

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

VINÍCIUS PENHA

**A CAPOEIRA NA RODA DA ESCOLA E SEU JOGO COM AS
AMBIVALÊNCIAS, AS CONTINGÊNCIAS, AS INCERTEZAS E OS
CONFLITOS**

VITÓRIA

2009

VINÍCIUS PENHA

**A CAPOEIRA NA RODA DA ESCOLA E SEU JOGO COM AS
AMBIVALÊNCIAS, AS CONTINGÊNCIAS, AS INCERTEZAS E OS
CONFLITOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física, na área de concentração Educação Física, Currículo e Cotidiano Escolar.

Orientador: Prof^o Dr^o Valter Bracht

VITÓRIA

2009

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Penha, Vinícius, 1980-
P399c A capoeira na roda da escola e seu jogo com as
ambivalências, as contingências, as incertezas e os conflitos /
Vinícius Penha. – 2009.
144 f.

Orientador: Valter Bracht.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Espírito
Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

1. Escolas. 2. Cultura. 3. Educação física. 4. Capoeira. I.
Bracht, Valter, 1957-. II. Universidade Federal do Espírito Santo.
Centro de Educação Física e Desportos. III. Título.

CDU: 796

VINÍCIUS PENHA

**A CAPOEIRA NA RODA DA ESCOLA E SEU JOGO COM AS
AMBIVALÊNCIAS, AS CONTINGÊNCIAS, AS INCERTEZAS E OS
CONFLITOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física na área de concentração Educação Física, Currículo e Cotidiano Escolar.

Aprovada em 07 de agosto de 2009.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profº Drº Valter Bracht

Universidade Federal do Espírito Santo

Orientador

Profº Drº Carlos Nazareno Ferreira Borges

Universidade Federal do Espírito Santo

Profº Drº José Francisco Chicon

Universidade Federal do Espírito Santo

Profº Drº José Luiz Cirqueira Falcão

Universidade Federal de Goiás

A Jaider Penha e Rosângela Martins Penha, por ainda em vida me deixarem como herança a educação e a Victor Penha Martins por compartilhar comigo tal herança.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Professor Doutor Valter Bracht, por todo o carinho e paciência nas orientações e leituras das versões desta dissertação, por me permitir entrar na roda da ciência e me deixar jogar seu jogo, apesar das minhas limitações, por me deixar seguir meu próprio caminho, descobrindo minhas dores e delícias no mundo acadêmico, por indicar autores que não só me auxiliaram na produção da pesquisa, mas também na produção de minha própria vida, obrigado!

Ao Professor Doutor José Francisco Chicon pela leitura atenta do texto e pelos diálogos de incentivo nos corredores do Universidade, obrigado!

Ao Professor Doutor Carlos Nazareno Borges, pela leitura cuidadosa do texto e pelas questões postas desde a qualificação, obrigado!

Ao Professor Doutor José Luiz Cirqueira Falcão, por todo o incentivo e carinho não só com a dissertação, mas também com minha própria vida, por compartilhar comigo as experiências, devaneios acadêmicos e capoeiranos, obrigado!

À CAPES, por possibilitar que este trabalho fosse produzido, por intermédio da bolsa de estudos, obrigado!

Ao Laboratório de Estudos em Educação Física, por ser um espaço que possibilita não só o aprendizado acadêmico, mas também um aprendizado de vida, obrigado!

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física, por ter possibilitado as condições necessárias ao presente trabalho, obrigado!

Ao Professor Mestre Francisco Eduardo Caparróz, pelas orientações na construção do projeto de pesquisa que foi submetido ao processo de seleção do mestrado, por me “adotar” na docência supervisionada, pelos bate-papos regados a cafés e churrasquinhos que tanto me auxiliaram na vida pessoal e na vida acadêmica, obrigado!

Aos amigos Brunin e Thiaguin, pelo apoio nos momentos em que precisava pernoitar em Vitória e pelas alegrias compartilhadas, obrigado!

À Professora Mestre Rosely Silva Pires, por ter me acolhido no mundo acadêmico e pela incansável preocupação com minha vida pessoal, obrigado!

Aos alunos da Oficina de Capoeira (2008/2), por terem me possibilitado colocar em ação meus devaneios acadêmicos, obrigado!

Aos amigos Branquinho, Branquinha e Maurão, por compartilharem comigo as dores e delícias do mundo acadêmico, obrigado!

Ao amigoirmão Pretinho, por simplesmente ser Pretinho e estar ao meu lado em todos os momentos da minha vida, compartilhando a vivência de uma vida marcada por tanta coisa boa, obrigado!

Às escolas em que estive presente durante toda a pesquisa, obrigado!

Aos diretores, coordenadores, pedagogos, professores comunitários, alunos, oficinairos e vigias, por permitirem a realização da pesquisa, obrigado!

Ao mestre de Capoeira, ao monitor de Capoeira, ao professor de Educação Física e à professora de Educação Física, por abrirem suas salas de aula e compartilharem comigo as dores e as delícias de suas profissões e de suas vidas, obrigado!

Aos alunos/capoeiristas, por revelarem suas ricas produções corporais/culturais, me fazendo perceber que a escola de fato tem vida, obrigado!

Ao Grupo de Capoeira Beribazu, por me possibilitar a vivência de uma manifestação cultural tão importante para o nosso país, obrigado!

Aos malungos, Melado, Preah, Eudes, Fábio, Marcelo, Chris, Galileu, Dácio, por compreenderem e respeitarem meus momentos de solidão e afastamento e por se fazerem presentes quando solicitados, obrigado!

À Lili e Vina, por serem tão carinhosas ao perguntarem sobre a dissertação, esse carinho foi imprescindível para que eu terminasse o trabalho, obrigado!

À Luciana Hibner, por ter revisado a dissertação para além do trabalho técnico que uma revisão exige, obrigado!

À toda minha família, que mesmo sem saber o que de fato era um mestrado me apoiou incondicionalmente na minha escolha profissional, obrigado!

“Nesse mundo, poucas coisas são predeterminadas, e menos ainda irrevogáveis. Poucas derrotas são definitivas, pouquíssimos contratempos, irreversíveis, mas nenhuma vitória é tampouco final. Para que as possibilidades continuem infinitas, nenhuma deve ser capaz de petrificar-se em realidade para sempre. Melhor que permaneçam líquidas e fluidas e tenham ‘data de validade’, caso contrário poderiam excluir as oportunidades remanescentes e abortar o embrião da próxima aventura.”

Zygmunt Bauman

RESUMO

Esta dissertação trata de investigar o processo de inserção da Capoeira, uma manifestação da cultura corporal de movimento, no contexto escolar, tendo as seguintes questões como diretrizes para a pesquisa: como a Capoeira adentra nas escolas? Quais impactos sofre a própria Capoeira ao adentrar nas instituições escolares? O que significa para a Capoeira tornar-se uma dimensão da cultura legitimada no contexto escolar? As respostas, ou melhor, as problematizações das referidas questões giraram em torno de discussões relacionadas à escola, à cultura, à Educação Física e a Capoeira, tendo como metodologia de pesquisa, trabalho de campo com princípios de pesquisa qualitativa, envolvendo estudos de caso do “tipo” etnográfico. Desse modo, duas escolas de ensino fundamental do município de Serra-ES foram escolhidas como campo de pesquisa para a realização do trabalho; em uma observamos não só as aulas de Capoeira via Oficina de Capoeira, como também as aulas de Educação Física, compreendendo seu processo de inserção no contexto escolar, levando em consideração uma escola que trabalha com princípios de uma modernidade sólida, portanto, com objetivos de instaurar e manter a ordem. No decorrer do trabalho, discorremos acerca das implicações desses objetivos, sobretudo nas relações estabelecidas com a Capoeira e com a Educação Física. Na outra escola, centramos nossas observações apenas na Oficina de Capoeira, pelo fato dela se inserir na escola pelo viés esportivo. Ressaltamos que, em ambas as escolas, a Oficina de Capoeira acontece por intermédio de um Programa do Governo Federal intitulado Programa Escola Aberta. Descrevemos acerca das implicações de se trilhar um caminho que se destina a definir o que de fato seja a Capoeira. Portanto, não se trata de afirmar um modelo de inserção da Capoeira no contexto escolar, mas de desvelar uma das maneiras pelas quais a Capoeira foi inserida em um determinado contexto escolar. Assim, nos preocupamos em investigar como a Capoeira é tematizada nas escolas e a maneira como seus agentes lidam com as ambiguidades, as incertezas, as contingências e os conflitos existentes no contexto escolar e que devem ser considerados como fatores positivos no processo educacional, uma vez que permitem ampliar as possibilidades de produção de conhecimento.

Palavras-chave: Escola. Cultura. Educação Física. Capoeira.

ABSTRACT

The objective of this dissertation is to investigate the Capoeira process insertion, a bodily cultural movement manifestation, in the school context, approaching the following subjects as research guides: How Capoeira goes into the schools? What are the impacts that Capoeira suffers to become a dimension of a true culture in the school context? The answers of this questions are linked to discussions related to the school, the culture, the physical education and Capoeira, having as methodology of research, the field work with beliefs of a qualitative research, involving cases like ethnographical “type”. In this way, two elementary schools located in Serra City, Espírito Santo State, were chosen as a research field for this work development; During a visit to one of this school was possible to observe not just the Capoeira’s classes through the Capoeira shop, but also the physical education classes, approaching its school context insertion process, considering a school that works based on beliefs of a solid modernity, therefore, having as target to establish and keep the order. Along this work, will be related about this objectives problems, mainly in the established relations between the Capoeira and the physical education. In another school, the observation was centered only at the Capoeira shop, because it inserts itself in the school through sport. We reinforce that in both school, the Capoeira shop performs through a federal government program, called Programa Escola Aberta. It will be described about the problems related to the way to define what Capoeira is. However, there is not purpose to state the Capoeira insertion model in school context, but to know one of the ways that Capoeira was inserted in a determined school context. In this way, we investigated how Capoeira is approached in the schools and how its agents deal with the ambiguities, the uncertainties, the contingencies and the existing conflicts in the school context that must be considered as positives points in the education process, once that they allow to increase the knowledge production possibilities.

Key words: School. Culture. Physical Education. Capoeira.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 A EDUCAÇÃO FÍSICA, A ESCOLA, A CAPOEIRA E A CULTURA	17
2.1 CONTEÚDOS DA CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO FÍSICA (ESCOLAR).....	18
2.2 A CULTURA E A ESCOLA.....	23
2.3 A CAPOEIRA NA CULTURA.....	34
3 METODOLOGIA	51
3.1 PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	52
3.2 APROXIMAÇÃO, ESCOLHA DOS CASOS E ACESSO AO CAMPO.....	55
3.3 PROCEDIMENTOS PARA A INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	70
4 CONHECENDO A CAPOEIRA NO AMBIENTE ESCOLAR: O CASO DA E.M.E.F. “BARRACÃO DO MIRANDA”	72
4.1 REFUGOS.....	73
4.1.1 A escola ordeira e sua produção de refugos.....	76
4.1.2 O processo de reciclagem dos refugos: A capoeira como “usina de reciclagem”.....	80
4.2 A CAPOEIRA DENTRO DA ESCOLA: CENÁRIO DE UMA “FORMA ESCOLAR” NA CAPOEIRA.....	86
4.2.1 Desvelando o jogo entre a “forma escolar” e a capoeira na roda da escola....	88
4.2.2 Por dentro da capoeira: O que mais ela revela além da influência da “forma escolar”?.....	92
4.3 A CAPOEIRA DENTRO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: O INÍCIO DE UMA RELAÇÃO ENTRE AMBAS.....	99
4.3.1 Da capoeira ao maculelê para a capoeira no maculelê: A capoeira que sai sem sair.....	102
4.3.2 Os alunos/capoeiristas: Quem são eles?.....	106
4.3.3 O espaço da educação física na escola: Quadra poliesportiva ou “terra de fronteira cultural”?.....	109
4.3.4 A incerteza como ponto de partida no diálogo entre a capoeira e a educação física.....	111
5 A CAPOEIRA PELO VIÉS ESPORTIVO: O CASO DA E.M.E.F. “BARRACÃO DA COELHO”	118
5.1 A CAPOEIRA QUE RESISTE E QUE SE CONFORMA AO SISTEMA VIGENTE.....	119
5.2 O CAMPEONATO DE CAPOEIRA COMO ORIENTADOR PARA AS AULAS/TREINOS.....	120
5.2.1 O grande dia: Bem-vindos ao campeonato de capoeira.....	122
5.3 AS ARMADILHAS DE UM CAMINHO “SEGURO”: A CAPOEIRA NAS VOLTAS QUE O MUNDO DEU E NAS VOLTAS QUE O MUNDO DÁ.....	127
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	131

7 REFERÊNCIAS.....	138
---------------------------	------------

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objeto de pesquisa o processo de inserção da Capoeira, uma manifestação da cultura corporal de movimento, no contexto escolar. Vale dizer que o interesse no referido objeto surgiu por meio da intenção primária (apresentada no projeto de pesquisa para este estudo) de investigar o processo de mediação didática da Capoeira nas aulas de Educação Física escolar, ou seja, analisar e compreender como o(a) professor(a) realiza a mediação didática da Capoeira. No entanto, a própria intenção primária permitiu ampliarmos a discussão, suscitando assim, a elaboração de algumas questões, dentre elas: como a Capoeira adentra as escolas? Quais fatores são capazes de modificar a própria Capoeira ao adentrar as instituições escolares? O que significa para a Capoeira tornar-se uma dimensão da cultura legitimada no contexto escolar? Questões essas que nos alertavam para a necessidade de aprofundarmos o estudo, o que nos levou a um redirecionamento no foco de investigação já citado.

Para o desenvolvimento da pesquisa, entendemos necessário compreender a dinâmica da Capoeira como manifestação cultural e a dinâmica do próprio cotidiano escolar, neste caso, penetrando no cotidiano da escola de maneira progressiva, mas intensiva, abrangendo não só a sala de aula, mas todos os espaços escolares (corredor, pátio, auditório etc.) utilizados pelos agentes escolares (professores, alunos, pedagogos, coordenadores, comunidade) nos mais diversos tempos, sejam as atividades da semana, sejam as atividades do final de semana (CANDAU, 2002). Procurando, dessa forma, estudar a escola em sua realidade, tal qual ela é,

[...] sem julgamentos *a priori* de valor e, principalmente, buscando a compreensão de que o que nela se faz e se cria precisa ser visto como uma saída possível, naquele contexto, encontrada pelos sujeitos que nela trabalham, estudam e vão levar seus filhos (ALVES, 2003, p. 65).

Dessa maneira poderemos compreender melhor como se dá o movimento de entrada da Capoeira no ambiente escolar, a maneira pela qual ela passa a se constituir como um currículo e o que se espera que os alunos aprendam com ela, pois, entendemos que a Capoeira – ao entrar na escola - pode influenciar o cotidiano escolar como também ser modificada por ele, num movimento de duplo sentido, uma vez que, as lógicas próprias aos fazeres cotidianos na e da escola passam pelas criações presentes nesse espaço,

todas elas vinculadas a diversas possibilidades, interesses, valores, fazeres e saberes dos agentes que dela participam (OLIVEIRA, 2007).

Sendo assim, tal desafio demanda a necessidade de se discutir quatro temas-chave, quais sejam, a escola, a cultura, a Educação Física e a Capoeira. Discutir tais temas necessita (em nosso entendimento) compreendermos a forma escolar e a cultura escolar, ou seja, refletirmos acerca do processo de escolarização e entendendo a escola como o espaço de “[...] produção de referências sociais, tendo a escola, ou a ‘forma escolar de socialização’ e de transmissão de conhecimentos como eixo articulador de seus sentidos e significados” (VAGO, 2003, p. 198), pois é esse sentido de escolarização, de acordo com Vicent, Lahire e Thin (2001) (apud VAGO, 2003, p. 199), que permitirá cunhar o termo “forma escolar”, isto é, “[...] uma forma especificamente escolar de socialização da infância e da juventude” (VAGO, 2003, p. 199), ou o que o próprio Vago (2003, p. 199) denominará de “a escolarização do social”. Desse modo, “[...] defendemos a necessidade de compreender e investigar a escola como lugar de organização e produção de uma cultura própria, específica – isto é, uma *cultura escolar*” (VAGO, 2003, p. 201, grifos do autor). “[...] isso implica superar a percepção da escola em uma posição de reprodução linear e mecânica de tudo o que se lhe impõem de fora para dentro” (VAGO, 2003, p. 201).

Portanto, a discussão não dar-se-á de maneira isolada, ao contrário, a intenção é discutir os quatro temas nas suas inter-relações, uma vez que, partimos do pressuposto de que a escola atua como mediadora da cultura (de uma forma geral) e a Educação Física, neste contexto, como mediadora da cultura corporal de movimento e a Capoeira como uma das manifestações da cultura corporal de movimento. Dessa forma, podemos afirmar que “A escolarização dos conhecimentos está intimamente relacionada às transformações que se processam na escola e em suas relações com as demais práticas sociais” (VAGO, 2003, p. 214), o que nos leva a entender que a escola estabelece critérios, tanto de acordo com suas necessidades como de acordo com as necessidades da sociedade, para a entrada de determinadas manifestações da cultura (em detrimento de outras) e os “devolve” de uma outra forma. Analogamente, podemos dizer que a Educação Física tematiza ou privilegia determinados conteúdos da cultura corporal de movimento (em detrimento de outros) dentro da escola e também os “devolve” para a sociedade de uma forma peculiar. Com isso, será preciso entendermos como se constitui

a cultura escolar (representações, tempos, espaços, agentes, conhecimentos, práticas etc.) e o processo de escolarização dos conteúdos da cultura corporal de movimento realizada pela Educação Física, compreendendo os conteúdos que basicamente sustentaram esse componente curricular na escola, ou melhor, situar os conteúdos que se tornaram hegemônicos dentro da Educação Física.

Assim sendo, a presente dissertação está organizada da seguinte forma. No capítulo 2 discutiremos os temas supracitados da seguinte maneira: no item 2.1 abordaremos os conteúdos da cultura corporal de movimento e suas relações com a Educação Física, seu processo de legitimação como componente curricular e os conteúdos que se tornaram hegemônicos nesse processo, sobretudo o esporte. Para tal nos valemos de autores como Marinho (in: GOELLNER, 2005), Silva (2001) e Bracht (1997). No item 2.2 abordaremos a relação entre a escola e a cultura, enfocando o processo de seleção dos conteúdos e algumas perspectivas de cultura e de educação apoiados em Forquin (1993) e Lopes (1999). No cerne dessa discussão trouxemos para o debate um Programa do Governo Federal chamado Escola Aberta que, aliás, se fará presente em outros momentos do trabalho. No item 2.3 abordaremos a Capoeira e a cultura, discutindo questões relacionadas à cultura popular e nosso entendimento acerca desse termo e de como ele se apresenta nos tempos hodiernos, bem como na Capoeira propriamente dita. Tais discussões pautaram-se em autores como: Chauí (1986), Bauman, (1999, 2001, 2002), Falcão (2004, 2006), Bracht (1997), Vieira (1998), Thompson (1990), Abib (2004), Nascimento (2005) e Mwewa (2005).

No capítulo 3 discutiremos a metodologia utilizada na realização do estudo, a saber, trabalho de campo com princípios de pesquisa qualitativa, envolvendo estudos de caso do “tipo” etnográfico. No item 3.1 abordaremos os princípios metodológicos que envolvem a metodologia utilizada na pesquisa, seguindo para o item 3.2 no qual abordaremos o processo de aproximação, escolha dos casos e acesso ao campo. No item 3.3 descreveremos os procedimentos utilizados na interpretação dos dados produzidos no campo.

Nos capítulos 4 e 5 discutiremos as questões que motivaram o estudo com base no referencial teórico produzido no capítulo 2 e nos dados produzidos durante o trabalho de campo, o qual foi desenvolvido em duas escolas, de modo que, na primeira escola

centramos nossas interpretações sobre o processo de inserção da Capoeira no ambiente escolar (capítulo 4) e, na segunda analisamos a Capoeira pelo viés esportivo (capítulo 5). E, finalmente, (no capítulo 6) as considerações finais.

2 A EDUCAÇÃO FÍSICA, A ESCOLA, A CAPOEIRA E A CULTURA

Este capítulo abarca discussões acerca da Educação Física, da escola e da Capoeira no cerne da cultura, ou seja, analisamos o modo como esses temas relacionam-se com a cultura já que o tema central – a Capoeira – foi estudada em ambiente escolar.

O fato de algumas manifestações culturais, dentre elas a Capoeira (em um determinado momento da história), não terem tido seu espaço reservado ou mesmo legitimado na sociedade e, por sua vez, na escola, talvez corrobore para a afirmação de se considerá-la como cultura popular, no sentido de entendê-la como algo contrário à cultura de elite e, portanto, contestadora (por si só e de forma histórica) desta. Porém, esse não é o nosso entendimento em relação à cultura popular, nem mesmo em relação a outras denominações de cultura, como, cultura de massa, cultura de elite etc., pois acreditamos que elas se inter-relacionam, estando atreladas à vida dos indivíduos, uma vez que, assim como Thompson (1990, p.165) defendemos que

[...] a vida social não é, simplesmente, uma questão de objetos e fatos que ocorrem como fenômenos de um mundo natural: ela é, também, uma questão de ações e expressões significativas, de manifestações verbais, símbolos, textos e artefatos de vários tipos, e de sujeitos que se expressam através desses artefatos e que procuram entender a si mesmos e aos outros pela interpretação das expressões que produzem e recebem. Em sentido mais amplo, o estudo dos fenômenos culturais pode ser pensado como o estudo do mundo sócio-histórico constituído como um campo de significados. Pode ser pensado como o estudo das maneiras como expressões significativas de vários tipos são produzidas, construídas e recebidas por indivíduos situados em um mundo sócio-histórico. Pensado dessa maneira, o conceito de cultura se refere a uma variedade de fenômenos e a um conjunto de interesses (...) Em outras palavras, acredito que posso dizer que o conceito de cultura está diretamente relacionado com a vida social dos indivíduos, bem como os fenômenos culturais.

Em função disso, fica difícil acreditarmos que a cultura popular seja entendida como uma cultura pura, intocada e livre dos mecanismos da cultura de elite e/ou da cultura dominante, isto é, independente e isolada na sociedade e entendida como algo dado, pronto e solidificado. Nesse sentido, pretendemos analisar não só o conceito de cultura popular, mas outros (elite, dominada, dominante, massa, da mídia, moderna) elaborados e presentes na cultura, de uma maneira geral, no intuito de identificarmos essa manifestação da cultura no contexto da cultura geral e entendermos, nesse momento, a dinâmica à qual está submetida e também entendermos a dinâmica da escola e de como ela vê a cultura, isto é, por que inclui umas e exclui outras manifestações culturais? O

que inclui e o que exclui? Quais as relações que estabelece com o conhecimento cotidiano, com o senso comum, com os saberes populares etc.? Para nos auxiliar na discussão sobre a relação entre escola e cultura, nos apoiamos em Forquin (1993) e Lopes (1999), pois ambos nos permitem compreender como a cultura e a escola selecionam seus conteúdos, bem como estabelecem suas inter-relações.

Antes, porém, analisaremos o modo como a Educação Física tematiza determinados conteúdos da cultura corporal de movimento no ambiente escolar, ou seja, o processo de escolarização dos conteúdos da cultura corporal de movimento realizada pela Educação Física, compreendendo os conteúdos que basicamente sustentaram o referido componente curricular, no meio escolar, ou melhor, situar os conteúdos que se tornaram hegemônicos dentro da Educação Física escolar.

2.1 CONTEÚDOS DA CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO FÍSICA (ESCOLAR)

Vale analisarmos o porquê de se eleger um determinado conteúdo da cultura corporal de movimento em detrimento de outro, o que se busca em um que não se tem no outro, enfim, qual o pano de fundo que sustenta um determinado conteúdo e não outro em dado momento sócio-histórico-político-cultural. Destarte, iniciamos tal discussão trazendo à baila uma citação de Marinho¹ (2005, p. 35) em que declara a Educação Física como constituinte do plano nacional de educação:

Não se poderá, de forma alguma, considerar a educação física fora do plano educacional, representando ela, como soi ser, uma seção de oportunidades da educação. Não deverá ser ministrada como atividade extra-escolar, embora deva figurar como atividade extra-curricular, e isso porque representa uma prática educativa que, como as demais, deverá estar a cargo da escola, única das instituições onde a educação se processa sistematicamente, obedecendo a um plano de propósito concebido.

Assim, a Educação Física brasileira apresenta seu processo de legitimação no âmbito escolar e inaugura o projeto de Educação Física moderna (século XX), o que implica a constituição dos conteúdos em seu escopo de atividades para a intervenção. Vale ressaltar que, concomitante a esse processo, o país iniciara um processo de construção

¹ Ressaltamos que as referências relacionadas a Marinho (2005) fazem parte de uma coletânea de seus textos organizada por Goellner e publicada em 2005. Este trecho integra o texto referente à “monografia encadernada pelo autor juntamente com outros trabalhos num volume que intitula ‘Monografias Inéditas Diversas 1945-1946’” (GOELLNER, 2005, p. 35, nota da autora).

de um ideal nacional no período do Estado Novo, para o qual necessitaria de homens fortes, sadios etc. Nesse sentido, o referido projeto buscou apoio em práticas corporais/culturais criadas em outros países (europeus), dentre eles a França, que elabora seu *Projet de Règlement Général d'Education Physique*, sendo este a referência na elaboração do Regulamento Geral de Educação Física² nº 7, adotado no Brasil (MARINHO, 2005). A Educação Física brasileira importa não só as práticas corporais/culturais francesas, mas também outras advindas da Alemanha e da Suécia e que vão se configurar nos métodos ginásticos. Métodos esses que

[...] vinham ocupar um papel dentro de um contexto social que se encontrava em fase de transição, passando de um modelo econômico agrário para o de base industrial, com a estruturação subsequente dos centros urbanos. Os métodos ginásticos desenvolvidos no Brasil possuíam as mesmas finalidades de seus países de origem, ou seja, disciplinar os corpos visando ao fortalecimento da população para a produção nas fábricas, melhorar a *raça* mediante uma política de eugeniação e desenvolver um plano higienista de melhoria da saúde, sem a preocupação do desenvolvimento de políticas sociais de saneamento básico e atendimento médico” (SILVA, 2001, p. 135, grifo da autora).

No entanto, as mudanças pelas quais a sociedade brasileira passava na época, levavam-na à “[...] necessidade de afirmação nacional no intuito de se construir uma *Nação Brasileira*” (SILVA, 2001, p. 136, grifos da autora). Silva (2001) aponta em seus estudos que a necessidade supracitada dá início ao processo de transformação da Capoeira em método ginástico nacional, sendo sistematizada, segundo a autora, por alguns estudiosos da época, como, O.D.C. (1907), Burlamaqui (1928) e Marinho (1944). Este último revela que

Em 1936, o Ministério da Educação editou e distribuiu um questionário, a fim de receber sugestões sobre o Plano Nacional de Educação. No ano seguinte, foi encaminhado à Câmara dos Deputados o ante-projeto do Plano Nacional de Educação, elaborado pelo Conselho Nacional de Educação, no qual o título VIII da Parte I, era dedicado à educação física (MARINHO, 2005, p. 57).

Chamamos a atenção para a data em que o anteprojeto fora encaminhado à câmara, 1937. Um olhar atento perceberá que, nesse mesmo ano, o então presidente do Brasil,

² Tal “[...] Projeto foi consolidado em 1927, quando surgiu a edição definitiva do ‘Règlement Général d'Education Physique’, reimpresso em 1932” (MARINHO, 2005, p.80). Este trecho integra o texto referente ao “Trabalho apresentado ao 1º Congresso Latino Americano de Educação Física, Desporto e Recreação e X Encontro Nacional de Professores de Educação Física, realizado em Tramandaí – RS, de 15 a 21 de abril de 1984” (GOELLNER, 2005, p. 75, nota da autora).

Getúlio Vargas, decreta o Estado Novo e a academia de Capoeira intitulada “Centro de Cultura Física e Capoeira Regional da Bahia”, criada em 1932, por mestre Bimba, recebe autorização para o ensino da Capoeira, sendo esse documento registrado com o número 305/1937/AP/NCL, assinado pelo Inspetor Técnico Dr. Clemente Guimarães e expedido pela Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Pública do Estado da Bahia (ALMEIDA, 1982; VIEIRA, 1998). O acontecido corrobora com o projeto de tornar a Capoeira em esporte genuinamente brasileiro³ e, portanto, importante aliado na construção do ideal nacional supracitado que será abordado mais adiante. Porém, os métodos ginásticos não foram os únicos conteúdos da Educação Física (escolar), outros também se fizeram presentes no decorrer de sua história, como veremos a seguir.

Para a elucidação das questões elencadas no início do presente item, dialogaremos com Bracht (1997) abordando nesse momento a dominância⁴ do esporte como conteúdo da Educação Física escolar. O referido autor nos diz que “o fenômeno esportivo toma de assalto a cultura corporal de movimento, tornando-se sua expressão hegemônica” (p. 11), fato este consequente do processo de esportivização das manifestações da cultura corporal de movimento – como exemplo os jogos populares ingleses – tendo como fruto desse processo de modificação, o esporte moderno. De acordo com Bracht (1997), tal processo tem seu início em meados do século XVIII, sendo intensificado no final do século XIX e início do XX.

Desse modo, Bracht (1997) opta por analisar uma manifestação do esporte muito divulgada em nossa sociedade, qual seja, a do esporte espetáculo ou de alto rendimento, pois, segundo ele, é a manifestação que tornou-se hegemônica no plano do esporte de um modo geral, principalmente por ter sido transformada em mercadoria pelos meios de comunicação de massa, atraindo um maior número de pessoas (como consumidores), influenciando uma parcela significativa da sociedade, inclusive a escola e, conseqüentemente, a Educação Física escolar. Ou seja, ao transformar o esporte em espetáculo, os meios de comunicação, de certa forma, pressionam a escola a absorver essa manifestação da cultura, o que em alguns momentos de fato o faz, levando o espetáculo para seu ambiente com características semelhantes ao do esporte de alto

³ Silva (2001) chama atenção para o fato desse episódio trazer como consequência a desvinculação da Capoeira de suas origens africanas.

⁴ Parece já estar claro para nós o entendimento do esporte como conteúdo dominante da Educação Física escolar, haja vista que é um tema que vem sendo debatido desde a década de 1980.

rendimento, concretizando, assim, os interesses político-econômicos da instituição esportiva. No entanto, vale ressaltar que esse modo de absorção da escola não é (nem deve ser) considerado como regra geral, pois sabemos que cada escola atua em uma realidade diferente, portanto, gostaríamos de deixar claro que essa é apenas uma maneira como o esporte é tematizado na instituição escolar. Com isso, a Educação Física (em alguns casos) também se sente pressionada a tematizar essa manifestação da cultura corporal de movimento e o faz de tal modo que se torna o conteúdo hegemônico em seu meio, chegando, inclusive, a se confundir com ele, ou melhor, chegando a ser tratada como sinônimo de esporte.

Assim, para uma melhor compreensão dessa questão – a tematização do esporte pela Educação Física –, pensamos ser interessante exemplificar a mercadorização do esporte tão veiculada nos meios de comunicação de massa por intermédio de dois planos, o educacional e o cultural.

No plano educacional, nas construções de ginásios esportivos ou quadras com coberturas simples no interior das escolas. Quadras essas que são devidamente marcadas por linhas pintadas que identificam claramente as marcações oficiais dos esportes normatizados, como, o basquete, o futebol, o handebol e o vôlei. E, não por acaso, esse espaço é destinado às aulas de Educação Física escolar, isto é, a quadra é o principal espaço de atuação da Educação Física dentro da escola e, pensá-la fora desse espaço ou mesmo tematizar outras manifestações da cultura corporal de movimento que não as supracitadas, ainda parece ser algo estranho àqueles e àquelas que tratam a Educação Física como sinônimo de esporte. Essa forma parece ser hegemônica no âmbito da Educação Física escolar, uma vez que ela está no imaginário do aluno e da grande maioria da população como uma disciplina caracterizada por tratar dos esportes, sobretudo o futebol, sob a égide do esporte de rendimento, sem que haja qualquer (ou quase nenhuma) reflexão crítica sobre suas bases. Ademais, nossa experiência como professores de Educação Física escolar revela que ainda é uma tarefa árdua romper com essa ideia de Educação Física, pois ao propormos discussões em sala/quadra, não raro somos criticados pelos alunos, que respondem dizendo que Educação Física é o momento que têm para o descanso, o lazer – de modo a compensar o exaustivo trabalho da sala de aula. Porém, acreditamos que esse quadro possa ser mudado, sobretudo por acreditarmos que os sujeitos (no caso, os alunos) não são meros receptores de

informação, no sentido de aceitarem passivamente tudo o que lhes é transmitido, ao contrário, são capazes de (re)significar o que lhes é apresentado como conteúdo do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que tal processo é algo construído pelo homem e, por isso, capaz de constante transformação (THOMPSON, 1990).

Já no plano da cultura, podemos perceber que uma série de outras manifestações começa a crescer, no sentido de terem mais visibilidade por parte de uma maior quantidade de pessoas, talvez em função de uma sociedade que se diz mais democrática e que amplia e aprofunda discussões de gênero, de classe, de raça, enfim, permitindo, com isso, que outras manifestações, para além das privilegiadas pela cultura dominante, ocupem novos espaços. Desse modo, a escola, que a todo instante declara ser plural e estar aberta a essas discussões, acaba sendo pressionada a absorver essas outras manifestações, permitindo então que, por exemplo, a Capoeira comece a ser colocada em discussão na escola. Chamamos atenção para essas pressões que a escola sofre e não se trata de quaisquer pressões, muito menos elas se dão de maneira desordenada; ao contrário, elas acontecem, sobretudo, lideradas por movimentos sociais e culturais, cada vez mais organizados e conscientes de seus direitos, como, os movimentos negro, da mulher, da opção sexual, dentre outros.

Chauí (1986) procura mostrar o quão difícil é para os indivíduos lutarem, de forma isolada, por sua cidadania, encontrando uma solução na organização de tais movimentos, pois,

[...] na exigência de que as classes trabalhadoras possam defender seus interesses e direitos tanto através dos movimentos sociais, sindicais e de opinião pública, quanto pela participação direta nas decisões concernentes às condições de vida e de trabalho. Neste nível, a cidadania surge como emergência sócio-política dos trabalhadores (desde sempre excluídos de todas as práticas decisórias no Brasil) e como questão de justiça social e econômica (Chauí, 1986, p. 62).

Portanto, a escola, que além de continuar à mercê das pressões da ideologia dominante e, por isso, absorvendo culturas que adentram em seu meio, próprias da lógica capitalista, hoje, se vê pressionada também pelos movimentos oriundos das minorias que exigem que ela tematize suas culturas e que discuta suas questões. Contudo, mesmo que a escola tematize essas culturas, fica a pergunta de como é feita essa discussão, no sentido de saber o que dessas culturas a escola deixa entrar? Um exemplo disso é o

movimento negro que luta para que os conteúdos que compõem a cultura afro-descendente adentrem efetivamente os portões da escola, abrindo assim uma oportunidade para os diversos conteúdos de sua cultura, dentre eles a Capoeira. Mas a questão é saber como a Capoeira e/ou os demais conteúdos são trabalhados nas instituições escolares, ou seja, quais são os recortes realizados pelos professores acerca dos conteúdos? Quais os aspectos abordados por eles etc.? No entanto, para o tratamento dessas questões, também tivemos que analisar a Capoeira no contexto cultural, ou seja, entendermos a sua dinâmica no plano da cultura, assim como as relações entre escola e cultura.

2.2 A CULTURA E A ESCOLA

Ao tratarmos as relações entre escola e cultura, nos apoiamos em Forquin (1993) e Lopes (1999), uma vez que tais relações foram seus objetos de estudo, tendo como foco de trabalho o processo de seleção dos conteúdos, bem como algumas perspectivas de cultura e de educação. Para um melhor entendimento acerca dessas relações, dialogaremos neste estudo com um programa criado pelo Governo Federal, a saber, Programa Escola Aberta⁵. O Escola Aberta é um programa do Governo Federal que visa atender as escolas situadas principalmente nas periferias das cidades e a ele é destinado uma verba que a princípio varia de acordo com a quantidade de pessoas inscritas nas atividades. Ele foi definido no Brasil pela Resolução/CD/FNDE/Nº 052, de 25 de outubro de 2004. A resolução considera

[...] a importância de se ampliar o escopo das atividades da escola para promover a melhoria da qualidade da educação no país, de se promover maior diálogo, cooperação e participação entre os alunos, pais e equipes de profissionais que atuam nas escolas e a necessidade de redução da violência e da vulnerabilidade socioeconômica nas comunidades escolares” (FNDE, apud BRASIL, 2007, p. 13).

De acordo com Santos (2008), esse Programa foi criado em parceria do Governo Federal Brasileiro (via Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação – FNDE) e a UNESCO, tendo a finalidade de “[...] transformar as escolas públicas, nos finais de

⁵ Ressaltamos que o Programa Escola Aberta não é objeto de estudo do presente trabalho, e sim, uma via que utilizamos para nos auxiliar no entendimento das relações entre escola e cultura, uma vez que ele foi um caminho para a inserção da Capoeira nas escolas investigadas, portanto, não vemos a necessidade de criarmos um tópico específico para discutir o Programa. Ele foi abordado em momentos distintos do texto.

semana, em espaços alternativos de aprendizagem, lazer e cidadania, com a oferta de oficinas e atividades” (BRASIL, apud SANTOS, 2008, p. 97). Desse modo, podemos dizer que tal Programa tem como um de seus objetivos estreitar (ou intensificar) as relações entre a escola e a cultura, aproximando-se tanto das perspectivas de educação de Bantock, como de Williams, ambas apresentadas por Forquin (1993) e expostas a seguir.

Forquin (1993) apresenta duas visões opostas – a de Williams (considerada politicamente de esquerda) e a de Bantock (considerada politicamente de direita) – sobre a relação entre a escola e a cultura que nos permitiu refletir as questões supracitadas. Antes de apresentar tais visões, o autor expõe o que Eliot pensa em relação à cultura, sobretudo à alta cultura. Segundo Forquin (1993), Eliot acredita que a alta cultura não deve ser socializada entre a maioria, ao contrário, deve permanecer com uma minoria (elite), pois somente esta apresenta condições de mantê-la intacta, uma vez que a cultura (para ele) descende de uma linhagem familiar. Com isso, acredita que nem tudo deve ser absorvido pela escola e afirma que o modo de se viver, por exemplo, não deve ser aprendido na escola, e sim, na família, caso contrário, a escola carregaria um peso que não daria conta de carregar. Tal pensamento nos permite dizer que há uma nítida preocupação da cultura dominante em não deixar que seu modo de vida seja socializado na cultura dita dominada por intermédio da escola, o que nos mostra um indício de como se dá o processo de seleção cultural realizado pela escola. No entanto, acreditamos que esse é um preço caro a ser pago pela cultura dominante, visto que as culturas não estão localizadas em posições estanques, mas entremeadas. Por outro lado, nos chama atenção para identificar o que pode ser ensinado na escola e na família ou mesmo se é possível que as duas instituições ensinem saberes distintos, ao invés de pensarmos em um diálogo entre ambas, ou até uma relação entre as culturas, no sentido de compreendê-las como produções de saberes que acontecem em todas as classes e não somente em uma específica, portanto, fruto de conflitos, como parece apontar a perspectiva de Williams.

Desse modo, analisamos o que Forquin (1993) descreve, sobre a perspectiva de Williams, em relação à cultura e aos conteúdos que nela se perpetuam e os que não se perpetuam, pois entendemos que a análise desse aspecto permitirá compreender a

maneira como se dá o processo de (re)significação dos conteúdos da própria cultura e, conseqüentemente, a relação desses conteúdos com a escola.

Sendo assim, sabemos que alguns aspectos da cultura de outrora se fazem presentes nos tempos hodiernos e que contêm significado para as pessoas que nela se inserem. A este processo de permanência de determinados aspectos da cultura Forquin (1993) denomina de “tradição seletiva”. Williams (apud FORQUIN, 1993, p. 34) dá o nome de “decantação” a este mesmo processo, o qual acontece, “imediatamente, desde que a experiência humana dá lugar a uma expressão que escapa a seu autor e se objetiva num mundo público”. Porém, Forquin (1993) alerta para o fato de que, com o passar dos anos, a “decantação” é realizada com mais severidade, mas com reinterpretações e reestruturações. E mais, nos chama atenção para o desaparecimento de determinados aspectos da cultura e considera que a herança cultural de uma determinada época se divide em três partes, sob a lógica do processo de “tradição seletiva”, a saber,

[...] uma parte encontra-se integrada à cultura humana universal, a esta ‘linha geral de desenvolvimento humano’ da qual Williams afirma a existência (no mesmo capítulo de **The Long Revolution**), contra todas as leituras estreitamente ‘historicistas’ e redutoras da cultura; uma outra parte é conservada em estado de arquivos, como um material interessante no plano documentário; enfim, uma boa parte é rejeitada nas trevas do esquecimento definitivo (FORQUIN, 1993, p. 34).

