpo**: as expressões artísticas e culturais nas festas populares baianas. Salvador: EDUFBA, 2014

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CHIGNOLA, Sandro. Sobre o Dispositivo: Foucault, Agamben, Deleuze. **Cadernos IHU ideias/** Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Instituto Humanistas Unisinos. – Ano 12, n. 214, Vol. 12, - São Leopoldo: Universidade do Vale dos Sinos, 2014.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

CRARY, Jonathan. 24/7: **Capitalismo tardio e os fins do sono**. Trad. Joaquim Toledo Jr. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

DAÓLIO, Jocimar. **Da cultura do Corpo**. Campinas: Papirus, 1995.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DAYRELL, Juarez. **A escola como espaço sócio-cultural**. In DAYRELL, Juarez (org.). Múltiplos olhares sobre Educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

DELLEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: Capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1995. v. 1, 95p.

- FERREIRA, Aurélio Buarque De Holanda. **Dicionário da língua portuguesa**. 5.ed. Curitiba: Positivo, 2010. 2222 p. ISBN 978-85-385-4198-1.
- FERREIRA, Maria Zita. **Dança Negro, ginga a história**. 2. Ed. – Belo horizonte: Mazza Edições, 2008.
- FORNARI, Liege Maria Sitja. **Uma maneira singular de estar no mundo: ser professor**. Tese de Doutorado – 2009. 318 f.: il.
- FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975 – 1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, Vozes, 1987.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- GARCIA, Maria Manuela Alves. **Pedagogias Críticas e Subjetivação: uma perspectiva foucaultiana**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2002.
- GHIRALDELLI, Paulo Júnior. **Educação Física Progressista: a crítica social dos conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.
- GIROUX, Henry A. **Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de educação**. In: Silva Tomaz T. Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. P. 85 – 103.
- GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, Set./Out./Nov./Dez. 2002, n. 21.
- GOMES, Romeu. et al. **Pesquisa Social: teoria método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- GONÇALVES, A. S.; **Construído na Contemporaneidade. Pensar a Prática** 10/2: 201-219, jul/dez. 2007.
- GUATTARI, F. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Tradução Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Claudia Leão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- GUYTON, Arthur C.; **HALL**, John Edward. **Tratado de Fisiologia Médica**. ed. 13. Rio de Janeiro: Elsevier, 2017.
- HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. . Petrópolis: RJ: Editora Vozes, 2005.

- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA. PNAD – **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**: Síntese de Indicadores 2014. Rio de Janeiro, Nov. 2015. Disponível em: <http://ww2.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts00000024052411102015241013178959.pdf>. Acessado em 31 de Julho às 21:00 hs.
- JUNIOR, Alfredo G. Faria. **Reflexões Sobre a Educação física Brasileira** – A carta de Belo Horizonte. In: Rev. Bras. Cienc. Esporte, v. 23, n.1, p. 19 -31, Set. 2001.
- LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. – 24 - Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio**: ensaios sobre o individualismo contemporâneo. Editora: Manole, 2005.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação**; abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- LÜDORF, Silvia Maria Agatti. **Revista Digital** – Buenos Aires – Ano 9 – Nº 66 – Noviembre de 2003. <http://www.efdeportes.com/> Acesso em: 05 de novembro de 2017.
- MACÊDO, Maria Dalva de Lima. **Resistência Cultural de Estudantes Negros da Roça, nas Escolas Públicas de Santa Bárbara – BA**. Dissertação de Mestrado - 2011. 129 f.
- MANSANO, Sonia Regina Vagas. Sujeito, subjetividade e modo de subjetivação na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da UNESP**, 8(2). 2009.
- MATTOS, Ivanilde Guedes de. **A negação do corpo negro**: representações sobre o corpo no ensino da Educação Física. Salvador: Universidade do Estado da Bahia – Uneb (Dissertação de Mestrado em Educação e Contemporaneidade), 2007. 147 f.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**; [tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura]. – 4ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2014. (Tópicos)
- MIRAMDA, Luciana Lobo, SOARES, Leonardo Barros. PRODUZIR SUBJETIVIDADES: o que significa?. *ESTUDOS E PESQUISA EM PSICOLOGIA, UERJ, RJ, ANO 9, N.2, P. 408-424, 2º SEMESTRE DE 2009.*

Disponível em <http://www.revispsi.uerj.br/v9n2/artigos/pdf/v9n2a10.pdf> - Acesso em: 20 de março de 2018.

MOREIRA, Anália de Jesus. **A Lei 10.639/2003 e a educação física: desafios e perspectivas**. Salvador: Cogito, 2014.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. Editora Thomson Pioneira, 2002.

MOREIRA, Wagner Wey (Organizador). **Educação Física & Esportes: Perspectivas para o século XXI**. Campinas, SP: Papirus, 1992. (Coleção Corpo e Motricidade)

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis – RJ: Vozes, 1999.

NOVAES, Joana de Vilhena. **Ser mulher, ser feia, ser excluída**. [versão online]. Acesso 15 de junho, 2018 em <https://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0237.pdf>

PASTINHA: UMA VIDA PELA CAPOEIRA. **Documentário**, 1998. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?=RpBW7dINqrl> - Acesso em: 09 de abril de 2018.

RANCIÉRE, Jacques. **A partilha do sensível**. Tradução Mônica Costa Neto – São Paulo: EXO experimental Org. : Ed. 34 , 2005.

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

RIBEIRO, Matilde. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Apresentação da SEPPIR. Brasília, DF: outubro de 2005.

ROCHA, Lauro Cornélio da. **As relações étnico-raciais, a cultura afro-brasileira e o projeto político-pedagógico**. In Currículo, Relações Raciais e Cultura Afro-brasileiras. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação à Distância, 2006.

ROLNIK, Sueli. **Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. 2. Ed., Porto Alegre: Sulina. Editora da UFRGS, 2016.

SANTOS, Boaventura de. **Um discurso sobre as ciências**. 3. Ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

_____, MENESSES, Maria Paula (Orgs). **Epistemologias do Sul**. – São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. In SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SIBILIA, Paula. **O show do eu**: a intimidade como espetáculo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SILVA A. H. & FOSSÁ M. I. T. Análise de Conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s Revista Eletrônica**, ISSN 1677 4280, Vol. 17. No 1, 2015.

SILVA, Maria Cecília de Paula. **Do corpo objeto ao sujeito Histórico**: perspectivas do corpo na história da educação brasileira. Salvador: EDUFBA, 2009.

SILVA, Osni Oliveira Noberto da. **Formação Profissional em Educação Física no Brasil**: história, conflitos e possibilidades. Jundiaí, Paco Editorial: 2015.

SILVA, Robson Carlos da. **Capoeira**: o preconceito ainda existe?. Teresina, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Stuart Hall, Kathryn Woodward. 9. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. **Documento de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. 9ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 156 p.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade**: a forma social negro/brasileira. Rio de Janeiro: Imago Ed.; Salvador, BA: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 2002.

_____. **A verdade seduzida**: por um conceito de cultura no Brasil. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 3. ed.

SOKOLOWSKI, Robert. Introdução à Fenomenologia. Tradução: Alfredo de Oliveira Moraes. – 4. Ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2014.

SOUZA, Sueli R. Motta (org.). **Fenomenologia e Educação**. Salvador: EDUNEB, 2012.

SZYMANSKI, Heloisa. **Entrevista reflexiva**: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R.C. A. R. A Extensão na pesquisa em educação: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro, 2008.

VATTIMO, G. **O fim da Modernidade**. Nihilismo e Hermenêutica na Cultura pós-moderna. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo. **De geometrias, currículo e diferença**. In: Educação e Sociedade, v.23, n. 79, p.163 – 186, Agosto, 2002.

VIEIRA, Luiz Renato. **O jogo da Capoeira**. Rio de Janeiro – SPRINT -2ª edição, 1999.