Portanto, as determinações sobre o que permanece ou não na cultura está atrelado aos conflitos presentes nas sociedades, bem como às relações de poder e interesses. Desse modo, a “tradição seletiva” nos leva a uma herança cultural. Porém, Forquin (1993) ressalta que Williams não aceita a divisão entre “cultura burguesa” e “cultura operária”, alegando que a nossa herança cultural representa algo mais do que um único produto advindo de uma única classe social, isto é, a herança cultural advém dos indivíduos provenientes de distintas classes sociais, ainda que em graus desiguais de contribuição. Tais considerações acerca da “tradição seletiva” e da herança cultural, no âmbito da cultura, nos permitem entender como se dá o processo de seleção cultural no âmbito escolar, ainda na perspectiva de Williams, apresentada por Forquin (1993). Vale dizer que essa perspectiva já aponta para a relação entre a escola e a cultura, um dos pontos de interesse deste trabalho. Contudo, o autor nos chama atenção para uma ambigüidade presente no conceito de seleção cultural empregado por Williams, a saber,

Primeiramente, Williams nos diz que os conteúdos do ensino são o produto de uma seleção efetuada no seio da cultura. Isto significa que não se ensina tudo o que compõe uma cultura, e que toda educação realiza uma combinação particular de ênfases sobre algumas coisas e de omissões de algumas outras coisas. Nesta perspectiva, a cultura é considerada como um repertório, um fundo, um tesouro no interior do qual a educação efetua, de certo modo, extratos para fins didáticos. A cultura é, neste sentido, o objeto de seleção, o material de e para a seleção. Mas Williams nos diz também que esta seleção operada no interior da cultura, para e pelo ensino, corresponde a princípios e a escolhas culturais fundamentais, aliás, às escolhas sociais que governam a organização prática do sistema educativo. Assim a cultura não é mais somente o repertório, o material simbólico, no interior do qual se efetua a escolha das coisas ensinadas, ela é também o princípio dinâmico, o impulso, o esquema gerador das escolhas do ensino. É exatamente esta, parece, a ambivalência da noção de 'seleção cultural escolar', que significa, ao mesmo tempo seleção na cultura e seleção em função da cultura (FORQUIN, 1993, p. 37-38).

No entanto, Forquin (1993) complementa afirmando que Williams acredita que o processo de seleção cultural dos conteúdos está diretamente relacionado com a compreensão que se tem acerca das funções e das finalidades da educação, ou seja, a seleção cultural dos conteúdos será balizada pelo entendimento que se tem de educação, em especial as suas funções e finalidades. Portanto, para investigarmos o processo de seleção cultural dos conteúdos de uma determinada escola, teremos que investigar o que seus sujeitos pensam sobre educação, bem como sobre a própria escola. Tal entendimento do processo de seleção cultural dos conteúdos aconteceu tanto nas aulas de Educação Física, como na Oficina de Capoeira do Programa Escola Aberta, ênfase de nossas observações no trabalho de campo. E ambas apresentaram como característica a seleção dos conteúdos/oficinas a partir e em função dos sujeitos que compõem tanto a escola como seu entorno, de maneira que os professores de Educação Física procuraram ouvir seus alunos para que juntos construíssem uma proposta de trabalho que atendessem às suas necessidades e assim também parece acontecer com o Programa em relação às oficinas, uma vez que,

[...] se propõe a promover a ressignificação da escola como espaço alternativo para o desenvolvimento de atividades de formação, cultura, esporte, lazer para os alunos da escola básica das escolas públicas e suas comunidades nos finais de semana. Sua proposta não se restringe aos indicadores clássicos educacionais nem reduz a educação a um instrumento que serve apenas para ampliar a maturidade intelectual, por meio da aprendizagem de conhecimentos técnicos e acadêmicos. Vai além, propõe a *formação integral*, capaz de desconstruir o muro simbólico entre escola e comunidade e entre educação, cultura, esporte e lazer (BRASIL, 2007, p. 4, grifos do autor).

Após Forquin (1993) apresentar a perspectiva de cultura e de educação de Williams, ele apresenta seu contraponto por meio da perspectiva de Bantock. Para este, a escrita e a leitura não deveriam servir a todas as pessoas, visto que, a maioria dos alunos – não por acaso pertencentes a uma baixa classe social – tiveram acesso à alfabetização, mas não conseguem atender às profundas exigências e solicitações da “cultura alfabética”. Em contrapartida, acredita que uma nova cultura foi muito bem difundida e, de certo modo, obteve mais sucesso do que a escrita, qual seja, a cultura dos meios de comunicação, sobretudo os meios não impressos, como a televisão⁶. Segundo ele, as imagens produzidas por esse meio seduzem as pessoas de tal modo que são consumidas com um mínimo de reflexão, o que leva a afirmar que “as massas preferiram sempre o sensacional, o exótico, o misterioso, a uma abordagem racional e analítica da realidade” (FORQUIN, 1993, p. 44). Em função disso, Bantock reforça sua tese de que as pessoas de classe social baixa não conseguem atender às exigências e solicitações da cultura da escrita, pois não se adequam à racionalidade da escola. E mais, ao pensar na relação entre a escola e a cultura (principalmente a cultura de massa), Bantock profere severas críticas à escola, afirmando que ela,

[...] é em grande parte responsável, (...), pela situação de crise cultural na qual se encontra atualmente mergulhada. Certamente o racionalismo e o ascetismo do espírito acadêmico são incompatíveis com as solicitações demagógicas da cultura de massa. Mas a escola não estaria assim sem a sua cegueira, sem sua obstinação em querer institucionalizar um evangelho igualitário. Por querer transmitir a todos uma cultura alfabética e erudita que não é, na verdade, compreensível e desejável a não ser para alguns, por querer escolarizar todo mundo igual e uniformemente, choca-se com obstáculos culturais pedagogicamente insuperáveis. Para manter a ilusão da igualdade, a ilusão da mesma cultura para todos, resigna-se progressivamente a um nivelamento geral, renuncia a fazer progredir os melhores conforme as suas possibilidades e as suas motivações profundas, continuando sempre a impor, aos outros, programas que eles rejeitam completamente. Perde-se assim nos dois lados. Colocando-se na impossibilidade de manter e de transmitir a herança essencial da alta cultura tradicional, sacrifica-se o futuro, sem propor, em troca, nada que, no presente, seja gerador de satisfação para quem quer que seja. Para sair disso, Bantock pensa então que é necessário resolutamente ‘abrir mão de alguma coisa para não perder tudo’: adotar deliberadamente uma política de diferenciação dos cursos, criar redes educativas completamente distintas para públicos incompatíveis e destinados a nunca mais se encontrarem (FORQUIN, 1993, p. 45-46).

⁶ Sobre este assunto, ver também Bosi (2002), sobretudo no capítulo intitulado “Os estudos literários na era dos extremos”, no qual aborda a literatura na era do cinema e da televisão, em especial o modo como cada vez mais as imagens “ocupam” o lugar da escrita, principalmente entre as pessoas da classe baixa.

Forquin (1993) chega a apresentar algumas propostas pensadas por Bantock, que exemplificam a distinção dos cursos e que não se restringe às classes sociais, mas abrange também a questão sexual, dentre elas, a distinção do currículo para os alunos considerados como não-acadêmicos, os quais deveriam aprender conhecimentos relacionados à vida afetiva e doméstica e à educação física (especialmente às meninas), enquanto os alunos acadêmicos aprenderiam conhecimentos relacionados à racionalidade e ao manuseio de máquinas (especialmente aos meninos). Ao trazer as perspectivas de Williams e Bantock para a análise da dinâmica da escola (estudada), percebemos que se caracteriza por uma ambivalência, sobretudo no que se refere ao Programa Escola Aberta, pois ao mesmo tempo em que se aproxima da perspectiva de educação de Williams, no sentido de considerar a seleção dos conteúdos a partir e em função dos sujeitos que compõem o ambiente escolar e seu entorno, também se aproxima da perspectiva de educação de Bantock. Tal aproximação pode ser pensada segundo a afirmação que faz sobre a classe baixa não se adequar à racionalidade da escola, uma vez que o Programa Escola Aberta tem oficinas como espaço de socialização de saberes, que em sua maioria não estão atreladas à racionalidade da escola, e sim, ao modo de vida da comunidade que vive em torno da instituição escolar. O referido programa está inserido em locais “[...] com um alto índice de risco e vulnerabilidade social” (BRASIL, 2007, p. 8), não por acaso, constituídos por pessoas de baixa renda.

Ao apresentar os dois pontos de vista – um considerado politicamente de esquerda (Williams) e outro considerado politicamente de direita (Bantock) – sobre o currículo e a cultura, Forquin (1993) nos leva a crer que a relação a ser estabelecida entre a escola e a cultura perpassa pelo ideal de educação dos agentes que compõem o ambiente escolar. Portanto, desde já, gostaríamos de deixar claro que nos aproximamos da perspectiva de Williams, pois, assim como ele, acreditamos que a “tradição seletiva” e a “herança cultural” são frutos de conflitos e relações de poder, bem como advindos de culturas distintas. Também entendemos que o processo de seleção cultural dos conteúdos se dá de forma ambivalente, tanto na cultura como por meio da cultura, tendo relação direta com o ideal de educação. Acrescentamos o ideal de escola e, em especial, a ideia que se tem acerca da Educação Física escolar, uma vez que este é o ponto de onde partimos e do qual e no qual falamos, já que inclusive essa é a nossa formação profissional – Educação Física.

Forquin (1993), citando Hirst, nos apresenta uma educação pautada no ensino liberal que, a grosso modo, tende a ir de encontro à educação pautada no ensino com formação profissional ou especializado, ao mesmo tempo em que tende a ir ao encontro do desenvolvimento dos poderes do pensamento conceitual em cada indivíduo. No entanto, o autor nos alerta para o fato de que esse tipo de ensino não precisa necessariamente estar atrelado a uma organização do currículo que visa a separação de matérias, ao contrário,

Para Paul Hirst, não é verdade que uma organização do currículo de acordo com a teoria de uma educação liberal ‘ordenada a partir da própria natureza do conhecimento’, deva ser necessariamente de natureza ‘disciplinar’. Uma tal afirmação equivaleria, com efeito, segundo ele, a confundir abusivamente a ordem dos fins e a ordem dos meios, os objetivos de aprendizagem e as modalidades de ensino. Sim, todo ensino liberal deve realmente ser ‘disciplinar’ em suas finalidades: ele deve sempre ter como objetivo que os alunos adquiram uma familiaridade com as grandes formas de conhecimento. Mas isto não significa, necessariamente, que ele deva ser ‘disciplinar’ em suas modalidades, na sua estruturação e na execução de seus conteúdos: a organização das matérias no cronograma não deve refletir necessariamente a divisão entre as sete formas de conhecimento e as fronteiras entre estas matérias podem se enfraquecer ou se apagar sem que isto signifique necessariamente um enfraquecimento ou uma eliminação dos objetivos fundamentais da formação intelectual (FORQUIN, 1993, p. 60).

Essa talvez possa ser considerada uma flexibilização do currículo, no sentido de entendê-lo como algo que possibilita experiências diferentes das que existem em um ensino regido por disciplinas. Porém, Forquin (1993) alerta para o perigo de se reduzir o conhecimento à educação intelectual, negando assim, “a educação física, manual, técnica, estética, moral, cívica e social” (idem, p. 65), como se estas não estivessem inseridas no contexto da escola. Talvez seja possível refletirmos acerca de uma outra maneira de flexibilizar o currículo, considerando os currículos formal e informal como bases sustentadoras da dinâmica da escola, portanto, mediadores de cultura. Nesse sentido, a presença do Programa Escola Aberta no ambiente escolar pode ser uma via interessante de educação e de entendimento acerca da cultura escolar. Pois,

Não se pretende (...) afirmar que o **Programa Escola Aberta** tenha cunho eminentemente pedagógico, que interfira diretamente no processo de ensino e aprendizagem que ocorre nas aulas regulares das escolas públicas, uma vez que as oficinas são realizadas nos finais de semana, os coordenadores escolares são pessoas ligadas à comunidade, os participantes das oficinas nem sempre são alunos da escola e que os chamados ‘oficineiros’ não são, obrigatoriamente, professores. Entretanto, o programa contribui para uma ressignificação do espaço escolar e para o enriquecimento da concepção de

escola elaborada pelos sujeitos envolvidos quando abre suas portas à comunidade no final de semana para atividades que não sejam necessariamente vinculadas às disciplinas, possibilitando aos professores e alunos vivenciar o ambiente escolar de uma forma mais livre das imposições curriculares e valorizando as características culturais e as demandas da comunidade. A escola tem a oportunidade de atualizar, assim, a sua potencialidade como lugar de alegria cultural, como propunha George Snyders (1988): a alegria que resulta do contato com as realidades da sociedade, do ser humano e do universo, da construção da solidariedade por meio do acesso à cultura elaborada em sua relação dialética com a cultura de massa (BRASIL, 2007, p. 21, grifos do autor).

Contudo, também não podemos cair no globalismo pedagógico onde tudo pode ser ensinado. É preciso, portanto, encontrarmos a medida que equilibre a educação intelectual, a transmissão de saberes e o ensino dos valores. Essa é uma questão que demorará a ser respondida, haja vista que,

A escola não deve talvez transmitir senão saberes, mas deve-se reconhecer que é ainda o que ela sabe fazer melhor, o que a sociedade tolera melhor que ela faça, e que ninguém faz melhor do que ela, ainda que se possa muito bem imaginar outros canais e outras redes para outros tipos de transmissões (FORQUIN, 1993, p. 65).

Por outro lado, Forquin (1993), apoiado em Eggleston (1970-71), dá indícios de uma mudança no currículo ocorrida nas décadas de 1960 e 1970, baseada nas transformações tecnológicas do mundo moderno e por considerar a função da educação a preparação de jovens para o mercado de trabalho, ou seja, a educação deve seguir as necessidades do emprego, da família e do lazer. Porém, de acordo com Forquin (1993), Eggleston critica essa transformação e acredita que os currículos devem seguir o que a comunidade local, os professores e os alunos consideram importantes sobre o que se ensinar, bem como a maneira de se ensinar. Para tal, é preciso uma compreensão atenta de currículo e de educação, pois

[...] a questão de saber como se transformam os currículos, através de que processos, sob o efeito de que pressões, a custa de quais conflitos, em função de que fatores, tende então a tornar-se a questão essencial, deixando em segundo plano a problemática 'funcionalista' da adaptação da escola à mudança social (FORQUIN, 1993, p. 75).

Talvez toda essa ação permitirá caminharmos em prol de uma educação em que a escola, por meio da comunidade, dos docentes e dos discentes, de forma coletiva-colaborativa-solidária, seja capaz de elaborar e sustentar com autonomia seu próprio currículo, estabelecendo a mediação necessária entre os diversos interesses

educacionais, tanto da escola e sua comunidade escolar, como da sociedade em geral. O que também nos levará a entender

[...] os saberes e os conteúdos simbólicos veiculados pelo ensino, como produtos sociais, como aquilo que ocorre no interior de uma “arena social” enquanto resultado precário de interações e de interpretações “negociadas” entre parceiros colocados em posições sociais diferentes e, por isso, portadores de “perspectivas” divergentes (FORQUIN, 1993, p. 83).

E mais,

O modo como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados ao ensino reflete a distribuição do poder em seu interior e a maneira pela qual aí se encontra assegurado o controle social dos comportamentos individuais (BERSTEIN, apud FORQUIN, 1993, p. 85).

A afirmação abre caminho para uma hipótese que possivelmente sustentará a análise crítica dos saberes escolares, bem como as complexas relações dos sujeitos envolvidos no processo de seleção dos saberes, já que são distintas as culturas e posições sociais. Sendo assim, faz-se necessário um amplo diálogo entre as distintas culturas e posições sociais no intuito de se pensar a escola atual em meio às disparidades etnoculturais. Nesse sentido Forquin (1993) chama atenção para o termo multiculturalismo e, posteriormente para o termo interculturalismo, ambos em interação com a escola. Vejamos as diferenças entre os termos, bem como suas implicações no sistema educacional.

Sobre o multiculturalismo Forquin nos diz que ele

[...] possui, ao mesmo tempo, um sentido descritivo e um sentido normativo, ou prescritivo. Entende-se em primeiro lugar por tal a situação “objetiva” de um país no qual coexistem grupos de origem étnica ou geográfica diversa, falando línguas diferentes, podendo não compartilhar as mesmas adesões religiosas nem os mesmos valores ou modos de vida. (...). Quando ele se aplica ao ensino, o qualitativo “multicultural” adquire um significado um pouco diferente. Um ensino pode, com efeito, dirigir-se a um público culturalmente diverso sem ser ele mesmo um ensino multicultural: ele não se torna tal senão a partir do momento no qual ele põe em ação certas escolhas pedagógicas, que são ao mesmo tempo escolhas éticas ou deontológicas, isto é, se ele leva em conta deliberadamente e num espírito de tolerância, nos seus conteúdos e nos seus métodos, a diversidade de pertencimentos e referências culturais dos públicos de alunos aos quais ele se dirige (FORQUIN, 1993, p. 137).

E acrescenta dizendo que,

[...] numa sociedade multicultural é injustificável privar certos indivíduos de benefícios intelectuais e sociais que podem propiciar a ampliação dos conhecimentos e o acesso a uma pluralidade de sistemas de referências e de valores (FORQUIN, 1993, p. 138).

Desse modo, as características do multiculturalismo giram em torno da abertura, da troca, da intercomunicação ao mesmo tempo em que têm como risco o desraizamento, a dispersão e a desagregação da identidade. Forquin (1993), pautado nessas características, revela dois tipos⁷ de multiculturalismo; um deles denominado de “interculturalismo”, que é o que nos interessa nesse trabalho. Para o autor,

No plano prático, segue-se que uma pedagogia intercultural deverá necessariamente se dirigir a todos os grupos, e não apenas aos grupos minoritários ou situados nas “áreas de contatos culturais”. (...). Uma outra implicação da abordagem interculturalista pode igualmente ser sublinhada: é que ela privilegia a mudança em contraponto à continuidade, a transformação em contraponto à conservação. Entrando em interação com as outras culturas, toda cultura aceita, com efeito, ver-se desestabilizada, relativizada, até mesmo contestada em algumas de suas postulações essenciais, exposta à crítica e à auto-crítica (FORQUIN, 1993, p. 139).

Tal perspectiva de pedagogia intercultural possibilita ao aluno meios de analisar criticamente a sua cultura, bem como as outras culturas, podendo ampliar sua representação do mundo e de suas perspectivas em relação a ele. Ademais, a escola não pode (nem deve) omitir aspectos relacionados aos contextos culturais, ao contrário, deve constantemente abordar esses aspectos, enfatizando as características e explorando as possibilidades de diálogo entre as culturas. Porém, isso implica em saber o que, para que e por que ensinar uma coisa ao invés de outra, ou seja, o processo de seleção dos conteúdos a serem ensinados. Assim, Forquin (1993, p. 147) ressalta que

Os conteúdos que a escola transmite não são, com efeito, somente saberes no sentido estrito. São também conteúdos mítico-simbólicos, valores estéticos, atitudes morais e sociais, referenciais de civilização. Também a questão de saber o que ‘vale a pena’ ser ensinado ultrapassa a questão do valor de verdade dos conhecimentos incorporados nos programas. São relativistas em matéria de educação não somente aqueles que põem em questão a validade ou a universalidade dos conteúdos científicos e teóricos de todo ensino possível, mas também aqueles, muito mais numerosos, que consideram que não há critério intrínseco que permita hierarquizar as atividades e as obras humanas e preferir umas a outras, e que por isso

⁷ O outro tipo de multiculturalismo a que o autor (baseado em BRUMFIT) se refere “trata-se de um multiculturalismo de justaposição, de compartimentação, até mesmo de segregação ou de auto-segregação (...), que carrega em si a ameaça de explosão social” (FORQUIN, 1993, p. 139). Ressaltamos que os dois tipos se situam no campo das possibilidades de se trabalhar o multiculturalismo.

ensinar tal coisa mais do que tal outra não pode ser senão o resultado de uma escolha arbitrária, social e culturalmente tendenciosa, ou justificável somente por considerações circunstanciais e pragmáticas.

Portanto, para o autor, o conceito de educação está atrelado aos conceitos de ordem, valor e escala de valores, o que significa pensar que mesmo em uma escola em que o professor decide de maneira dialógica qual conteúdo ensinar, no caso da Educação Física, por exemplo, é ele – em última instância – que decidirá os aspectos desse determinado conteúdo a serem ensinados aos alunos, isto é, a decisão em conjunto caminha até um determinado ponto, a partir daí é o professor quem decide e seleciona a melhor maneira de ensinar e explorar os aspectos do conteúdo selecionado. Todavia, mesmo que seja o professor quem decida, é possível identificar as perspectivas que servem como pano de fundo para tal processo, bem como para o currículo a relação que se pretende estabelecer entre a escola e a cultura, pois “A concepção que se tem de cultura será, portanto, definidora de como se compreende o conhecimento escolar” (LOPES, 1999, p. 63). A mesma autora identifica duas perspectivas de currículo, uma pautada na perspectiva tradicional e outra, na perspectiva crítica. A primeira

[...] entende o processo educacional apenas como transmissão de conhecimentos, previamente selecionados a partir de critérios epistemologicamente neutros –, a cultura de uma sociedade é concebida como unitária, homogênea e universal (LOPES, 1999, p. 63).

E a segunda entende que “[...] o currículo é visto como um terreno de produção e criação simbólica, no qual os conhecimentos são continuamente (re)construídos” (LOPES, 1999, p. 63). Apoiada em Moreira e Silva, a referida autora ainda afirma que o currículo e a educação não funcionam somente como uma esteira que transporta uma cultura produzida em um dado local para outro, ao contrário, também funcionam e atuam ativamente na produção e criação de sentidos e significados dos sujeitos, preocupando-se, sobretudo, com o que é feito daquilo que é transmitido, ou melhor, mediado didaticamente. Isto é, “O currículo é produto dinâmico de lutas contínuas entre grupos dominantes e dominados, fruto de acordos, conflitos, concessões e alianças” (LOPES, 1999, p. 86). Por isso, entender o processo daquilo que se ensina, como mediação didática, mas não no sentido de um simples agente intermediário, e sim, no sentido dialético, ou seja, “[...] um processo de constituição de uma realidade a partir de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas. Um profundo sentido de dialogia” (LOPES, 1999, p. 209).

Na esteira da concepção de cultura como fator determinante para a compreensão do conhecimento escolar, a autora apresenta sua concepção de cultura como sendo

[...] essencialmente o campo do diverso, da diferença, da heterogeneidade, da ruptura, da multiplicidade, do pluralismo. Em uma sociedade clivada como a nossa, o movimento na cultura segue no sentido de uma estratificação das diferentes culturas em função da origem de classe, produzindo a fragmentação cultural (LOPES, 1999, p. 73).

Ao mesmo tempo em que considera a cultura como um campo que abrange aspectos como diversidade, diferença, heterogeneidade, ruptura, multiplicidade e pluralismo, adverte para o fato de existir, simultaneamente a essa concepção, “[...] a construção de um processo de homogeneização, que busca negar o caráter plural e multifacetado da cultura, mascarando o processo de divisão social” (LOPES, 1999, p. 73). Desse modo, sugere como desafio a compreensão da mobilidade e interpenetração da multiplicidade cultural entendendo as divisões de classe como terrenos interligados e inter-relacionados entre si e não, como terrenos estanques e independentes um do outro.

Contudo, sabemos o quão árdua é essa tarefa, bem como seu campo de abrangência, portanto, neste momento julgamos interessante para o trabalho fazer um recorte sobre essa discussão das culturas, nos concentrando na categoria cultura popular, uma vez que a Capoeira é muito difundida por este viés.

2.3 A CAPOEIRA NA CULTURA

Trazemos aqui para a discussão o termo “popular” que, segundo Chauí (1986, p. 124),

[...] é encarado ora como ignorância, ora como saber autêntico; ora como atraso, ora como fonte de emancipação. Talvez seja mais interessante considerá-lo ambíguo, tecido de ignorância e de saber, de atraso e de desejo de emancipação, capaz de conformismo ao resistir, capaz de resistência ao se conformar. Ambigüidade que o determina radicalmente como lógica e prática que se desenvolvem sob a dominação.

Porém, para seguir na esteira da autora, qual seja, considerar o termo popular como ambíguo, consideramos necessário um melhor entendimento sobre este último, no sentido de compreendermos como a ambigüidade é característica constitutiva de nossa sociedade, para então compreendermos a inserção da Capoeira no mundo em que

vivemos e, por sua vez, na cultura (popular). Para isso, analisamos como a ambiguidade se faz presente nas sociedades, considerando suas críticas e suas defesas, de modo que essa discussão possa nos auxiliar nos questionamentos no plano da cultura, sobretudo na Capoeira e sua relação com a escola. Sendo assim, nos apoiaremos em Bauman (1999, 2001) pelo fato de ser este um dos temas centrais de seus estudos.

Destarte, Bauman (2001) apresenta uma sociedade moderna impregnada de tendências totalitaristas e homogêneas tendo como principal objetivo a instituição e a manutenção da ordem. Ordem essa entendida como instrumento regulador, disciplinador e mantenedor do *status quo*, em outras palavras, podemos dizer que uma sociedade ordeira é uma sociedade controlada, previsível e limitante. Desse modo, a modernidade sólida⁸ visa uma sociedade que segue um caminho único e inequívoco, tendo como garantia a certeza de se chegar ao fim do “percurso” completamente intacta e satisfeita com o resultado, já que se pretende o domínio sobre o futuro e, portanto, como conhecedor prévio das intempéries, saberá o que fazer para seguir no caminho que considera certo e seguro. Nesse sentido, é preciso que se crie uma sociedade que seja boa, justa e sem conflitos, sob pena de pôr em risco seu objetivo. Mas, assegurar tal ideal sugere controlar aspectos como, ambiguidade, contingência, instabilidade, variabilidade etc. Prova disso é o significado conferido ao termo ambíguo:

[...] não goza de boa reputação. Sinônimo de incerto, indeterminado, duvidoso, dúplice, sugere o que é pouco rigoroso, do ponto de vista teórico, e pouco digno de confiança, no plano moral. Costuma ser substituído pelo termo ‘complexo’, para sugerir paciência e agudeza no exame dos fatos, recusa de simplificações. Intelectualismo e empirismo abominam as ‘facilidades’ que a palavra ambigüidade sugere. A ela contrapõem alternativas, dicotomias: a clareza e a distinção das idéias e das coisas exigem que sejam ou isto ou aquilo. Jamais isto e aquilo ao mesmo tempo e na mesma relação (CHAUÍ, 1986, p. 121).

Podemos dizer que tal significado se legitima no fato de que

O Estado moderno nasceu como uma força missionária, proselitista, de cruzada, empenhado em submeter as populações dominadas a um exame completo de modo a transformá-las numa sociedade ordeira, afinada com os preceitos da razão. A sociedade racionalmente planejada era a *causa finalis* declarada do Estado moderno. O Estado moderno era um estado jardineiro. Sua postura era a do jardineiro. Ele deslegitimou a condição presente (selvagem, inculta) da população e desmantelou os mecanismos existentes

⁸ Expressão cunhada por Bauman (2001) para se referir a uma modernidade que se considerava capaz de moldar a realidade em uma arquitetura rígida.

de reprodução e auto-equilíbrio. Colocou em seu lugar mecanismos construídos com a finalidade de apontar a mudança na direção do projeto racional. O projeto, supostamente ditado pela suprema e inquestionável autoridade da Razão, fornecia os critérios para avaliar a realidade do dia presente (BAUMAN, 1999, p. 29, grifos do autor).

Tal afirmação nos leva a acreditar que a busca do Estado Moderno pela instauração e manutenção da ordem possa ser um indicativo pela opção da não-ambiguidade, crença que é corroborada na medida em que o mesmo autor revela que tanto

No reino intelectual como no reino político, a ordem deve ser tanto exclusiva quanto abrangente. Assim a tarefa de duas pontas funde-se em uma: a de tornar clara e nítida a fronteira da ‘estrutura orgânica’, quer dizer, ‘excluir o meio’, suprimir ou exterminar tudo que seja ambíguo, tudo que fique em cima do muro e portanto comprometa a distinção vital entre *dentro* e *fora*. Instaurar e manter a ordem significa fazer amigos e lutar contra os inimigos. Primeiro e antes de mais nada, porém, significa expurgar a *ambivalência*. No reino político, expurgar a ambivalência significa segregar ou deportar os estranhos, sancionar alguns poderes locais e colocar fora da lei aqueles não sancionados, preenchendo assim as ‘brechas da lei’. No reino intelectual, expurgar a ambivalência significa acima de tudo deslegitimar todos os campos de conhecimento filosoficamente incontrolados ou incontroláveis (BAUMAN, 1999, p. 33, grifos do autor).

As afirmações do autor nos remetem a um outro reino, a saber, o da cultura, mais especificamente a um dos conteúdos que a compõem, qual seja, a Capoeira, pois, parece que o discurso da construção da ordem pelo viés do discurso da não-ambiguidade também adentrou seu âmbito. Talvez, por uma necessidade em responder a uma pergunta que há muito se faz em relação a Capoeira, a saber, ela é luta, dança, jogo, esporte, ginástica? Aliás, vale dizer que tais denominações para a Capoeira estão atreladas a classificações de cunho eurocêntricas, o que nos leva a acreditar que classificar práticas corporais/culturais está diretamente relacionado ao processo de dominação, como aponta Bracht (1997) pautado em Menezes (1980). Mas aqui também há os que defendem que ela seja isto e aquilo, mais aquilo outro, o que consideramos ser esse um fator ambíguo e há os que defendem que deva ser analisada por isto ou aquilo. Há também os que trabalham com a tese de que a Capoeira vem se perpetuando por seu caráter eminentemente de resistência, como apontam estudos realizados por Nascimento (2005) em sua pesquisa de mestrado. Nessa esteira, há uma ênfase na Capoeira como manifestação que expressa luta pela liberdade, não submissão ao sistema etc., no entanto, ao trabalharmos com a tese da ambiguidade, acreditamos que a referida manifestação cultural não se restringe apenas ao caráter de resistência, mas também ao de conformismo, o que não implica em negarmos ou mesmo ofuscar a luta dos

negros pela liberdade, mas sim, acreditar que sua perpetuação vem acontecendo não só por resistir ao sistema, mas também por se conformar com ele, por exemplo, ao se assumir pelo viés esportivo, como veremos a seguir. Parece que a análise por um só caminho – ou isto ou aquilo – vem ganhando força, na medida em que um dos fenômenos – o esportivo – se coloca à frente, com sua voz imperiosa, haja vista que

O esporte tornou-se unanimidade mundial, conquistou poder e é capaz de criar eventos que seduzem a maior parte da população do planeta, como a Copa do Mundo e as Olimpíadas, por exemplo” (FALCÃO, 2006, p. 4).

Isto é, o fenômeno esportivo, de certa forma, simplifica e alivia os que anseiam em definir de uma vez por todas o que seja a Capoeira, no sentido de fornecer uma resposta única, verdadeira, precisa, sem deixar qualquer brecha para a ambiguidade, sob pena de desestabilizar o sistema que tem a ordem como ponto-chave. Corroborando com essa tese, Falcão (2006, p. 4) argumenta que é “Sob o discurso da necessidade de se organizar melhor para produzir mais, boa parte dos capoeiristas está adotando a lógica do sistema esportivo”. Contudo, assim como Bauman (1999), perguntamos em favor de quem se dará tal fusão? O que fica do lado de fora e o que fica do lado de dentro ao se construir uma imagem da Capoeira somente ou com ênfase no esporte? O que se perde com essa junção? Isto é,

O que se questiona [dentre outras coisas] em relação a essas tentativas de padronização da capoeira dentro dos contornos do esporte de rendimento, é se elas não estariam negando a pluralidade dessa manifestação cultural, bem como os seus valores sócio-históricos e culturais arquivados em seus rituais, cantos e gestos (FALCÃO, 2006, p. 4).

Portanto, assumir uma postura que opta por “isto ou aquilo”, ao invés de “isto e aquilo”, no intuito de instituir e manter a ordem pode custar caro ao Estado moderno, pois

O mundo moderno é um mundo de conflito; é também o mundo de um conflito que foi *interiorizado*, que virou um conflito *interior*, um estado de ambivalência e contingências pessoais. Este é um mundo que dá à luz a loucura da mesma maneira que um jardim faz nascer ervas daninhas (BAUMAN, 1999, p. 188, grifos do autor).

Ou seja, trabalhar com a ideia da não-ambiguidade para evitar conflitos não só não atende às expectativas como gera mais conflitos, uma vez que

O mundo é ambivalente, embora seus colonizadores e governantes não gostem que seja assim e tentem a torto e a direito fazê-lo passar por um mundo não ambivalente. As certezas não passam de hipóteses, as histórias não passam de construções, as verdades são apenas estações temporárias numa estrada que sempre leva adiante mas nunca acaba. Mais nada? Muita astúcia foi utilizada e muito veneno destilado em relação à ambivalência – esse flagelo de toda intolerância e de toda pretensão monopolística – para falar de hipóteses, construções ou estações temporárias como se “não passassem de...” A ambivalência não é para ser lamentada. Deve ser celebrada. A ambivalência é o limite de poder dos poderosos. Pela mesma razão, é a liberdade daqueles que não têm poder. É graças à ambivalência, à riqueza polissêmica da realidade humana, à coexistência de muitos códigos semióticos e cenários interpretativos, que o “conhecimento associativo do intérprete é investido de poderes notavelmente amplos, incluindo até o privilégio hermenêutico de deixar perguntas figurarem como parte das respostas⁹” (BAUMAN, 1999, p. 189-190).

Vale ressaltarmos que pensar a sociedade pelo viés da ambivalência requer pensá-la como uma sociedade pautada não mais na modernidade sólida, e sim, na “modernidade líquida”, como sugere Bauman (2001), pois segundo o próprio autor, sendo líquida é capaz de adentrar espaços que a modernidade sólida não é capaz e por isso, mais favorável à compreensão das diferenças, da incompletude, dos riscos, da multiplicidade, do inacabado etc. Portanto, comungamos com o referido autor e continuamos nas trilhas da ambivalência.

Sendo assim, podemos considerar que,

[...] ambigüidade não é falha, defeito, carência de um sentido que seria rigoroso se fosse unívoco. Ambigüidade é a forma de existência dos objetos da percepção e da cultura, percepção e cultura sendo, elas também, ambíguas, constituídas não de elementos ou de partes separáveis, mas de dimensões simultâneas que, como dizia ainda Merleau-Ponty, somente serão alcançadas por uma racionalidade alargada, para além do intelectualismo e do empirismo (CHAUÍ, 1986, p. 123).

Desse modo, consideramos interessante entender a cultura popular como ambígua, simultaneamente como conformismo e resistência, isto é,

[...] perceber que as interpretações ambíguas, paradoxais, contraditórias que coexistem no mesmo sujeito, criando a aparência de incoerência, na verdade exprimem um **processo de conhecimento**, a criação de uma cultura ou de um saber a partir de ambigüidades que não estão **na consciência** dessa população, mas **na realidade** em que vivem (CHAUÍ, 1986, p. 158, grifos da autora).

⁹ Nota escrita pelo próprio autor: “‘Introducion’, *Midrash and Literature*, org. Hartmman e Budick, p. xi”.

Ademais, Bauman (1999, p. 211) apoiado em Niklas Luhmann corrobora com a ideia de entendermos a cultura popular pelo viés da ambivalência ao afirmar que

[...] com a passagem de uma sociedade pré-moderna estratificada para a sociedade moderna funcionalmente diferenciada (isto é, uma sociedade na qual as divisões atravessam as localizações sociais dos indivíduos isolados), 'as pessoas individualmente não podem mais ser localizadas de modo firme num único subsistema da sociedade, mas devem antes ser encaradas a priori como socialmente deslocadas'. Todos os indivíduos são deslocados e de forma permanente, existencial – onde quer que se encontrem no tempo e o que quer que façam. São *estranhos* em toda parte e, apesar dos seus esforços em contrário, em todos os lugares. Não há um só lugar na sociedade em que estejam realmente à vontade e que possa conferir-lhes uma identidade natural.

Portanto, dificilmente podemos considerar os sujeitos alocados em comunidades estanques, bem como a cultura popular, ao contrário, assim como aqueles, também podemos considerá-la (a cultura popular) como dispersa na cultura de um modo geral.

Enfim, é com essa ideia de cultura popular que pretendemos trabalhar neste estudo, ou seja, pensarmos e analisarmos a Capoeira como uma dimensão da cultura situada na cultura popular que resiste ao se conformar e que se conforma ao resistir e que vem sendo fortemente influenciada por uma cultura cada vez mais midiaticizada. Para entendermos a Capoeira, neste contexto, vale trazer uma discussão realizada por Bracht (1997) acerca da relação dos jogos populares e da Capoeira no cenário do processo de modernização no século XX mediada pelo poder público, pois, de acordo com o referido autor, houve um esvaziamento dos jogos populares por parte do poder público (na Inglaterra), bem como da Capoeira (no Brasil),

[...] porque os processos de industrialização e urbanização levaram a novos padrões e novas condições de vida, com as quais aqueles jogos não eram mais compatíveis (Dunning, 1979, 42). Com isso, os jogos tradicionais foram esvaziados de suas funções iniciais, que estavam ligadas às festas (da colheita, religiosas etc.). É importante observar também, que os jogos populares foram muitas vezes reprimidos pelo poder público, como aliás, também foi o caso de uma prática corporal das classes populares brasileiras, a capoeira, que sofreu uma perseguição violenta por parte das autoridades brasileiras nas décadas de 1910 a 1930 (BRACHT, 1997, p. 10).

Vale ressaltar que, na realidade, os praticantes de Capoeira já sofriam perseguições ainda no período escravocrata, quando eram proibidos de manifestarem sua cultura. Com o fim da escravidão (1888), o poder público, em 1890, inclui a Capoeira no Código Penal Brasileiro, proibindo sua prática em praças públicas e voltando a ser

autorizada na década de 1930, mesmo assim somente em recinto fechado. Como dissemos no item 2.2, tal autorização figurava num projeto maior, elaborado pelo então presidente Getúlio Vargas que, visava a

[...] uma nova trajetória rumo à complexa articulação política que buscava conciliar a hipertrofia do aparato de dominação – e a concomitante veiculação de ideologias marcadamente autoritárias – com a constituição de um discurso dirigido às classes trabalhadoras, fundamentado nos argumentos da ordem e da disciplina (VIEIRA, 1998, p. 57).

Este mesmo autor retrata muito bem esse período argumentando que a Capoeira “ganha” uma roupagem diferente daquela praticada até então, adentrando os recintos fechados totalmente remodelada e atrelada aos interesses do Estado, sobretudo pelo fato de ter sido

Nesse ambiente político que Mestre Bimba emergiu como o líder capaz de traduzir para os códigos da capoeira, em suas diversas dimensões (gestuais, rituais, musicais etc.), o espírito da disciplina e da eficiência que marcava a sociedade brasileira na época (VIEIRA, 1998, p. 70).

Com isso, percebemos que a Capoeira que se torna reconhecida e considerada como esporte nacional é aquela praticada em academias (como a de mestre Bimba), mas desde que atenda às necessidades do Estado. Desse modo, percebemos que além de revelar a transição de uma prática corporal/cultural ligada às festas e ao cotidiano das pessoas em prática corporal/cultural com outras características, também revela que tal mudança corrobora com a nossa ideia de trabalhar a cultura popular pautada na ambiguidade, no caso, a Capoeira caracterizada tanto pela resistência como pela conformidade.

Bracht (1997), ao escrever sobre o processo de hegemonia, nos permite pensar e analisar a Capoeira inserida em tal processo de tal modo que talvez possa situar melhor a Capoeira no contexto atual, pois “a compreensão do processo de hegemonia no Brasil, passa sem dúvida, pela compreensão da dinâmica da produção e do consumo da cultura” (BRACHT, 1997, p. 63). Então, entendermos o processo de hegemonia do esporte na Educação Física talvez passe por entendermos como ele é produzido e consumido e, contrapondo a ele, entendermos esse mesmo processo na Capoeira na tentativa de identificar porque esta vem se legitimando aos poucos, para o que torna-se necessário analisarmos sua produção e seu consumo. Oliven (apud BRACHT, 1997, p. 63),

sugere para tanto, examinar manifestações culturais que ocorrem no Brasil, verificando: a) em primeiro lugar, em que grupo se originam e o que representam para eles”, [no caso da Capoeira, saber em que classe e em que contexto foi criada e o que ela representa hoje para as pessoas que se envolveram em sua dinâmica]; “b) a seguir dever-se-ia analisar como são encaradas estas manifestações culturais pelo resto da sociedade e em que momento e por que motivos elas são apropriadas e reelaboradas por outros grupos”, [no nosso caso, analisar como a Capoeira se situa no plano da cultura (moderna) intensamente mediada pelos meios eletrônicos e também analisar as pressões que fizeram com que a escola permitisse sua entrada e quais foram as mudanças que sofreu para que pudesse adentrar e dialogar com a cultura escolar]; “c) finalmente, seria preciso estudar os mecanismos através dos quais certas manifestações culturais que estavam inicialmente restritas a determinadas classes sociais tornam-se uma prática disseminada em toda sociedade e são ressemantizadas e transformadas em símbolos nacionais, assumindo assim um caráter de identidade brasileira” [e aqui também estudar esse processo no âmbito da Capoeira, isto é, como se deu o processo em que antes era praticada em guetos e periferias e na dinâmica da vida social passa a ser praticada nos grandes centros sendo considerada patrimônio nacional].

Para Bracht (1997), a cultura popular ganha importância na discussão pelo fato de poder ser entendida como uma atividade dispersa no cerne da cultura dominante, uma mistura de conformismo e resistência. Nesse sentido, Oliven (apud BRACHT, 1997, p. 64) lança

[...] a hipótese da existência de pelo menos dois tipos de movimentos opostos entre a cultura popular e a cultura dita dominante: a) o primeiro ocorre quando as classes dominantes se apropriam, reelaboram e posteriormente transformam em símbolos nacionais manifestações culturais originalmente restritas às camadas populares e que frequentemente eram reprimidas pelo Estado” [e acreditamos que a Capoeira seja um exemplo típico desse movimento]; “b) o segundo movimento percorre uma trajetória inversa e ocorre quando as classes populares se apropriam, reelaboram e posteriormente transformam em símbolos nacionais manifestações culturais originalmente restritas às classes dominantes e que frequentemente lhes conferiam uma marca de distinção”. [temos no Brasil, o futebol como exemplo típico desse movimento].

Pautado em Menezes (1980), Bracht (1997, p. 64-65) analisa o modo como a cultura dominante se orienta em relação à cultura popular, sugerindo

[...] a existência de três momentos no processo de dominação cultural: a) No primeiro, o da rejeição, a cultura popular é vista como ‘delito’ ou ‘desordem’ e contra ela são acionados os aparelhos repressivos como por exemplo, a polícia” [mais uma vez a Capoeira como um bom exemplo desse momento]; b) No segundo, o da domesticação, o aparelho científico das classes dominantes é utilizado para separar os componentes da cultura popular considerados perigosos daqueles considerados apenas figurativos ou exóticos. Esta é a fase da dominação simbólica que se caracteriza pelos registros, conceptualizações, tipologias, interpretações, teorias e modelos [novamente a Capoeira exemplificando este momento]; c) No terceiro

momento, o da recuperação, a ação simultânea dos aparelhos ideológicos e da indústria cultural transforma as expressões culturais das classes dominadas em itens codificados de museus e exposições, em mercadoria exótica para consumo turístico [a Capoeira vendida como mercadoria]. (grifos do autor)

E, para identificarmos a Capoeira no contexto da cultura geral e entendermos a dinâmica à qual está submetida nesse momento, utilizaremos o que Thompson (1990), chama de cultura moderna, pois ela pode nos mostrar um pouco de como a cultura se situa na sociedade nos tempos hodiernos. Segundo o referido autor, entender a cultura moderna significa considerar os meios de comunicação social, pois, para ele, esses meios constituem uma dimensão central de nossa sociedade. E mais, “[...] a produção e a circulação das formas simbólicas se tornaram (...) parte de um processo de mercantilização e transmissão que é, agora, de caráter global” (THOMPSON, 1990, p. 167). Também é considerada, com uma intensidade cada vez maior, como “uma *cultura eletronicamente mediada*, em que os modos de transmissão oral e escrito foram suplementados – e até certo ponto substituídos – por modos de transmissão baseados nos meios eletrônicos” (THOMPSON, 1990, p. 297, grifos do autor). Mas não é só isso, também é preciso entendermos a maneira como o termo cultura é empregado em nossa sociedade, para tal, nos apoiamos em Bauman (2002). Não basta apresentarmos a cultura moderna como algo eletronicamente mediado, é necessário desvelar o pano de fundo que sustenta os discursos pautados no viés cultural, para, então compreendermos como a Capoeira vem sendo trabalhada e discutida nos ambientes em que se faz presente. Desse modo, apresentamos a cultura não como algo intrinsecamente ligado à tradição, nem somente como elemento que liberta o homem, mas, como isto e aquilo, tal qual sugere Bauman, ou seja, é preciso analisarmos o conceito de cultura pelo viés da ambiguidade, pois

A ambiguidade que conta de verdade, a ambivalência que confere sentido, o fundamento genuíno sobre o qual repousa a utilidade de conceber o hábitat humano como o “mundo da cultura” é a ambivalência entre “criatividade” e “regulação normativa”. Ambas ideias não podem se separar, senão que estão presentes a ideia composta de cultura, e assim devem permanecer. A “cultura” refere-se tanto à invenção como à preservação, à descontinuidade como à continuidade, à novidade como à tradição, à rotina como à ruptura de modelos, ao seguimento das normas como a sua superação, ao único como ao corrente, à troca como à monotonia da reprodução, ao inesperado como ao predizível (BAUMAN, 2002, p. 21-22, tradução nossa).

Nesse sentido, não podemos nos prender a uma única ideia de cultura, ou melhor, acreditarmos numa cultura hegemônica e homogeneizadora muito difundida pelo Estado sob a denominação de “cultura nacional”, pois, pensarmos dessa maneira implica comungarmos com a tese de que a cultura pode funcionar como o sistema de uma totalidade autosuficiente, eliminando qualquer elemento que não se encaixe em um modelo unificado, tendo o Estado como seu “guardião”¹⁰. Vale dizer que, essa maneira de se pensar a cultura, opõe-se de forma veemente à ideia do multiculturalismo, por ser este contrário ao modelo empregado pelo Estado, sobretudo por ele ameaçar a autoridade cultural dominante e incontestada criada e administrada por ele (BAUMAN, 2002). Ao contrário, assim como Bauman (2002), acreditamos que seja interessante cada vez mais apostar na cultura como ambivalente e dotada de uma pluralidade tal que se torna difícil enquadrá-la em um modelo hegemônico e homogeneizador, por mais que se queira o modelo único. Por isso, apoiamos Bauman (2002, p. 33, tradução nossa) ao afirmar que

[...] a cultura resulta ser um agente de desordem tanto como um instrumento de ordem, um elemento submetido aos rigores do envelhecimento e da obsolescência, ou como um ente atemporal. A obra da cultura não consiste tanto na própria perpetuação como em assegurar as condições de novas experimentações e trocas. Ou melhor, a cultura ‘se perpetua’ na medida em que se mantém viável e poderosa, não o modelo, senão a necessidade de modifica-lo, de altera-lo e substituir por outro. Assim, pois, o paradoxo da cultura pode se reformular como segue: tudo aquilo que serve para a preservação de um modelo socava ao mesmo tempo sua consolidação.

Apoio este corroborado na tese de que

A busca da ordem transforma toda ordem em flexibilidade e em algo menos do que o eterno. A cultura não pode produzir outra coisa que a troca constante, ainda que não possa realizar trocas se não através do esforço ordenador. A paixão pela ordem, nascida do temor ao caos, e o descobrimento da cultura, a percepção de que o destino da ordem está nas mãos do ser humano, foi o que marcou a entrada do mundo moderno na era de um incontável e acelerado dinamismo de formas e modelos. Na busca de modelos e de **Eindeutigkeit**, a ambivalência da liberdade tem encontrado o método patenteado de sua própria conservação (BAUMAN, 2002, p. 33, grifo do autor, tradução nossa).

E mais, com as mudanças que vêm ocorrendo na sociedade e na própria cultura, é preciso entendermos como uma dada manifestação cultural – no caso, a Capoeira – se

¹⁰ Para endossar a crítica a uma ideia única de cultura, acrescentamos a crítica elaborada por Rodrigues (2003, p. 114): “Não existe rigorosamente A Cultura, que é apenas um conceito totalizador, um artifício de raciocínio; mas miríades de culturas, correspondentes à multiplicidade dos grupos humanos e a seus momentos históricos” (grifo do autor).

faz presente em uma cultura que a cada dia se utiliza mais de meios eletrônicos para a transmissão de suas manifestações e que se caracteriza pela ambivalência. Ademais,

[...] “dominar uma cultura” implica dominar uma matriz de possíveis permutações, um conjunto nunca completamente em marcha e sempre longe de estar completo, em vez de tratar com uma coleção finita de significações através da arte de reconhecer seus suportes. O que aglutina os fenômenos naturais no seio de uma “cultura” é a presença dessa matriz, um convite constante à troca, e não seu “caráter sistêmico”, é dizer, em nenhum caso a petrificação de algumas eleições (“normais”) e a eliminação de outras (“desvios”) (BAUMAN, 2002, p. 50, tradução nossa).

Desse modo, ao observarmos a Capoeira, na atualidade, percebemos que ela também vem passando por mudanças, uma vez que, a via de transmissão de seu conhecimento pela oralidade há muito foi (em sua grande maioria) superada ou mesmo substituída por outros meios como, *Compact Disc (CD)* com cantigas de Capoeira, *Digital Video Disc (DVD)* com aulas e/ou movimentos de Capoeira, livros sobre a história da Capoeira etc., ainda que Abib (2004, p. 49) aponte a cultura popular, em especial o samba e a Capoeira, como sendo “até hoje expressão viva da oralidade, enquanto forma principal de transmissão de saberes”. Outra mudança diz respeito à relação mestre-discípulo, pois acreditamos que a relação vigente, hoje, não seja mais essa¹¹, e sim, a de professor-aluno (cliente), no sentido de que este paga uma determinada quantia em dinheiro por um determinado tempo de aula, o que muitas vezes diminui o período em que ficam próximos. E, talvez, para suprir sua necessidade de adquirir mais conhecimento sobre essa manifestação cultural, o aluno recorre aos meios supracitados que, por sua vez, são fáceis de serem adquiridos, sobretudo no mundo globalizado em que vivemos, no qual as distâncias parecem diminuir a cada dia. Da mesma maneira e ao mesmo tempo em que é propagada como uma cultura que liberta o homem das amarras e dos grilhões (sejam eles quais forem), aprisiona seus propagadores em uma tradição que acaba por controlá-los, na medida em que se veem “obrigados” a garantir sua continuidade da forma como lhes foi transmitida, causando assim o paradoxo interno de que fala Bauman (2002).

A Capoeira também se globaliza e, ao se globalizar, integra-se ao processo de mediatização, levando então mais informações (via meios eletrônicos) a um maior

¹¹ Vale dizer que essa afirmação não é válida para todos os grupos de Capoeira, pois existem aqueles que lutam para preservar tal relação.

número de pessoas em toda a extensão do globo, haja vista que a Capoeira está presente em diversos países, dentre eles, Estados Unidos, Indonésia, Israel, México, Japão, além de toda a Europa, como mostra a revista eletrônica de história da Biblioteca Nacional¹². Talvez pelo fato de que

As distâncias já não contam como antes, ao tempo que a ideia de fronteiras geofísicas é cada vez mais difícil de sustentar no ‘mundo real’. De repente, parece claro que a divisão dos continentes e do globo como um todo em enclaves mais ou menos circunscritos e autosuficientes estava em função das distâncias, que adquiriram uma imponente realidade graças ao primitivo meio de transporte e à dureza dos custos exorbitantes da viagem (BAUMAN, 2002, p. 38, tradução nossa).

E também pelo fato de que os meios de transportes se tornaram mais rápidos, aumentou assim a velocidade com que as informações migram do local para o global, eliminando as totalidades arraigadas nos planos social e cultural locais (BAUMAN, 2002). Porém, o mesmo autor revela que tal migração passou por um processo de aceleração ainda maior, sendo transportada não mais pelos corpos, mas de maneira secundária. Vejamos:

Entre os diversos fatores técnicos da mobilidade, destaque para o papel do transporte da informação, o tipo de comunicação que não implica movimento dos corpos físicos ou que o faz de maneira secundária e marginal. Desenvolveram-se recursos técnicos que permitiram que a informação viajasse **independentemente** tanto de seus suportes corpóreos como dos objetos aos quais se referia; esses meios liberaram os “significantes” dos “significados”. A separação do movimento da informação das evoluções no espaço de seus suportes e objetos permitiu por sua vez a diferenciação da velocidade dessas mobilidades desde então distintas: o movimento da informação foi adquirindo velocidade em um ritmo muito superior ao que podiam alcançar os corpos ou as trocas nas situações das quais tratava a informação. Ao final, pelo que refere-se a informação, o aparecimento da rede de informática mundial, “www” (World Wide Web), pôs por terra a noção de “viagem”, assim como a de “distância” à que tem que viajar, fazendo instantaneamente acessível a informação ao longo do globo terrestre. Os resultados globais deste último desenvolvimento são de uma enorme magnitude e tem se percebido e descrito em detalhe seu impacto no jogo de associações e dissociações sociais (BAUMAN, 2002, p. 40, grifo do autor, tradução nossa).

Diante do exposto, acreditamos ser interessante entendermos a Capoeira no cerne dessas questões que envolvem a globalização e o transporte de informações. Como vimos em Bauman (2002), a rede de informática mundial (*world wide web* – *www*) possibilitou a diminuição dos espaços entre as pessoas de tal modo que é possível realizar “viagens” sem que necessariamente precisemos nos deslocar, isto é, podemos conhecer diversas

¹² O endereço da revista é <http://www.revistadehistoria.com.br/v2/home/?go=detalhe&id=1474>. Acessado em 7/4/2008.

regiões do mundo (e suas culturas) estando diante de um computador. Isto também permitiu que determinados trabalhos fossem realizados de forma semelhante, ou seja, a pessoa pode morar no Brasil e resolver problemas ou questões outras de seu trabalho em um outro país sem precisar se deslocar até lá. Essa característica da modernidade líquida também vem influenciando a Capoeira, de maneira que atualmente é possível – por meio de um computador com acesso à *internet* – as pessoas aprenderem músicas, toques e movimentos de Capoeira acessando endereços eletrônicos relacionados à essa manifestação, além do mais,

[...] a *internet* tem contribuído enormemente para a consolidação da internacionalização desta manifestação cultural, à medida que milhares de praticantes de todas as partes do mundo estão conectados através da rede, formando uma espécie de ‘terreiro eletrônico’, por meio de várias ‘rodas virtuais’. Cerca de quinhentas mil páginas eletrônicas na *internet* falam sobre a capoeira em diversas línguas, e muitas listas de discussão contribuem para inserir, na pauta dos infindáveis debates, um corriqueiro acontecimento materializado numa praça de uma cidade do interior do Brasil ou de qualquer outro país do mundo (FALCÃO, 2004, p. 30-31, grifos do autor).

Ou seja, se antes os capoeiristas trocavam informações e experiências, basicamente pelas viagens realizadas de corpo presente (no sentido de os corpos se deslocarem), hoje é possível fazer isso sentado em uma cadeira diante do computador, haja vista que a imensa gama de movimentos e músicas existentes na *internet* e, mesmo que a pessoa não tenha seu próprio computador, podem ser acessados em muitas esquinas das cidades (seja nos centros, seja nas periferias), dado à proliferação de casas comerciais (*lan house*) que se dedicam a vender o acesso à *internet* por preços acessíveis à população. Contudo, vale ressaltar que a Capoeira guarda determinadas particularidades, no sentido de ter características que limitam o processo de ensino-aprendizagem via rede *www*. Se por um lado, tornou-se fácil o acesso a movimentos, músicas etc., por outro lado, a Capoeira necessita da presença das pessoas para se materializar, isto é, se entendermos que um de seus elementos centrais é a roda propriamente dita – espaço/tempo de vivências corporais – perceberemos que mesmo que busquemos novos movimentos na *internet*, necessitaremos da presença do corpo físico para que seja concretizada, o que implica na continuidade do deslocamento (dos corpos) das pessoas. Como exemplo, trazemos um caso explicitado por Falcão (2004, p. 33):

Durante algum tempo, um grupo de amigos interessados em conhecer melhor essa manifestação começou a praticá-la a partir de algumas

referências conseguidas em fitas de vídeo e na *internet*. Em 1998, um dos integrantes desse grupo encaminhou mensagem, pela rede, para vários professores de capoeira na Europa, solicitando material e sondando possibilidades de realização de ‘workshops’ na cidade de Varsóvia. Um professor, que estava realizando curso de doutoramento na Universidade de Bristol, Inglaterra, respondeu a algumas mensagens e se colocou à disposição para colaborar com o grupo de interessados, a partir de oficinas que ocorriam mensalmente. Durante alguns meses, os contatos foram se intensificando e decidiram então constituir um grupo de capoeira em Varsóvia (grifos do autor).

No entanto, esse deslocamento deve ser refletido, pois, se de um lado, na modernidade líquida, as pessoas podem “viajar” para diversos lugares estando em qualquer computador, de outro, nem todas as pessoas podem ou têm condições de viajar com seus corpos, portanto, por mais que se obtenha informações pela tela de um computador, a pessoa continuará “desconhecida” do universo capoeirano, ou pelo menos dos grandes centros do mundo capoeirano, uma vez que o intercâmbio presencial é uma das características que configuram os capitais simbólico e cultural, tão valorizados na Capoeira.

E mais, a globalização e conseqüente midiaticização permitem uma interface com outras manifestações, por exemplo, o *rap* e o *funk*, no sentido de estes servirem como referência musical para as aulas de Capoeira, isto é, ritmos outros que não os da Capoeira são incorporados por esta, chegando a estar juntos com os ritmos da Capoeira dentro de um mesmo *CD*, de modo que, ao serem tocados ouviremos também as letras de Capoeira ao som de vários ritmos. Essa interface mostra que as culturas não são estanques, tampouco se encontram isoladas em seus mundos, ao contrário, fazem parte de um mesmo universo e, portanto, capazes de se interconectarem. Porém, é preciso estarmos atentos às fronteiras entre os diferentes ambientes, uma vez que podem contribuir tanto para o sofrimento, por não saber lidar com a diversidade de vozes, com as incertezas, as ambivalências, como podem contribuir para o entendimento de que as fronteiras possibilitam diálogo entre os ambientes, bem como tolerância e respeito às diferenças (BAUMAN, 2002). Portanto, assim como Bauman (2002, p. 94, tradução nossa), também acreditamos que,

Durante mais de um século, as culturas apresentaram-se primariamente como tecnologias da discriminação e da separação, fábricas de diferenças e oposições. E, no entanto, o diálogo e a negociação também são fenômenos culturais, e assim se lhes outorga uma importância crescente, talvez inclusive decisiva, na nossa época de pluralidade. A construção pragmática

chamada “humanidade” também é um projeto cultural, e um projeto que não está em absoluto, mais além do alcance da capacidade cultural humana. A experiência compartilhada de nossa vida diária pode confirmar amplamente esta pretensão. Por fim, viver juntos, falar e negociar com êxito soluções mutuamente satisfatórias ante problemas comuns são as experiências que confirmam a norma, não a exceção. Sobre a pluralidade cultural pode-se dizer o mesmo que disse Gadamer acerca da pluralidade de horizontes cognitivos: se o entendimento é um milagre, é um milagre cotidiano, e um milagre levado a cabo por gente ordinária, não por milagreiros profissionais.

Ainda na discussão sobre a interface entre as diferentes manifestações supracitadas, Hall (2006) acredita que há uma tendência no sentido da homogeneização global, assim como um deslumbramento em relação à diferença e mercantilização da etnia. No entanto, ressalta que concomitantemente ao interesse global está o interesse pelo local, o que leva a globalização a explorar a diferenciação local, provocando uma articulação entre o global e o local. Porém, o mesmo autor alerta que o local não deve ser vinculado às identidades consideradas velhas e arraigadas em culturas delimitadas e estanques, ao contrário, acredita que a globalização gere novas identificações global e local, fato que parece estar acontecendo em relação à Capoeira e exemplificado na já citada interface. Pois, ao mesmo tempo em que se incorpora uma identificação com o *rap*, por exemplo, se produz uma nova identificação com a Capoeira, agregando a ela mais um elemento. Resta saber até que ponto há o equilíbrio na produção de novas identificações, isto é, como a Capoeira se torna uma manifestação de identificação global e, sendo global, em que medida produz identificações locais, por exemplo, no *rap*? Para Hall (2006), a formação das identidades está diretamente ligada ao hibridismo, ou seja, as pessoas que se lançam ou são lançadas para fora de sua cultura, aprendem e incorporam novas culturas e acreditam que uma provável saída seja a tradução. Isto é, essas pessoas são obrigadas a viver – no mínimo – com duas identidades, dois universos culturais e, por isso, a constante tradução e negociação de/entre ambos. Ao pensarmos na Capoeira, à medida que uma pessoa adepta desse universo se lança ou é lançada para uma outra cultura, se vê na necessidade de aprender essa nova cultura e traduzi-la para que possa viver harmonicamente entre a sua e a nova, podendo inclusive gerar uma outra identificação. No caso dos ritmos, podem ser criadas novas maneiras de se praticar a Capoeira e de compreendê-la enquanto fenômeno cultural. Por outro lado, a formação das identidades, em relação direta com o hibridismo, nos possibilita acreditar que

A modernidade nos permite ou nos força a colocar em prática as nossas várias identidades para nos adequarmos aos diversos mercados de consumo

(as múltiplas formas de consumir) com os quais nos deparamos” (MWEWA, 2005, p. 48).

Ou seja, quando a cultura é levada à categoria de mercadoria, nada pode ser estável e pautado em apenas uma referência, ao contrário, tudo deve estar em movimento, tudo é momentâneo e fugaz, caracterizando-se assim por um rol de inúmeras possibilidades a serem consumidas no mercado cultural, ou como salienta Bosi (2002, p. 238), “no dragão de mil bocas”. Tudo isso é apoiado pela indústria cultural, no sentido de esta se valer da máxima em que tudo é permitido desde que se consuma, o que por sua vez dá à cultura o caráter de coisa e, não raro, o sujeito como consumidor acrítico. Como exemplo, podemos dizer que

A partir do momento em que entendemos a capoeira como *coisa*, autoriza-se privilegiar somente o seu valor de troca, reduzindo os seus praticantes a clientes. A aceitação acrítica das demandas impostas aos ‘consumidores’ (alunos e outros) da capoeira intensifica neles uma condição de menoridade histórico-cultural. Pelo que se observa, passam a reproduzir, no sentido de dar continuidade, a capoeira da mesma forma que a ‘receberam’, sem que tenham claro que não são mais do que consumidores, anulando-se, assim, como sujeitos, ao ficarem à mercê ‘das terceiras pessoas’ (HORKHEIMER; ADORNO, 1985) (MWEWA, 2005, p. 105-106, grifo do autor).

Também é preciso estarmos atentos à essa aparente liberdade incondicional, do contrário sairemos de um nacionalismo exacerbado a uma relativização absoluta, onde tudo vale e tudo é passageiro, pois, de acordo com Bauman (2002), as informações são transmitidas em uma velocidade cada vez mais rápida e com um custo cada vez menor, o que provoca um descarte rápido dessas informações sem que antes reflitamos sobre elas.

Portanto, cabe analisarmos até que ponto a cultura contemporânea influencia a escola, no sentido de esta estabelecer critérios para a entrada de outras manifestações que antes não circulavam com tanta frequência nesses meios? Como já mencionamos, a escola sofre pressões, principalmente de movimentos sociais, culturais e religiosos que estão cada vez mais organizados e, conseqüentemente, mais fortes, no sentido de conseguirem fazer valer suas reivindicações e,

[...] no registro social, observa-se que as lutas não se concentram apenas na defesa de certos direitos ou na sua conservação, mas são lutas para conquistar o próprio direito à cidadania e constituir-se como sujeito social, o

que é particularmente visível nos movimentos populares e dos trabalhadores (CHAUI, 1986, p. 62).

Ademais, acreditamos que esses movimentos advindos das minorias continuam cerrando fileiras e, em certa medida, se tornaram expressivos no âmbito da sociedade e ganharam novos adeptos, sobretudo pelo fato de a sociedade brasileira a todo instante propagar sua democracia (coisa que não acontecia até o início da década de 1980) e, com isso, permitir um diálogo maior e mais profícuo, a tal ponto desses movimentos exercerem pressões em vários âmbitos da sociedade, inclusive na escola, exigindo que suas questões sejam debatidas entre professores e alunos, ocasionando assim, uma (possível) mudança na seleção cultural dos conteúdos abordados pela escola. Desse modo, podemos citar o exemplo do movimento negro que vem conseguindo se sustentar nas discussões acerca – por exemplo – do direito às cotas, da valorização da cultura negra etc. – de tal modo que já conseguiu fazer com que a escola, por força de lei¹³, absorvesse a cultura negra em seu ensino. Entendemos a Capoeira como um importante conteúdo da cultura negra, bem como da cultura corporal de movimento, podendo assim, ser tematizada pela Educação Física escolar. No entanto, gostaríamos de chamar atenção para um aspecto deste trabalho, qual seja, o de centrarmos esforços em um caminho de mão dupla, ou seja, não só analisarmos as influências/pressões que a escola sofre, mas também o de analisarmos a influência que a escola – no sentido de sua forma escolar – exerce sobre a sociedade, de modo que esta absorva a forma escolar em suas diferentes instâncias. Ressaltamos que as questões que motivam o presente estudo, expostas na introdução do trabalho, serão discutidas com base em uma pesquisa de campo, tal qual já fora anunciada também na introdução e que será mais detalhada no próximo capítulo. Sendo assim, identificamos duas instituições da rede municipal de educação de Serra-ES para realizarmos nosso estudo, as duas com Capoeira em seu contexto, a princípio como conteúdo de um projeto que acontece nos finais de semana. Desse modo, tanto as questões levantadas no referencial teórico, como a ida a campo

¹³ “Lei nº 10.639, de 09 de Janeiro de 2003. **Ementa:** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências” (<http://www2.camara.gov.br/internet/legislacao/legin.html/visualizarNorma.html?ideNorma=493157&PalavrasDestaque=>). Acessado em 2/12/2008.

sustentam a discussão realizada tanto no capítulo 4 como no capítulo 5, mas antes explicitaremos os procedimentos metodológicos do trabalho.

3 METODOLOGIA

Como o objeto da presente pesquisa é analisar e compreender o processo de inserção da Capoeira, como uma manifestação da cultura corporal de movimento, no contexto escolar, optamos por um trabalho de campo com princípios de pesquisa qualitativa, envolvendo estudos de caso do “tipo” etnográfico.

Desse modo, o trabalho de campo foi realizado em duas escolas do município de Serra-ES, em uma delas observando seu cotidiano, ou seja, suas diferentes atividades, desde o pátio de entrada até os festivais, gincanas, bem como plenárias, reuniões etc., tanto durante a semana como nos finais de semana. Contudo, a ênfase das observações aconteceu nas aulas de Capoeira nos finais de semana e nas aulas de Educação Física durante a semana. Já na outra escola, a observação se limitou às aulas de Capoeira nos finais de semana. Sobre esta opção, acreditamos que vale um esclarecimento, pois a princípio não seria essa a escolha, e sim, o de apenas uma escola, porém, como já mencionado, houve um desdobramento do objeto de pesquisa, que exigiu, ao invés de uma escola, duas, sendo que na primeira (Escola “Barracão do Miranda¹⁴”) observamos a Capoeira no final de semana e como ela aparecia durante a semana, sobretudo nas aulas de Educação Física e, na segunda escola (Escola “Barracão da Coelho”), observamos a Capoeira nos finais de semana, devido ao viés esportivo a ela impresso. Vale dizer que ambas as escolas abrem suas portas aos finais de semana devido à adesão ao Programa Escola Aberta, portanto o referido Programa também se tornou fonte de análise para uma melhor compreensão do objeto de estudo, uma vez que a Capoeira “chegou” à escola por intermédio desse Programa.

Nossa estada no campo ocorreu entre os meses de janeiro de 2008 a novembro de 2008¹⁵ e os instrumentos de pesquisa foram anotações em um diário de campo acerca

¹⁴ Os nomes das escolas são fictícios, para preservar a identidade dos que trabalham nelas.

¹⁵ Os meses de janeiro, fevereiro e março serviram para o trabalho de mapeamento do campo, isto é, foram os meses em que percorremos as escolas para mapear aquelas que tinham a Capoeira em seu contexto, bem como a escolha pelas escolas em que iríamos realizar a pesquisa. O período de observações compreendeu os meses de abril a novembro, sendo que em uma escola (a que observamos seu cotidiano) ficamos de abril a novembro e na outra escola (a que observamos somente as aulas de Capoeira) de abril a agosto.

dos acontecimentos observados, diálogos com os agentes escolares (diretora, professores, alunos, vigias, oficinairos, professores comunitários e mãe de alunos) e entrevistas semi-estruturadas com alguns deles.

Sendo assim, nos itens seguintes discutimos e aprofundamos os princípios metodológicos que nortearam a pesquisa, bem como o processo de aproximação, escolha dos casos, o acesso e a saída do campo.

3.1 PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Como mencionamos na introdução deste capítulo, o objeto de estudo trata de investigar o processo de inserção da Capoeira no contexto escolar. Para o estudo, nos valem da pesquisa qualitativa, do “tipo” etnográfica envolvendo estudos de caso. Em relação aos estudos de caso, optamos pela técnica da observação participante como meio de produzir os dados.

Sendo assim, o trabalho será referenciado em estudos realizados por André (1995) sobre etnografia que, segundo a própria autora, apoiada em Spradley, tem como principal preocupação compreender “o significado que têm as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados” (ANDRÉ, 1995, p. 19). No entanto é preciso nos cercarmos de alguns cuidados em relação à essa metodologia, pois a referida autora alerta para a diferença da etnografia no trabalho dos antropólogos (interesse na descrição da cultura de um grupo social) e dos estudiosos da educação (interesse no processo educativo). Desse modo, a autora conclui que os estudiosos da educação realizam estudos do tipo etnográfico, e não, etnografia em seu sentido estrito. André (1995) apresenta algumas características relacionadas a esse tipo de estudo: requer o uso de três técnicas importantes, a saber, a observação participante (tem esse caráter pelo fato do pesquisador ter um determinado nível de relação com a situação estudada), a entrevista (utilizada no intuito de elucidar dúvidas, bem como aprofundar determinadas questões, suscitadas no processo de observação) e a análise de documentos (utilizados a fim de contextualizar o fenômeno estudado); requer uma interação direta e permanente entre pesquisador e os sujeitos a serem pesquisados, levando o pesquisador a ser o principal instrumento de coleta e análise de dados; requer a ênfase no processo, caracterizando o fenômeno, seus acontecimentos e suas evoluções; requer uma preocupação com o

significado que o fenômeno tem para quem o realiza, procurando apreender diretamente do participante sua visão das ações realizadas em relação a si próprio e ao seu entorno; requer um trabalho de campo, ou seja, o pesquisador necessita ir a campo e se aproximar não só das pessoas, mas também das situações, locais e eventos dos quais participam, estabelecendo um contato direto e permanente com eles (vale ressaltar que não há um tempo rigidamente estabelecido para a permanência do pesquisador no campo e sua estada dependerá da aprovação dos sujeitos que o constituem); requer descrição e indução, ou seja, estar atento para descrever as situações, as pessoas, os ambientes, os diálogos, enfim, o que envolve o objeto estudado; requer a formulação de hipóteses, conceitos e, não suas testagens e comprovações; mas para que isso se concretize é preciso um plano de trabalho que seja flexível e aberto para que constantemente os focos de investigação, as técnicas de coleta de dados e os referenciais teóricos sejam (re)avaliados e discutidos.

Tais características permitem que na pesquisa do tipo etnográfica

[...] se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia-a-dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo. Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-a-dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados. Essa visão de escola como espaço social em que ocorrem movimentos de aproximação e de afastamento, onde se criam e recriam conhecimentos, valores e significados vai exigir o rompimento com uma visão de cotidiano estática, repetitiva, disforme, para considerá-lo, como diria Giroux (1986), um terreno cultural caracterizado por vários graus de acomodação, contestação e resistência, uma pluralidade de linguagens e objetivos conflitantes (ANDRÉ, 1995, p. 41).

Ainda de acordo com a autora, o estudo da prática escolar envolve algumas dimensões, quais sejam, a institucional ou organizacional, a instrucional ou pedagógica e a sociopolítica/cultural. A primeira dimensão – institucional ou organizacional – diz respeito ao contexto da prática escolar, isto é, às formas de organização do trabalho pedagógico, participação dos sujeitos e seus níveis hierárquicos, enfim, toda uma rede capaz de formar e transformar o cotidiano escolar. A segunda dimensão – instrucional ou pedagógica – diz respeito às relações estabelecidas entre docentes-discentes-

conhecimento, nas quais estão envolvidos os objetos e conteúdos de ensino, bem como as atividades, o material didático-pedagógico, os meios de comunicação entre professor e alunos e a maneira como se dá a avaliação do processo de ensino-aprendizagem. A terceira dimensão – sociopolítica/cultural – diz respeito a uma análise ampla do contexto sociopolítico e cultural, ligado às estruturas macro da prática educativa. A exposição de tais dimensões é importante na medida em que esclarece a maneira como nós, os pesquisadores, devemos nos portar no campo.

Apesar de apresentar as características de um estudo do tipo etnográfico, as possibilidades para a escola e as dimensões do estudo, André (1995) aponta alguns problemas que podem ocorrer durante o estudo, dentre eles, a possível limitação que pode acontecer em relação à descrição do campo e dos sujeitos, ou seja, é preciso irmos para além do que está posto, é preciso interrogarmos as situações, os ambientes e os sujeitos observados a fim de desvendarmos o pano de fundo presente sob as ações. Devemos ter o cuidado de fazermos valer o princípio da relativização, isto é,

[...] que o trabalho etnográfico deve se voltar para os valores, as concepções e os significados culturais dos atores pesquisados, tentando compreendê-los e descrevê-los e não encaixá-los em concepções e valores do pesquisador” (ANDRÉ, 1995, p. 46).

Nesse sentido, acreditamos que seja interessante lançarmos mão do enfoque interpretativo, uma vez que estaremos lidando com um fenômeno social que por sua vez apresenta a característica central da interação. Desse modo,

[...] o experimentador é influenciado pelas reações da realidade estudada, pelo conhecimento que vai adquirindo, pelas relações que estabelece e pelos significados que compartilha. Se a influência de interação existe de qualquer maneira, sendo praticamente impossível neutralizá-la sem pôr em risco o próprio processo de investigação, o correto é reconhecê-la, compreender seu alcance e suas conseqüências.

Por outro lado, se queremos passar do mundo operacional, das manifestações observáveis dos fenômenos, para o mundo das representações subjetivas, para compreender o sentido que tais acontecimentos têm para as pessoas que o vivem numa situação concreta, será necessário penetrar além do que permite um instrumento objetivo de aplicação distante (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 103).

Para tal, consideramos necessário um envolvimento parcial e gradativo no campo e, entendermos o cotidiano escolar sob um ponto de vista mais amplo, capaz de produzir um trabalho efetivamente *com* o cotidiano da escola e não uma visão limitada que vê o

campo e o cotidiano da escola apenas como espaço-tempo para a coleta de dados, produzindo trabalhos *no* cotidiano. Dessa forma, produzir um trabalho *com* o cotidiano requer a busca pelo conhecimento que seja capaz de compreender e transformar a realidade estudada, sendo assim,

Investigar para intervir [e interagir] na escola requer, portanto, compreender o meio complexo que preside e medeia as trocas simbólicas entre os indivíduos e grupos que a compõem. Como qualquer outro meio social, o escolar não é nem exclusiva, nem fundamentalmente o cenário físico ou psicossocial observável, não é somente o contexto real, mas o percebido e sentido pelos indivíduos e grupos (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 111).

Após expormos os princípios teórico-metodológicos a serem utilizados no estudo, bem como suas características, dimensões e cuidados, apresentamos as trilhas que percorremos até chegarmos às escolas investigadas.

3.2 APROXIMAÇÃO, ESCOLHA DOS CASOS E ACESSO AO CAMPO

Como já dissemos, o objeto de pesquisa da dissertação estava pautado, inicialmente, na investigação do porquê e de como a Capoeira é escolhida como conteúdo da Educação Física escolar e quais são os recortes feitos para se trabalhar com ela como conteúdo didático-pedagógico do referido componente curricular. No entanto, com o desdobramento do objeto, consideramos interessante investigar como a Capoeira se insere e se constitui na escola por outras vias que não somente a Educação Física escolar. Com isso, o trabalho ganhou um novo desafio, qual seja, mapearmos as escolas de um determinado município da região da Grande Vitória no intuito de averiguar quais delas têm – de alguma forma – a Capoeira em seu rol de atividades. Diante do exposto, decidimos que a rede municipal de ensino a ser pesquisada seria a do município de Serra-ES pelo fato de sermos moradores desse município e assim nos considerarmos co-responsáveis na construção de uma cidade melhor. Além de acreditarmos que esse trabalho possibilitará conhecermos com mais profundidade as questões relacionadas à educação do município no qual moramos e, quiçá, contribuirmos de alguma maneira com o processo educativo. Sendo assim, após a prefeitura do referido município publicar em seu *site* oficial na *internet*¹⁶ a lista das escolas que encampam o Programa Escola Aberta, iniciamos o trabalho de campo no intuito de diagnosticarmos dentre elas

¹⁶ O endereço do *site* é www.serra.es.gov.br.

as que aderiram ao referido Programa e as que têm a Capoeira como oficina fixa do Programa. Vale dizer que a escolha pelo Programa Escola Aberta foi baseada na tese de que essa poderia ser a maneira sistematizada e documentada da presença da Capoeira no ambiente escolar.

O total de escolas que desenvolvem o Programa é 18 e optamos por começar pelos bairros litorâneos e seguir em direção ao centro do município pelo fato de o litoral ser uma região que conhecemos melhor, o que nos possibilitava buscar maiores informações acerca da localização das escolas do centro enquanto percorríamos as instituições localizadas no litoral.

Dessa forma, o primeiro local visitado foi a praia de Nova Almeida, que conta com duas escolas que aderiram ao Programa, a saber, Escola Municipal de Ensino Fundamental (E.M.E.F.) “Barracão do Ribeiro”, que apesar de estar fechada no dia da visita exibia em sua porta um cartaz anunciando as oficinas desenvolvidas ali, no caso, *futsal*, vôlei e informática.

A outra escola visitada na praia de Nova Almeida foi a E.M.E.F. “Barracão do Rosa” que também estava fechada, mas ao contrário da anterior, não continha nenhuma informação sobre as oficinas que eram desenvolvidas. Porém, ao conversar com duas pessoas que moram próximas à escola, estas nos relataram não saber ao certo se a instituição abria aos finais de semana e, quando perguntados se sabiam se nela havia aulas de Capoeira, disseram que eventualmente viam uma roda acontecer em seu interior. Esta informação não foi precisa e, portanto não pode ser considerada como certeza de que neste local havia aulas sistematizadas de Capoeira.

O terceiro local visitado foi a E.M.E.F. “Barracão da Loureiro”, localizada na praia de Jacaraípe, a qual estava aberta e com uma oficina (*futsal*) em andamento, cujoicineiro nos atendeu prontamente. Segundo ele, a oficina de Capoeira foi desenvolvida no início do ano de 2007, mas, por pouca demanda, ela foi descartada do rol de atividades.

A outra escola situada na praia de Jacaraípe é a E.M.E.F. “Barracão do Câmara” e, assim como a anterior, também estava aberta, porém sem atividades em andamento, apesar de o coordenador, a professora comunitária e osicineiros estarem lá. A

justificativa para a ausência de atividades é o período de férias¹⁷, uma vez que a maioria das pessoas que frequentam o Programa são alunos e alunas da própria instituição e, mesmo sem o “Escola Aberta” ter entrado de férias, estes e estas não compareceram por se considerarem de férias de qualquer atividade relacionada à instituição. A Capoeira não está contemplada no Programa devido a pouca demanda e nem mesmo na Educação Física escolar, pois, de acordo com a professora comunitária e com o coordenador, seria difícil isso acontecer, por conta do despreparo dos professores e também do pouco interesse dos(as) discentes.

A quinta escola visitada se situa no bairro Vila Nova de Colares, E.M.E.F. “Barracão da Anamira” e, logo na entrada, fomos bem recebidos pelo vigia e, ao mencionarmos o assunto que nos levou ali, ele disse que havia Capoeira. Ele então me apresentou à coordenadora do Programa na escola, que também nos atendeu muito bem. Segundo ela, a oficina de Capoeira acontece aos sábados no horário das 8h às 9h (mas no período de férias os alunos e as alunas não estão comparecendo, sob justificativa semelhante a da escola anterior). Para a coordenadora, o mestre trabalha na perspectiva dos resgates histórico e cultural e não somente na perspectiva da luta, o que para ela é positivo. Ela também nos disse que a professora de Educação Física trabalhou a Capoeira em suas aulas, chegando inclusive a fazer apresentações dentro da escola. A professora está na escola desde a sua fundação, o que pode ser um fator importante para a pesquisa. A coordenadora deixou bem claro que as portas da escola estavam abertas e que não haveria problemas em desenvolvermos a pesquisa na instituição.