WITTIZORECKI, Elisandro, MOLINA NETO, Vicente e BOSSLE, F. *MUDANÇAS SOCIAIS E O TRABALHO DOCENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA*: estudo a partir de histórias de vida. **Movimento**. Porto Alegre, v.18, n. 1, jan/mar. 2012. Disponível em:<http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/23894/17344> Acesso em: 09 de maio de 2017.

ANEXO

LISTA DOS PROFESSORES/AS ENTREVISTADOS/AS

Carlos Alexandre Sinfrônio da Silva

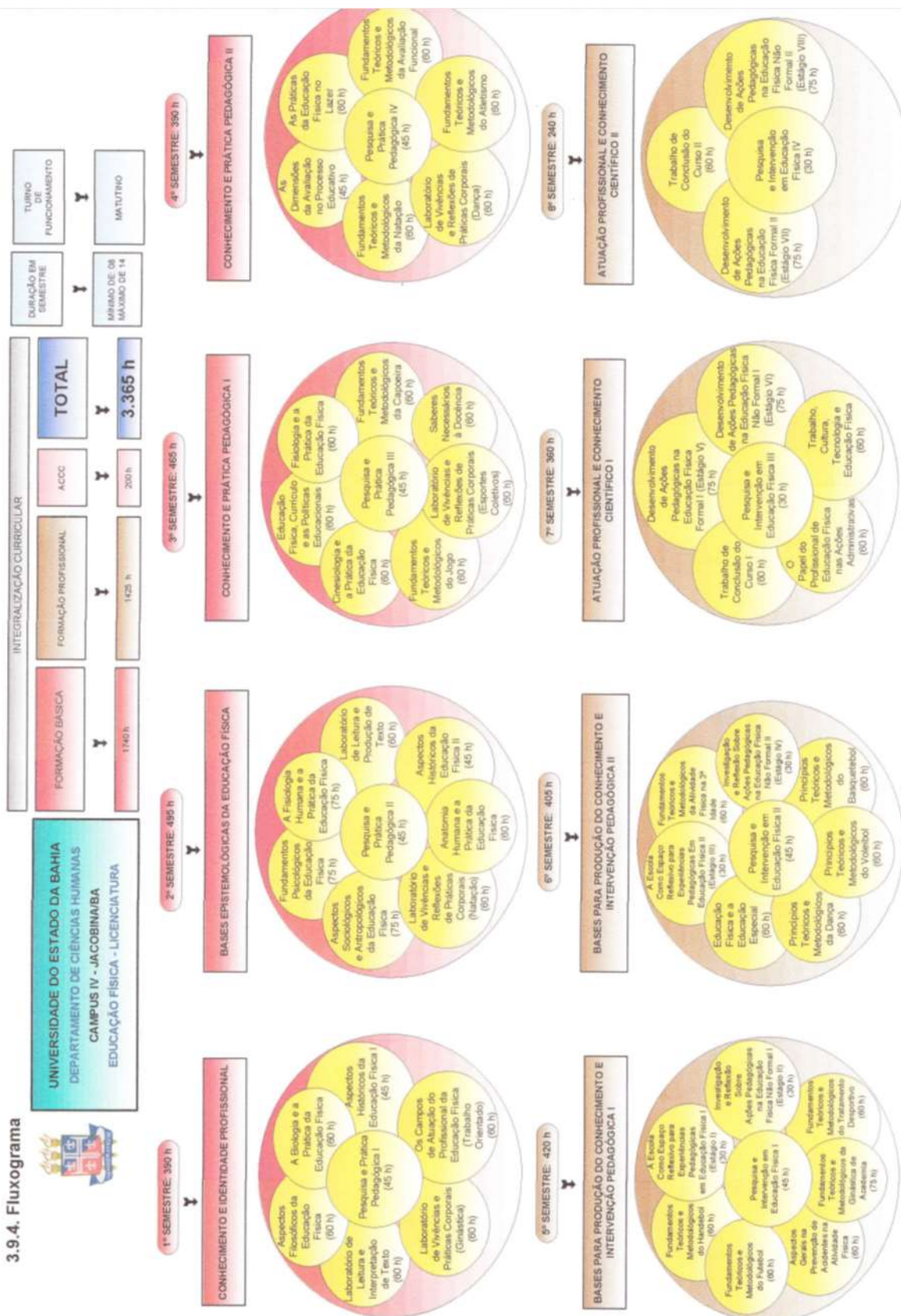
Gilson Carlos de Almeida

Jaqueline Costa de Carvalho

Murilo Silva dos Reis

Tarija Alcântara Gonçalves

3.9.4. Fluxograma





UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV
COLEGIADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