A sexta escola visitada está localizada no bairro Feu Rosa, E.M.E.F. “Barracão do Rosa II”. Nesta escola tivemos a oportunidade de conversar com o professor de Capoeira sobre qual era o nosso interesse, ao que ele nos disse que não teria problemas caso a pesquisa fosse desenvolvida ali. Parece que ele entendeu que nós apenas queríamos saber sobre sua forma de dar aula e, com isso, já foi explicando o que aconteceria na atividade do dia – maculelê – e que em dois anos de escola já havia realizado quatro batizados e troca de cordéis e que só convidou quem conhecia (talvez tenha sido uma justificativa para não termos sido convidados). Também disse que mudou o dia de dar aulas na praça do bairro para que as pessoas de outros grupos pudessem visitá-lo. Em

¹⁷ Esta escola foi visitada no dia 26/1/2008.

relação à pesquisa ele disse que precisávamos conversar com as coordenadoras do projeto, foi então que nos apresentou a elas. Explicamos toda a situação e, no fim, perguntamos se seria possível a nossa estada na escola, mas responderam que isso dependeria da aprovação das três coordenadoras e, como uma delas não estava presente, a resposta não poderia ser dada no mesmo dia da visita, no entanto, deixaram claro que pelas duas que estavam não haveria problemas. Contudo, mencionaram que seria difícil estarmos no cotidiano escolar.

A sétima escola se situa no bairro José de Anchieta, E.M.E.F. “Barracão do Miranda”. Chegamos à escola de posse da informação (divulgada no *site* da própria prefeitura do município de Serra-ES) que ela fora a escolhida para o encerramento das atividades do Programa Escola Aberta, no final do ano de 2007, tendo a própria Capoeira como uma das apresentações da festividade. Logo ao chegar à escola, nos deparamos com duas crianças vestidas com roupas de Capoeira e, ao lhes perguntar se faziam na própria escola, disseram que sim e, logo em seguida, nos indagaram se éramos praticantes e se éramos mestres. Nesta escola a professora comunitária (também professora da escola) gentilmente forneceu as informações solicitadas e, enquanto esperávamos a chegada do mestre de Capoeira, conversamos (com a presença do coordenador do Programa e que também atua como oficinairo, além de também ser formado em Educação Física) sobre a escola, a Educação Física e o próprio mestre de Capoeira. A instituição tem uma boa estrutura e, segundo a professora comunitária, estão construindo dois laboratórios (de ciências e de informática) e a diretora está sempre disposta a adquirir materiais solicitados pelos professores, de modo que a escola possui vários materiais disponíveis, inclusive para o próprio uso da Educação Física. No entanto, a professora comunitária e o coordenador do Programa nos relataram que os professores de Educação Física da instituição utilizam pouco os materiais e de sempre trabalham com os mesmos conteúdos, quais sejam, o futebol, o vôlei e o handebol e só utilizam o espaço da quadra, o que, segundo o coordenador, dificulta o trabalho de um outro docente que queira desenvolver algo diferente do que está posto. Ao perguntarmos se no ano de 2007 algum professor de Educação Física havia trabalhado com a Capoeira como conteúdo didático-pedagógico, de imediato a professora comunitária disse que não e justificou que seria difícil disso acontecer pelo fato de a maioria dos docentes da escola serem evangélicos e apresentarem um certo preconceito em relação à essa prática

cultural¹⁸. A maioria dos alunos que frequentam a Capoeira na escola (às sextas-feiras de 18h30 às 21h e aos sábados de 9h às 11h) são alunos da própria escola¹⁹. A professora comunitária relatou um fato interessante, a saber, um determinado aluno, logo na primeira semana de aula, foi chamado pela diretora por motivos de indisciplina e foi dito a ele que se não melhorasse seu comportamento seria tirado das aulas de Capoeira do Programa Escola Aberta e foi passado ao mestre de Capoeira a responsabilidade de disciplinar o aluno. Em relação ao mestre de Capoeira, parece que aceitou conversar com esse aluno. Sobre ele, a professora comunitária disse que é atencioso com os alunos e que tem um espírito brincalhão, morador do próprio bairro e conhece muitos professores de Capoeira. Ao conversarmos com ele, ele disse que entre os meses de abril e maio organizaria um evento de Capoeira na escola convidando todos os grupos de Capoeira que estão inseridos no Programa Escola Aberta. Tanto a professora comunitária como o mestre de Capoeira se colocaram à disposição para colaborar com a pesquisa e, segundo ela acredita, a diretora também estaria disposta a colaborar.

A oitava escola se situa no bairro Jardim Carapina, E.M.E.F. “Barracão do Paulo”. No dia da visita só aconteceria uma oficina – bordado – e só havia a própria oficina para fornecer as informações de que precisávamos. De acordo com ela, a oficina de Capoeira acontece aos domingos pela manhã (de 8h às 9h). Foi difícil obtermos maiores informações, pois só havia a oficina de bordado e, mesmo assim, estava ocupada com sua atividade e a própria escola no dia estava com um número muito grande de pessoas por conta do Projeto Adolescente Cidadão desenvolvido pela prefeitura de Serra-ES.

A nona escola está situada no bairro Cidade Continental, E.M.E.F. “Barracão da Coelho”. No horário em que estivemos presentes não havia atividade, o que permitiu uma conversa um pouco mais prolongada com as pessoas responsáveis pelo Programa Escola Aberta nesta escola, a saber, a coordenadora, a professora comunitária e a oficina de *ballet*. Elas nos receberam muito bem e pudemos dialogar bastante, tanto sobre nossa pesquisa como sobre a escola. Disseram que a Capoeira está presente como

¹⁸ Isso nos leva a pensar nos significados ou nas formas simbólicas presentes na Capoeira e ainda perguntarmos que espaço é esse chamado escola que durante a semana não tem a presença nítida de uma determinada manifestação da cultura, mas que tem essa mesma manifestação cultural nos finais de semana?

¹⁹ E aí nos perguntamos, como esses são vistos durante a semana pelos agentes escolares que são contra essa manifestação da cultura?

uma das oficinas, tendo como professor um morador do próprio bairro. A oficina de Capoeira acontece aos sábados às 14h e, de acordo com elas, a quantidade de pessoas que frequenta a oficina é muito grande e a maioria estuda na própria escola. O espaço utilizado pela Capoeira é o próprio espaço da entrada da escola, pois segundo elas, a construção da quadra ainda não foi concluída. A professora comunitária também é professora da escola atuando nas séries iniciais do ensino fundamental e, como ela mesma disse, também resolve muitas coisas pela e na escola²⁰. Seu período de trabalho é o matutino. Ela disse que o professor de Educação Física que trabalhou em 2007 e que trabalhará em 2008 não tematizou a Capoeira em suas aulas, mas ela acredita que um outro professor de Educação Física que também trabalhará na escola, tematize a Capoeira como conteúdo didático-pedagógico até mesmo pelo fato de também morar no bairro e estar, segundo a professora, constantemente em contato com essa manifestação da cultura. Em conversa particular com a coordenadora, confessou que gostaria muito que a pesquisa fosse desenvolvida na escola, pois de acordo com ela, a instituição carece de pesquisas neste sentido e não só de pesquisa, mas de qualquer outro apoio externo, pois o programa não recebe verba suficiente para realizar os projetos que vislumbra e o apoio externo é muito difícil de ser conseguido. Ela disse que sempre está à procura de parceiros que auxiliem na execução de projetos e que proporcione um constante diálogo com a comunidade e com os próprios alunos da escola²¹. Também tivemos a oportunidade de conversar com o diretor da escola e ele também se dispôs a colaborar e manteve as portas da escola abertas para que pudéssemos desenvolver a pesquisa. Ressaltou que o número de alunos frequentando o Programa poderia ser maior, caso o ônibus que transporta os alunos para a escola durante a semana também o fizesse nos finais de semana, uma vez que a escola tem discentes que moram em outras partes do bairro e eles não têm condições de irem sozinhos para a escola aos sábados e domingos.

A décima escola se situa no bairro Nova Carapina, E.M.E.F. “Barracão do Farias”. Esta escola estava fechada, sendo possível conversar somente com o vigia que nos disse que em 2007 havia Capoeira, mas no ano de 2008 ele não estava certo se haveria. A

²⁰ Essa sua afirmação transmitiu uma mensagem de que ela atua como se fosse dona da escola e talvez o fato de ser moradora do bairro e por estar já há algum tempo nesta escola tenha influenciado tal afirmação.

²¹ Isso nos pareceu uma espécie de pedido de socorro, por parte não só dela, mas da escola de uma maneira geral.

incerteza foi justificada pelo fato da diretora da escola ter sido exonerada e, portanto, a prioridade seria a escolha de uma nova direção, de modo que quaisquer projetos relacionados à escola só poderiam ser confirmados após tal decisão que provavelmente aconteceria no mês de março.

A décima primeira escola está localizada no bairro Nova Carapina II, E.M.E.F. “Barracão do Amado”. A escola foi uma das construídas no ano de 2007. Fomos muito bem recebidos pela coordenadora, tanto do Programa Escola Aberta como da escola. Ela nos disse que a escola não tinha Capoeira como oficina do Programa e nem mesmo nas aulas de Educação Física sob a justificativa da escola atender somente aos alunos das séries iniciais do ensino fundamental²².

A décima segunda escola se situa no bairro São Marcos, E.M.E.F. “Barracão do Marcos”. A coordenadora do Programa Escola Aberta é funcionária da creche que fica ao lado da escola. O Programa tem Capoeira, mas ao contrário das outras escolas, a maioria dos alunos não são alunos da escola e a oficina de Capoeira acontece aos sábados no horário de 9h às 11h. Segundo a coordenadora e alguns alunos da escola que estavam presentes, no ano de 2007 a Capoeira não foi trabalhada como conteúdo didático-pedagógico na Educação Física.

A décima terceira escola está situada no bairro Divinópolis, E.M.E.F. “Barracão do Divinópolis”. No dia da visita, a escola estava fechada e não conseguimos conversar com o vigia, porém, pudemos dialogar com uma aluna da escola e com seus pais que moram em frente à instituição. Relataram que ali tem Capoeira aos sábados depois das 12h e no domingo pela manhã, e que no ano de 2007 a Capoeira não foi tematizada pela Educação Física.

A décima quarta escola se situa no bairro Vista da Serra II, E.M.E.F. “Barracão do Freire”. No dia da visita, a escola também estava fechada, mas o vigia disse que o Programa só começa a funcionar no mês de março por conta das reformas na instituição.

²² Com tal justificativa, questionamos a relação das séries com o conteúdo a ser ensinado, pois sabemos que há um histórico na Educação Física de se ensinar os esportes somente nas séries finais do ensino fundamental, então fica a pergunta: a Capoeira é vista como esporte e por isso não tem sido trabalhada?

Ele nos informou que não tem Capoeira no Programa e também não se lembra de ter visto a Capoeira ser tematizada pela Educação Física no ano de 2007.

A décima quinta escola está localizada no bairro Carapina Grande, E.M.E.F. “Barracão da Nunes”. Também fomos bem recebidos nesta escola e pudemos conversar com a coordenadora do Programa e com a supervisora do Programa responsável por aquela unidade do Escola Aberta e que também trabalha na Secretaria de Educação do Município de Serra-ES. Ambas me disseram que não havia Capoeira na escola (nem no Programa, nem na Educação Física).

A décima sexta escola está localizada no bairro Jardim Tropical, E.M.E.F. “Barracão do Baptista”. Não realizamos a visita pelo fato da supervisora com quem conversamos na escola anterior também supervisionar esta escola. Desse modo, ela nos informou que tem Capoeira no Programa, tendo começado no ano de 2008.

A décima sétima escola se situa no bairro Parque Residencial Tubarão, E.M.E.F. “Barracão da Dulce”. Nesta escola também fomos bem recebidos pela coordenadora, que nos informou que a escola tem Capoeira, antes mesmo da chegada do Programa Escola Aberta. A oficina acontece aos domingos no horário de 14h às 17h e, de acordo com ela, a Capoeira não foi tematizada pela Educação Física no ano de 2007. Segundo a coordenadora, a maioria das pessoas que frequentam a oficina de Capoeira são alunos da escola e, pelo que ela disse, há, nesta oficina, alguns critérios estabelecidos pelo mestre para que os alunos possam participar, quais sejam, disciplina e nota, ou seja, para que o aluno da escola participe da Capoeira na escola é preciso que ele tenha bom comportamento dentro e fora da escola e tirar sempre boas notas nas provas, o que nos leva a acreditar em uma educação meritocrática. Ela também nos informou que o mestre procura transmitir conhecimentos para além da execução dos golpes; ele procura ensinar acerca dos instrumentos da Capoeira, a história da Capoeira, a história do Brasil, enfim, não se prende a um único aspecto dessa manifestação cultural. Ainda de acordo com ela, no início da entrada da Capoeira na escola, houve uma certa resistência religiosa, tanto das pessoas da escola como da comunidade em relação à essa manifestação da cultura.

Mas, disse que, aos poucos, a resistência foi diminuindo e as pessoas foram superando determinados preconceitos²³.

A décima oitava escola está situada no bairro Planalto Serrano, E.M.E.F. “Barracão do Calmon”. Não visitamos esta escola devido ao acesso restrito de pessoas nesse local do bairro, pois parece que o narcotráfico tem uma forte influência na região onde a escola está localizada, obtendo por isso a informação por meio de terceiros, no caso um amigo que trabalha em um estabelecimento comercial próximo à escola, de que não há Capoeira na referida instituição.

De modo geral fomos muito bem recebidos nas escolas, a tal ponto desse fato causar dúvidas no processo de escolha das escolas a serem estudadas²⁴.

Essa amostragem foi interessante, pois nos permitiu conhecer lugares do próprio município onde moramos que ainda não conhecíamos, bem como percebermos que ainda há muito o que melhorar em termos de estrutura para a população e também nas próprias escolas. O fato de termos ido conversar pessoalmente com as pessoas das escolas também possibilitou uma aproximação maior com a realidade na qual a Capoeira está inserida (tanto no Programa Escola Aberta como na Educação Física escolar). E mais, as visitas nos fizeram romper com alguns preconceitos em relação às características, sobretudo a da violência, de determinados bairros. Pudemos vivenciar que as entradas e as saídas não são tão assustadoras como parecem ser num primeiro momento ou como nos é transmitido via os meios de comunicação.

Diante do exposto acerca das informações colhidas no processo de diagnóstico sobre a presença ou não da Capoeira nas escolas (seja via Programa Escola Aberta, seja via Educação Física escolar), apresentaremos o processo de escolha dos casos.

²³ Seria interessante investigar se essa resistência diminuiu somente por conta das aulas de Capoeira ou se também houve uma participação da escola nesse processo e quais foram os fatores que favoreceram a aceitação?

²⁴ Também percebemos que há uma carência na maioria das escolas, no sentido de seus agentes se mostrarem interessados em ter alguém de fora para estudar seu contexto, por outro lado, essa postura ainda parece indicar que o entendimento é o de que a universidade é o local onde os problemas das escolas são resolvidos, o que os faz acreditar fielmente que os pesquisadores é que conseguem descobrir soluções para seus problemas.

Em princípio, os critérios para a escolha da instituição seriam o número de dias em que acontecem as aulas de Capoeira pelo Programa Escola Aberta e o de ter, entre os alunos das turmas de Capoeira, alunos matriculados no ensino regular da própria escola, pelo menos em sua maioria. Mas, não tínhamos a certeza de que esses eram os melhores critérios a serem utilizados, uma vez que há outras informações, de caráter qualitativo, que também podem influenciar na escolha da escola, por exemplo, a E.M.E.F. “Barracão do Miranda” (em José de Anchieta) apresenta dados interessantes (já supracitados) acerca tanto da disciplina Educação Física, como do que a Capoeira simboliza para os agentes escolares que atuam no ensino regular da referida instituição, além dela (a escola) ser uma das mais utilizadas para festividades e/ou reuniões sobre o Programa Escola Aberta no município de Serra-ES.

A E.M.E.F. “Barracão da Coelho” (em Cidade Continental) parece ter uma relação muito próxima com a comunidade, além de ter a possibilidade de um dos professores de Educação Física tematizar a Capoeira em suas aulas e ser ele um morador do próprio bairro.

A E.M.E.F. “Barracão da Anamira” (em Vila Nova de Colares) que, além de ter Capoeira no sábado e no domingo, também tem a professora de Educação Física que tematiza essa manifestação da cultura em suas aulas.

A E.M.E.F. “Barracão da Dulce” pela resistência que a Capoeira teve por parte da comunidade e por haver uma possível relação da escola com o Programa Escola Aberta, no sentido dos alunos só poderem fazer as aulas, caso tenham disciplina e boas notas na escola.

Já nas demais escolas que também têm a Capoeira, não conseguimos visualizar informações interessantes como as supracitadas para a pesquisa. Desse modo, da amostragem realizada e na primeira triagem das escolas, pensamos em optar entre o “Barracão do Miranda”, o “Barracão da Coelho”, o “Barracão da Anamira” e o “Barracão da Dulce”.

Diante do mapeamento das escolas que têm Capoeira e as possíveis instituições que poderiam servir como campo de pesquisa para o estudo dos casos, consideramos

interessante adentrar em dois ambientes – um que apresentasse a Capoeira nos finais de semana (via Programa Escola Aberta) e também durante a semana (via Educação Física escolar) e, outra que apresentasse a Capoeira somente nos finais de semana (via Programa Escola Aberta) – a fim de analisarmos as maneiras como a Capoeira adentra no universo escolar, como se constitui nele e como os sujeitos utilizam o conhecimento construído, em relação à Capoeira, fora do ambiente escolar. Sendo assim, escolhemos a E.M.E.F. “Barracão do Miranda” pelas características em relação à Capoeira e à Educação Física e a E.M.E.F. “Barracão da Anamira” pelo fato de a professora de Educação Física tematizar a Capoeira em suas aulas.

Desse modo, ingressamos nas escolas primeiramente pelo Programa Escola Aberta, mas nas duas primeiras semanas houve uma alteração no dia e horário das aulas de Capoeira na E.M.E.F. “Barracão da Anamira”, impossibilitando nossa presença, portanto, decidimos ir para a E.M.E.F. “Barracão da Coelho”, pois havia a possibilidade do professor tematizar a Capoeira nas aulas de Educação Física no decorrer do ano letivo.

Após um determinado período inseridos na E.M.E.F. “Barracão do Miranda” (ainda que somente nos finais de semana), percebemos que havia chegado o momento de aprofundar nossa inserção; em função disso, procuramos saber com a professora comunitária o melhor dia e horário para a visita, ao que ela respondeu que não havia um dia e hora especiais. Nesse sentido, fomos à escola durante a semana com o objetivo de conversar com a diretora, o corpo pedagógico e os professores de Educação Física para explicitarmos a pesquisa e suas intenções, bem como mencionarmos o que já vinha sendo realizado na escola dentro do Programa Escola Aberta, no intuito de pedir autorização para nos inserirmos no campo durante a semana. Sendo assim, expomos à diretora os motivos que nos levaram à escola e o que já vínhamos fazendo nos finais de semana na própria instituição. Em relação ao Escola Aberta, ela disse que frequenta e confessou que deseja saber o significado que os alunos atribuem à Capoeira, pois os alunos pedem a ela que se tenha Capoeira durante a semana. Sobre nossa estada, disse que a escola está aberta e se nós quiséssemos já poderíamos conversar com os professores (“Grandão²⁵” – 5ª a 8ª série – primeiro ano na escola e, “Guerreira” – 1ª a 5ª série – segundo ano na escola). Em conversa com o professor “Grandão”, esse disse que

²⁵ Os nomes de todas as pessoas são fictícios, a pedido dos próprios sujeitos envolvidos na pesquisa.

não via problemas em colaborar com a pesquisa e comentou que pretende trabalhar maculelê com os alunos, no sentido de fazer uma apresentação no dia da festa²⁶ da escola. A professora “Guerreira” também autorizou a realização da pesquisa e parabenizou a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) pela iniciativa de ir às escolas do município de Serra-ES ao mesmo tempo em que criticou pesquisadores que não dão retorno de suas pesquisas e solicitou que isso não acontecesse com o presente trabalho. Também nos alertou para o cuidado ao entrevistarmos os alunos, pois precisaríamos pedir autorização aos pais, bem como o cuidado com suas imagens e seus nomes. Ela se colocou à disposição para ajudar no que fosse preciso. Essas foram as trilhas percorridas até chegarmos à esta escola, sendo necessário nesse momento uma descrição da mesma.

A escola “Barracão do Miranda” funciona nos três turnos (matutino, vespertino e noturno) tendo nos dois primeiros o ensino fundamental completo e no terceiro educação de jovens e adultos e o projeto chamado ProJovem²⁷. Nos finais de semana atende ao Programa Escola Aberta com várias atividades, dentre elas, Capoeira, *hip hop*, vôlei, ginástica, bordado. O prédio que abriga a instituição foi construído em três pavimentos, que são divididos da seguinte maneira: no térreo estão alocadas as salas de secretaria, dos professores, da direção, do corpo pedagógico, uma sala de artes, biblioteca e dois banheiros (para os professores). Todos esses ambientes se situam em um corredor, dividido do espaço de entrada por um portão. O acesso aos outros andares pode ser realizado por escadas ou pelas rampas, sendo que no meio das escadas entre o térreo e o segundo andar se encontra um bebedouro. No segundo pavimento localizam-se o refeitório, dois banheiros, armário onde se guarda materiais didático-pedagógicos, uma sala para materiais pedagógicos, uma outra sala destinada ao reforço escolar, duas salas em construção (uma para informática e outra para ciências) e salas de aula que

²⁶ A festa a que o professor se refere é um festival de ginástica que tanto ele como a professora “Guerreira” pretendiam organizar e apresentar no mês de junho à toda a escola e comunidade.

²⁷ O Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) foi iniciado no ano de 2005 sob a coordenação da Secretaria-Geral da Presidência da República em parceria com os Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. O programa possibilita elevações na escolaridade, na qualificação profissional e no planejamento e execução de ações comunitárias às pessoas com idade entre 18 e 24 anos e que tenham cursado até a 4ª série do ensino fundamental. Portanto, a pessoa concluirá o ensino fundamental e ainda terá acesso a cursos de qualificação em administração telemática, arte, cultura, construção e reparos II. No ano de 2009, serão abertas 402 vagas para o município de Serra-ES e, durante o Programa, os participantes receberão uma espécie de ajuda de custo no valor de cem reais mensais. Fonte: http://www.serra.es.gov.br/portal_pms/ecp/noticia.do?evento=portlet&pAc=not&idConteudo=8025&acao=proc&pIdPlc=&app=. Acessado em 21/1/2009.

abrigam alunos das séries iniciais do ensino fundamental. No terceiro pavimento, estão as salas de aula destinadas aos alunos das séries finais do ensino fundamental. No espaço externo ao prédio, a escola possui uma quadra coberta com arquibancada, banheiros e bebedouro, em frente a ela há um auditório e ao seu lado um espaço que abriga uma quadra de areia, algumas árvores e um outro espaço de terra batida. Ao lado da quadra coberta há um espaço que a princípio seria para estacionamento de veículos e atrás um espaço gramado. Há ainda um acesso à quadra por trás da escola fechado por um portão. O quadro técnico-administrativo-pedagógico é formado por uma diretora, duas coordenadoras, duas pedagogas, três secretárias, cozinheiras, auxiliar de serviços gerais, professores, alunos, educadores ligados ao ProJovem e ao Escola Aberta e dois vigias. Em relação à Educação Física, há uma professora (séries iniciais do ensino fundamental e 5ª série) – formada no início da década de 1990 no estado de Minas Gerais. E um professor (séries finais do ensino fundamental) formado também no início da década de 1990, porém no próprio estado do Espírito Santo. Ambos cursaram universidades públicas federais e estão na condição de professores efetivos na Secretaria de Educação do município de Serra-ES. Ela está no segundo ano na escola, enquanto ele está no primeiro ano (além desta instituição, ambos atuam em escolas do município de Vitória-ES). A professora tem seu planejamento todo feito em um único dia da semana, já o professor tem seu planejamento fracionado ao longo da semana. De terça a sexta-feira a aula do terceiro horário é realizada pelos dois professores na quadra coberta, pois nesse mesmo momento acontece o recreio dos alunos das séries iniciais. Após essa aula é realizado o recreio para os alunos das séries finais do ensino fundamental. Durante o recreio, os alunos das séries iniciais não podem frequentar o espaço de entrada da escola, ao contrário dos alunos das séries finais que podem frequentar o referido espaço. Nos outros horários há um revezamento semanal entre os professores de tal forma que em uma semana o professor fica na quadra coberta e a professora no espaço externo e na outra semana ocorre a troca de espaços. Tal revezamento se deu em comum acordo entre os professores. Vale dizer que neste ano há um rigor maior em relação aos alunos que saem de suas salas de aula para assistirem às aulas de Educação Física, de modo que, seja o professor ou a professora, procuram fechar os portões da quadra no intuito de evitar que esses alunos não atrapalhem suas aulas. Algumas outras providências também foram tomadas, como, o fechamento de um buraco em cima do banheiro, o qual era utilizado (em 2007) para fins de uso de drogas e relações sexuais entre os alunos e pessoas que pulavam o muro da escola. A impressão é que a escola só tem seus portões

abertos²⁸ para a comunidade nos finais de semana, justamente nos dias de funcionamento do Programa Escola Aberta.

Sobre o Escola Aberta, a professora comunitária do Programa dessa escola é também professora das séries iniciais (mais precisamente a 4ª série) do ensino fundamental no turno vespertino e, no ano de 2008, iniciou um curso de pós-graduação (*lato sensu*) oferecido pela Universidade Federal do Espírito Santo. Há um professor de Educação Física que ministra aulas de vôlei e ginástica, além dele, há os educadores de bordado, música, *hip hop* e Capoeira. Em relação ao oficinairo responsável pela Capoeira, tem a titulação de contramestre²⁹ de Capoeira e mora no próprio bairro. A maioria dos alunos inscritos nessa oficina são alunos da própria escola divididos nos três turnos. Os materiais para esta aula são levados pelo próprio educador, utilizando apenas o espaço e o aparelho de som da escola. Pelo que analisamos nos documentos sobre o Programa, nas observações das oficinas e na entrevista com a professora comunitária, o Programa tem uma estrutura organizacional representada por pessoas relacionadas ao Ministério da Educação (MEC), à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e à Secretaria Municipal de Educação, todas elas com a função de dialogar entre si e promover também uma interlocução. Dentro da escola, há o coordenador geral, o professor comunitário (responsável pelo diálogo da escola com a comunidade), os oficinairos e os atores (pessoas que se inscrevem e, portanto, participam das oficinas). De acordo com a professora comunitária, o Programa recebe uma verba anual para ser gasta em material de uso permanente, materiais de custeio constante e pagamento dos oficinairos. Um exemplo dos materiais de custeio foi a aquisição da vestimenta (calça, camisa e cordel) dos atores que frequentam a oficina de Capoeira. Em relação às oficinas, podem ser encaminhadas por meio de projetos individuais, cabendo ao coordenador e à professora comunitária decidir se se adequa ou não à realidade e à demanda da escola e da comunidade.

Na outra escola selecionada – E.M.E.F. “Barracão da Coelho” – a intenção era observar a Capoeira tanto nos finais de semana como durante a semana nas aulas de Educação

²⁸ Durante a semana os portões ficam fechados e as pessoas precisam dizer quem são, o que foram fazer na escola e com quem desejam conversar para então os portões serem abertos (ou não), já nos finais de semana, os portões ficam abertos, não havendo necessidade de explicação (quem é, o que quer e com quem deseja conversar) por parte de quem entra.

²⁹ Apesar de ter a titulação referida, todas as pessoas o chamam de mestre.

Física, mas durante o período em que ficamos no campo, o professor não havia tematizado esse conteúdo da cultura corporal de movimento em suas aulas. Desse modo, observamos apenas a oficina de Capoeira realizada aos finais de semana via Programa Escola Aberta. Ainda assim, consideramos interessante continuar neste ambiente (mesmo sabendo que não teria a Capoeira nas aulas de Educação Física no nosso período de observação) pelo fato das aulas de Capoeira mostrarem-se a cada dia mais relevantes na compreensão do trato dessa manifestação cultural, ou seja, ela apresentava informações pertinentes à nossa pesquisa, dentre elas o caráter eminentemente esportivo dado a ela pelos praticantes desse *lócus*, além de também recebermos informações acerca do Programa Escola Aberta (informações essas semelhantes às recebidas da outra escola). Sendo assim, sobre essa instituição podemos dizer que a coordenadora do Programa Escola Aberta tem seu vínculo com a instituição somente pelo Programa, ao contrário da professora comunitária, que também trabalha na escola durante a semana como professora das séries iniciais. As atividades realizadas são: Capoeira, pintura em tela e tecido, sabonetes pintados, balé, *hip hop*, sandálias bordadas e eletricitista (instalador predial). No caso da Capoeira, o oficinairo tem a titulação de monitor de Capoeira e tanto ele como o grupo do qual faz parte são filiados à Federação de Capoeira do estado do Espírito Santo. Ao contrário do que nos foi dito em nossa primeira visita, a maioria dos alunos não são discentes da escola. O prédio da instituição possui dois pavimentos, sendo que o primeiro contém salas de aula, sala de vídeo, sala da direção, secretaria, sala de depósito de materiais, sala dos professores, dois banheiros, refeitório, cozinha e cantina. O segundo pavimento é constituído por salas de aula e o acesso a ele se dá por intermédio de escadas. Ainda há alguns espaços em construção, como, a biblioteca e a quadra coberta, esta pudemos ver pronta no final de nossa estada no campo, inclusive com uma aula de Capoeira. Esse acontecimento provocou um dado interessante, qual seja, antes a Capoeira era praticada no pátio de entrada da escola, o que a tornava visível a todas as pessoas que logo chegavam à instituição, porém a migração realizada até a quadra tornou a Capoeira não tão visível assim, o que gerou uma certa ambivalência, ao mesmo tempo em que ganharam mais espaço para sua realização, também “ganharam” um certo isolamento do restante das outras oficinas. Desse modo, nos inserimos em dois locais com intensidades diferentes, porém centrados no objeto da pesquisa.

Após a explanação acerca da aproximação, escolha e acesso ao campo no qual a pesquisa foi realizada, explicitaremos os procedimentos para a realização da interpretação dos dados coletados via diário de campo, documentos e entrevistas.

3.3 PROCEDIMENTOS PARA A INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Entendemos a interpretação de dados como um

[...] processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (BIKLEN; BOGDAN, 1994, p. 205).

Desse modo é que pretendemos apresentar os dados produzidos no campo que se mostraram interessantes na elucidação das questões suscitadas no decorrer do trabalho, levando em consideração a necessidade de nos cercarmos de alguns cuidados sob pena de não conseguirmos compreendê-los ou então compreendê-los de uma maneira que leve a uma conclusão que comprometa a qualidade do trabalho. A leitura dos dados permitiu percebermos uma repetição de determinados fatores, como, palavras, frases, comportamentos, acontecimentos, que por sua vez geraram um sistema de codificação, desenvolvido a partir da busca e do encontro de regularidades dos fatores supracitados. A partir da regularidade desses fatores foram criadas as categorias de codificação, categorias essas que “[...] constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu (...), de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados” (BIKLEN; BOGDAN, 1994, p. 221). Porém, mesmo que estejam apartados fisicamente, não foram analisados de maneira estanque e desconexa dos outros dados e/ou contextos. Sendo assim, explicitamos os tipos de códigos que trabalhamos na interpretação, assim como, a maneira como utilizamos os dados produzidos e coletados no campo.

Portanto, no próximo capítulo, os dados produzidos no campo foram interpretados tendo como referência as questões levantadas no início do trabalho: Como a Capoeira adentra as escolas? Quais fatores são capazes de modificar a própria Capoeira ao adentrar as instituições escolares? O que significa para a Capoeira tornar-se uma dimensão da cultura legitimada no contexto escolar? Ou seja, os dados produzidos no campo, em

diálogo com o referencial teórico debatido no capítulo 2 foram fundamentais para refletirmos as questões supracitadas, nos possibilitando a compreensão do processo de inserção da Capoeira no ambiente escolar. Sendo assim, dividimos o terceiro capítulo em quatro pontos principais: o processo de inserção da Capoeira na escola, a oficina de Capoeira, o espaço utilizado pela Educação Física na escola e a Capoeira na Educação Física, sendo que esses pontos estão relacionados com a interpretação feita dos dados referentes à escola “Barracão do Miranda”. Os dados produzidos na escola “Barracão da Coelho” foram interpretados tendo como foco o viés esportivo presente na Capoeira, sendo o mote da análise o campeonato de Capoeira organizado na escola. Essa discussão abarca o capítulo 5 da presente dissertação. A discussão acerca das questões levantadas juntamente com o referencial teórico e os dados produzidos nos levou a subdividir os pontos de discussão supracitados no intuito de melhor compreendermos o objeto de estudo do presente trabalho. Sendo assim, apresentamos, no próximo capítulo, as interpretações acerca dos dados produzidos na escola “Barracão do Miranda” e, no capítulo seguinte, apresentamos as interpretações acerca dos dados produzidos na escola “Barracão da Coelho”.

4 CONHECENDO A CAPOEIRA NO AMBIENTE ESCOLAR: O CASO DA E.M.E.F. “BARRACÃO DO MIRANDA”

Neste primeiro momento do capítulo centramos esforços em responder à primeira questão levantada no início do trabalho: Como a Capoeira adentra a escola? Para tal, necessitamos compreender o cotidiano escolar, no sentido de entender suas necessidades, para então analisarmos a inserção da referida manifestação cultural na comunidade escolar. No item 2.3 do capítulo 2, refletimos (pautados em BAUMAN, 1999, 2001) acerca do Estado Moderno e de como ele busca caminhos para a construção e manutenção de uma sociedade ordeira, sem brechas para a ambivalência, a contingência ou algo que o valha. Acreditamos que a escola pesquisada trabalha com uma tese semelhante a do Estado Moderno, sobretudo pelo caos que nela se encontra, como os próprios agentes escolares afirmaram repetidas vezes durante nosso período de observação. Vale ressaltar que nossa reflexão acerca do Estado Moderno (espaço macro), nos possibilitou a compreensão de uma sociedade pautada em uma modernidade líquida, ou melhor, numa transição entre a modernidade sólida e a modernidade líquida e que, ao analisarmos o espaço micro (a escola e sua sociedade), entendemos que ela (a escola), mesmo situada na modernidade líquida, ainda trabalha (ou age) sob os pressupostos da modernidade sólida. Sendo assim, nesse capítulo voltamos a nos apoiar em Bauman (2005) para respondermos à questão supracitada, uma vez que nesta obra ele trata das consequências da busca por uma sociedade ordeira, a saber, os refugos (sobretudo o refugio humano). Portanto, trazemos o “refugio” como categoria de análise acerca do processo de inserção da Capoeira na escola, pois se a escola tem como um dos objetivos que sua comunidade escolar se torne ordeira, isso pode produzir também o fenômeno dos alunos refugados.

Em seguida, refletimos o cotidiano da prática da Capoeira na escola, assunto que trata a segunda questão levantada no início do trabalho: Quais fatores são capazes de modificar a própria Capoeira ao adentrar nas instituições escolares? Essa questão foi levantada porque acreditávamos que a Capoeira, tendo seus próprios meios de tratar seus saberes, ao entrar na escola, seria modificada pela estrutura escolar, mas nos surpreendemos ao constatar, não pela análise do grupo (estudado) de Capoeira fora da escola, e sim, por meio de estudos em Marinho (1981) e Itapoan (1982), dentre outros, além de nossa própria vivência no mundo capoeirano, que ela (a Capoeira) entra na escola com alguns

aspectos da “forma escolar”, sendo, portanto pouco modificada. Também percebemos que a Capoeira atende não só às demandas da escola, como também as suas próprias demandas, valendo-se de uma constante ambiguidade: conformismo e resistência. Sendo assim trabalhamos com a categoria “forma escolar” para entendermos a dinâmica interna da Capoeira presente na escola estudada.

Fruto da análise da Capoeira na escola, elencamos mais uma categoria, mais específica ao mundo capoeirano: “deslocamento”. Tal categoria se mostrou relevante, pois por muitas vezes presenciamos o mestre dizer que é preciso que o capoeirista viaje, visite outras rodas ao invés de ficar apenas em seu local de aprendizado (a escola), enfocando assim a discussão acerca dos deslocamentos virtuais característicos da modernidade líquida e a necessidade do deslocamento físico dos corpos dos capoeiristas para a materialização do jogo da Capoeira.

Diante do exposto, iniciamos a discussão (pautada na interpretação dos dados produzidos no campo e no referencial teórico) acerca do processo de inserção da Capoeira na escola, com a questão acerca do modo como a Capoeira adentra as escolas, pela categoria denominada refugos e de seus desdobramentos.

4.1 – REFUGOS

Esta categoria nos chama atenção pela maneira como determinadas pessoas são vistas e tratadas por outras, isto é, a sensação de que a solução para os males da sociedade seja mesmo o de excluir as pessoas que não têm uma conduta aos moldes do que está estabelecido nas relações sociais, inclusive nas relações estabelecidas dentro da escola. E é neste *lócus* que centramos nossos esforços para analisar como os refugos são produzidos no âmbito escolar, ou seja, o que se espera dos seres humanos dentro desse ambiente e o que foge às expectativas, tanto nas relações entre si como nas relações com os espaços da escola, dentre eles, sala de aula, quadra, pátio e corredor, pois essas relações mostraram-se interessantes na compreensão do processo de inserção da Capoeira dentro da escola. Vale dizer que esta categoria foi criada a partir de um diálogo entre alguns agentes escolares (duas auxiliares de serviços gerais e um visitante morador do próprio bairro em que a escola está inserida) em que conversavam sobre a polícia ter prendido próximo à escola algumas pessoas da comunidade, dentre elas um

aluno da escola que estuda no período noturno, e que isso não só poderia como deveria acontecer mais vezes, pois só assim o bairro ficaria limpo. No entanto, o cotidiano da escola “Barracão do Miranda” nos revelou que não é só o bairro que os agentes escolares (e aqui incluímos os professores, os pedagogos e os coordenadores) desejam que seja limpo, mas o próprio interior da escola – em especial “suas” salas de aula. Para tal, faremos uma análise pautada em Bauman (2005), uma vez que o autor se dedica nesta obra justamente a mostrar como os refugos (sobretudo o humano) são tratados no processo de modernização em nossa sociedade, isto é, discorre acerca

[...] de seres humanos refugados (os ‘excessivos’ e ‘redundantes’, ou seja, os que não puderam ou não quiseram ser reconhecidos ou obter permissão para ficar), [sendo este processo] um produto inevitável da modernização, e um acompanhante inseparável da modernidade (BAUMAN, 2005, p. 12).

Portanto a ideia de refugio está diretamente relacionada à ideia de ordem, isto é, pensar na construção e no estabelecimento de uma determinada ordem implica necessariamente em definir as parcelas da população que serão postas à margem do processo de progresso da humanidade (BAUMAN, 2005). Desse modo, os refugos são trazidos como categoria ao presente trabalho, no sentido de compreendermos não só como são produzidos no cenário escolar, mas também como se repercutem nele.

Voltamos à fala proferida por uma das auxiliares: “a polícia deveria levar mais”. Essa fala parece indicar que o entendimento ali presente corrobora com a perspectiva de que é preciso eliminar todo o mal que desestabilize a ordem, mantendo vivo o Estado Moderno e sua sociedade ordeira sob os ditames da modernidade sólida, revelando que a instituição e a manutenção da ordem continuam sendo os grandes objetivos do Estado Moderno.

Destarte, a análise que realizamos da sociedade moderna referenciados em Bauman (2001, 1999) nos permitiu perceber as artimanhas de um Estado Moderno – alicerçado pela modernidade sólida – que visa instaurar e manter uma determinada ordem no seio da sociedade, tornando-a extremamente vigiada, limitante e totalmente previsível, por isso construtora de um caminho seguro, sem falhas e, portanto, certa de que detém o controle de tudo e de todos. Parte desse processo está ligado à eliminação de qualquer obstáculo que ponha em risco seus objetivos, ainda que esses obstáculos sejam seres

humanos, ou seja, nenhuma tentativa de contrariar a ordem será tolerada e aqueles que não se adequarem ao sistema pagarão o preço da exclusão, para que as pessoas ordeiras possam transitar tranquilamente pelas ruas sem a ameaça de quaisquer transtornos.

Esse mesmo objetivo de instauração e manutenção da ordem parece ter adentrado a escola “Barracão do Miranda”, pois durante o período em que ficamos na instituição, percebemos o quanto algumas pessoas (a maioria integrantes dos corpos técnico-pedagógico e docente) ansiavam pela conquista da ordem, pois já demonstravam sinais de cansaço frente à desordem que se instalara no cotidiano escolar. Pudemos acompanhar algumas medidas (dentre outras, presença constante tanto da patrulha escolar como da polícia militar, instalação de portões gradeados dentro da escola, fechamento de espaços internos, não tolerância aos atrasos e à indisciplina dos alunos) que visavam atender às expectativas de um ideal de comunidade escolar ordeira, ou seja, de uma escola onde fosse tudo controlado, sem que nada interferisse negativamente no processo educacional, fornecendo aos coordenadores, pedagogos e professores a garantia do sucesso sob a certeza de que estão em uma escola boa, justa e sem conflitos. Parece que é por isso o que os agentes escolares anseiam, isto é, por uma ordem que traz consigo a prevalência do bem-estar (BAUMAN, 2005, apoiado em MARY DOUGLAS).

Porém, Bauman (2001, 1999) nos mostrou que todo esforço do Estado Moderno em instaurar e manter a ordem pode custar muito caro, pois o autor afirma que o mundo moderno é um mundo marcado por conflitos, contingências, instabilidades, ambiguidades e, por isso, incapaz de alcançar seu objetivo. Apresentamos no capítulo 2 argumentos que caracterizam a sociedade moderna como ambivalente e acreditamos que também a escola seja marcada por conflitos, contingências, instabilidades e ambiguidades, ou seja, a escola também se caracteriza por um espaço ambivalente, produtora não só de ordem, mas também de desordem. Portanto, pensar a sociedade (e também a escola) como ambivalente, requer pensá-la sob a ótica de uma outra modernidade, a saber, a modernidade líquida, como já havíamos exposto no primeiro capítulo. Desse modo, interpretamos o cotidiano escolar, no sentido de compreendermos o processo de busca pela instauração e manutenção da ordem por parte da escola, bem como das implicações e consequências decorrentes de tal processo, no intuito de desvelarmos a inserção e a atuação da Capoeira no cerne desse processo.

4.1.1 A escola ordeira e sua produção de refugos

No capítulo destinado à metodologia, descrevemos a arquitetura da escola “Barracão do Miranda”, contudo ao enfatizarmos sua estrutura interna, deixamos de descrever os seus limites. Sendo assim, consideramos interessante relatar como são os limites da escola e de como se dá o acesso a este espaço, pois pensamos que seja um aspecto relevante no entendimento do processo de uma escola ordeira.

A escola é cercada por muro e há duas entradas, uma pelos fundos³⁰ (destinada à entrada de veículos motorizados) e a outra pela frente, de modo que o acesso à instituição só é possível pelos dois portões localizados na frente da escola, sendo que a abertura do primeiro portão dar-se-á pelo interruptor situado na secretaria e a abertura do segundo portão dar-se-á pela autorização dos vigias da escola, contratados para garantir a segurança da comunidade escolar, talvez querendo dizer aos que nela chegam de que “Hoje a primeira questão é a segurança. Queiramos ou não, é o que faz a diferença...” (HAZELDON, apud BAUMAN, 2001, p. 108). Segurança essa empregada para impedir a entrada de qualquer pessoa que ameace desestabilizar a ordem dentro da escola, como se essa fosse a única via de desestabilização de uma escola ordeira, o que nos leva a questionar até que ponto os vigias garantem a segurança/ordem da instituição e até que ponto auxiliam na eliminação dos refugos? Lançamos tal questão na tese de que a desordem não se dá somente pelos sujeitos que vêm de fora, mas também pelos sujeitos que estão dentro, sobretudo se no interior da comunidade escolar também há uma intensa preocupação com a construção e a manutenção da ordem (gerando assim seus próprios refugos), pois como salienta Bauman (2005, p. 41), “Onde há projeto [de construção e manutenção de ordem] há refugio” e, na escola “Barracão do Miranda” não foi diferente, pois se a escola tem como objetivos fazer com que os alunos cheguem à escola no horário, mantê-los em salas de aula (e em silêncio absoluto para prestarem atenção às aulas) em todos os horários, fazer com que caminhem ao invés de correrem pelos corredores da escola, fazer com que não conversem em um tom de voz elevado ao se deslocarem no interior da escola, dentre outras coisas, o cotidiano escolar revelou que esses objetivos não são facilmente alcançáveis, haja vista que a escola também é um

³⁰ Durante o período de observação, o portão só foi aberto uma vez. As entradas e as saídas aconteceram sempre pelos portões localizados na frente da escola.

ambiente marcado pelos conflitos, pelas contingências, pelas instabilidades, pelas ambivalências etc.

Desse modo, ao traçar seus objetivos, a escola divide os agentes escolares (em especial os alunos) em dois grupos, os que se enquadrarão e os que não se enquadrarão no processo para alcançar os objetivos propostos, ou seja, os ordeiros e os refugos. E, de acordo com Bauman (2005), a história na qual estamos inseridos e ajudamos a escrever está mais interessada no produto (os ordeiros) do que no lixo (os refugos), o que, no caso da escola fez com que os refugos fossem ignorados, uma vez que “O refugio é o segredo sombrio e vergonhoso de toda a produção. De preferência permaneceria como segredo” (BAUMAN, 2005, p. 38). E mais, Bauman (2005, p. 37) anuncia que “[...] o refugio pode ser descrito como *simultaneamente o problema mais angustiante e o segredo mais guardado* de nossos dias” (grifos do autor). Mas, usando Bauman (2005, p. 38) uma vez mais, percebemos que os refugos não podem ser mantidos em segredo por muito tempo, pois há um momento “[...] em que uma avalanche de dejetos desce pela montanha de refugos e quebra as cercas destinadas a proteger nossos quintais”, o que, no caso da escola, significa que em um determinado momento os refugos não puderam mais ser ignorados, pois os “dejetos” desceram as montanhas (ou melhor, desceram as rampas do prédio em direção à quadra) e “quebraram”, não as cercas, mas os portões que “protegem” o espaço utilizado pela Educação Física, isto é, os alunos refugos saíam de suas salas de aula e se aglomeravam nas salas (espaço externo e quadra) da Educação Física, tornando-se um problema angustiante tanto para a professora como para o professor de Educação Física. Angustiante porque a ida desses alunos para o espaço supracitado representava para os referidos professores um aspecto negativo, qual seja, o de que a Educação Física seria o depósito de lixo humano da escola, ou seja, os refugos humanos criados pela própria escola estariam empilhados na Educação Física. E mais, o que era angustiante para eles se tornava alívio para todos os outros professores, porque uma vez que esses refugos saíram de suas salas, nada mais os incomodava, porém não se atentavam para o fato de que a escola, não tendo espaço específico para os refugos, estes se aglutinariam na Educação Física. Há ainda um agravante para a angústia dos professores, a saber, não há cuidados com os espaços utilizados pela Educação Física, porque não há lixeiras e os banheiros e o bebedouro estão em ruínas, para ficar só nesses. Sendo assim, os professores não poderiam mais ignorar os refugos devido à imensa quantidade, o que os levou a trazê-los à tona para

toda a escola (demais professores, pedagogos, coordenadores e direção), a fim de sanar a situação, o que significaria expurgar os refugos.

Contudo, Bauman (2005, p. 88) adverte para um impasse nos tempos hodiernos, a saber, “[...] o planeta está cheio”, ou seja, se antes era possível expulsar os refugos de seus lugares e transportá-los para outros, o que fazer quando todos os lugares estão cheios e não há mais como realizar essas “exportações”? Como então apaziguar os corações das pessoas inseguras e com medo dos refugos, uma vez que, a cada dia

[...] o ‘refugo humano’ é produzido e germinado em quantidades sempre crescentes – agora, porém, na ausência de depósitos ‘naturais’ adequados para sua armazenagem e potencial reciclagem” (BAUMAN, 2005, p. 88).

Em analogia com a realidade pesquisada podemos dizer que a escola também está cheia e não pode simplesmente expulsar ou transferir seus alunos para outros lugares, como bem mencionou o professor de Educação Física em entrevista concedida a nós:

[...] o processo de colocar ele fora, de colocar ele à disposição de outra escola é mais lento, mais burocrático, as pessoas amenizam, por isso que cria essa bola de neve (...) ele não sai, ele fica ali mesmo, repetindo, com nota baixa todo dia, ele apronta, vai pra casa com ocorrência, mas ninguém... e fica sempre na escola e chega no final do ano e tá reprovado e vai repetir o outro ano.

O que fazer então? Diante do impasse algumas medidas foram tomadas no intuito de amenizar a situação e manter (ainda que temporariamente) os refugos afastados da escola ou pelo menos das salas de aula. Sendo assim, os professores em conjunto com o corpo técnico-pedagógico decidiram agir com tolerância zero, o que implica, por exemplo, em não tolerar atrasos para entrar na escola, ou seja, o destino para quem passar um minuto do horário estabelecido para entrar será ficar do lado de fora. Foram muitas as vezes em que chegamos na escola e encontramos vários alunos sentados do lado de fora, na esquina da própria escola, sob a justificativa de que chegaram atrasados e por isso não puderam entrar. Não por acaso, eram os mesmos alunos considerados refugos pelos professores, pedagogos e coordenadores. Quando isso acontecia era nítida a expressão de alívio e tranquilidade destes, mas por pouco tempo, pois outros tantos chegavam no horário e se faziam presentes como refugos. No entanto, essa não foi a única medida tomada pela escola para afastar os refugos e manter em vigor o projeto de construção e manutenção da ordem, também foram comunicados de que só assistiriam

às aulas caso viessem acompanhados dos pais e/ou responsáveis, do contrário ficariam sem aula. Ambas as medidas não surtiram efeito, uma vez que os atrasos continuavam acontecendo e os pais e/ou responsáveis chamados não iam à escola, o que não impediu os alunos de ficarem dentro da escola, mais especificamente no espaço ocupado pela Educação Física. Uma outra medida foi tomada, desta vez alterando a própria estrutura física da escola.

Na ânsia para que o projeto de construção e manutenção da ordem alcançasse seu objetivo, a escola instalou portões em formato de grade para limitar o acesso de pessoas às salas de aula e delimitar o local por onde os professores e alunos deviam passar (portão/grade da escada para os professores e portões/grades da rampa para os alunos). Vale dizer que os portões/grades ficavam trancados com cadeados e só eram abertos quando alguém precisava passar, o que levou os vigias a terem um trabalho a mais dentro da instituição. Ressaltamos que essa medida não trouxe a ordem esperada, pelo menos em nosso entendimento, pois constantemente os professores precisavam chamar os vigias para abrir os portões/grades ou então resolviam passar pela passagem dos alunos e encontravam os portões/grades trancados, além de transmitir uma sensação estranha dentro da escola e que os alunos souberam traduzir com astúcia. Segundo eles, a escola tornou-se uma prisão e que, se por um lado as grades traziam uma aparente segurança, por outro traziam a sensação de estarem dentro de uma prisão e não dentro de uma escola, portanto, uma segurança que aprisiona, como afirma Bauman (2003) e que nem sempre traz a segurança pretendida, uma vez que os próprios alunos da escola (turno matutino) se rebelaram com protestos e ameaças de derrubar as grades, colocando de vez qualquer sensação de segurança por “água abaixo”. Mas mesmo com todas as ameaças, a escola manteve sua posição e se atreveu a mais uma medida, ainda mais drástica: trancar o portão de acesso à Educação Física.

Tal medida era para impedir a ida dos alunos refugos para o espaço da Educação Física, mostrar-lhes que não adiantaria sair das salas de aula porque não haveria para onde ir. Porém isso não só não gerou a ordem pretendida como provocou mais desordem, pois toda vez que os professores levavam suas turmas para a quadra e/ou o espaço externo, tinham que chamar os vigias para abrirem o portão, o que geralmente ocasionava grandes tumultos e, na volta da Educação Física, tinham que esperar o vigia ou pedir alguém que o chamasse, o que também provocava tumulto, pois enquanto esperavam, o

tempo da próxima aula já estava correndo e a próxima turma já estaria sem professor e à espera da Educação Física no corredor da escola. Mesmo com todos esses conflitos a escola não voltou atrás e o projeto de construção e manutenção da ordem tornava-se cada vez mais difícil de ser concretizado, além de “consagrá-la” cada vez mais como um espaço ambivalente, porque capaz de gerar ordem e desordem, liberdade e aprisionamento, segurança e insegurança, produtos e refugos. Porém, apesar de tudo, manteve a esperança viva, como veremos a seguir.

4.1.2 O processo de reciclagem dos refugos: A capoeira como “usina de reciclagem”

A ambivalência citada no final do item anterior parece ser o preço a ser pago pela escola, ainda que não queira sanar a dívida e insistir no caminho que ela acredita ser o da não-ambiguidade. Nesse sentido, encontra apoio em mais uma provável solução e que a analisamos uma vez mais à luz de Bauman (2005, p. 90-91), qual seja, a reciclagem dos refugos:

Se o excesso populacional (...) pode ser removido e transportado de modo rotineiro para além das fronteiras do recinto em que se busca o equilíbrio econômico e a harmonia social, as pessoas que escapam à remoção e permanecem dentro do recinto, mesmo que agora redundantes, são marcadas para a reciclagem. Estão “fora”, mas apenas por um tempo – seu “estar fora” é uma anomalia que exige e merece ser curada. Elas precisam claramente ser ajudadas a “voltar para o lado de dentro” logo que possível (grifos do autor).

Assim também parece ter acontecido na escola, ou seja, na impossibilidade de atender ao pedido dos professores, transferir os alunos refugos para outra escola, ela opta por tentar reciclá-los e, para tal, os envia para algumas atividades que julga darem conta de fazer com que tais alunos percebam que é preciso atender às exigências de comportamento da escola, de que é preciso obedecerem às ordens e regras impostas pela escola. No entanto, o processo de reciclagem não se dá fora da instituição, mas dentro, é nela própria que os alunos refugos têm a oportunidade de mudar de vida e serem aceitos com dignidade por todos os agentes escolares. Sendo assim, a escola, na tarefa de “domesticar” suas “ervas daninhas” (BAUMAN, 1999), seus “refugos humanos” (BAUMAN, 2005) as/os envia para um programa criado pelo Governo Federal e já citado no presente trabalho: Programa Escola Aberta. Ainda que não seja esse o propósito exposto nos documentos referentes ao Programa, parece ser um caminho

encontrado pela escola para disciplinar seus alunos, tornando-se um importante aliado no projeto de instauração e manutenção da ordem interna da instituição escolar. Tal argumentação é fundamentada na entrevista (semi-estruturada) realizada com a Professora Comunitária do Programa Escola Aberta (e também professora da 4ª série do ensino fundamental) da escola, em que apresenta informações que não só confirmam a tese da reciclagem dos refugos da escola como também atende à comunidade geral com o mesmo intuito de instaurar e manter a ordem no bairro (e seus arredores) em que a escola está situada, o que nos leva a crer que talvez haja algo mais do que “apenas”

Contribuir para a melhoria da qualidade da educação, a inclusão social e a construção de uma cultura de paz. (...)
 Promover e ampliar a integração entre escola e comunidade [e]
 Ampliar as oportunidades de acesso a espaços de promoção de cidadania
 (BRASIL, 2007, p. 14).

Isto é, talvez haja um pano de fundo para a criação do Programa Escola Aberta, sobretudo se analisarmos os locais das cidades em que foram sugeridos sua implantação: bairros com alto índice de vulnerabilidade social.

De acordo com a professora comunitária, o Programa chegou à escola pelo fato dela estar situada em um bairro (e seus arredores) com alto índice de violência e, para acabar ou mesmo diminuir tal índice, a escola, por intermédio do Programa,

[...] começou a tirar os alunos [e os não alunos] de risco, né? da rua, que vinha pra escola jogar bola é... dançar, aprender alguma coisa, alguma profissão, como, bordado, pintura... Muitas crianças vinham, ficavam o dia inteirinho aqui e eu tinha que mandar embora pra poder ir em casa almoçar, que eles queriam ficar o tempo integral aqui (PROFESSORA COMUNITÁRIA).

Acreditando ser essa uma boa saída para as pessoas de risco, endossa sua crença ao afirmar que o “Escola Aberta é pra ajudar mesmo”, mas nos questionamos acerca de quem o Programa de fato ajudaria, uma vez que levantamos a hipótese de que aqui também se faz presente o caráter da ambivalência, ou seja, não só ajuda as pessoas do bairro (e seus arredores), como a própria escola, mas também ajuda as pessoas que vivem na mesma cidade, porém longe desses “guetos reais” (BAUMAN, 2003). Desse modo, o Estado Moderno parece cumprir bem o seu papel de instaurador e mantenedor da ordem, uma vez que garante (aparentemente) às pessoas (sobretudo as que moram fora da periferia ou como sugere Bauman, dos “guetos reais”) a segurança e a

tranquilidade para se deslocarem com o mínimo de preocupação possível em relação à um provável acontecimento que desestabilize sua ordem cotidiana, já que as pessoas dos “guetos reais” estarão ocupadas nas atividades disponibilizadas pelo próprio Estado, como, o Programa Escola Aberta. E a professora comunitária nos dá provas de que vem dando certo, pois segundo ela,

[...] depois que começou o Escola Aberta, diminuiu, pelo menos no final de semana não tem mais invasão de escola, não tem roubo de material aqui na escola. Porque antes, toda segunda-feira que você chegava, você não... você não sabia o que eles tinham pego, entendeu? Ahh, hoje em dia já não tem mais isso porque a escola, ela abre de oito (no sábado) até as dezessete horas e, no domingo, de seis até as dezessete horas. Então a comunidade está utilizando a Escola Aberta pra isso, pra é... esporte, campeonatos, teve campeonato de xadrez muito bom esses dias atrás, entendeu? Então são coisas que funcionam e aqui acabou com a violência, o... essa depredação toda no final de semana.

E acrescenta com expressões que aparecem constantemente na entrevista, “é preciso tirá-los da rua”, o “Programa tira da rua”. Não por acaso, essa também é uma expressão muito veiculada na mídia ao se tratar de Programas assistencialistas, ou programas que trabalham com o esporte etc. A pergunta que fazemos é: de quais ruas é preciso tirá-los? Das ruas do seu bairro e/ou das ruas dos bairros de uma sociedade que não vive nos “guetos reais”? Acreditamos que seja esta e aquela; esta para tranquilizar e segurar a escola do bairro e aquela para tranquilizar e assegurar a sociedade ordeira. Com isso a escola também parece ser tranquilizada pelo Programa, uma vez que diminuíram os relatos de roubos e depredações na escola, contudo, nossa estada no campo revelou que a escola continua a ser depredada, não mais aos fins de semana, mas, durante a semana, o que mostra que ainda não obteve a instauração da ordem esperada, tampouco sua manutenção. Porém, ela demonstra continuar investindo no Programa, que tem como proposta de trabalho, atender aos pedidos da comunidade sobre as oficinas que devem ser ofertadas para a população. Aliás, é a própria população que atua como parceira do Programa, uma vez que as pessoas responsáveis pelas oficinas (oficineiras) são, em sua maioria, do próprio bairro em que a escola está situada.

É com essa parceria que a escola conta para reciclar seus refugos e transformá-los em seres capazes de se adequarem ao sistema vigente, sem desestabilizar sua ordem. Assim, dentre as oficinas existentes no Programa, há algumas nas quais é depositada toda sua confiança, dentre elas, a Capoeira e, se em outro momento consideramos a Educação

Física como o depósito de lixo humano, vemos agora a Capoeira comportando-se como “usina de reciclagem”. Desse modo, começamos a entender o processo de inserção da Capoeira dentro da escola (objeto de investigação deste trabalho), compreendendo também os caminhos que levaram à sua consolidação no espaço escolar, sobretudo quando analisamos a entrevista da Professora Comunitária, em especial suas falas em relação à Capoeira. Perguntada sobre a maneira como a Capoeira chegou à escola, ela responde:

É... foi o seguinte, é... a capoeira tinha, tinha um grupo de capoeira, eu até então não me liguei a esse negócio de capoeira, aí tinha um cara, um rapaz, um professor que dava aula lá no centro comunitário e o presidente do centro comunitário falou que não ia ter mais lugar pra ele porque aquilo lá é macumba. Aí soube que tinha Escola Aberta aqui e ele já atuava em Vitória, que Vitória começou primeiro do que Serra, aí me procurou e perguntou se eu poderia ceder o espaço, se ele queria, se eu queria, é... uma oficina aqui de capoeira. Aí eu falei assim, ah, e os alunos, eu vi muitos alunos interessados, aí eu chamei, disse então vem, aí ele começou aqui no pátio, aqui na frente, na entrada, porque não tinha, eu até então não sabia que era um barulhão, entendeu? aí ele começou aqui, depois aí eu falei, ah, quer saber, eu vou te levar pra quadra, aí eu levei ele pra quadra.

Portanto, se em um primeiro momento a Capoeira entra de forma despreziosa, ou melhor, sem causar grandes impactos que pudessem transformá-la em aliada da instauração e manutenção da ordem, em um segundo momento, com a troca de mestres na oficina de Capoeira, percebemos o contrário, isto é, já foram encontrados motivos para sua permanência, uma vez que,

[...] a capoeira, depois que o “Ganga” entrou, o aluno que dava problema durante a semana, eu passava pra ele aí ele chamava o menino, se você quiser participar você vai ter que mudar a sua postura perante as suas aulas e ele conseguiu tá, ele conseguiu muitos. Porque nem a gente consegue todo mundo, mas ele conseguiu reverter o quadro (PROFESSORA COMUNITÁRIA).

Para entendermos melhor a fala da Professora Comunitária, em especial ao modo como se refere a um determinado grupo de alunos (problema), trazemos mais uma vez à baila uma afirmação de Bauman a esse respeito:

Todo refugio, incluindo as pessoas refugadas, tende a ser empilhado de maneira indiscriminada nos mesmos depósitos. O ato de destinar ao lixo põe fim a diferenças, individualidades, idiosincrasias. O refugio não precisa de distinções requintadas e matizes sutis, a menos que seja marcado para a reciclagem (2005, p. 98).

Sendo assim, a Professora Comunitária parece seguir à risca a distinção e, marca sem sutileza e sem requinte os alunos enviados para a “reciclagem”, definindo de forma clara o que entende por aluno problema, que segundo ela está atrelado a:

Problema de disciplina, de falta de respeito, de matar aula, entendeu? então com a conversa que ele teve, que ele estava tendo com os alunos da semana, ele estava conseguindo progresso porque eles começaram, porque eu estava aqui na escola todo dia, eu estou aqui todo dia então quando eu percebia e já me viam, entendeu? aí já tiravam por menos e começaram a mudar a postura deles. E isso foi muito bom e a gente faz esse acompanhamento, por exemplo, alunos que fazem aula de culinária, de pintura, se fizer muita bagunça eu falo assim, olha, vou falar com seu professor e aí eles... tá entendendo? então é uma forma de ajudar, um ajudar o outro [ou uma forma de controlar o outro].

Portanto, com as distinções definidas fica mais fácil o acompanhamento dos refugos no processo de “reciclagem”, permitindo que a Professora Comunitária perceba, como ela mesma disse, o progresso dos alunos, que no caso da Capoeira conta com o auxílio de um mestre “rígido com os meninos” (PROFESSORA COMUNITÁRIA) e quando questionada se os alunos conseguem mesmo mudar, ela afirma que sim. No entanto, indagamos se essa é uma característica própria do mestre ou se o próprio Programa como um todo age com esse intuito de transformação e, ela menciona que é o Programa como um todo, pois “a gente trabalha nesta função de adequá-los, né? à escola regular”.

E é nesta função de adequá-los que expomos o processo de “reciclagem” dos alunos refugos, para que possamos entender a dinâmica do Programa dentro da escola, no sentido de compreendermos o porquê dele (o Programa) atender bairros como o que a escola está situado, bem como a preocupação em adequá-lo à uma determinada ordem:

[...] temos muitos que fazem hip hop, capoeira, que a maior parte dos alunos do hip hop são todos alunos de risco, [uhum], né? de risco, é sério. Eles, eles vivem furtando, traficando, mas na minha frente eles não fazem, eles me respeitam, entendeu? eu converso, eu brinco com eles, mas lá fora eles são tidos como delinquentes e isso pra eles, quando eles veem eu tratando eles bem, aí eles falam, ah, “Maria”, se você precisar de mim... eu digo não, muito obrigada, entendeu? eles falam isso, precisando de mim... Esse próprio menino que matou outro dia aí, ele estudava aqui, ele foi pra São Paulo e voltou e falou comigo assim, ei “Maria”, voltei, você ficou com saudade de mim? Eu disse, fiquei, claro, quer dizer, eu tenho essa afinidade com eles. Por quê? Porque eu sei tratá-los, a gente tem que saber puxar na hora que precisa, entendeu? é isso que acontece aqui no final de semana. Tem um aluno, pra você ver, um específico, ele é aluno da manhã, da, da 3ª? 2ª série? 2ª? 1ª? 1ª série, o menino, ele pega, ele é pequenininho, ele pega o outro e bate. Ele, é... assim, nervoso uma quantidade... aí uns três sábados atrás eu, eu estava aqui ele chegou tá fazendo jiu-jitsu aí eu falei assim com

o professor, e aí professor, como é que está fulano de tal? Ele disse assim, ele é muito elétrico. Então eu disse assim, você tenta fazer com que ele gaste as energias dele aqui, aí conversei com ele sabe, ele veio e me abraçou e toda hora que ele me vê ele corre e me abraça e fala eu tô adorando o jiu-jitsu, quer dizer, é uma conquista pra gente, né? é... assim, faz você ficar... não é pelo... porque a gente não ganha nada praticamente, mas o prazer de ver as crianças entrando numa forma boa de vida e não naquela que eles ficam porque do jeito que eles tavam ele iria... não ia ser uma... Então esse processo que a gente faz Vinícius, é... é só pra isso mesmo e a escola aberta vem pra cá pra isso, pelo problema que tinha aqui no bairro. Não o bairro aqui em cima, né? mas o entorno tem muita invasão, muita gente de fora, com o... esse boom que deu no município da Serra, né? muita gente vem em busca de alguma coisa, chega aqui e não é aquela coisa que eles acharam que tinha, aí partem pra outro tipo de atividade não lícita (PROFESSORA COMUNITÁRIA).

Assim, o Programa parece atender às expectativas de construção e manutenção da ordem, não só dentro da escola, como em seu entorno, uma vez que se se mantém a pessoa dentro da escola, ela tende a diminuir sua capacidade de deslocamento pela cidade, o que também contribui para a segurança das pessoas que não vivem nos “guetos reais”, podendo com isso manterem sua intensidade de deslocamento. No caso específico da Capoeira, o processo de “reciclagem” parece ser regido por um princípio, a saber,

Eu só, só peço uma coisa que, eu peço a ele que eu não quero que aconteça, é... muita violência, tem que ter cuidado pras crianças não traduzir isso para o mal, tá, que é uma defesa corporal e que se começar a fazer isso eu peço e peço a ele pra tirar porque não dá (PROFESSORA COMUNITÁRIA).

Violência essa que precisa ser controlada, contida, pois esse é justamente um dos motivos que justificam a presença do Programa na escola e, para garantir que não haja violência, é preciso que o mestre tenha o controle sobre seus alunos, coisa que parece estar conseguindo, pelo menos na visão da Professora Comunitária, uma vez que é admirado por sua maneira de trabalhar. Admiração expressa nas próprias palavras da Professora Comunitária: “[...] eu gosto do trabalho dele, eu gosto, até porque, porque ele tem o controle com os alunos, ele sabe quem são os alunos, isso aí eu já percebi”. E a qualquer sinal de descontrole ou de algo que possa desestabilizar a ordem, a Professora Comunitária intervém no intuito de que a instauração e a manutenção da ordem voltem ao seu caminho seguro e estável, por exemplo,

[...] quando eu vejo alunos tentando brigar só porque sabe capoeira eu chego e aviso pro “Ganga”, olha, a capoeira não é pra isso “Ganga”, você precisa colocar na cabeça das crianças que isso aí é uma forma de defesa e é um esporte e não pra outros fins, pra brigar, pra ser mais forte do que o outro,

que não leva a nada. Esse, essa, esse tipo de, de feedback eu faço com “Ganga” direto, quando eu vejo na rua, porque eu moro aqui, então diz assim, ah “Maria”, mas isso não... você tá aprendendo uma coisa pra você usar pro bem e não para o mal (PROFESSORA COMUNITÁRIA).

Ainda assim a Capoeira (na figura do mestre) parece cumprir seu papel de disciplinar os alunos, ou melhor, de “reciclar” os refugos humanos, no sentido de se comportarem conforme o esperado dentro da escola, haja vista que,

Na parte, na parte estrutural de manter a ordem ele cumpre, ele cumpre, é uma das coisas que... ele vai na casa dos alunos, ele conversa com os pais, tudo isso ele faz. Uma coisa que ele não faz que eu acho por não saber, é... acho que é os direitos e os deveres dos meninos, né? por uma parte mais burocrática, ensinar os conteúdos mínimos que têm aqui na escola, se o aluno tá fraco... isso nem é função dele, mas poderia até ajudar, né? como tem outras pessoas que ajudam, mas ele num... no que eu acho, né? que eu sou meio leiga nesse assunto de capoeira, pelo menos ele tá conseguindo integrar os alunos na escola regular, pra ter um comportamento melhor e fazer e acontecer sem, sem estragar, quebrar. Porque os meninos da capoeira pra você ter uma idéia eles não quebram nada, eles têm cuidado, quando eles veem alguém fazendo alguma coisa eles vêm e me procuram, “Maria”, tem alguém fazendo isso, isso e aquilo, entendeu? eu acho que isso já é uma forma dele cobrar dos meninos, se querem participar vão ter que manter, né? pelo menos o patrimônio (PROFESSORA COMUNITÁRIA).

Desse modo, assim como havíamos anunciado, a Capoeira se insere na escola, a princípio para atender uma demanda da comunidade, mas em seguida é transformada em aliada no projeto de construção e manutenção da ordem. Contudo, nos questionamos até quando ou em que medida ela atende à esse projeto? Pois como vimos no capítulo 2, a Capoeira, como manifestação cultural, é ambígua, capaz de resistir e de conformar ao sistema vigente, portanto, se é capaz de corroborar com a normatização do espaço, também é capaz de corroborar com o processo de criação, como afirma Bauman (2002). Para discutirmos tal questionamento, bem como o de entender as mudanças da Capoeira ao entrar na escola, foi preciso observarmos e analisarmos o cotidiano da oficina de Capoeira, no intuito de compreendermos sua dinâmica interna. Essas análises nos levaram a criar, a partir de estudos de Lahire; Thin; Vincent (2001), uma outra categoria – “forma escolar” – para refletirmos sobre o assunto, conforme veremos em seguida.

4.2 A CAPOEIRA DENTRO DA ESCOLA: CENÁRIO DE UMA “FORMA ESCOLAR” NA CAPOEIRA

Ao lançarmos a questão sobre as mudanças que a Capoeira teria ao entrar no ambiente escolar estávamos pautados na crença de que seu processo de produção de

conhecimento fora da escola acontecia de uma maneira diferente do processo de produção de conhecimento dentro do ambiente escolar e, por isso, acreditávamos que, ao chegar à escola, a Capoeira passaria por mudanças. Porém, ao analisarmos a Oficina de Capoeira, percebemos que ela trazia alguns aspectos do que se caracteriza por “forma escolar” (LAHIRE; THIN; VINCENT, 2001), o que nos alertou para o fato de que as possíveis mudanças não aconteceriam de maneira abrupta, pois já entrara na escola referenciada nos aspectos da dita “forma escolar”, portanto os mesmos aspectos presentes na escola. Ressaltamos que apesar de não termos realizado observações prolongadas do grupo de Capoeira fora da Oficina, constatamos, por meio dos estudos de Marinho (1981) e Almeida (1982), além de nossa própria vivência no mundo capoeirano, que a Capoeira (de um modo geral) já vem apresentando aspectos da “forma escolar” antes mesmo de entrar para escola (como veremos a seguir), o que é possível acontecer, como apontam Lahire; Thin; Vincent (2001, p. 39) ao afirmarem que,

Além da importância da escola e da escolarização nas nossas formações sociais, do papel das classificações, julgamentos e percepções escolares fora da instituição escolar, a predominância do modo escolar de socialização se manifesta pelo fato da forma escolar ter transbordado largamente as fronteiras da escola e atravessado numerosas instituições e grupos sociais.

Desse modo, acreditamos que a Capoeira também fora influenciada pela “forma escolar” ou pelos traços que a caracterizam como tal. Essa constatação se baseia não só nas análises realizadas da prática da Capoeira no ambiente escolar, como também fora dele (por intermédio de nossa experiência como capoeiras e por intermédio dos estudos supracitados) e que apresentamos a seguir. Ou seja, a maneira como o mestre conduzia a Oficina de Capoeira apresentou traços do que Lahire; Thin; Vincent (2001) denominam de “forma escolar”, dentre eles, espaço e tempo específicos para a prática da Capoeira, regras na aprendizagem, organização racional do tempo, multiplicidade e repetição dos exercícios. Vale ressaltar que esses traços não são inaugurados na Capoeira praticada na escola estudada, mas se fazem presentes desde o início do século XX quando alguns autores, O. D. C. (1907) e Burlamaqui (1928) sistematizaram a Capoeira, no sentido de especificar local de atuação, golpes e contra-golpes etc. No entanto foi com o mestre Bimba que os traços da “forma escolar” podem ser facilmente percebidos, pois ele funda a primeira academia destinada ao ensino da Capoeira (MARINHO, 1981) e estabelece regras para que seja ensinada e aprendida, bem como cria metodologias de ensino com sequências de golpes e contra-golpes, além de inaugurar um sistema de

formatura para os capoeiristas, com direito a orador e paraninfo e, aos já formados, proporcionava um curso de especialização (ALMEIDA, 1982). Portanto, nossa intenção é mostrar que a Capoeira já carrega em si os traços supracitados e que eles continuam presentes nos tempos hodiernos, assim como desvelar a maneira como tais traços aparecem na referida manifestação cultural (como veremos a seguir), o que nos leva a suspeitar que a Capoeira poderia ser mais um caso de escolarização do social, uma vez que alguns grupos a desenvolvem com características da “forma escolar”, mesmo não estando no ambiente escolar, como, uniformização específica para sua prática, horário estabelecido para começar e para terminar.

4.2.1 Desvelando o jogo entre a “forma escolar” e a capoeira na roda da escola

As características que “denunciam” claramente a influência da “forma escolar” na Capoeira da escola são o tempo e o espaço específicos para a sua prática, no caso, a escola, mais especificamente a quadra da escola, às sextas-feiras, no horário de 19h às 21h e, aos sábados, no horário de 8h30 às 10h30, pois, se antes a Capoeira acontecia em praças públicas e sem um horário predeterminado, como revela Pires (2004), atualmente (ou desde a época de mestre Bimba – década de 1930 em diante) ela poucas vezes vai às ruas sem um tempo específico. Portanto, a Capoeira tem dia, hora e local para ser praticada por seus adeptos, no entanto, os traços com a “forma escolar” não param por aí. Ressaltamos que, em algumas ocasiões, a Capoeira não pôde acontecer na quadra devido ao uso dos alunos do noturno da própria escola, o que levava o mestre a realizar a atividade na rua da feira do bairro, mas dentro do mesmo horário estabelecido para a sua prática. Há também um dia na semana em que o mestre pede que seus alunos/capoeiristas compareçam à sua casa para aprenderem a tocar os instrumentos (sobretudo o berimbau) no horário das 18h30 às 20h30, deixando claro o tempo e o espaço para o aprendizado, ainda que fora da escola. Como vimos anteriormente, a Capoeira se consolida no ambiente escolar pelo fato de contribuir com a construção e manutenção da ordem, tão desejada pela escola, o que revela que a Oficina de Capoeira é regida por regras de aprendizagem pautadas nesse objetivo, assim como, nos objetivos que o mestre julgava interessantes para o aprendizado da Capoeira. Pudemos identificar como regras, o cumprimento do horário para se chegar à quadra, silêncio durante a aula/treino, caso o aluno/capoeirista queira sair para beber água e/ou ir ao banheiro deve pedir ao mestre, devem estar devidamente uniformizados (calça branca, camisa branca e

cordel), durante a aula/treino fazer só o que o mestre pedir. Vale dizer que o não cumprimento dessas regras gerava uma punição que geralmente significava “pagar 10” flexões de braço na frente de todas as pessoas, salvo o não cumprimento do horário (nesse caso, o mestre não deixava a pessoa entrar na quadra). Também fazia parte do conjunto de regras o bom comportamento do aluno/capoeirista fora da aula/treino de Capoeira, ou seja, a pessoa deveria ter um comportamento de acordo com o esperado pela sociedade (respeito ao próximo, não brigar, não roubar etc.), sob pena de ser expulso da Oficina de Capoeira e, conseqüentemente, do grupo do mestre. O transporte de instrumentos musicais da casa do mestre para a escola (e vice-versa) utilizados nas rodas se configurava também como uma regra de aprendizagem.

Contudo, o cotidiano nos revelou que a relação que as pessoas mantinham com as regras nem sempre eram harmoniosas (conforme o esperado) e o tempo destinado à Oficina de Capoeira rotineiramente tensionava com outros tempos da escola, revelando uma das ambivalências presente na Capoeira, conformidade e resistência às regras. Começamos a perceber que as regras não pareciam atender a todas as pessoas que praticavam Capoeira, isto é, parecia existir uma espécie de divisão imaginária entre as pessoas mais graduadas e as pessoas menos graduadas, no sentido de que aquelas pareciam ter privilégios que estas não tinham. Como exemplo, citamos o caso do horário de entrada na quadra, mesmo o mestre tendo estabelecido que a entrada só aconteceria se a pessoa chegasse antes das 9h, quando um aluno/capoeirista graduado chegava depois do horário estabelecido, o mestre o permitia entrar, mas quando o mesmo acontecia com um aluno/capoeirista menos graduado, o mestre não permitia sua entrada ou, quando permitia, fazia com que todas as pessoas presentes batessem palmas com o intuito de discriminá-lo. Além dos atrasos o mestre não tolerava faltas, chegando a mencionar que faria chamada e em caso de três faltas a pessoa estaria fora da Oficina, porém há um dado interessante neste ponto, pois o próprio mestre faltara algumas vezes, sem se justificar aos demais.

Um outro dado interessante diz respeito ao uniforme (cedido pela escola), o mestre cobrava que todos fossem uniformizados para a Capoeira e exigia que tanto a calça como a camisa estivessem limpas, mas ele próprio não usava o uniforme ou, quando usava, a calça estava suja, fato que levava alguns alunos/capoeiristas a criticá-lo (em vão), ademais, ele (o mestre) fazia uso de adereços (boné, boina, gorro) na cabeça e não

permitia que seus alunos/capoeiristas (salvo alguns graduados) fizessem uso durante a aula/treino, o que revela momentos de tensão nas regras criadas para a aprendizagem.

Acerca do comportamento, o mestre demonstrava conhecimento sobre tudo o que seus alunos/capoeiristas faziam fora do horário destinado à prática da Capoeira e ao saber que alguém (ou alguns) se desviava(m) da conduta desejada, ele discursava por um longo tempo dizendo ser responsável por eles, principalmente pelo fato de alguns pais terem dito que ele (o mestre) era a última esperança para seus filhos “se endireitarem” na vida. Para cumprir tal papel o mestre não media esforços, ia à escola e à casa dos alunos/capoeiristas e avisava que caso voltassem a repetir a má conduta, sairiam da Capoeira, o que poderia torná-los refugos dos refugos. Como meio para convencê-los, o mestre dizia que “a capoeira é saúde, é uma coisa boa para a vida, ela ensina muita coisa, tem amigos do bem e, por isso não precisam ficar bebendo, brigando e fumando pelas ruas”, o que também revela a Capoeira como ambivalente, pois se antes era instrumento de desordem (pelas mesmas causas: bebida, briga), hoje se faz instrumento de ordem. Dessa forma, a Oficina de Capoeira segue entre diálogos e tensões e com regras impostas para a sua aprendizagem que não estão relacionadas somente à especificidade da Capoeira. Porém há ainda outros traços que fazem com que a Capoeira se concretize pela via da “forma escolar”, como, a organização racional do tempo.

Esse traço da “forma escolar” apareceu na Oficina de Capoeira de uma maneira interessante, pois à primeira vista as atividades que aconteciam nas aulas/treinos pareciam ser uma só, mas ao analisarmos sob a ótica da organização racional do tempo, percebemos que há vários tempos dentro da aula/treino destinados há vários objetivos, a começar por seu próprio início. Ao chegar à quadra, o mestre sentava no banco e deixava que todos os alunos/capoeiristas se movimentassem livremente no espaço, de modo que uns faziam movimentos de Capoeira, outros cantavam, outros tocavam, outros conversavam etc., enquanto ele observava todos atentamente – como se avaliasse o perfil de cada um, no sentido de compreender qual seu intuito com a Capoeira – até que em um determinado momento ele dizia: “iê, formou” e, todas as pessoas imediatamente paravam o que estavam fazendo e se posicionavam em colunas. A partir daí nos foi dada a impressão de que a aula/treino de fato começava, tendo sempre como ponto de partida o alongamento, como se fosse uma parte segmentada do que ainda

estaria por vir. Em seguida ele iniciava o aquecimento (geralmente exercícios calistênicos) e, ao perceber que alguém se cansava, ele dizia: “cansou por quê? Isso é só o aquecimento, os movimentos de Capoeira são depois”, como se dissesse que a Capoeira propriamente dita ainda não havia começado. Após o aquecimento é que se dava início aos movimentos da Capoeira, o que nos leva a entender que suas aulas/treinos seguiam um padrão: uma parte do tempo para os alunos/capoeiristas utilizarem o espaço livremente, uma parte para o alongamento, uma parte para o aquecimento, uma parte para os movimentos de Capoeira (ora realizados individualmente, ora realizados em duplas) e a última parte destinada à roda de Capoeira, esta acontecendo em sua grande maioria às sextas-feiras e, aos sábados, elas geralmente eram terminadas com falas prolongadas do mestre para seus alunos.