FRANCISCO DE SALES ARAUJO SOUSA

PROJETO DE EXTENSÃO

CAPOEIRIZANDO A ESCOLA EM JACOBINA: vivenciando e
produzindo sentidos no ambiente escolar

JACOBINA – 2018

1. JUSTIFICATIVA.

A capoeira, enquanto manifestação de resistência ancorada em uma matriz cultural Africana historicamente constituída pode e deve ser na escola, um instrumento capaz de estimular uma percepção mais ampliada, de instaurar dialogicidade de perspectivas culturais e de confrontar processos subjetivos negativados, contribuindo desta forma para a construção de uma escola menos excludente.

Atentando para o cumprimento do papel social da escola e da universidade, reconhecemos como urgente a necessidade de um olhar diferente, por parte da Educação Física, no campo da cultura corporal valorizando a diversidade cultural e o corpo negro nas práticas corporais e esportivas no âmbito escolar. Nesse sentido, a capoeira, instrumento de resistência historicamente experimentado por grupos marginalizados, pode desempenhar importante papel e desenvolver atitudes e valores relativos ao repertório cultural afro-brasileiro e africano.

Na perspectiva de superar procedimentos metodológicos fragmentados, verticalizados, e autoritários, pautados pela lógica cartesiana, a organização do trabalho pedagógico centrado na prática, com a capoeira, acolhe a horizontalidade e pluralidade como estratégias de enfrentamento ao processo de naturalização das práticas reproducionistas que, na Educação Física escolar, é representada pelo fenômeno da esportivização.

Segundo Falcão (2004), com o advento do processo de escolarização da capoeira esta manifestação adquire novos contornos pedagógicos e novos tratamentos metodológicos, mas a despeito dessas novas possibilidades, a capoeira ainda é hegemonicamente tratada pela lógica do treinamento esportivo. Desse modo, precisamos buscar a superação de análises mecânicas impregnadas de visões ingênuas e acríticas. A capoeira deve ser interpretada como um processo no qual se interpenetram dimensões históricas, afetivas, sociais e motoras, que jamais se tornam rotinas.

Considerando esse entendimento e a partir de sugestões (no exame de qualificação) da banca examinadora da pesquisa intitulada “A RODA DE

CAPOEIRA COMO ESPAÇO FORMATIVO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA”, este projeto foi elaborado na perspectiva de colaborar no processo formativo de professores e estudantes do ensino fundamental II, do município de Jacobina – BA.

2. OBJETIVO GERAL.

Atentar para as ausências, o esvaziamento de sentidos, e (não)vivências no que diz respeito a relação entre Universidade, escola e capoeira, a partir da produção de sentidos evidenciados nas falas dos professores/as entrevistados e estimular a produção de subjetividades abertas a outras possibilidades de perceber e ser no/com o mundo.

3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Apresentar a capoeira no ambiente escolar numa perspectiva diferente da esportivização;
- Desenvolver vivência com capoeira nas escolas;
- Abordar a prática da capoeira valorizando os saberes referentes à africanidade e a cultura afro-brasileira no que tange a sua ritualidade, memória e ancestralidade.

4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.