Sobre os movimentos de Capoeira, entendemos que estão associados ao traço da “forma escolar” da “multiplicidade e repetição de exercícios” (LAHIRE; THIN; VINCENT, 2001), pois em todas as aulas o mestre ensinava mais de um movimento, geralmente sequências de movimentos em que os alunos/capoeiristas viam o mestre fazer e depois tinham que repetir. As sequências eram possíveis entradas e saídas que pudessem acontecer no momento do jogo dentro da roda ou golpes e contragolpes possíveis de acontecer em um jogo de Capoeira. Tais sequências não eram dadas ao acaso ou saíam da imaginação do mestre, por diversas vezes o vimos dizer que havia extraído a sequência ou mesmo um determinado movimento de um *DVD* de Capoeira: “tá vendo, tá lá no *DVD* e vocês não conseguem pegar”, portanto, o conhecimento que ele mediava, havia sido previamente elaborado e sistematizado pelo mestre, não permitindo, com isso, a presença do improvisado, característica que a “forma escolar” evita. No entanto, há aqui um outro ponto de tensão, qual seja, se a Capoeira se vale de uma sistematização de golpes e contragolpes, de sequências possíveis, como então lidar com um aspecto que de certa forma a caracteriza: o improvisado, a criação? Em todas as aulas observadas não houve momentos em que isso fosse levado em consideração, no entanto, os próprios alunos/capoeiristas o faziam quando estavam no tempo de se movimentarem livremente ou então nos jogos feitos na roda, em que pouco se via das sequências praticadas nas aulas/treinos, sendo este mais um fator que caracteriza a Capoeira como ambivalente. Vale dizer que os tempos destinados aos movimentos de Capoeira não eram realizados por todas as pessoas, pois o mestre selecionava quem faria as sequências ou determinadas sequências de movimentos, o que nos leva a uma

outra aproximação com a “forma escolar”, espaços separados (não para a infância, como propuseram LAHIRE; THIN; VINCENT, 2001), mas para as graduações, de modo que aos mais graduados lhes cabia a responsabilidade de praticarem as sequências pedidas pelo mestre, sem que cometessem nenhum erro. Já aos menos graduados lhes cabia a responsabilidade de praticarem movimentos básicos como a ginga, a meia lua de frente, o martelo etc., ou então ficavam sentados a pedido do mestre para que observassem os mais graduados. Nesses momentos eram nítidas as preocupações dele (o mestre) em valorizar as pessoas com uma graduação mais elevada, deixando à mercê as pessoas menos graduadas, transmitindo a impressão de que só aqueles merecem determinada atenção, talvez por serem elas as pessoas que representarão o mestre ou grupo do mestre em prováveis visitas a outras rodas de Capoeira. Portanto, acreditamos que a Capoeira também apresenta um caráter ambivalente em relação às características da “forma escolar”, pois ao mesmo tempo que as incorpora, seus sujeitos as contradizem no cotidiano de sua prática. No entanto, ainda é necessário abordarmos outros pontos interessantes que emergiram no cotidiano da Capoeira investigada, tanto dentro da escola como fora dela (em seus arredores) e que nos auxiliaram a entendê-la no contexto atual em que vivemos e que foi discutido no capítulo 2, em especial no item 2.3.

4.2.2 Por dentro da capoeira: O que mais ela revela além da influência da “forma escolar”?

Vimos que a “forma escolar” vem influenciando significativamente o universo capoeirano, mas além dessa relação, a análise das observações realizadas no campo nos levou a outras questões que permitem discutir com mais densidade pontos elencados no capítulo 2, como, a ambivalência, os meios eletrônicos, a relação mestre-discípulo, o transporte de informações, o deslocamento e o consumo na/da/pela Capoeira. Sendo assim, trouxemos à baila episódios acontecidos nos espaços e tempos da prática da Capoeira na realidade estudada.

Argumentamos, pautados em Bauman (1999, 2001) e Chauí (1986), como ponto-chave de discussão no item 2.3 que a Capoeira é uma manifestação da cultura (popular) que se caracteriza pela ambiguidade, indo, portanto, de encontro ao viés da resistência, como é tão divulgada pela maioria daqueles que nela estão inseridos. Há um episódio ocorrido no campo que mostra bem como a Capoeira não só resiste ao sistema, como também se

conforma e corrobora com ele. Em uma das sextas-feiras, o mestre decidiu fazer uma roda na rua da feira do bairro (portanto, fora da escola) e todas as pessoas compareceram. Nesse dia, não houve aula/treino de modo que só aconteceu a roda, que se iniciou com solo (momento em que apenas uma pessoa entra na roda e demonstra alguns movimentos), em seguida jogos ao toque de angola e, posteriormente, jogos ao toque de benguela. Durante os jogos desse toque, o mestre parou a roda e determinou que só as meninas poderiam entrar na roda e, assim que a primeira dupla feminina começou a jogar, algumas cantigas que desvalorizam a mulher começaram a ser cantadas, tendo o coro respondido com bastante entusiasmo: “se essa mulher fosse minha eu tirava da roda já, já, dava uma surra nela até ela dizer chega”, “se essa mulher fosse minha eu ensinava a viver, dava mamão com farinha a semana inteirinha pra ela comer”, “bicho bom o que é? É mulher, bicho bom o que é? É mulher”, “jogo de mulher, é mulher com mulher”. Tal fato nos faz pensar se a Capoeira é mesmo uma manifestação somente de resistência, pois ao cantarem as cantigas citadas, ela se caracteriza por uma conformação ao sistema que discrimina a mulher. E mais, ao dizer que a Capoeira é luta de resistência, está resistindo a quê? Ou, é só ela que é/foi discriminada no processo histórico da humanidade e por isso não deve se preocupar com outras fontes de preconceito e discriminação? Por que agir dessa maneira, tendo como uma das regras de aprendizagem o respeito ao próximo? A roda continuou com essas cantigas até o mestre determinar que todas as pessoas poderiam voltar a entrar na roda, independente do sexo. Outros acontecimentos também influenciaram para essa conformação em relação à mulher, por exemplo, o mestre dizer que em uma apresentação de maculelê, as meninas seriam responsáveis pela leitura e os meninos pela batida dos bastões (deixando claro que as meninas não conseguiriam ou não fariam uma apresentação tão brilhante como a dos meninos) e, em algumas aulas/treinos o mestre dizia que as meninas poderiam descansar enquanto os meninos faziam os movimentos, negando a elas a oportunidade de aprenderem o que estava sendo ensinado. Ademais, em todas as rodas que presenciamos, não vimos as meninas tocarem o berimbau, apenas o pandeiro. Esta observação faz-se importante pelo fato de, em nossa experiência no mundo capoeirano termos nos deparado com depoimentos do tipo: “quem toca berimbau é homem, mulher só deve bater o pandeiro”, como querendo dizer que o berimbau não fora feito para as mulheres tocarem. Aliás, também não presenciamos o mestre ensinar seus alunos/capoeiristas a tocarem o berimbau, talvez por considerar que o saber mais importante para ser aprendido fosse o jogo da Capoeira

e os movimentos que o envolvem, sendo esse entendimento corroborado com uma própria fala sua: “quando eu visito a academia dos outros eu não fico tocando berimbau, eu vou pra jogar (...) quando você visita alguém você tem que jogar, mostrar pras pessoas que você sabe jogar e que não tem medo”. Vale dizer que o referido instrumento era mais utilizado às sextas-feiras, sendo que aos sábados (na maioria das vezes) o som utilizado (inclusive nas rodas) era o aparelho de som tocando um *CD* com músicas de Capoeira. Isso nos leva a um outro ponto abordado no item 2.3, a saber, a Capoeira em meio a uma cultura cada vez mais mediada por aparatos eletrônicos.

Como mencionamos, a Capoeira também vem passando por essas mudanças, deixando de ter seu conhecimento transmitido quase que exclusivamente por meio oral para ser transmitido por meios eletrônicos e afins, como *CD*, *DVD*, *internet* (sítios de relacionamento e de vídeo), tendo essa mudança adentrado a Capoeira por nós investigada, de modo que analisamos os impactos causados por essas novas maneiras de transmissão de conhecimento, o que nos levou uma vez mais à ambivalência, pois se a Capoeira se julgava mantenedora de uma certa tradição (oral), nossa investigação revelou que ela também se modifica frente às mudanças, se mostrando flexível e capaz de trocas constantes, como salienta Bauman (2002). Sendo assim, apresentamos trechos do campo observado que enfatizam as possibilidades que se apresentam à Capoeira, começando pela relação que o mestre estabelece com o aparelho de som, uma vez que, de acordo com ele, “como é que eu vou dar aula de capoeira sem som?” Essa questão foi feita por ele e direcionada à professora comunitária do Programa Escola Aberta ao saber (por ela) que o aparelho de som havia sido emprestado a uma outra oficina. Desse dia em diante, sempre cobrava para que um de seus alunos/capoeiristas chegasse cedo no intuito de pegar o aparelho de som (havia dois aparelhos na escola, mas só um funcionava adequadamente). Isso mostra o quão influenciado o mestre está pelo *CD*, de tal modo que não admite dar aula de Capoeira sem ele, mas e quando não havia esse instrumento? Ou melhor, e o que fazer com os instrumentos musicais utilizados pela Capoeira, como o berimbau, o atabaque e o pandeiro? Como essa relação de quase dependência interfere na prática da Capoeira desse grupo? Encontramos a resposta para essas questões nas próprias rodas que o grupo fazia, pois em algumas delas era o mesmo aparelho de som que regia a roda. Por diversas vezes vimos o mestre pedir (às vezes implorar e ameaçar acabar com as rodas) que seus alunos/capoeiristas cantassem e batessem palmas, já que esse pedido era baseado em rodas desanimadas, onde quase

ninguém cantava e/ou batia palmas. Porém, como pedir que as pessoas cantem e batam palmas se constantemente tinham um aparelho de som que cumpria tais funções? Por que o aluno/capoeirista se interessaria em aprender cantigas e toques dos instrumentos se ele sabia que durante a roda haveria o *CD*? A quase dependência do mestre em relação ao aparelho de som pode tê-lo colocado em uma armadilha, qual seja, ao se beneficiar desse aparato para trazer novas músicas, animar as aulas/treinos etc., se prejudicou no fato dele não ter equilibrado entre o novo e o velho, sendo o novo o aparelho de som e o velho os instrumentos característicos da Capoeira. No entanto, o mestre não desistiu em fazer com que seus alunos cantassem e por duas vezes fez do último tempo de aula/treino um momento para cantarem, colocando todos em roda e exigindo que cada um cantasse uma cantiga, mas isso só aconteceu duas vezes, número inferior à quantidade de vezes em que o aparelho de som fora utilizado.

Contudo, a influência dos meios eletrônicos não acontece somente no campo das cantigas e rodas (des)animadas, mas também aos movimentos realizados pelos alunos/capoeiristas, dessa vez a contragosto do mestre. Ele não permitia que seus alunos/capoeiristas praticassem jogos eletrônicos, mas eles o desobedeciam e frequentavam os bares que mantinham em seus estabelecimentos máquinas denominadas de fliperama, as quais apresentavam jogos de luta, dentre eles, um específico de Capoeira, isto é, um jogo de luta em que um dos lutadores era um capoeirista. Os alunos/capoeiristas do mestre jogavam tal jogo e em algumas ocasiões presenciávamos diálogos e trocas de movimento que se baseavam nos movimentos do jogo eletrônico, em que diziam, por exemplo, “esse movimento aqui é do cara do fliperama, eu consegui pegar”, revelando uma contribuição para essas pessoas, uma vez que aprendiam novos movimentos pelo jogo, apesar de o mestre os proibir de frequentar os bares por considerar esse ambiente impróprio para eles. Ressaltamos que o fliperama não foi o único contato que os alunos/capoeiristas mantinham com os meios eletrônicos fora do tempo e do espaço da oficina de Capoeira.

Há também uma estreita relação entre eles e os sítios de relacionamento na *internet*, em especial o *orkut*. Tal sítio de relacionamento permite que as pessoas se relacionem virtualmente, além de cada inscrito poder postar inúmeras fotos e vídeos, o que possibilita a visualização e o contato com diferentes pessoas do mundo capoeirano, por exemplo. Após uma das rodas observadas por nós, um visitante convidou o mestre e

seus alunos/capoeiristas para participarem de um evento organizado por seu grupo, situado no estado da Bahia. No intuito de convencer o mestre, o visitante o levou a uma *lan house* para lhe mostrar o convite, bem como as pessoas que integram o grupo, o que causou um fato interessante, qual seja, o mestre se impressionou com os capoeiristas, sobretudo pelo alto volume muscular que apresentavam, transmitindo a impressão de que são bons jogadores de Capoeira, levando o mestre a dizer: “nossa, olha o tamanho do braço dos caras, nós vamos passar aperto lá”. Isso revela o quão próximos e distantes as pessoas estão, pois ao mesmo tempo em que se veem, não se conhecem de fato, ou melhor, não se conhecem pessoalmente, isto é, a princípio todas as pessoas são vistas, mas poucas são as pessoas que se relacionam de corpo físico presente e este é um tema que o mestre constantemente aborda com seus alunos/capoeiristas.

Além de deixar explícito (e proibir) que não gosta quando seus alunos/capoeiristas jogam fliperama, o mestre também não gosta que eles frequentem casas destinadas ao uso de computadores ligados à *internet*, pois segundo ele, é um tempo desperdiçado e que seria melhor aproveitado se estivessem treinando Capoeira. Tal afirmação nos remete ao ponto que discutimos no item 2.3 em relação ao modo como a Capoeira se insere no cerne da globalização e transporte de informações, em especial ao fato de a rede mundial de informática (*www*) ter diminuído os espaços entre as pessoas (BAUMAN, 2002), de modo que é possível realizarmos viagens sem que nos desloquemos fisicamente, bem como vimos em Falcão (2004) a maneira como as pessoas utilizam a *internet* para se comunicarem e trocarem informações acerca da Capoeira. Porém, apesar das possibilidades geradas pela rede *www*, vimos no trabalho de campo que a Capoeira entrou nesse jogo, mas não o joga plenamente, sobretudo quando analisamos algumas falas do mestre acerca de algo que julga ser fundamental no mundo capoeirano: o reconhecimento como jogador de Capoeira. Ao dizer aos seus alunos/capoeiristas que é preciso treinar, porém não só no tempo e espaço específicos da oficina, mas também em casa e no tempo em que nada fazem ou fazem coisas que ele reprova, está querendo dizer que há uma especificidade da Capoeira que é preciso que deem conta, a saber, o jogo dentro da roda. Para tal, é necessário estar fisicamente presente nas rodas de Capoeira, é necessário viajar com o seu próprio corpo e não ficar sentado em frente ao computador viajando pelos sítios criados por vários grupos de Capoeira, ou conversando com mestres que nunca viram pessoalmente, ou jogando em jogos eletrônicos uma Capoeira fantasiosa. Ele é enfático nessa questão e diz que “o

capoeirista tem que viajar, tem que correr roda pra ser conhecido”, só que para isso é preciso dedicação aos treinos, é preciso mostrar que quer ser um bom capoeirista, como ele próprio aponta. A questão é que nem todas as pessoas podem realizar as viagens de corpos presentes, uma vez que os custos para tal não são tão acessíveis, principalmente para a comunidade a qual investigamos. No entanto, foi interessante observarmos os deslocamentos realizados pelo grupo de Capoeira que, mesmo com poucas condições de se deslocar, o fazia de acordo com suas possibilidades. Vale dizer que não se trata de um grupo com representatividade nacional e seus pares são grupos de semelhante característica, portanto, que também estão situados nas periferias de outras cidades, como, São Mateus e Linhares (ambas localizadas no norte do estado do Espírito Santo), aliás, eram esses os únicos deslocamentos que o mestre e alguns poucos alunos/capoeiristas realizavam fora do município de Serra-ES.

Por outro lado, os deslocamentos virtuais parecem ser mais fáceis de ser realizados porque têm um custo menor, haja vista que em todo bairro há no mínimo uma casa destinada ao aluguel de acesso à *internet* e vivenciamos a assiduidade dos alunos/capoeiristas nessas casas no período de investigação. Porém, essa não é a maneira pela qual se obtém o reconhecimento na Capoeira, ao contrário, a cada navegação na *internet* é cobrada a presença de corpo presente para o jogo da Capoeira, a fim de se saber se esse ou aquele capoeirista entende do assunto. O que também revela que a Capoeira não atende somente aos anseios da escola (reciclagem dos refugos), mas também se preocupa com sua própria especificidade: o jogo dentro da roda. Contudo, apesar de o mestre criticar tais meios, ele se vale de um recurso para suas aulas/treinos: o *DVD*, sobretudo *DVDs* que abordam movimentos de Capoeira, hoje transportados via *clicks* no *mouse* por intermédio de um sítio especializado em vídeos (*youtube*). Em diversas aulas/treinos que observamos, presenciamos o mestre mencionar que “esse movimento está no *DVD*”, se referindo ao movimento que acabara de ensinar aos alunos/capoeiristas. São muitos os *DVDs* que o mestre tem e que revela o quão a Capoeira necessita do corpo físico para se concretizar, bem como de um mediador para facilitar o aprendizado do movimento, uma vez que o mestre sempre dizia, “você tão cansado de ver isso no *DVD*, mas não conseguem aprender”, ou seja, por mais que as informações circulem “livremente” é preciso a presença de alguém, no caso o mestre, para mediar o aprendizado, o que coloca a Capoeira uma vez mais em uma posição

ambígua, no sentido de ser transportada sem a presença física da pessoa ao mesmo tempo em que é dependente da pessoa física para se concretizar.

Também é preciso pensarmos na aquisição desses materiais, no intuito de compreendermos a relação estabelecida entre o aluno/capoeirista e os materiais relacionados à Capoeira, pois essa relação, não rara, leva a Capoeira à categoria de mercadoria, o que leva o indivíduo a atuar numa posição de consumidor de uma determinada manifestação cultural, sem muitas vezes compreendê-la como tal, tampouco sua postura em relação a ela, ou seja, não a compreende como conteúdo da cultura como geradora de um determinado conhecimento, nem se vê como produtor de conhecimento ao se inserir nela. São inúmeros os *DVDs*, *CDs*, revistas, roupas, acessórios voltados para a Capoeira, sendo necessário estarmos atentos para que não caiamos no consumismo, reduzindo a Capoeira à categoria de coisa e as pessoas à categoria de clientes, como salienta Mwewa (2005), apoiado em Adorno; Horkheimer (1985). Sobre isso o mestre sugere que seus alunos/capoeiristas leiam sobre a história da Capoeira, que a conheçam para poder se posicionarem em relação a ela ao mesmo tempo em que sugere que comprem revistas, *CDs* e *DVDs* relacionados a ela.

Vale dizer que durante nossa estada no campo, não presenciamos uma gana pelo consumo de materiais relacionados à Capoeira ou pelo menos os alunos/capoeiristas não expressavam uma compulsão em adquirir tais materiais. Pareciam se conformar com o que lhes era proporcionado, como, *CDs* e *DVDs* trazidos pelo mestre e as roupas dadas pelo Programa Escola Aberta. Podemos dizer que seus consumos em relação à Capoeira se restringiam aos jogos eletrônicos (fliperama) e às viagens nos sítios da *internet* sobre a Capoeira. Isto é, não havia um interesse explícito em adquirir os materiais, tampouco transformar a própria Capoeira em mercadoria, como exemplo, citamos as rodas que aconteciam na rua da feira para justificar nossa afirmação. Em nenhuma das rodas que observamos vimos o mestre preocupado em divulgar o seu grupo ou fazer uma apresentação para as pessoas, no intuito de atrair mais adeptos, como já vimos isso acontecer em rodas de outros grupos que levam inclusive panfletos com informações sobre os dias e os horários para se aprender Capoeira, bem como mudar estrategicamente a estrutura da roda, no sentido de fazê-la parecer um espetáculo (eliminando ou omitindo a característica da luta) com o objetivo de atrair novas pessoas para o grupo. Acreditamos que o grupo investigado agia dessa maneira sob duas

justificativas; primeira, a de o mestre não enriquecer (aumento de salário/bolsa) com a entrada de novas pessoas, ou seja, ele não é pago pelo número de pessoas que praticam a Capoeira (como em muitos casos de pessoas que trabalham com a Capoeira), de modo que o salário/bolsa é o mesmo no final do mês; e, segunda, todos os integrantes eram do próprio bairro, o que não causava estranheza nas pessoas da comunidade que não faziam Capoeira, isto é, todos eram conhecidos e sabiam o que faziam, uma vez que a Capoeira não é novidade no bairro, tanto é que no momento das rodas eram poucas as pessoas que se aproximavam para ver. Isso nos levou a refletir acerca da relação estabelecida entre os alunos/capoeiristas e a Capoeira, principalmente os que também estudam na escola durante a semana, pois também queríamos identificar a maneira como a Capoeira apareceria na escola durante a semana. Para tal, faz-se necessário voltarmos ao ponto referente à ambiguidade, lembrando que a Capoeira praticada na escola (pelo Programa Escola Aberta) se consolidou pelo fato dela atender às expectativas da escola (construção e manutenção da ordem), fazendo com que os refugos (alunos) se reciclassem. Porém, como Bauman (1999, 2001) afirma, não há um caminho seguro, tranquilo para que o Estado Moderno (pautado na modernidade sólida) chegue a uma sociedade ordeira e controlada, podemos dizer que o mesmo acontece na escola em relação à oficina de Capoeira do Programa Escola Aberta, ou seja, ela não foi capaz de garantir a reciclagem de todos os envolvidos e encontramos as prováveis respostas para o fracasso, nos próprios alunos (tanto os que foram reciclados como os que não foram reciclados), na medida em que observávamos seus comportamentos nas aulas de Educação Física, assim como nos diálogos que estabelecíamos com eles. Desse modo veremos como se deu a presença da Capoeira dentro da escola, só que dessa vez com as lentes da investigação focadas nas aulas de Educação Física.

4.3 A CAPOEIRA DENTRO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: O INÍCIO DE UMA RELAÇÃO ENTRE AMBAS

Ao chegarmos à escola para observarmos as aulas de Educação Física no intuito de encontrar ali um trabalho com um determinado conteúdo da cultura corporal de movimento – a Capoeira – fomos surpreendidos pelo que vimos logo em nossa primeira observação: dois professores (cada um com sua turma) utilizando o mesmo espaço para dar aula. Confessamos que nesse momento nossa impressão foi a de que dificilmente encontraríamos Capoeira nas aulas de Educação Física, pois havia materiais diversos e

os alunos estavam divididos em grupos, ou seja, não percebemos uma intervenção pedagógica centrada em apenas um conteúdo da cultura corporal de movimento, mas vários conteúdos sendo vivenciados ao mesmo tempo e no mesmo espaço. Porém, à medida em que fomos nos familiarizando com o campo, fomos entendendo a dinâmica das aulas e de como outras possibilidades, para além do esporte (como abordamos no capítulo 2), poderiam ser tratadas pelos professores e/ou percebidas por nós. Sendo assim, trazemos a maneira como as aulas de Educação Física aconteciam para que possamos compreender a maneira como a Capoeira foi aparecendo nesse contexto.

As aulas aconteciam em dois locais, na quadra e no espaço externo, sendo que os professores revezavam semanalmente ambos os espaços, atuando juntos apenas no terceiro horário e/ou quando chovia. Tanto um como o outro optaram durante todo o ano por oportunizar aos alunos o contato com diferentes materiais (bolas, cordas, elástico, xadrez, dama etc.) e faziam do espaço da quadra um aglomerado de (sub)espaços em que eram preenchidos por grupos com interesses diversos, de modo que havia o subespaço do futebol e da queimada (principais conteúdos das aulas e nos quais a maioria dos alunos se fixavam), mas também outros conteúdos que se situavam em subespaços menores do que o do futebol e o da queimada. Essa organização estaria em plena ordem não fossem alguns alunos que não submetidos a ela, tratavam de “desorganizá-la” com movimentos que retratavam conteúdos que a princípio não eram oportunizados pelos professores, no sentido de levarem material pedagógico para tal. Ou seja, esses alunos não tinham grupos fixos, ao contrário, migravam entre eles e entre uma migração e outra realizavam movimentos de inversão corporal, de saltos e de rodopios, o que logo chamou nossa atenção, pois estariam esses movimentos indicando a presença do que tanto queríamos presenciar, a Capoeira. No entanto, quase fomos traídos pelo desejo de ver apenas o que gostaríamos de ver, mas os diálogos com alguns alunos e com a professora de Educação Física nos salvaram dessa armadilha, alertando-nos que alguns desses movimentos em nada retratavam a Capoeira, e sim, outros conteúdos, como a ginástica e o *break* (falaremos sobre isso mais adiante). Tal alerta nos fez perceber que a Educação Física dessa escola não fora “tomada de assalto” pelo fenômeno esportivo, como expressa Bracht (1997), uma vez que os alunos, ainda no primeiro bimestre, tiveram contato com a ginástica e posteriormente vivenciaram um Festival de Ginástica, em que foram reunidos alguns conteúdos da cultura corporal de movimento, como, lutas, ginástica, dentre outros. A intenção era também retratar

modalidades que estariam nos jogos olímpicos, uma vez que na época do festival estávamos às vésperas das olimpíadas e os professores consideraram interessante trazer aos alunos e à comunidade informações acerca de alguns esportes presentes nos citados jogos, além de lhes proporcionar vivências que dificilmente teriam fora do ambiente escolar, o que revela a maneira como o processo de seleção dos conteúdos foi realizado, isto é, os professores não atenderam à demanda olímpica de maneira cega ou alienadamente, mas procuraram mediar os conteúdos dos jogos olímpicos à realidade escolar, inclusive com manifestações culturais (por exemplo, o maculelê) que não integram o rol de conteúdos dos jogos olímpicos. Consideramos que a opção por essa forma de selecionar os conteúdos se aproxima da perspectiva de Williams, apresentada por Forquin (1993), acerca da cultura e dos conteúdos que nela se perpetuam, gerando a herança cultural que, como vimos no capítulo 2, é mediada por conflitos, pois advém de distintas classes sociais. No entanto, também vimos no capítulo 2 que, ao apresentar a perspectiva de Williams, Forquin (1993) ressalta que o processo de seleção cultural dos conteúdos está atrelado à compreensão que se tem acerca das funções e finalidades da educação. Desse modo, para melhor compreendermos o processo de seleção dos conteúdos ocorrido na escola (em especial na Educação Física), em ocasião do Festival, trazemos a opinião da professora de Educação Física sobre o que ela pensa sobre a educação:

Oh, seria assim, a educação como mudança de comportamento, não houve mudança de comportamento talvez não houve educação e eu gostaria que eles, é... levassem isso lá pra fora, é... que esses eventos que acontecem ou que as aulas de educação física abrissem possibilidades a esses alunos, dele saber que existe a possibilidade de outra família, uma outra organização familiar que não aquela que ele convive e de repente não gosta ou renega, que existe uma outra forma de se vestir, é... que não o exponha tanto ao ridículo, à vulgaridade ou que atraia tanta a exploração sexual, a pedofilia, o apelativo do corpo, seria uma forma, que existe uma outra forma de dançar um ritmo musical que não aquele de massa que passa no Faustão todo dia ou que aparece nos programas de Furacão, de MC, de, de, né? dessas coisas, é... que a possibilidade de que a aula de educação física extrapole a bola ou a quadra, é... é... abrir possibilidades. É isso que eu gostaria que os alunos tivessem, isso é o que eu gostaria, não sei se é o que eu consigo, né? de abrir novas possibilidades pra ele, de que existe uma outra escola diferente dessa, né? de uma outra forma de falar que não aquelas que eles ouvem direto com muitos palavões, com muitas gírias, uma forma que eu a... possibilidades de se expressar que não são só através da fala e da escrita como aparenta ser dentro da sala de aula, então a única forma dele se expressar é através da escrita ou da fala e de preferência registrada numa prova, numa avaliação e tem outras formas de se manifestar. Eu gostaria, por exemplo, de hoje poder ver os alunos tão arrumados pra vir pra escola quanto naquele dia que eles vieram e não vir do mesmo jeito que acordam, sabe? de chinelo, com a

roupa amassada, com o cabelo despenteado, de realmente ver, de se arrumar pra vir pra esse espaço que é o espaço da escola.

E é justamente nesse cenário de possibilidades sobre a qual a professora discorre (e acredita) que emerge um conteúdo para ser apresentado no Festival: o maculelê, manifestação afro-brasileira e que fora sugerida em conjunto entre professores e alunos. Ressaltamos que o maculelê não é o foco do nosso trabalho, e sim, a investigação sobre a Capoeira no ambiente escolar, contudo, um dos motivos que levaram à escolha do maculelê foi justamente a Capoeira, de modo que o Festival de Ginástica possibilitou o início de uma relação entre a Capoeira e a Educação Física, tendo os alunos como intermediários dessa relação ambígua pautada entre momentos de diálogo e tensão, abertura e censura, ousadia e medo.

Como dissemos, o Festival abarcaria algumas modalidades, dentre elas, as lutas, o que fez com que alguns alunos sugerissem a Capoeira como o conteúdo representante dessa modalidade, o que os levaria a se co-responsabilizarem por ela, uma vez que o professor não tinha domínio desse conteúdo. O interessante é que a intenção de tematizar a Capoeira transformou-se (pelas conversas entre professores e alunos) em uma apresentação de maculelê, levando-nos a acreditar que o maculelê era tido pelos alunos e professores como um conteúdo da Capoeira, o que na realidade é uma manifestação cultural independente. A associação que se faz do maculelê como conteúdo da Capoeira deve-se ao fato desta ter agregado (no decorrer da história) àquela manifestação (assim como fez com o samba de roda e a puxada de rede), valendo-se dela em apresentações culturais, no sentido de ser um atrativo a mais ao público. Ainda que o maculelê tenha sido a manifestação escolhida, a Capoeira não desapareceu, ao contrário, continuava viva em cada aula e em cada ensaio, tornando-se fundamental para o alcance do objetivo, que era a apresentação do maculelê no Festival de Ginástica, ponto a ser discutido no próximo item.

4.3.1 Da Capoeira ao maculelê para a Capoeira no maculelê: A Capoeira que sai sem sair

Mesmo que a Capoeira tenha sido substituída como apresentação no Festival pelo maculelê, ela não deixou de aparecer nas aulas de Educação Física (momentos em que os ensaios eram realizados). A começar pela escolha dos alunos que participariam, uma

vez que o professor de Educação Física optou por escolher as pessoas que já tiveram experiência com a Capoeira, pois para ele as duas manifestações estavam atreladas, ou seja, para ele, quem pratica Capoeira, necessariamente pratica o maculelê. Desse modo, podemos dizer que os primeiros alunos selecionados tinham uma passagem pela Capoeira e, não por acaso apresentavam uma noção do maculelê. No decorrer dos ensaios outras pessoas (algumas mulheres e que não tinham experiência com a Capoeira) se interessaram em participar, o que desestabilizou o professor, no sentido de acreditar que tais pessoas não dariam conta de realizarem os movimentos e/ou manusear os bastões, levando-o a pedir nossa opinião, que foi favorável à aceitação dessas pessoas alegando que no próprio grupo que já estava ensaiando havia uma pessoa que não tinha vivências com a Capoeira, tampouco com o maculelê. Sendo assim, o grupo do maculelê estava formado, tendo integrantes (a sua maioria) com alguma experiência na Capoeira, fato que chamou nossa atenção nos ensaios por conta da dinâmica que proporcionaram nas aulas de Educação Física, bem como em outros tempos e espaços além dos que a Educação Física faz uso.

Desse modo, nossa análise recaiu sobre os momentos em que não estavam ensaiando, e sim, nos intervalos dos ensaios (nas aulas de Educação Física) e em outros tempos/espaços que não o da Educação Física, uma vez que foram nesses momentos que a Capoeira se fez presente. Ela (a Capoeira) fez-se presente de diferentes maneiras, dentre elas, destacamos duas: a primeira por meio de bate-papos sobre Capoeira (comumente chamado de “papoeira”); e, a segunda, por meio do jogo de Capoeira.

Acerca dos “papoeiras”, presenciamos (e por vezes também dialogamos) os diálogos entre os alunos em relação às suas inserções no mundo capoeirano, que apesar de serem adolescentes já traziam uma considerável experiência, pelo fato de terem começado ainda crianças. Foi interessante observar como contavam suas histórias e como tais histórias eram distintas, revelando diferentes pontos de vista sobre a mesma manifestação cultural.

Uma das histórias foi contada por dois irmãos gêmeos, os quais revelaram a maneira como se relacionavam com a Capoeira e com seu mestre e os demais capoeiristas. De acordo com eles, o cotidiano da Capoeira era rígido e ao mesmo tempo proporcionava certa liberdade, rígido porque não podiam se distrair ou provocar distração nos treinos,

sendo obrigados a fazer só o que o mestre mandasse, do contrário eram castigados com o próprio cordel, de modo que o mestre o enrolava para bater neles. Analogamente, podemos dizer que esse ato representava as chibatadas que os escravos levavam como forma de castigo, o que mostra o quanto a Capoeira reproduz o sistema pelo qual seus criadores (os negros escravos) lutaram para se libertar, tornando assim, os capoeiristas opressores e oprimidos. Por outro lado esses mesmos alunos contaram com entusiasmo a alegria que a Capoeira proporcionava quando saíam para visitar rodas de outros grupos, seja na própria cidade ou em outras cidades, pois para eles esses eram momentos em que tinham a liberdade de fazer coisas que durante o treino não podiam, como, brincadeiras, conversas etc. Mas, lamentaram que esses deslocamentos prejudicavam suas relações com a família, já que na maioria das vezes chegavam tarde em casa, causando preocupação nos pais, fato esse que os levou a sair da Capoeira, agregando a ele os castigos sofridos durante as aulas/treinos. Enquanto discursavam, víamos as expressões (e os comentários) das pessoas em nossa volta, que quase sempre eram de desaprovação dos atos do mestre, mencionando que não aceitariam tal coisa, caso pertencessem ao mesmo grupo.

Por outro lado, participamos de um outro diálogo sobre a Capoeira que se difere do qual acabamos de descrever, desta vez contado por uma aluna que teve sua experiência com Capoeira em outro estado brasileiro (MG), mais precisamente no município de Coronel Fabriciano. Segundo ela, a Capoeira que aprendera no grupo do qual fazia parte lhe proporcionou momentos de intensa alegria e aprendizado, pois ao contrário da outra história, seu mestre não trabalhava com a ideia de castigos e sempre procurava oportunizar aprendizado que englobasse diferentes maneiras de se jogar a Capoeira, bem como outras manifestações culturais. Também comentou sobre os deslocamentos, dizendo que eram as melhores partes do mundo capoeirano, pois conhecia muita gente, assim como também lhe agradava as rodas das quais participava. Revelou que só parou de praticar pelo fato de ter se mudado para o estado do Espírito Santo (o que havia acontecido pouco antes dos ensaios terem iniciado) e aqui ainda não tinha encontrado um grupo de Capoeira que fosse semelhante ou pelo menos parecido com o grupo do qual fazia parte.

Com isso, podemos dizer que as duas histórias apresentam duas experiências diferentes, uma que trouxe mais aspectos negativos e outra que trouxe aspectos positivos sobre o

universo capoeirano, o que mostra o quão distintos podem ser os pontos de vista acerca de uma mesma manifestação cultural, de maneira que desmascara o discurso de que a Capoeira liberta os homens dos grilhões da opressão, visto que, na realidade, em alguns grupos, tais grilhões são ainda mais apertados, ou melhor, trabalham sob o viés da ambiguidade na medida em que apertam e afrouxam os grilhões.

A outra maneira pela qual a Capoeira se manifestou diz respeito ao seu jogo propriamente dito, isto é, os alunos se mostravam interessados em fazer roda e jogar Capoeira. Aqui chamamos a atenção à forma como os próprios alunos conduziram seus próprios jogos e/ou suas próprias rodas de Capoeira. Um dos jogos que presenciamos foi realizado antes de um dos ensaios e o destacamos pelas características que o cercou, a começar pelo fato de ter começado por uma menina (a mesma que nos contou a história supracitada). Ela nos convidou para jogar, mas recusamos, então convidou um aluno (praticante de Capoeira na Oficina de Capoeira do Programa Escola Aberta da escola) para jogar e este aceitou. Então ambos foram para um espaço vazio da quadra e começaram a jogar, sendo interessante destacar que pouco (quicá nada) importou os rituais presentes em uma roda de Capoeira, como, os instrumentos, as cantigas, o sinal do mestre para começar, enfim, coisas que nos habituamos a ver na escola nos finais de semana com a Oficina de Capoeira (assim como em outras rodas que presenciamos ao longo de nossa trajetória na Capoeira). Ali o que parecia importar mesmo era o jogo, os movimentos que faziam, prova disso foi a ausência da musicalidade, ausência esta impensada ao tratarmos da materialização da Capoeira, chegando a ser mencionada como indispensável pelo fato de ser ela a característica que a define como distinta de todas as manifestações culturais que têm o aspecto da luta. No entanto, a dupla mostrou ser possível fazer um jogo de Capoeira sem a presença da música e dos rituais, revelando que não deixou de ser Capoeira pelas ausências citadas. Ademais, um outro ponto merece destaque, a satisfação, o prazer e a alegria que demonstravam enquanto realizavam os movimentos, assim como o cumprimento no final, coisa que é considerada praxe nas rodas de Capoeira, naquele momento pareceu ser mais do que isso, pareceu ser um gesto que simbolizava a cumplicidade de ambos pelo que haviam acabado de realizar e pelo bem estar que gerou à dupla. Vale dizer que essa experiência não significa que os alunos ignoram a musicalidade e o ritual da Capoeira, ao contrário, eles a conhecem e a respeitam, contudo, demonstraram não estarem presos a uma determinada tradição, no sentido de só praticarem a referida manifestação cultural se

estiverem presentes todas as suas características e rituais, portanto capazes de criar situações como a supracitada, conforme afirma Bauman (2002) acerca da cultura, ou da ambivalência no âmbito da cultura entre criatividade e regulação normativa.

As descrições que realizamos sobre as maneiras pelas quais a Capoeira se configurou na Educação Física (por intermédio do Festival) e expandiu para outros espaços/tempos revelam certa diferença com a maneira pela qual a Capoeira se configurou na escola pelo Programa Escola Aberta, pois se nesta identificamos traços da “forma escolar” em sua prática, naquela, tais traços não foram identificados (salvo o fato da prática ter se realizado dentro da escola). Não havia regras de aprendizagem, separação por idade ou algo que o valha, não havia preocupação com os conteúdos a serem ensinados e aprendidos, o que havia era o “simples” interesse em praticar Capoeira, realizar movimentos inerentes a ela. Ressaltamos que a partir desses episódios a Capoeira passou a ser mais mencionada durante a semana na escola, mesmo após o Festival, tanto pelos alunos como pelos professores, estes passaram a vislumbrá-la como conteúdo a ser apresentado na Semana Afro (atividade que foi desenvolvida no segundo semestre) e aqueles passaram a expressá-la em seus diálogos, tanto orais como corporais. No entanto, lembramos que esses episódios aconteceram com um determinado grupo de alunos, os quais abordamos no próximo item.

4.3.2 Os alunos/capoeiristas, quem são eles?

No início deste capítulo trouxemos como categoria de análise, os refugos, no sentido de analisar os alunos malvistas na escola, como alunos refugos, sendo alguns enviados ao Programa Escola Aberta (Oficina de Capoeira) com o intuito, dentre outras coisas, de se reciclarem, de modo que pudessem atender às expectativas (já citadas) da escola. Também consideramos a Educação Física como um espaço que se assemelha a um depósito de lixo humano, pelo fato de ter em seu espaço os alunos refugos da escola. Desse modo, poderíamos considerar que nada de bom poderia sair desse espaço, ou nada que fosse agradável aos olhos pudesse ser produzido por esses alunos nas aulas de Educação Física. Porém, não foi esse o ocorrido, ao contrário, presenciemos momentos de extrema riqueza criados pelos alunos refugos (e pelos não refugos também), em especial aos conteúdos da cultura corporal de movimento, como, Capoeira, maculelê,

break, le parkour, dentre outros. Por conta de nosso objeto de estudo ser a Capoeira, descrevemos o que realizaram em relação a esse conteúdo.

Como mencionamos anteriormente, a escolha pela Capoeira como conteúdo do Festival de Ginástica surgiu pelos alunos, que não por acaso eram justamente os alunos (a maioria) considerados refugos e que haviam passado pela oficina de Capoeira do Programa Escola Aberta da própria escola. Foram eles que acenderam a chama da Capoeira durante a semana na escola e a mantiveram acesa até o fim do ano letivo, sobretudo nas aulas de Educação Física, mas o que vale abordar neste trabalho é o modo como esses alunos se comportaram para que a referida chama se mantivesse viva no decorrer do ano.

Discutimos no início deste capítulo que a Capoeira (como oficina) seria uma das responsáveis pelo processo de reciclagem dos alunos, tendo, para tal, regras rígidas de comportamento, dentre outras, na esperança de que assim pudessem alcançar o objetivo. Contudo, Bauman (1999, 2001) nos revelou que o processo de ordenar uma sociedade é uma tarefa extremamente difícil, pois o mundo é recheado de conflitos, ambivalências, contingências e, o mesmo vale para a escola e a comunidade escolar, isto é, acreditar que a escola daria conta de assegurar uma comunidade escolar ordeira ou que a “usina de reciclagem” – a Capoeira – fosse uma garantia de sucesso para o que se pretendia, “caiu por terra”. Dizemos isso pelo fato da rigidez da Capoeira, tão comemorada pela Professora Comunitária do Programa Escola Aberta, não ter conseguido ordenar todos os alunos/capoeiristas, porque a própria Capoeira é ambivalente e também geradora de conflitos, contradições e contingências. Se por um lado há o discurso de que a Capoeira liberta o homem, de que ela facilita o processo de criação, por outro lado, vimos que ela também aprisiona o homem em suas tradições e em ideais que são a favor do sistema dominante, no caso regido pelo Estado Moderno. Portanto, diante do que observamos e analisamos durante e sobre/com o campo, acreditamos que os alunos/capoeiristas tinham a intenção de “apenas” jogar Capoeira (como o exemplo mencionado no item anterior), de fazer movimentos de Capoeira, mas ao perceberem que para realizarem sua intenção teriam que se submeter às regras rígidas ou que a cobrança se tornara alta (cobrança essa específica do mundo capoeirano e que diz respeito às graduações, no sentido de que elas costumam trazer um fardo a quem as carrega e que constantemente é lembrado/cobrado pelo mestre: “tem que treinar”, “tem que fazer instrumento” etc.),

saíam da oficina de Capoeira, se libertando das amarras da opressão contidas na Capoeira e nas aulas/treinos da oficina de Capoeira, expressas na figura do mestre.

No entanto, o que nos chama atenção é que mesmo tendo saído da oficina de Capoeira, não se desligaram da Capoeira, de modo que continuavam fazendo seus movimentos ou conversando sobre a Capoeira, só que com uma (significativa) diferença, qual seja, a de fazerem isso sem serem reprimidos e no momento em que desejassem, sem cobranças e sem pressões. Aliás, em nossa estada no campo, presenciamos muitas desistências da oficina de Capoeira, tendo como o principal argumento para a saída, a cobrança do mestre acerca das graduações (sucintamente supracitadas). À medida em que avançavam na graduação, recebiam novas obrigações, novos afazeres e o prazer e a liberdade que tinham no início do contato com a Capoeira parecia estar cada vez mais longe. Já na Educação Física, acontecia o oposto, pois não havia mestre, portanto não havia pressão. Há aqui um outro fato que nos chamou atenção: as pessoas que faziam os movimentos de Capoeira na Educação Física já haviam saído da oficina de Capoeira, estavam livres, enquanto que as pessoas que praticavam Capoeira na oficina não a manifestavam durante a semana, de modo que só sabíamos que eram capoeiristas porque frequentávamos a Oficina de Capoeira. Isso acontecia porque o mestre não permitia que fizessem Capoeira em outros tempos e espaços sem sua permissão, tanto é que só uma pessoa que frequentava a Oficina participou da apresentação do maculelê no Festival, mesmo assim, pouco tempo depois ela saiu da Oficina de Capoeira. Ou seja, a Capoeira só era permitida dentro de um espaço/tempo específico (traços da “forma escolar”), pelo menos aos praticantes oficiais, já os demais não deviam satisfação e, por isso, realizavam os movimentos.

Dentre todos os alunos da escola há um em especial que gostaríamos de mencionar, pois nos pareceu que ele havia encontrado uma maneira de lidar com essa questão do aprisionamento e liberdade gerada pela Capoeira. Ele não era aluno/capoeirista da Oficina, mas esteve presente na maioria das aulas/treinos como mero observador, isto é, ele ficava sentado ao meu lado apenas observando os movimentos ensinados pelo mestre e, durante a semana, nas aulas de Educação Física ele fazia (sozinho) todos os movimentos que observara no final de semana e demonstrava felicidade ao praticá-los. Com isso, pensamos que ele se considerava um adepto da Capoeira sem, no entanto, estar oficialmente inserido em seu cotidiano, valendo-se dos aspectos que mais lhe

agradavam, no caso, os movimentos. Aliás, os movimentos que não só ele, mas todos os alunos realizavam na quadra no horário da Educação Física, por diversas vezes nos deixaram confusos, pois ora pareciam estar associados à Capoeira, ora pareciam estar associados ao *break*, ora pareciam estar associados à ginástica e todos eles aconteciam em um emaranhado de outros conteúdos da cultura corporal de movimento, por exemplo, os esportes, as brincadeiras, os jogos etc., que por sua vez aconteciam ao mesmo tempo nas aulas de Educação Física, como veremos a seguir.

4.3.3 O espaço da Educação Física na escola: Quadra poliesportiva ou “terra de fronteira cultural”³¹?

Ainda no capítulo 2 afirmamos que o espaço destinado à Educação Física na escola era a quadra poliesportiva, demarcada por linhas que delimitam os espaços destinados à prática do esporte, o que pode favorecer o esporte como conteúdo hegemônico nas aulas de Educação Física. No entanto, os sujeitos não são meros reprodutores ou mesmo seguidores de algo que já está posto, por exemplo, a tematização do esporte pelo fato de já ter como ponto facilitador o espaço apropriado. Ao contrário, os sujeitos são capazes de transformar e (re)significar os espaços dos quais se utilizam, no caso da Educação Física, mostrando, por exemplo, que esse espaço marcado por linhas que identificam determinados esportes e que a princípio teria como função a reprodução do esporte (de rendimento), fazendo da Educação Física sinônimo de esporte, pode ter outras funções e assumir características que Bauman (2002) denomina de “terra de fronteira cultural”, porque capaz de ser liberal, democrática e tolerante, tal qual foram as aulas de Educação Física observadas por nós, em que os professores se utilizaram de diversos materiais, transformando o espaço da quadra em subespaços e os alunos como responsáveis por movimentos de diferentes conteúdos da cultura corporal de movimento, tanto referentes aos materiais disponibilizados pelos professores como referentes aos outros conteúdos que em nada lembravam aqueles representados pelos materiais, demonstrando ser possível realizá-los, respeitando seu próprio (sub)espaço ou, sendo tolerante ao outro na medida em que havia “seu” (sub)espaço ocupado temporariamente (para pegar algum material ou se deslocar em busca de outro espaço).

³¹ Tradução do termo *tierra de frontera cultural*, empregado por Bauman (2002) para se referir à uma terra liberal, democrática e, acima de tudo, tolerante.

Dentre os diversos movimentos realizados pelos alunos, focamos nossas observações em alguns deles pelo fato de se caracterizarem (a princípio) como movimentos relacionados à Capoeira (objeto de nosso estudo). Eram movimentos em que os alunos ficavam de cabeça para baixo, rodopiavam o corpo no ar, colocavam a cabeça e/ou a mão no chão e giravam o corpo, saltos etc. No decorrer das observações, percebemos que tais movimentos não eram apenas e necessariamente movimentos de Capoeira, mas também movimentos relacionados ao *break* e à ginástica. Vale dizer que foram os próprios alunos que nos informaram sobre esses três conteúdos da cultura corporal de movimento, sendo que a Capoeira e o *break* eram realizados pela vivência que tinham com ambos fora da Educação Física e a ginástica pelo fato de os alunos da professora terem trabalhado com esse conteúdo no primeiro bimestre. Ressaltamos que tanto esses conteúdos que acabamos de citar, como os conteúdos praticados por intermédio dos materiais (futebol, queimada, três cortes, dama, xadrez etc.) aconteciam no mesmo espaço e sem que houvesse maiores conflitos entre os alunos pela divisão do espaço em subespaços, o que nos possibilitou caracterizar a quadra, de “terra de fronteira cultural”, uma vez que se tornara um espaço em que os alunos tinham um direcionamento de atividades pelos professores, mas que também podiam fazer outras atividades. Tal dinâmica foi constante em nossas observações e percebemos que, após o Festival de Ginástica, elas se intensificaram, sobretudo em relação aos movimentos relacionados a conteúdos da cultura corporal de movimento como a Capoeira, o *break* e a ginástica. Um outro aspecto que também intensificou a realização desses conteúdos foi a Semana Afro (aconteceu em novembro de 2008 e discorreremos sobre ela mais adiante), pois as aulas que a antecederam serviram para vivenciar os conteúdos que seriam apresentados na referida Semana.

A “terra de fronteira cultural” nas aulas de Educação Física também nos possibilitou algumas outras reflexões, em especial às fronteiras entre as manifestações culturais, sobretudo entre a Capoeira e o *break*, pois como mencionamos no item 2.3 do presente trabalho, as fronteiras entre os diferentes ambientes podem gerar ambiguidade, uma vez que pode causar tanto sofrimento pelo fato de não saber como lidar com a diversidade, com as incertezas, com as contingências, como também pode gerar bem-estar pelo fato de contribuir com o entendimento de que tais fronteiras possibilitam o diálogo entre os ambientes, no caso os conteúdos da cultura corporal de movimento (BAUMAN, 2002). Sobre tal ambiguidade, a análise do campo nos revelou que os professores pareciam

mais preocupados com as fronteiras do que os alunos, pois aqueles não tinham domínio sobre conteúdos que os alunos traziam, de modo que não sabiam como abordá-los, enquanto estes mostravam-se totalmente à vontade na “terra de fronteira cultural”, deslocando-se entre a Capoeira e o *break* sem demonstrar qualquer preocupação, considerando, portanto, positivo o deslocamento, uma vez que os permitia dialogar, no intuito de ampliarem sua bagagem cultural/corporal. Apesar de os professores terem demonstrado receio por não dominarem esses conteúdos, mostraram-se abertos ao diálogo, de tal maneira que acreditamos que tenha sido um dos incentivadores para sua tematização durante a Semana Afro, assunto que abordaremos a seguir.

4.3.4 A incerteza como ponto de partida no diálogo entre a Capoeira e a Educação Física

Em meio às fronteiras entre os conteúdos da cultura corporal de movimento geradas na “terra de fronteira cultural”, os professores perceberam a constante manifestação da Capoeira e do *break* pelos alunos. Aliado a isso, eles se apoiaram na lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003 (já citada neste trabalho) para desenvolverem um projeto denominado Semana Afro, em alusão à semana da consciência negra. Desse modo, decidiram que atenderiam à demanda da lei, bem como tematizariam os conteúdos, em relação aos quais, os alunos vinham manifestando interesse, como a Capoeira, mesmo que a dupla de professores tenha admitido que não tem o domínio da referida manifestação cultural. Aliás, a dúvida acerca da Capoeira foi o mote para que ela entrasse na Semana Afro, em consequência, na Educação Física. Para tal, os professores pensaram em realizar uma roda de Capoeira como fechamento das atividades da Semana Afro e, para que pudessem concretizar a ideia, valeram-se de *DVDs* que tratavam sobre a referida manifestação cultural. No entanto, a roda não aconteceu (dentre alguns motivos alegados pelos professores está o atropelo do cotidiano, no sentido de que os acontecimentos na escola como um todo prejudicaram a concretização de algumas coisas que foram planejadas, dentre elas, a roda de Capoeira), o que levou os professores a afirmarem que não houve Capoeira na Semana Afro.

Porém, discordamos dessa afirmação, uma vez que a presenciamos durante a referida semana, inclusive como uma de suas atividades, tendo sido reservado um espaço, um tempo e um conteúdo para ela (a Capoeira). O que vale questionar é a maneira como

vemos a Capoeira, no sentido de entendermos as possibilidades pelas quais ela pode se concretizar, pois se ficarmos presos à concepção de que a Capoeira só existirá se houver roda, então de fato não houve Capoeira, mas se considerarmos outras vias, como a que foi utilizada pela Educação Física (descreveremos mais adiante), perceberemos que ela tematizou esse conteúdo da cultura corporal de movimento.

Porém, antes de descrevermos a maneira pela qual a Educação Física tematizou a Capoeira, acreditamos que seja interessante discorrermos sobre o que os professores pensam acerca da Capoeira, bem como o que acreditam que possa ser trabalhado na escola pela Educação Física. Ademais, a maneira como pensam a Capoeira, bem como a maneira como acreditam que deva ser tematizada pela Educação Física revela uma aproximação com que Forquin (1993) pensa acerca da educação, no sentido de que está atrelada aos conceitos de ordem, valor e escala de valores, revelando que, por mais que a escolha de um determinado conteúdo seja realizada de forma dialógica, é o professor quem acaba decidindo o que desse conteúdo deve ser trabalhado. A maneira como a Capoeira fora trabalhada na Educação Física também revela uma aproximação com o que Lopes (1999) pensa acerca do currículo e da educação, entendendo-os como produtores e criadores de sentidos e significados, revelando que o currículo é resultado de uma constante luta entre grupos dominados e dominantes e que a mediação didática se caracteriza pelo sentido dialético e não apenas como agente intermediário. Sendo assim, ao apresentarmos o que os professores pensam sobre a Capoeira, compreenderemos as escolhas que fizeram ao abordá-la da maneira como a abordaram, mostrando que as incertezas acerca de um determinado conteúdo também constituem o processo de mediação didática, bem como o sentido que dão à educação. Portanto, mesmo que a Capoeira esteja presente em diversos países e continentes (como mostramos no capítulo 2) e por mais que seja uma realidade na escola estudada, ela ainda não está totalmente legitimada como um conteúdo da cultura corporal de movimento, seja pelas ambivalências presentes nela (luta, jogo, dança etc.), seja pelas caracterizações que adquiriu ao longo de sua história, dentre elas, associadas à marginalidade, como afirma a Professora de Educação Física ao dizer que “[...] considerava [a capoeira] uma coisa bem marginalizada mesmo, é... as notícias nos jornais quase sempre de crimes de pessoas que se envolveram eram... diziam, né? nas reportagens, ser capoeiristas”. E, mesmo que ela recebesse notícias de uma outra Capoeira, continuava com o mesmo pensamento:

[...] eu também vi uma capoeira mais voltada pra educação, uma questão mais de roda, uma questão de, de conhecer o histórico da capoeira que tem uma riqueza inquestionável, mas são poucos assim, que eu vejo fazendo esse trabalho, então é difícil pra mim tirar essa imagem da marginalidade da capoeira pra uma capoeira mais educativa.

O professor de Educação Física caminha na mesma esteira da professora, ou seja, acredita que a Capoeira tem alguns aspectos, como a violência, que dificultam seu processo de legitimação dentro da escola, em especial dentro da Educação Física, o que para ambos precisa ser considerado no momento de planejar os conteúdos da Capoeira que serão abordados na Educação Física. Há ainda um outro fator que se agrega para a não (ou pouca) tematização da Capoeira nas aulas de Educação Física, qual seja, o (pouco) conhecimento acerca dessa manifestação cultural. Apesar de todas as adversidades envolvendo a Capoeira e a Educação Física, percebemos que os professores se empenharam em entendê-la para realizarem o processo de mediação didática, valendo-se de *DVDs* e diálogos com pessoas envolvidas no universo capoeirano. Como exemplo, trazemos a fala do Professor de Educação Física, que além dos *DVDs*, também procurou um mestre de Capoeira:

[...] eu conversei até com um mestre e ele falou comigo, “Grandão”, o ideal é você fazer aqui comigo uma oficina que o primordial é o seguinte, o pandeiro, ele já chegou pra mim assim e me deu até uma desestimulada, entendeu? “Grandão”, quem não sabe pandeiro nem adianta fazer capoeira, eu falei, pô, então tem que saber tocar pandeiro? É. Treina pandeiro e vem fazer a oficina comigo, aquela oficina que ele tá fazendo aí nas escolas, não sei se tá ainda, aí ele falou, oh, vem que aí sim, vai dar pra você fazer um trabalho legal, eu falei, pô, eu não concordei a princípio com ele não. Mas ele me deu uma desestimulada na questão de eu estar buscando esse conhecimento, de tá trazendo aqui pra escola, de tá tematizando aqui na escola, mas é aquela história, tudo em função também do corre-corre, né? amanhã eu não sei se tô aqui, entendeu? A dificuldade, o corre-corre, né? não vai, não rolou, mas se, por exemplo, se ele não tivesse... ele me deu uma ducha fria na verdade, [pois é, mas e se ele não tivesse feito isso?] Não, talvez eu teria sinalizado... [Pelos dvds que você assistiu], achei legal, o que, que despertou uma, uma curiosidade até de eu trabalhar diferente, de buscar, de trazer pra área de educação escolar essa questão da capoeira, é uma ênfase legal, até buscando o envolvimento de todos pra tirar essa, essa imagem que a capoeira trás pra alguns principalmente aqui que tem a questão de drogas, que é uma coisa muito presente, é... tá ligado à macumba, aí... seria legal fazer esse trabalho, mas é uma questão de tempo, você tentar, é... planejar isso aí pra você por em prática, cê tem que tá muito embasado, eu não me sinto hoje, capaz de chegar e desenvolver um projeto desse, eu teria que participar desse... de mais uma oficina pra poder tá buscando isso aí, um parceiro pra poder tá...

A fala do Professor revela que ainda que ele busque conhecimento acerca da Capoeira, encontra dificuldades que nem sempre são geradas por ele, mas por outras pessoas que inclusive fazem parte da Capoeira e que, ao invés de facilitar o acesso a ela, criam obstáculos (como tornar o pandeiro essencial) que dificultam o processo. Ainda assim, o professor sinaliza para uma parceria como uma das possibilidades de se trabalhar a Capoeira, no caso de professores que não conseguem fazer o trabalho sozinhos. Ressaltamos que, apesar das dificuldades encontradas, os professores continuaram com o planejamento de trazer a Capoeira como atividade da Semana Afro, levando em consideração os cuidados elencados por eles e que estão diretamente relacionados às dificuldades que encontraram, como, a questão da violência e o não conhecimento acerca da Capoeira.

Sendo assim, optaram por trabalhar a Capoeira pelo viés do áudio-visual, isto é, descartaram a possibilidade da realização da roda de Capoeira e decidiram que apresentariam um *DVD* que retratasse uma Capoeira na qual acreditavam que iria ao encontro do que pensam acerca da educação, ou seja, apresentar um conteúdo que permitisse a visualização de uma manifestação cultural que não abordasse a violência e que não fosse considerada uma prática marginal. Para tal, tomaram o necessário cuidado na escolha do *DVD*, o que os fez descartar *DVDs* que continham apenas rodas de Capoeira. A esse respeito vale uma consideração interessante, pois se por um lado esses *DVDs* foram descartados pelos professores de Educação Física, por outro lado esses são os *DVDs* mais consumidos pelos capoeiristas. Portanto, optaram por um *DVD* que expressasse exatamente o que queriam que os alunos soubessem, a saber, a Capoeira ensinada em universidades de outros países, como, Estados Unidos e França; uma grande quantidade de pessoas praticando Capoeira ao mesmo tempo; grandes espaços para a prática da Capoeira; negros e brancos jogando Capoeira sem que haja discriminação; respeito dos alunos/capoeiristas ao ouvirem o que o mestre ensina; a amizade proporcionada pela Capoeira e a espetacularização da Capoeira. Esses foram os principais aspectos apontados pelos professores e inclusive mencionados antes e depois da mostra do *DVD* aos alunos, ou seja, relataram e enfatizaram que a Capoeira tem importância no processo sócio-histórico do Brasil, sendo inclusive ensinada em outros países, que a Capoeira não é feita para brigar, e sim, para se fazer amizade, que ela é bonita e que é praticada por muitas pessoas e em grandes espaços.

Esses aspectos foram abordados pelo fato de os professores considerarem que os alunos têm pouca informação sobre a Capoeira, mesmo os que fazem na escola (via Oficina) e deslocam-se pouco para praticá-la, o que não lhes proporciona a dimensão que a Capoeira assume atualmente no mundo. Por esses motivos insistimos em afirmar que a Capoeira como conhecimento fez-se presente na Educação Física da escola, por mais que os professores acreditem que não, talvez influenciados pela ideia de que para se ter Capoeira é preciso que haja roda. Contudo, apesar das limitações mostraram que é possível e que os conteúdos são pautados por conflitos, incertezas, contingências e, sobretudo, por possibilidades.

Ao fim da Semana Afro, perceberam que podem avançar na questão da Capoeira e já vislumbram novas possibilidades de tematizá-la. De acordo com a Professora,

[...] abre uma porta pro próximo ano se trabalhar pelo menos com esses, vê que os alunos sabem e, um, o que sabe, ensina pro outro independente do que sabe, se ele sabe apenas a ginga ele ensina a ginga, se ele sabe outros movimentos ensina outros movimentos, se ele sabe as canções ensina a canção, pode ser uma outra estratégia para o ano que vem, [uhum], quem sabe ensina quem não sabe independente do que sab... o mínimo ou o máximo do que sabe e aí eu aprendo junto, né? eu vou junto com os alunos nessa questão de melho... ampliar o conteúdo mesmo.

Já o Professor vê a Capoeira hoje como

[...] uma arte, uma dança, eu achei bonito, eu fiquei olhando lá, hoje, rapaz, a capoeira é bonita, tem uns movimentos diferentes, uma coisa bonita, é dançada, tem ritmo, tem som, tem música, entendeu? Questiona, mas aí tem também tem o outro lado, que se não for muito bem preparada pra quem tá dando a aula, pra quem... no caso o mestre, que tá ensinando, quem tá recebendo essa informação, de repente vai usar como uma ferramenta e de repente uma ferramenta que pode até matar e ela se torna uma luta, de repente agressiva, que... né? pode... e também a questão, eu vejo também a questão de, de respeitar as diferenças de, criar essa... de... vamos dizer, de, é... histórico e tá respeitando as diferenças de todos e por que não dar? Aí tem que ser muito bem construída, acho que tem muito ainda que caminhar ainda, acho que tem muito pouco ainda pra, pra aula de educação física escolar, [que, que cê acha que poderia...?] Bem, eu acho que poderia, é... criar um intercâmbio maior entre os mestres com os profissionais da área de educação física escolar, pra poder criar um caminho, um mecanismo com formas de se adaptar, com uma pedagogia, de repente diferenciada pra poder tá construindo esse caminho, porque com certeza não é o mesmo caminho da aula de capoeira na escola não, eu acredito que não, que não seria, [uhum], não sei se eu tô falando besteira, mas eu acredito que não seria [no grupo, cê tá dizendo que a Capoeira feita no grupo], eu acho que teria que ser um processo diferenciado pra educação, [uhum], de uma forma diferenciada (...) no aspecto pedagógico você tá construindo, porque você tá com aluno em formação, (...) Porque, por exemplo, eu já trabalhei com escolinha, escolinha de futebol é uma coisa, dar aula na es... aqui, é outra, entendeu? [Uhum]. É...

não sei se cê tá entendendo, [não, tô sim], o processo ele teria que ser reavaliado, [uhum], se é que não... já foi avaliado, [na realidade você teria que fazer uma mediação didática, quer dizer, é... um pouco de pegar aquele conteúdo da cultura e fazer essa mediação didática pras aulas], pra poder dar um embasamento melhor ao profissional da área, [uhum], que afinal, como que... eu vou chegar... a não ser que eu pegue o vídeo lá, então eu faço o movimento, aí, é só isso, é... história, por que, por que, que tá introduzindo na escola? oh, a gente tá introduzindo na escola aqui, mas não é pra você aprender e sair dando porrada nos outros aí não, é uma arte, é educação física, é mexer, movimentar-se, mexer com a cabeça, pensar, fazer um movimento, fazer uma forma diferente, se não cê chega lá e pow, pow, pow, que infelizmente ainda tem muita gente que tá trabalhando a capoeira no intuito de... [uhum], tem essas brigas internas aí, eu penso... num sei se eu tô certo, entendeu, Vinícius? Que, que eu vivencio muito pouco a capoeira pra eu poder chegar e dar e afirmar alguma coisa sobre a capoeira. Eu tive a oportunidade de vivenciar em 95, 98, pô, é 88? 92? 90? 88, 90 na faculdade, vi algumas aulas de capoeira que meu filho participou de um grupo de Capoeira, eu fui até com ele, mas não... vivenciar mesmo, de eu tá jogando, de tá... só vejo, tá participando, na verdade o 1º congresso que eu tive de capoeira foi aquele da UFES agora, esse último que eu achei interessante, é... na verdade foi uma chama, né? acendeu uma chama e eu teria que estar buscando junto com uma oficina proporcionada, de repente por profissionais que querem introduzir a capoeira na atividade escolar porque é uma coisa trabalhosa, não é uma coisa que você vai pegar e trabalhar com um dia, com um mês, cê tem que trabalhar... além de você se preparar pra fazer o trabalho você vai ter que se preparar, é... um ano de trabalho, eu acho, pra você introduzir.

As falas supracitadas nos permitem sinalizar para o fato de que a Capoeira parece abranger uma certa complexidade e, ao mesmo tempo que provoca admiração e o pensamento de que ela é uma rica manifestação cultural, também provoca uma certa insegurança ao pensar em trabalhá-la como conteúdo da Educação Física, o que nos leva a acreditar que esse caminho poderia ser menos doloroso caso a Capoeira fosse regida por um único viés, ou seja, caso não tivesse o caráter ambivalente. No entanto, Bauman (1999, 2001) nos revelou o quão caro pode custar a busca pela não ambiguidade e, assim como ele, acreditamos que tal ambivalência deve ser celebrada, justamente por ampliar as possibilidades de tematizá-la nas aulas de Educação Física, como foi o caso por nós investigado em que a professora e o professor deixaram de fazer a roda, mas não deixaram de abordá-la.

A respeito da fala da professora, percebemos que ela tomou conhecimento de que os alunos (a maioria) já tinham contato com a Capoeira, no decorrer do trabalho (da preparação para a Semana Afro) e no próprio dia em que assistiram ao *DVD*, o que provavelmente fez com que vislumbrasse uma parceria entre ela e eles ao tematizá-la no próximo ano letivo, considerando o conhecimento adquirido por eles. Já o professor demonstrou que mesmo que tenha sido desestimulado por um mestre de Capoeira, ainda

acredita em uma parceria entre os docentes de Educação Física e os docentes de Capoeira, no sentido destes auxiliarem aqueles, sobretudo em uma Capoeira que perspective a arte e não a violência. Ressaltamos que, apesar da escola ter uma Oficina de Capoeira aos finais de semana em que muitos alunos já tiveram contato com ela, os professores de Educação Física não tomaram conhecimento desse fato logo de imediato, pois só descobriram por intermédio das conversas de alguns alunos e por nossa presença na escola. Também não chegaram a conhecer o mestre responsável pela Oficina, bem como ele também não tomou conhecimento de que durante a semana a Educação Física abordaria a Capoeira, o que revela a maneira como os agentes escolares (em especial os professores) comportam-se no cotidiano escolar, transmitindo a impressão de que estão ilhados em seus afazeres, dificultando assim o diálogo ou uma ação dialógica que deixe todos a par dos acontecimentos da escola, de modo que pudessem facilitar o trabalho pedagógico.

Pensamos que não podemos ser vencidos pelos conflitos, incertezas, contingências e afins que emergem do/no cotidiano escolar, fazendo deles objetos de defesa para a não realização de determinadas atividades, justamente porque não acreditamos que essas características que permeiam o cotidiano irão desaparecer com um projeto de construção e manutenção da ordem, portanto, é preciso que se criem estratégias para atuar de maneira dialógica dentro desse cotidiano escolar, sob pena das distâncias entre as ilhas aumentarem a tal ponto de não haver mais diálogo. Faz-se necessário que todas as pessoas saibam o que acontece na escola e de que maneira as coisas acontecem, pois assim seus agentes poderão vislumbrar possibilidades para que seu trabalho seja melhor realizado, mas desde que se leve em consideração as incertezas, as contingências, os conflitos e as ambivalências presentes no cotidiano escolar. Aliás, em relação à ambivalência, vimos a necessidade de voltarmos a ela, em especial à ambivalência presente na Capoeira, mas desta vez com as lentes voltadas para uma outra escola, a qual trata de uma Capoeira que é tematizada por um único viés, qual seja, o da Capoeira esporte, ou melhor o da Capoeira pautada no viés esportivo, tema do próximo capítulo.

5 A CAPOEIRA PELO VIÉS ESPORTIVO: O CASO DA E.M.E.F. “BARRACÃO DA COELHO”

Durante todo o trabalho discutimos acerca do Estado Moderno se preocupar em fazer de sua sociedade uma sociedade ordeira e controlada, valendo-se para tal de um controle da ambiguidade. Porém, ao penetrarmos no espaço micro, a escola, percebemos que mesmo que ela esteja situada na modernidade líquida, ainda trabalha com pressupostos da modernidade sólida, dentre eles, o de controlar a ambiguidade. Nesse sentido, a Oficina de Capoeira investigada nesta escola procurou controlar as ambivalências presentes na Capoeira, valendo-se de um único caminho, ou de um caminho que pudesse garantir seu sucesso, qual seja, o do fenômeno esportivo. Assim apresentamos a maneira como se deu tal empreitada, bem como suas implicações.

Em seguida, mostramos, apoiados em Falcão (2006), que um dos caminhos para o discurso da não-ambiguidade na Capoeira seria o caminho do esporte, ou seja, o da influência do fenômeno esportivo na Capoeira como uma resposta única e verdadeira, acabando com toda a insegurança das pessoas que não aprenderam a lidar com sua complexidade, reduzindo-a apenas ao esporte. Porém, esse caminho foi questionado por nós e pelo próprio Falcão (2006), ainda no item 2.3, no qual lançamos três questões, referenciados em Bauman (1999), sobre a submissão da Capoeira ao fenômeno esportivo e que julgamos interessante repeti-las aqui: em favor de quem se dará tal esportivização? O que fica do lado de fora e o que fica do lado de dentro ao se construir uma imagem da Capoeira somente ou com ênfase no esporte? O que se perde com essa junção? A análise das observações de campo nos auxiliou nas discussões envolvendo as questões de maneira que foi possível perceber o quão difícil é o caminho para as pessoas que anseiam encontrar tranquilidade ao responderem o que é a Capoeira, ou melhor, revelou o quão ambivalente é a própria Capoeira, mostrando que ela apresenta uma pluralidade difícil de ser negada, bem como a percepção de que o mundo é um mundo de conflitos, como salienta Bauman (1999). Desse modo, trazemos como primeiro ponto a ser analisado a ambivalente resistência e conformismo presentes na Capoeira.

5.1 A CAPOEIRA QUE RESISTE E QUE SE CONFORMA AO SISTEMA VIGENTE

Arriscamo-nos a dizer que nossa estada em campo só foi possível pelo fato de termos respondido o que o professor de Capoeira queria ouvir, antes mesmo de dizer se aprovava ou não a nossa entrada. Ao expor ao professor de Capoeira os motivos que nos levaram à escola, assim como os motivos que nos levariam a ficar nela por um determinado período, fomos surpreendidos com uma questão: “sua pesquisa está relacionada ao CREF³²?” A princípio poderíamos pensar que se tratava meramente de uma curiosidade, sem qualquer fundo de preocupação, mas não foi o que aconteceu, ao contrário, a questão tinha uma intencionalidade, sendo única e definitiva para que fôssemos aceitos. Ao respondermos que não se tratava de uma pesquisa relacionada ao CREF e que tampouco éramos filiados ao referido Conselho, o professor nos aceitou dizendo que se a resposta fosse outra não seria possível a realização da pesquisa ou então ele teria que conversar com seu mestre a respeito.

Vale dizer que o sistema CONFEF/CREF chegou a proibir que a Capoeira (e outras práticas corporais) fosse ensinada por pessoas que não tivessem formação acadêmica em Educação Física ou que não tivessem feito o curso gerido pelo próprio sistema supracitado, portanto, seu posicionamento poderia nos fazer acreditar que a Capoeira resiste de forma veemente a esse sistema, provando ser de fato uma luta de resistência, mas ao descobriremos quem é o seu mestre e o lugar que ocupa no cenário da Capoeira do Estado do Espírito Santo, veremos que a resistência acontece, por um lado, mas por outro, acontece também o conformismo ao mesmo sistema, uma vez que a Federação de Capoeira do Estado do Espírito Santo vem tentando (sem muito sucesso) exigir que os capoeiristas se filiem a ela, alegando que só assim estarão aptos a ministrarem aulas de Capoeira. Ademais, a Federação incentiva e fomenta a organização de campeonatos de Capoeira no Estado, sob a justificativa de que essa é uma das maneiras de se organizar a Capoeira.

Portanto, logo na chegada encontramos o caráter ambíguo presente na Capoeira, que discursa ser luta de resistência ao mesmo tempo em que age de modo a se conformar com o que está posto em cena, ou com os ideais aos quais ela menciona resistir. Desse

³² CREF significa Conselho Regional de Educação Física, que por sua vez está associado ao CONFEF (Conselho Federal de Educação Física).

modo, é esse o cenário que encontramos para investigar a Capoeira. A seguir veremos a maneira pela qual a Capoeira foi desenvolvida tendo como referência o viés esportivo, ou seja, quais foram os caminhos percorridos por ela para que pudesse atender aos ditames do fenômeno esportivo, bem como suas implicações não só para a própria Capoeira, mas também para as pessoas (alunos/capoeiristas, pais e coordenadora) que nela estavam inseridas.

5.2 O CAMPEONATO DE CAPOEIRA COMO ORIENTADOR PARA AS AULAS/TREINOS

Em todas as aulas/treinos que observamos, notamos a presença de um termo nas falas do professor de Capoeira: “campeonato”. Tal expressão era sempre utilizada para lembrar os alunos/capoeiristas que o que estavam fazendo tinha como objetivo o campeonato do qual participariam, como: “esses movimentos serão cobrados no campeonato”, “o campeonato será uma avaliação para o batizado”, “hoje eu quero roda de campeonato”. Isso nos leva a acreditar que o campeonato era de fato o sentido orientador para aulas/treinos, ou seja, os movimentos que seriam aprendidos e praticados giravam em torno do que o campeonato exige.

Contudo, no decorrer das observações percebemos que há uma lógica interna na Capoeira investigada e que se assemelha à lógica interna da Capoeira que investigamos na outra escola: a da procura pela instauração e manutenção da ordem, bem como a presença dos traços da “forma escolar” e, se na primeira escola um dos objetivos era o de disciplinar os alunos de modo a “devolvê-los” ordenados aos professores que atuam durante a semana, já nesta escola, a busca por capoeiristas ordeiros parece ter como objetivo a disciplina exigida pelo fenômeno esportivo, no caso, realizar apenas o que será cobrado pelo árbitro, sem qualquer questionamento.

Sendo assim, as aulas/treinos tinham como conteúdo os exercícios de alongamento e calistenia, em seguida os movimentos de Capoeira e, por fim, a roda de Capoeira.

Notamos que todos os exercícios e movimentos deveriam ser realizados com os alunos/capoeiristas dispostos em colunas e em silêncio, sob pena de serem punidos com o mesmo castigo da outra escola, “pagar 10”. Em relação aos movimentos específicos

de Capoeira, os mais realizados eram aqueles que se referem a derrubar a outra pessoa, por exemplo, tesoura, banda etc., pois eram esses os movimentos que valeriam uma pontuação maior no campeonato e, por isso, a ênfase neles. Sobre isso, em diversos momentos, o professor mencionou que determinadas pessoas receberiam aulas de reforço no intuito de aprimorarem a técnica dos movimentos, mas alertava que o reforço só aconteceria após o campeonato, uma vez que se se fizesse antes, colocaria em risco o treinamento das pessoas que têm um potencial para vencer, atrapalhando assim, a equipe. Esse parece ser o mesmo discurso empregado pelo esporte de rendimento, isto é, é preciso sacrificar a maioria para que os poucos, mas eficientes, representem um determinado grupo, o que nos leva a crer que essa seria uma das coisas que se perderia no âmbito da Capoeira ao se valer de princípios do fenômeno esportivo, ou seja, deixar à margem do processo de ensino-aprendizagem um grande número de pessoas, pelo fato de serem julgadas como incapazes de competir com chances de vencer.

No entanto nos questionamos se é o conhecimento restrito ao campeonato que interessa? E a ideia de que a Capoeira liberta os oprimidos das amarras dos opressores? Pelo que vimos e analisamos, os considerados fracos (mesmo dentro da Capoeira) continuam excluídos e presos a um sistema que nega ou posterga determinados conhecimentos. Além disso, houve uma situação no campo acerca de um treinamento de queda envolvendo um menino e uma menina que ilustra essa questão: de forma intercalada, um deveria derrubar o outro, no intuito de aprimorarem a técnica para o campeonato, mas nesse treino específico o menino se recusou a treinar com a menina (única no grupo) por considerar que ela não seria capaz de lhe proporcionar um treinamento que o fizesse aperfeiçoar o movimento, o que para ele lhe causaria desvantagem na preparação para a competição. Ressaltamos que seu protesto foi em vão, uma vez que seu professor o obrigou a treinar com ela, mas sem que houvesse um diálogo sobre o episódio. De qualquer maneira mostra mais uma vez como a Capoeira se omite de outras discriminações (contra a mulher), ao mesmo tempo em que (ainda) também é discriminada por uma parcela da sociedade. Neste caso, nos pareceu que o campeonato estava acima de tudo, importando apenas a prática dos movimentos, ou melhor, a perfeita prática dos movimentos, uma vez que ao formarem a roda de Capoeira o professor pedia que cada aluno/capoeirista entrasse na roda e fizesse os movimentos que ele pedia, como uma espécie de avaliação e em seguida dizia que

queria ver jogos que se assemelhassem aos jogos de campeonato, o que significaria a aplicação de movimentos alongados e precisos.

Porém, a utilização do campeonato como pano de fundo não se restringiu às aulas/treinos, ele também foi uma espécie de diretriz dos diálogos entre o professor de Capoeira e a coordenadora do Programa Escola Aberta, no sentido de que ele (o professor) cobrava dela (a coordenadora) a confecção de camisas para o dia do campeonato, mas que estivessem presentes na camisa o nome do grupo de Capoeira do qual faz parte, bem como dizeres que enfatizavam ser essa a primeira competição a ser realizada dentro do Programa Escola Aberta, o que nos leva a crer que há uma espécie de jogo de poder entre os professores/mestres de Capoeira, pois percebemos que o professor queria marcar seu território afirmando ser ele o precursor das competições de Capoeira na escola, e que (em caso de sucesso no campeonato) poderia render bons frutos no futuro, como, maior visibilidade ao grupo do qual faz parte, convite para desenvolver seus trabalhos em outras escolas e, principalmente, mostrar a organização que um evento (de competição) pode fornecer ao universo capoeirano, no sentido de mostrar que essa é a maneira mais fidedigna de apresentar uma Capoeira organizada, eliminando assim preconceitos ainda existentes em relação a ela. Porém a busca por esses objetivos poderia gerar contradições, ambivalências, conflitos, como de fato geraram e os revelaremos ao trazermos trechos do diário de campo referentes ao dia da competição, bem como as implicações que o campeonato trouxe para o cotidiano da Capoeira dessa escola. Vale dizer que o professor se apoiava no campeonato para estimular seus alunos a treinarem com entusiasmo, prendendo-os assim ao seu grupo, o que às vezes parecia que conseguiria, pois os alunos/capoeiristas mostravam-se bem interessados na competição, a qual exporemos no item a seguir.

5.2.1 O grande dia: Bem-vindos ao campeonato de Capoeira

Para um melhor entendimento de como a competição foi realizada, trouxemos na íntegra trechos do diário de campo, bem como as reflexões acerca do que observamos nesse dia e, em seguida, apresentamos nossas análises sobre o campeonato. Sendo assim:

Hoje é o dia do campeonato de Capoeira e a escola está com bastante gente, capoeiristas, pais, mães e alunos/capoeiristas. A expectativa tanto dos pais e

das mães como dos(as) alunos(as) é grande e todos(as) parecem querer que o campeonato comece logo. O campeonato começou com uma roda de Capoeira, primeiro as crianças entre si, depois os adultos com as crianças e, por fim, os adultos entre si, em seguida a apresentação dos participantes. Mesmo tendo capoeiristas que ficariam responsáveis pela bateria³³, quando os adultos estavam jogando, parecia apenas uma roda na escola, mas quando as crianças foram para os instrumentos e também jogaram, parecia uma roda da escola. O contramestre anunciou os(as) alunos(as) como atletas, isto é, ao invés de anunciar os(as) alunos(as), anunciou os(as) atletas dizendo que eles(as) são o futuro da Capoeira. Os critérios avaliativos da competição estão pautados em alguns itens, técnica (movimentos alongados) e tradição³⁴. O contramestre enfatizou que não se trata de Capoeira luta, e sim, de Capoeira desporto, Capoeira esporte. Os(As) alunos(as) estão divididos(as) por idade e terão que jogar angola e regional. O campeonato teve início com um jogo de angola, só os berimbaus tocando e um tocador cantando a ladainha, mas as crianças foram para a roda para jogar antes mesmo da ladainha ter sido terminada, conforme pede a tradição. A palma, o coro e os outros instrumentos começaram após a ladainha. Na regional, os ritmistas tiveram que se levantar para tocar os instrumentos em pé. Antes de irem para a roda, os(as) alunos(as) levantam, ficam de frente para o árbitro central para que ele possa ver o número da pessoa. Parece que nesse jogo é exigida a presença da banda, da rasteira, da queda etc. Há um cuidado de um dos árbitros para não deixar os alunos/capoeiristas saírem da roda e, toda vez que eles(as) colocam o pé para fora do limite da roda, o árbitro alerta, “olha a roda, olha a roda”. Os alunos não estão em combatividade, então o contramestre parou o jogo para dar uma orientação nesse sentido, ou seja, pedir que sejam combativos. Ele disse que essa competição não está pautada nas regras da competição oficial porque na competição oficial cada jogo dura cerca de 2 minutos e a divisão é feita por idade e por sexo, mas aqui ele disse que para se adequar às crianças da escola foi diminuído o tempo e foi abolido a divisão por sexo para que todos(as) pudessem participar. Todos(as) os(as) alunos(as) e ritmistas estão de calça branca e camiseta branca, já os árbitros estão de camiseta preta e o contramestre está todo de preto. Na regional, as pessoas que tocavam os berimbaus levantaram e as pessoas que tocavam o pandeiro não, as 2 pessoas que tocavam os pandeiros estão sentadas e a pessoa que tocava o berimbau ao lado do atabaque está tampando o atabaque³⁵. A música da Capoeira termina quando o árbitro determina³⁶. O contramestre disse, “solta o som DJ³⁷”. O atabaque mistura o som da Capoeira angola com a batida *funk*. O contramestre disse que a palma significa o reconhecimento das pessoas para com aquelas que estão jogando e diz que alguns estão nervosos por conta do campeonato, mas não há necessidade do nervosismo porque é um momento de brincadeira, de conhecimento, de respeitar o colega, para integrar³⁸. As instruções para irem ao jogo são as seguintes: não vale dedo no olho, a mão deve estar na altura do tronco para cima, não vale ponteira, o jogo de angola deve ser feito mais embaixo, os movimentos não podem ser em forma de gancho, as pernas

³³ Estavam identificados por uma camiseta escrita ritmista e alguns alunos pegaram o atabaque e o berimbau para tocar.