A identidade negra negativada foi historicamente construída por inúmeras e repetidas produções discursivas e imagéticas que definem a diferença como inferioridade imputando ao corpo negro uma carga pejorativa de restrições, insegurança e medo. Assim como foi construída, de forma processual e assertiva, a desconstrução da discriminação racial precisa acontecer em todos os espaços de interação sociocultural de forma cotidiana, deixando de estar restrita a pequenos eventos dentro e fora da escola, a disciplinas pedagógicas relativas ao tema ou em datas comemorativas. Segundo Gomes:

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética,

as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura e as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidades. (GOMES, 2008, p. 143)

Em relação à cultura, tomamos de Sodré (2005, p. 10), a ideia de cultura negra brasileira como “[...] um lugar de contorno do valor universalista” proposto ideologicamente pela cultura ocidental, “[...] um lugar forte de diferença e de sedução na formação social brasileira”.

A capoeira, como expressão da cultura negra brasileira que se constituiu historicamente como fenômeno de resistência a escravização e a repressão contra o negro no Brasil, apresenta potencial para, nas escolas públicas de Jacobina, atuar de forma significativa na desconstrução da discriminação racial que ainda hoje aprisiona o corpo negro. Possibilitando assim a “[...] suspeita de que os jogos do mundo, a heterogeneidade da linguagem, não coincidam com a ordem da verdade universal produzida pela ideologia moderna”. (SODRÉ, 2005, p. 137).

Ainda sobre a Capoeira, esse trabalho será referendado pelos seguintes autores: Abib (2005); Oliveira (2005); Rego (1964); Silva (2008); Vieira (1998); Capoeira (1992).

Compreendemos que, como afirma Mattos (2010), “a Educação Física, sozinha, não dá conta de desconstruir regras impostas para diferentes grupos”. Porém, entendemos que no tocante ao corpo negro as vivências de capoeira como elemento da cultura corporal de movimento nas aulas de educação física podem proporcionar uma releitura desse corpo e suas potencialidades a partir de outro olhar dissociado dos padrões e modelos universalizados pela ideologia moderna.

5. POCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O desenvolvimento da proposta acontecerá em encontros semanais (um por semana), no período de dois meses para cada escola *lócus* onde acontecem as oficinas. As escolas selecionadas foram aquelas onde atuam os

professores/as colaboradores/entrevistados da pesquisa. As atividades tiveram início no mês de julho de 2018, e se estenderão até julho de 2019.

Inicialmente foram realizados encontros com professores/as e estudantes do curso de Educação Física para discutir propostas metodológicas para as referidas oficinas. Durante esses encontros construíram a proposta desse projeto, ou seja, inserir a capoeira no cotidiano da escola de forma prazerosa, e dissociada das praticas esportivas. Desta forma a construção de saberes na roda de capoeira acontece pela vivência, capaz de engendrar diferentes processos de subjetivações e produções de sentidos.

6. REFERÊNCIAS

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. **Capoeira Angola**: cultura popular e o jogo dos saberes na roda. Salvador: EDUFBA, 2005.

CAPOEIRA, Nestor. **Capoeira**: os fundamentos da malícia. Rio de Janeiro: Record, 1992.

FALCÃO, J. L. Ciqueira. **O jogo da capoeira em jogo e a construção da práxis capoeirana**. Universidade Federal da Bahia – UFBA (Tese de Doutorado em Educação), 2004. 394 f.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, Set./Out./Nov./Dez. 2002, n. 21.

MATTOS, Ivanilde Guedes de. **A negação do corpo negro**: representações sobre o corpo no ensino da Educação Física. Salvador: Universidade do Estado da Bahia – Uneb (Dissertação de Mestrado em Educação e Contemporaneidade), 2007. 147 f.

OLIVEIRA, Josivaldo Pires de. **No Tempo dos Valentes**: os capoeiras na cidade da Bahia. Salvador: Quarteto, 2005.

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

SILVA, Robson Carlos da. **Capoeira**: o preconceito ainda existe?. Teresina, 2008.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade**: a forma social negro/brasileira. Rio de Janeiro: Imago Ed.; Salvador, BA: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 2002.

_____. **A verdade seduzida:** por um conceito de cultura no Brasil. Rio de janeiro: DP&A, 2005. 3. ed.

VIEIRA, Luiz Renato. **O jogo da Capoeira.** Rio de janeiro – SPRINT -2ª edição, 1999.