³⁴ Por exemplo, na angola, fazer a chamada, mas como manter a tradição dentro de um tempo previamente estabelecido?

³⁵ A tradição só deve ser seguida pelos jogadores? E os ritmistas? Será mesmo que há a necessidade de se realizar um campeonato como esse? Há alunos que eu não vi na escola e que estão participando da competição, de onde são esses alunos?

³⁶ Há aí um paradoxo, quando a “energia” começa a fluir, começa a sair e o ritmo começa a contagiar, as pessoas têm que parar para começar outro tipo de jogo, então o ritmo da música não condiz com o andamento da competição.

³⁷ Não havia nenhum DJ e a música era ao vivo.

³⁸ Mas precisa de um campeonato para isso? De qualquer forma haverá um(a) vencedor(a) e um(a) perdedor(a), e aí?

devem estar alongadas, movimentos perfeitos³⁹. Agora é a roda dos professores e durante toda a competição teve organização⁴⁰. Em alguns momentos os professores começam a se testar no jogo ligeiro. Também tem competição de toque de angola, regional e livre (DIÁRIO DE CAMPO, 21/6/2008).

Iniciamos a análise do campeonato pelo momento em que chegamos à escola e nos deparamos com a presença de muitas pessoas para assistirem à competição, além da presença de todos os seus alunos/capoeiristas (que demonstravam empolgação) e capoeiristas convidados, nos transmitindo a impressão de que o professor de Capoeira havia alcançado um de seus objetivos: estimular as pessoas para esse dia, isto é, fazer com que as pessoas dessem a importância que ele desejava ao campeonato.

Após acomodar todas as pessoas, o professor de Capoeira iniciou o evento com uma roda de abertura para que todas as pessoas pudessem jogar (livre e espontaneamente). Como foi mencionado na citação anterior, foi determinado pela organização que as pessoas que tocariam os instrumentos estivessem com uma camisa que os identificava como tal e, ao assumirem seu posto, iniciaram a roda de abertura que em princípio se assemelhava a uma roda qualquer, ou seja, uma roda que poderia ser realizada do mesmo modo em qualquer outro ambiente, mas quando os alunos/capoeiristas quebraram a barreira da organização, mostravam uma outra roda ao público, se assemelhando a uma roda da própria escola (voltaremos a esse assunto mais adiante), o que já sinaliza a fragilidade do esporte garantir uma determinada ordem e organização.

Depois da roda de abertura, deram início à competição propriamente dita em que o árbitro central começou chamando os alunos/capoeiristas por atletas e afirmando que eles (os atletas) são o futuro da Capoeira, o que nos leva a questionar se os capoeiristas não atletas em nada contribuíram/contribuem/contribuirão para a perpetuação da Capoeira, isto é, ela (a Capoeira) só (sobre)viverá se estiver sob a égide do esporte? E a riqueza e complexidade que os professores de Educação Física da outra escola mencionaram? Pensamos que esse pode ser o indício de uma das perdas da Capoeira, porém mais adiante discutiremos se essa tese se sustenta ou não.

³⁹ Onde entra a brincadeira em um movimento perfeito? Onde fica a Capoeira e seus movimentos espontâneos?

⁴⁰ Mas isso não parece acontecer na roda dos professores, eles ficam na frente dos instrumentos ansiosos para jogar e aí se vê de fato a Capoeira na escola.

Prosseguindo na análise do campeonato, após o árbitro anunciar os atletas, divulgou os critérios de avaliação da competição, dentre eles, a técnica e a tradição. Eis aqui um outro ponto que requer atenção, pois como preservar a tradição dentro de um campeonato que tem como um dos seus pilares o tempo determinado pelo relógio para os jogos? Ou seja, como trazer características de um jogo de Capoeira, como a chamada no jogo de angola que pode aparecer ou não no jogo e, simplesmente transportá-lo para o campeonato como movimento obrigatório, no sentido de ter que realizá-lo independentemente da situação do jogo? Essa parece ser uma das contradições ao tratar a Capoeira como esporte ou, como enfatizou o árbitro central: a “capoeira desporto”. Aliás o próprio nome “árbitro” já cria uma outra contradição uma vez que, ao se assumir como tal, o termo “mestre” não parece fazer mais sentido, visto que os árbitros eram mestres de Capoeira (os que não tinham a titulação de mestre, eram reconhecidos como tal por sua própria comunidade). De volta a afirmação do mestre em relação a “capoeira desporto” no decorrer de um dos jogos, ele deixa claro qual seria uma das especificidades dessa capoeira: a combatividade, ou seja, ao perceber que os atletas realizavam movimentos de Capoeira sem dar o combate, por exemplo, sem aplicar uma queda, ele parava e dizia que era preciso que fossem combativos, objetivos, negando, assim, algumas características da Capoeira, como, a brincadeira, o improvisado, ainda que ele, em outro momento, diga que aquele era um momento de brincadeira (nos perguntamos se de fato é brincadeira algo que tem um tempo determinado para derrubar a outra pessoa, para ser objetivo, para realizar movimentos perfeitos?), de conhecimento, de respeito e de interação. Mas isso não seria possível em uma Capoeira que não se pautasse no esporte? Acreditamos que os próprios alunos/capoeiristas deram conta de responder a essa questão nos momentos em que realizavam suas rodas de Capoeira, ou melhor, nos momentos em que se assumiam como autores de suas rodas de Capoeira (como veremos a seguir).

Ainda na esteira de algumas falas do árbitro, ele menciona que as regras foram adaptadas para que TODOS pudessem participar, no entanto, vimos que isso não aconteceu, em especial, no momento da disputa dos toques de berimbau. Alguns alunos/capoeiristas se intimidaram e se recusaram a competir alegando que passariam vergonha caso errassem os toques pedidos e mais o toque de livre escolha, pois acreditavam que seriam vaiados ou que fossem motivo de risos das pessoas presentes. No entanto, ressaltamos que esses mesmos alunos/capoeiristas tocam sem qualquer

preocupação quando estão em suas rodas ou quando esperam o momento da aula/treino começar ou mesmo quando as rodas terminam.

Houve também um outro episódio que merece nossa atenção, sobretudo se levarmos em consideração a adoção do esporte como um caminho seguro para a perpetuação da Capoeira e suas tradições, a saber, a mistura de ritmos durante a roda de Capoeira. No momento da competição destinado à Capoeira Angola, o ritmista que estava no atabaque acrescentou as mesmas batidas que caracterizam o *funk*, gerando um outro ritmo para a Capoeira Angola, uma vez que era nítida a diferença com e sem a batida citada. Porém, notamos diferença apenas na musicalidade, o jogo mostrou-se igual, sem alterações, contudo, ainda sim, merece nossa atenção, pois a maioria das pessoas que compunham a bateria e os capoeiristas que a acompanhavam, perceberam e se identificaram com o referido ritmo, provocando uma certa euforia e uma vontade a mais de se movimentar (como alguns demonstraram), o que nos leva a acreditar que essa pode ser uma nova identificação da Capoeira, criada a partir de uma outra manifestação, o que estaria relacionado a uma nova identidade ou identidades da Capoeira por intermédio do hibridismo, como aponta Hall (2006). Portanto, se na escola “Barracão do Miranda” os alunos mantêm um bom diálogo entre a Capoeira e o *break*, em especial nos movimentos, na escola “Barracão da Coelho”, o diálogo aconteceu entre a Capoeira e o *funk*, em especial a musicalidade, o que nos leva a acreditar que há identificação entre elas pelo fato de serem manifestações advindas da cultura popular, mas que, apesar disso, não são manifestações estanques, como alerta Hall (2006).

Desse modo, entendemos que esse fato coaduna com o surgimento de contradições, conflitos etc., dentro de um contexto que em tese garantiria a perpetuação da Capoeira e de suas tradições inabaláveis ou, no mínimo, difíceis de serem modificadas. Ademais, fazer do esporte um caminho único e seguro para a Capoeira e as pessoas que nela estão inseridas, sobretudo as que anseiam por uma resposta única para a pergunta do que seja a Capoeira e de como deve ser seu processo de ensino-aprendizagem, mostrou ser um caminho marcado por contradições, conflitos, contingências etc., revelada pelo próprio cotidiano da Capoeira na escola investigada, o que mostraremos no próximo item, ao tratar das implicações do viés esportivo na Capoeira, no sentido de desvelar se o referido viés se sustenta ou não na Capoeira.

5.3 AS ARMADILHAS DE UM CAMINHO “SEGURO”: A CAPOEIRA NAS VOLTAS QUE O MUNDO DEU E NAS VOLTAS QUE O MUNDO DÁ

Como já tratamos em outros momentos desse trabalho, acreditar que há um caminho único e seguro pode gerar algumas armadilhas e revelar que quanto mais há busca pela ordem, mais desordem pode surgir e, na escola “Barracão da Coelho”, não foi diferente. Fazer da Capoeira esporte uma resposta única e verdadeira ou a mais apta a assumir a responsabilidade por sua perpetuação revelou quão árdua é essa tarefa e, como a Capoeira faz parte desse mundo conflituoso em que vivemos, os conflitos também estão presentes nela e os presenciamos durante nossa estada no campo. Dentre eles, apresentamos um (aconteceu no encontro seguinte ao do campeonato) que mostra a maneira como os atores do processo reagem frente à uma desestruturação do que está posto, vejamos:

O monitor “Maneiro” parece que não vem hoje e após 40 minutos de espera a coordenadora chamou os(as) alunos(as) e disse que as 2 pessoas mais graduadas dariam a aula. Essas 2 pessoas pediram para os(as) alunos(as) formarem, mas a formação demorou a acontecer e isso os irritou profundamente, precisando inclusive da intervenção da coordenadora. Havia uma 3ª pessoa de igual graduação às outras 2, mas estava machucada e preferiu ficar observando. O início da aula foi parecido com a do “Maneiro”, alongamento seguido de aquecimento. Durante os exercícios, os 2 acharam que a maioria não estava fazendo certo e fizeram todo mundo (com exceção da única menina presente) pagar 10. Após os exercícios, começaram a correr em volta do espaço e um aluno colocou uma cadeira no canto para delimitar o lugar por onde deveriam passar, mas os 2 graduados consideraram esse ato como um ato de indisciplina e o fizeram pagar 10 e disseram que relatariam tudo ao “Maneiro”. Assim que terminaram a corrida voltaram à formação e de repente os 2 graduados decidiram dizer “iê capoeira” e foram embora dizendo que contariam o que aconteceu ao “Maneiro”. Logo que saíram, um aluno veio conversar com a coordenadora para dizer que os 2 não poderiam sair sem falar nada e caso não estivessem gostando, deveriam ter dito a eles(as) e, mesmo que contem ao “Maneiro”, assumirão a postura de que eles(as), os(as) alunos(as) estavam certos(as) e queriam treinar. Nesse momento, um aluno assume a responsabilidade e diz que também é graduado e, portanto tomaria a frente da aula, com isso convocou todos(as) para a roda. A coordenadora apoiou a decisão e ao perceber que um aluno iria fazer da cadeira um atabaque, permitiu que buscassem os instrumentos na sala, o que fizeram imediatamente. Trouxeram o atabaque e o berimbau, sendo que este segundo, eles próprios o armaram. Essa parece ser uma das rodas mais lindas que já vi, talvez pela forma como ela aconteceu, só as crianças tocando, cantando, jogando, mostrando que de fato aprenderam a Capoeira. O ritual da bateria pouco importava, pois o que queriam era praticar a Capoeira, a pessoa que tocava o berimbau começou no meio e depois foi para a ponta, uma das mães começou a cantar, a coordenadora foi para a roda e também participou batendo palma e respondendo o coro. Em um determinado momento as crianças pararam o jogo e começaram a fazer

solo e quando se deram por satisfeitas, pararam a roda (durou cerca de 10 minutos⁴¹) (DIÁRIO DE CAMPO, 28/6/2008).

Os conflitos presentes na citação desestabilizam toda a ordem que se pensou que tivesse nas aulas/treinos de Capoeira, além de revelar que o sistema imposto pelo professor não tem garantias na sua ausência. Mas, mais do que isso, ter dado ao campeonato o título de estimulador para a presença dos alunos/capoeiristas e fazer dele o pano de fundo para as ações realizadas nas aulas/treinos parecia ter se perdido logo na semana seguinte a do campeonato. Isto é, se antes era preciso comparecer para competir e, estando presente, atuar tal como no campeonato ou sob suas regras, agora já não mais importa, uma vez que a roda realizada pelas crianças revelou que nada do que vivenciaram para o campeonato fora utilizado no momento em que assumiram a responsabilidade de fazer sua própria roda de Capoeira. Ou melhor, se se buscava nas aulas/treinos uma disciplina e uma ordem que buscasse silenciar ou eliminar qualquer sinal de desordem, os alunos/capoeiristas demonstraram que esse objetivo não foi alcançado. O que revelaram foi a ambivalência, no sentido de aceitarem ou jogarem as regras do jogo imposto pelo esporte, mas que a qualquer sinal de possibilidade, emergiam com suas vontades e desejos, que não raro materializavam-se em uma roda de Capoeira para apenas jogarem Capoeira, sem a obrigatoriedade de derrubar a outra pessoa, sem a obrigatoriedade de seguir uma determinada tradição, sem a obrigatoriedade de ficar dentro da roda por um tempo pré-determinado. E mais, essa roda que presenciamos ganhou de imediato importantes simpatizantes, como, a mãe de um aluno/capoeirista e a coordenadora do Programa Escola Aberta que participaram da roda, algo que ainda não havíamos presenciado.

Portanto, a roda dos alunos/capoeiristas mostra que o viés esportivo não se sustenta por si só, ou, que há outros interesses para além da competição, mas que também mostra que ainda é preciso se valer de brechas como essa para realizarem o que desejam. Sobre isso trazemos, como exemplo, a fala de uma mãe que em uma conversa nos informou que seu filho havia melhorado após ter entrado na Capoeira, no sentido de ter se disciplinado, sobretudo pelos exercícios (calistênicos) que o professor exigia que os alunos/capoeiristas fizessem, coisa que o futebol (prática que seu filho realizara antes da Capoeira) não havia conseguido fazer. Isso nos leva a acreditar que para essa mãe o

⁴¹ Os(As) alunos(as) demonstraram autonomia e sustentaram a roda sem nenhum órgão fiscalizador ou sem ninguém para dizer o que deveriam ou não fazer.

mais importante é que seu filho se transforme em uma pessoa obediente, disciplinada etc., mais do que aprender os saberes da Capoeira, pois observamos que essa mãe não está tão preocupada com a possibilidade de seu filho ser um praticante de Capoeira, um produtor de cultura ou até mesmo ser um mestre de Capoeira. Mas, ela também comentou que seu filho reclamava das aulas/treinos de Capoeira que enfatizavam os exercícios (calistênicos), pois o que queria fazer mesmo era os movimentos de Capoeira, era o jogo de Capoeira, chegando inclusive a cogitar a possibilidade de sair dela (da Capoeira) caso os exercícios (calistênicos) continuassem ocupando grande parte das aulas/treinos. Segundo essa mãe, esse era um ponto de discussão entre ambos, pois para ela quanto mais disciplina melhor, no entanto, é interessante percebermos como a Capoeira investigada se aliou ao projeto de ordem, chegando a abrir mão de suas especificidades para atender às exigências do sistema vigente (no caso investigado, o fenômeno esportivo). Aliás, esse era também um ponto que atormentava a coordenadora do Programa Escola Aberta, pois para ela a Capoeira deveria abolir quaisquer movimentos que não a caracterizassem, do contrário deixaria de ser Capoeira ou perderia sua especificidade. De acordo com ela, é justamente a riqueza da Capoeira que encanta e atrai a maioria das pessoas que a praticam, talvez por isso tenha apoiado a roda realizada pelos alunos/capoeiristas e sido contra os exercícios que não condizem com os movimentos de Capoeira.

Os conflitos e as contradições não terminam aí, pois no nosso entendimento, estenderam-se por algumas semanas após o campeonato, de modo que chegou a influenciar as aulas/treinos de Capoeira. Uma delas diz respeito ao fator estímulo, pois segundo o professor de Capoeira o campeonato estimularia as pessoas não só a participar dele, como também continuar (quiçá, intensificar) a prática da Capoeira, contudo não foi isso o que presenciamos nas semanas seguintes ao campeonato. Se no primeiro encontro ocorreram os conflitos supracitados, nos seguintes houve uma queda brusca na quantidade de pessoas que frequentavam a Oficina de Capoeira, inclusive pelas pessoas que receberam o primeiro lugar em suas categorias.

Em um desses encontros o professor levou o vídeo da competição no intuito de os alunos/capoeiristas analisarem seus próprios jogos, no sentido de perceberem onde erraram e o que podem fazer para melhorar, mas essa estratégia não teve êxito, pois os alunos/capoeiristas presentes se interessaram apenas em se verem na tela, de modo que,

após todos terem se visto, perderam o interesse no vídeo e começaram a reivindicar uma roda de Capoeira, mostrando que ver erros e acertos era menos importante do que o jogo que queriam fazer. Já no encontro seguinte, a baixa quantidade de pessoas provocou um certo desânimo no professor e os alunos/capoeiristas sugeriram que fossem à praia para que pudessem praticar movimentos de Capoeira e, sem muitas alternativas, o professor aprovou a sugestão. Alguns outros encontros também aconteceram com poucas pessoas, de maneira que as aulas/treinos só voltaram a ter a mesma quantidade de pessoas após a inauguração da quadra poliesportiva da escola, que passaria a ser utilizada por eles. A quadra também chamou nossa atenção, pois de acordo com a coordenadora do Programa Escola Aberta, haveria alterações nos horários das oficinas, sendo destinadas aos domingos (no espaço da quadra) aquelas relacionadas ao esporte, mas deixou claro que a Capoeira continuaria no sábado, deixando, portanto, de incluí-la no rol das oficinas de cunho esportivo, provocando uma vez mais, contradições no cerne da Capoeira investigada, uma vez que seu professor (e seu grupo) a consideram uma prática esportiva.

Portanto, todos os conflitos, as contingências, as ambivalências etc. revelam que a definição da Capoeira por um único caminho está longe de ser alcançada (pelo menos no contexto em que a analisamos), apesar da luta constante das pessoas que almejam tal caminho. Também vale dizer que se por um lado a Capoeira (ao ser tratada apenas como esporte) perde algumas de suas características, como sua pluralidade, por outro lado, ganha na medida em que os conflitos aparecem, de modo que nos faz refletir se de fato existe apenas um único caminho ou se existe um caminho seguro. Acreditamos, assim como Bauman (1999), que a ambivalência deve ser celebrada e não lamentada, visto que ela é o limite de poder dos poderosos, ao passo que também é a liberdade dos que não têm o poder, o que nos leva a dizer que se a fusão (pela qual questionávamos no início das análises da escola “Barracão da Coelho”) for a favor dos que estão no poder, ela também é a favor dos que são submetidos a esse poder, pois reagem a ele com sua liberdade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises apresentadas tanto no capítulo 4 como no capítulo 5 giraram em torno das questões levantadas no decorrer do trabalho, mas ressaltamos que as análises e as interpretações acerca do trabalho de campo não tiveram o intuito de esgotar o assunto do qual trata o objeto de estudo, ao contrário, esperamos que seja mais um fomentador da discussão envolvendo a Capoeira, por isso neste item apresentamos as considerações finais acerca do presente estudo, ao invés de uma conclusão que ponha fim ao trabalho. Desse modo, optamos por pontuar o que identificamos nas interpretações acerca das questões que orientaram o trabalho, iniciando pela questão que trata da inserção da Capoeira no ambiente escolar.

Identificamos que a porta de entrada da inserção da Capoeira na escola “Barracão do Miranda” foi um programa do Governo Federal intitulado Programa Escola Aberta, que visa atender a comunidade na escola aos finais de semana com diversas atividades. Dentre essas atividades está a Oficina de Capoeira, que inicialmente entra no ambiente escolar para atender a uma demanda da própria comunidade. Porém, nosso estudo permitiu ir para além dessa inserção, ou seja, se por um lado ela entra por uma demanda da comunidade, por outro, ela se consolida por uma demanda da escola, que é o de se tornar um espaço produtor de ordem, pois seus agentes (corpos docente e técnico-pedagógico) se viram em um ambiente de extrema desordem e, por isso, criaram estratégias para estabelecer e manter a ordem. Tais estratégias geraram (o que denominamos no trabalho) os alunos refugos e, portanto, sem solução. Mas, vimos também que alguns desses refugos foram marcados para o processo de reciclagem, que no caso da escola investigada acontecia aos finais de semana na Oficina de Capoeira, o que nos levou a caracterizar a Capoeira como “usina de reciclagem”, uma vez que muitas das pessoas consideradas geradoras de desordem, foram encaminhadas à referida oficina no intuito de esta recuperar tais pessoas para que ao estarem no ambiente escolar durante a semana, atendam aos interesses da ordem. Sendo assim, a Capoeira presente na escola, em princípio, atende aos interesses do sistema vigente, contrariando (ou colocando a prova) seu caráter de resistência. Desse modo, no próprio trabalho identificamos a Capoeira como uma manifestação cultural de caráter ambíguo, ou seja, capaz de se conformar e de resistir ao sistema vigente, uma vez que o cotidiano da Oficina de Capoeira mostrou-se agente regulador de uma ordem e também mostrou-se

agente de criação de possibilidades, pois além de atender a demanda da escola, também atendeu às suas próprias demandas, observadas em seu cotidiano.

Identificamos no cotidiano da Capoeira que existem fatores externos (pertencentes à dinâmica social mais ampla) que vêm influenciando seu desenvolvimento, bem como fatores internos (inerentes a ela). Dentre os fatores externos responsáveis por influenciar seu desenvolvimento estão a “forma escolar” e os meios eletrônicos e, entre os fatores inerentes a ela os deslocamentos dos capoeiristas e o jogo propriamente dito. Nesse sentido, vimos que as características da “forma escolar” presentes na Capoeira serviam não só para estruturá-la, mas também para se adaptar a um sistema escolar, ou melhor, a uma organização escolar, no entanto, percebemos que nem todas as características foram seguidas à risca, causando diversos conflitos entre as pessoas envolvidas na Oficina, como, descumprimento de determinadas regras, não utilização do uniforme por algumas pessoas, comportamento fora do determinado pelo mestre e pela escola etc., o que nos remete ao caráter de resistência da Capoeira frente às normas estabelecidas, portanto, revelando-se uma vez mais como uma manifestação cultural ambígua. Em relação aos meios eletrônicos, percebemos que eles estão cada vez mais presentes no universo capoeirano, de maneira que as informações não mais viajam com os capoeiristas, e sim, pelos sítios da *internet*, e que os próprios capoeiristas viajam em distintas rodas virtuais sentados em frente ao computador conectado à *internet*. Porém, também verificamos que, apesar de todos esses aparatos tecnológicos, a Capoeira ainda necessita dos corpos presentes de seus praticantes, bem como da presença de um mestre (ou professor) para mediar seus saberes. Além disso, não basta aos capoeiristas viajar o mundo todo pelo computador se não se fazem presentes na roda do mundo concreto, se não se deslocam com seus corpos para as rodas, pois esse é um dos fatores que identificam o capital simbólico presente no mundo capoeirano, ou seja, o reconhecimento por parte de outros capoeiristas. O que consideramos interessante para o cenário da Capoeira é uma busca harmoniosa e equilibrada entre os mundos virtual e real, de maneira que os alunos/capoeiristas possam se valer daquele para atuar neste e vice-versa.

Investigamos também a Educação Física no intuito de observarmos a maneira como a Capoeira aparecia nesse espaço/tempo da escola. Constatamos que a Capoeira aparece na Educação Física por intermédio dos alunos. Estes, ao saberem da realização do

Festival de Ginástica, pedem aos professores que façam uma apresentação de Capoeira, no entanto, no decorrer dos diálogos entre docentes e discentes, acordaram que fariam uma apresentação de maculelê e não mais de Capoeira. Apesar disso, a Capoeira não sai de cena, ao contrário, ela permanece, uma vez que a maioria dos alunos escolhidos para a apresentação já tinham uma experiência com a Capoeira, o que os levou a praticá-la nos ensaios de maculelê e também os levou a dialogar sobre ela. Se na Oficina o mestre estava preocupado com o ritual da Capoeira, aqui na Educação Física (ensaios do maculelê) os alunos não demonstraram tal preocupação, aliás, a preocupação estava em praticar a Capoeira, ademais, se na Oficina os traços da “forma escolar” tornaram-se evidentes, aqui na Educação Física eles não foram observados.

Focando os alunos/capoeiristas identificamos que eles, em sua maioria considerados alunos refugos, foram também responsáveis pelo enriquecimento das aulas de Educação Física, pois após o Festival eles continuaram a realizar movimentos que expressavam não só a Capoeira, mas também outros conteúdos da cultura corporal de movimento. Vale dizer que tais alunos não deram certo na Oficina de Capoeira, ou melhor, não foram reciclados, revelando que o projeto de ordem não obteve, nesse caso, sucesso. Percebemos que os alunos refugos continuavam a praticar a Capoeira, mesmo tendo saído da Oficina, pois o que queriam era apenas jogar Capoeira, realizar seus movimentos, sem que para isso tivessem que se enquadrar em uma tradição ou em rigores e cobranças que a Capoeira determina, o que não acontecia com quem ainda frequentava a Oficina, pois a estes era reservado apenas aquele espaço/tempo para praticarem a Capoeira, mesmo que a Educação Física proporcionasse a realização desses movimentos.

Identificamos que a Educação Física e o espaço que ela utilizava, a quadra, caracterizada por nós nesse trabalho como “terra de fronteira cultural”, possibilitam aos alunos uma rica experiência, pois estes fazem uso das atividades propostas pelos professores e também de atividades que eles mesmos propõem, dentre elas, atividades relacionadas à Capoeira, ao *break* e à ginástica. Chamamos atenção para a maneira como praticaram os conteúdos da cultura corporal de movimento em um único espaço que, para tal, era dividido em (sub)espaços, uma vez que trabalharam muito bem os (sub)espaços com os diversos conteúdos, demonstrando um diálogo fortuito entre as fronteiras culturais, algo que pode gerar tanto sofrimento, como bem-estar. Portanto,

consideramos que o sofrimento e as incertezas sobre os conteúdos, sobretudo a Capoeira e o *break*, eram mais responsabilidade dos professores do que dos alunos enquanto que o diálogo e o bem-estar ficavam mais na responsabilidade dos alunos do que dos professores. E, em meio a essa ambiguidade gerada pelas fronteiras culturais, é que os professores de Educação Física decidiram tematizar a Capoeira na Semana Afro, no sentido de realizarem uma roda de Capoeira. Porém, os atropelos do cotidiano escolar os impediram de concretizarem a roda de Capoeira, o que não os impediram de abordarem na referida Semana. Percebemos que os professores apresentaram dúvidas em relação ao que seria de fato a Capoeira (luta, dança, jogo, esporte, ginástica etc.) e mostraram aos alunos o que acreditavam que a Capoeira poderia lhes ensinar (respeito, educação, beleza, novas possibilidades etc.).

Com isso, consideramos que a Capoeira ainda não está totalmente legitimada como um conteúdo da cultura corporal de movimento por dois aspectos: o primeiro está relacionado às suas ambivalências e incertezas, o segundo diz respeito às caracterizações que adquiriu no decorrer de sua história, dentre elas, a da marginalização e a da violência. Em função disso é que tanto a professora “Guerreira” como o professor “Grandão” optaram por apresentar um *DVD* de Capoeira que mostrasse uma Capoeira que realçasse sua beleza, sua arte, sua viagem pelo mundo, dentre outros aspectos e enfatizá-los aos alunos. Portanto, ao que nos parece, para que a Capoeira seja legitimada como um conteúdo da cultura corporal de movimento, faz-se necessário trabalhar com suas ambivalências, contingências, incertezas e conflitos, considerando, portanto, tanto as características relacionadas à marginalidade e à violência, como as características relacionadas à sua beleza, à sua arte.

Desse modo, identificamos que o processo de seleção dos conteúdos é mediado por conflitos e pela compreensão que os professores têm acerca das funções e finalidades da educação. Nesse sentido, tanto o professor como a professora de Educação Física acreditam que um dos objetivos da educação é o de possibilitar aos alunos uma mudança de comportamento, de maneira que possam compreender que há outras formas de se viver além daquela que conhecem e que vivem. Para tal, tiveram que mediar os conflitos existentes no âmbito da Capoeira no intuito de tematizá-la em suas aulas e, mesmo que o referido conteúdo tenha surgido por intermédio de uma ação dialógica entre professores e alunos, foram aqueles que decidiram o que seria abordado na

tematização da Capoeira. O que nos levou a identificar que tanto o currículo como a educação são produtores e criadores de sentidos e significados, revelando que o currículo é fruto de uma constante luta entre grupos dominantes e dominados e que a mediação didática se caracteriza pelo sentido dialético e não apenas como agente intermediário.

Apesar de tanto a professora “Guerreira” como o professor “Grandão” terem assumido suas dificuldades para tematizar a Capoeira em suas aulas de Educação Física, constatamos que ambos vislumbram novas possibilidades para trabalharem com a referida manifestação cultural em suas aulas, de maneira que ela (a professora “Guerreira”) sinaliza para o diálogo com seus alunos, no sentido de estes se tornarem co-responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem da Capoeira, fazendo com que os que não sabem aprendam com os que sabem e a professora “Guerreira” realizando a mediação pedagógica. Já ele, sinaliza para um diálogo/parceria com mestres e/ou professores de Capoeira, no sentido de estes auxiliarem no processo de ensino/aprendizagem da Capoeira. Consideramos interessantes ambas as sinalizações, uma vez que revelam que tanto ela como ele se mostraram dispostos a enfrentar as mesmas ambivalências, contingências, incertezas e conflitos presentes na Capoeira que antes dificultaram sua tematização em suas aulas. Aspectos esses que tentaram ser eliminados na outra escola que investigamos – “Barracão da Coelho” – em prol de um único caminho para a Capoeira: o viés esportivo.

Identificamos que a busca por um caminho seguro (no sentido de assumir as características daquilo que é hegemônico e que está legitimado na nossa cultura) para a Capoeira – o viés esportivo – não obteve êxito, ou seja, trabalhar com a ideia de que a Capoeira seja “isto ou aquilo” ao invés de “isto e aquilo” gerou implicações no próprio cotidiano que investigamos. Se, por um lado, a Capoeira presente na escola “Barracão da Coelho” resiste a um determinado sistema de controle – o CONFEF/CREF – por outro lado, ela se conforma ao exigir que os grupos de Capoeira sejam filiados à Federação de Capoeira e que a partir daí realizem campeonatos de Capoeira. Esse foi o contexto em que nossa investigação aconteceu, isto é, aulas/treinos de Capoeira com um monitor pertencente a um grupo de Capoeira filiado à Federação, o que nos levou a considerar que o campeonato foi o orientador para as aulas/treinos na escola “Barracão da Coelho”.

Sendo assim, tudo o que o monitor pedia estava atrelado às exigências do campeonato e as pessoas que tinham a atenção do monitor eram justamente aquelas capazes (consideradas por ele) de conquistar o título, deixando à margem todas as outras pessoas (maioria), sob a justificativa de que é preciso valorizar a equipe. Uma vez mais, percebemos que a Capoeira não só resiste ao sistema como também corrobora com ele, pois aos considerados incapazes não são oferecidas as mesmas condições de aprendizagem. Porém, em nossas observações também constatamos que o campeonato não orientava somente as aulas/treinos de Capoeira, mas também os diálogos entre o monitor e a coordenadora, no sentido daquele pleitear que na camisa apareça o nome do grupo do qual faz parte, bem como de dizeres que mostrassem que esse seria o primeiro campeonato a ser realizado por uma Oficina de Capoeira do Programa Escola Aberta, o que nos leva a descortinar os interesses do grupo, ou seja, para além da ocupação em uma escola, está o interesse em definir seu território ao mesmo tempo em que mostra para toda a comunidade o seu trabalho.

Em nossas análises também constatamos que o campeonato em si traz algumas contradições em relação à Capoeira, como: a figura do mestre foi substituída pela figura do árbitro, tendo seu conhecimento reduzido às regras do campeonato; os alunos/capoeiristas sendo considerados como atletas; exigência de determinados movimentos, como a chamada de angola, de maneira que ela não é obrigatória durante um jogo de Capoeira Angola; a exigência dos movimentos bem alongados e o tempo determinado para as duplas competirem. Todos esses aspectos vão de encontro a uma determinada tradição da Capoeira como manifestação cultural e, ao invés de garantir uma certeza sobre o que seja, realça suas ambivalências, contingências, incertezas e conflitos. Realce esse que pudemos observar nas aulas/treinos que aconteceram após o campeonato, pois se se acreditava que a Capoeira esporte estruturaria com segurança a maneira de conduzir as aulas/treinos e as rodas, o episódio em que os próprios alunos/capoeiristas assumem a responsabilidade ao se verem abandonados pelos mais velhos, demonstra que não há um caminho seguro para essa Capoeira, no sentido dela determinar o que deve ser feito, uma vez que eles (os alunos/capoeiristas) mostraram que não estavam interessados na aula/treino, e sim, na roda, sendo esta praticada da maneira que consideravam melhor e dos instrumentos dos quais dispunham, sem a exigência de rituais ou do que as regras do campeonato determinam. Eles queriam

apenas jogar Capoeira, realizar seus movimentos, cantar, tocar e o interessante é que encontraram apoio tanto na coordenadora como nas mães que assistiam. Desse modo, identificamos que só o viés esportivo não sustenta um conceito que determine o que seja a Capoeira, uma vez que outros interesses são revelados quando os alunos/capoeiristas têm brechas para trazerem à tona aquilo que desejam, se mostrando não só reprodutores, mas também produtores de uma determinada manifestação cultural, o que também nos leva a acreditar que se a Capoeira perde ao ser tematizada por um único caminho, ela ganha na medida em que esse único caminho expõe seus conflitos.

Com isso, gostaríamos de deixar como palavras finais que se no plano teórico identificamos a Capoeira como uma manifestação cultural ambígua, no plano dos acontecimentos, na escola, tal identificação se mostrou viva em diversos momentos, pois ao longo do trabalho fomos identificando que de fato a Capoeira se conforma e resiste ao sistema vigente, contrariando a tese de que ela é somente luta de resistência. Pois se antes era considerada como uma manifestação de desordem, no campo de investigação constatamos que ela é também manifestação de ordem. E que se para a Capoeira ser legitimada no contexto escolar é preciso controlar e/ou eliminar certos aspectos, então melhor que permaneça como está, nem legitimada, nem deslegitimada, mas ambas ao mesmo tempo, porque capaz de gerar ambivalências, contingências, incertezas e conflitos.

Por fim, mas não o fim, ressaltamos que não nos preocupamos em apresentar uma maneira pela qual a Capoeira deva ser inserida no contexto escolar, e sim, a maneira pela qual a Capoeira foi inserida em um determinado contexto escolar, considerando-se suas particularidades e singularidades. Bem como, fazer das ambiguidades, contingências, incertezas e conflitos, aliados no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que permitem ampliar as possibilidades de produção do conhecimento.

7 REFERÊNCIAS

ABIB, P. R. J. **Capoeira angola**: cultura popular e o jogo dos saberes na roda. Tese (doutorado): Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2004.

ALMEIDA, R. C. A. **Bimba**: perfil do mestre. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1982.

ALVES, N. **Cultura e cotidiano escolar**. In: **Revista Brasileira de Educação**. n. 23, mai./jun./jul./ago. 2003.

ANDRÉ, M. E. D. A. de **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

BAUMAN, Z. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

_____ **La cultura como praxis**. Trad. Albert Roca Alvarez. Ediciones Paidós Ibérica, S. A., Barcelona, 2002.

_____ **Modernidade e Ambivalência**. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

_____ **Modernidade líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

_____ **Vidas desperdiçadas**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BIKLEN, S. K.; BOGDAN, R. C. **Investigação qualitativa em educação**. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos, Telmo Mourinho Baptista. Porto Editora, 1994.

BOSI, A. **Literatura e resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1997.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Programa Escola Aberta, 2007.

BURLAMAQUI, A. **Gymnastica nacional (capoeiragem) methodizada e regrada**. Rio de Janeiro, 1. ed., 1928.

CANDAU, V. M. F. **Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação**. In: **Educação & Sociedade**. Ano XXIII, n. 79, ago. 2002.

CHAUÍ, M. **Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil**. Ed. Brasiliense, 1986.

FALCÃO, J. L. C. **A esportivização da cultura capoeirana: dilemas e desafios das políticas públicas para o setor**. In: **5º Fórum Internacional de Esportes**. Florianópolis-SC, 18 a 20 de abril, 2006.

_____ **O jogo da capoeira em jogo e a construção da práxis capoeirana**. Tese (doutorado): Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2004.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 11. ed., 2006.

<<http://www2.camara.gov.br/internet/legislacao/legin.html/visualizarNorma.html?ideNorma=493157&PalavrasDestaque=>>>. Acessado em 2/12/2008.

<<http://www.revistadehistoria.com.br/v2/home/?go=detalhe&id=1474>>. Acessado em 7/4/2008.

http://www.serra.es.gov.br/portal_pms/ecp/noticia.do?evento=portlet&pAc=not&idConteudo=8025&acao=proc&pIdPlc=&app=>. Acessado em 21/1/2009.

LAHIRE, B.; THIN, D.; VINCENT, G. **Sobre a história e teoria da forma escolar**. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 33, p. 7-48, jun. 2001.

LOPES, A. R. C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

MARINHO, I. P. **A ginástica brasileira: resumo do Projeto Geral**. Brasília, 1981.

_____ **Lugar da educação física no plano educacional**. In: GOELLNER, S. V. (org.). **Inezil Penna Marinho: coletânea de textos**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2005.

_____ **Nova denominação para o professor de educação física: educação física, uma experiência inadequada**. In: GOELLNER, S. V. (org.). **Inezil Penna Marinho: coletânea de textos**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2005.

_____ **Sugestões para o lugar da educação física num plano nacional de educação**. In: GOELLNER, S. V. (org.). **Inezil Penna Marinho: coletânea de textos**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2005.

MWEWA, M. **Indústria cultural e educação do corpo no jogo da capoeira: estudos sobre a presença da capoeira na sociedade administrada**. Dissertação (mestrado): Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, 2005.

NASCIMENTO, P. R. B. do **A capoeira no contexto da escola e da educação física**. Dissertação (mestrado): Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Departamento de Pedagogia, 2005.

OLIVEIRA, I. B. de **Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo**. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 98, jan./abr. 2007.

PENHA, V. **Diário de campo**. Escolas: Serra, ES, 2008.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa**. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. ArtMed, 4. ed., 1998.

PIRES, A. L. C. S. **A capoeira na Bahia de todos os santos: um estudo sobre cultura e classes trabalhadoras (1890-1937)**. Tocantis/Goiânia: NEAB/Grafset, 2004.

RODRIGUES, J. C. **Antropologia e comunicação: princípios radicais**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

SANTOS, S. P. dos **“Podemos entrar” ou “vamos entrar”?**: as relações entre Programa Escola Aberta e instituições religiosas. Dissertação (mestrado): Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2008.

SILVA, P. C. da C. **Capoeira e educação física: uma história que dá jogo... primeiros apontamentos sobre suas inter-relações**. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 23, n. 1, set. 2001.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Editora Vozes Ltda. Petrópolis, RJ, Brasil, 1990.

VAGO, T. M. **A educação física na cultura escolar: discutindo caminhos para a intervenção e a pesquisa**. In: BRACHT, V.; CRISÓRIO, R. (coords.). **A educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.

VIEIRA, L. R. **O jogo de capoeira: cultura popular no Brasil**. Rio de Janeiro; SPRINT. 2. ed., 1998.

www.serra.es.gov.br.

