

A Educação da Capoeira: uma pedagogia da Cultura Popular

Albert Alan de Sousa Cordeiro¹, Pedro Rodolpho Jungers Abib²

Resumo:

Este trabalho analisa as práticas pedagógicas presentes no jogo da capoeira, manifestação da cultura popular brasileira oriunda da resistência dos africanos escravizados no Brasil no período colonial. No ensino da capoeira, percebe-se que a oralidade é a principal forma de transmissão de saberes, a ancestralidade, através do respeito existente aos capoeiras mais velhos, uma das principais premissas; ludicidade e musicalidade são características fundamentais. Não podemos nos furtar em mostrar as contribuições que essas pedagogias não escolares podem trazer à educação escolar, promovendo uma profunda reflexão sobre a escolarização, avaliando seus pressupostos políticos, éticos, estéticos e epistemológicos, perpassando pelo currículo a ser adotado, pelos modelos de avaliação a serem empregados e pela didática a ser desenvolvida dentro da prática de ensino, pois todas essas dimensões do educar estão presentes no ensino da capoeira e, por vezes, se apresentam de formas bem mais inclusivas e respeitosas.

Palavras-chave: capoeira; educação; pedagogia.

1 Pedagogo (Universidade do Estado do Pará), especialista em Filosofia da Educação (Universidade federal do Pará) e mestre em Educação (Universidade do Estado do Pará).

E-mail: albertscordeiro@hotmail.com

2 Professor Associado II - Faculdade de Educação da UFBA. Coordenador do Grupo de Pesquisa Griô: Culturas Populares, Ancestralidade Africana e Educação. Mestre em Educação (UFBA), Doutor e Ciências Sociais Aplicadas à Educação (UNICAMP) e Pós Doutor em Ciências Sociais (Universidade de Lisboa) e Culturas Lusófonas (Universidade Paris X - Nanterre).

E-mail: pedrabib@gmail.com

The Education of Capoeira: a popular culture pedagogy

Albert Alan de Sousa Cordeiro, Pedro Rodolpho Jungers Abib

Abstract:

This study examines the pedagogical practices present in Capoeira game, popular Brazilian's cultural manifestation that came from the African resistance enslaved in Brazil during the colonial period. In the teaching of Capoeira it is noticed that orality is the main form of transmission of knowledge, and the ancestry, through the existing respect to the older Capoeira players, is one of the main premises, as well as playfulness and musicality are the key features. We showed the contributions that these non-school pedagogies can bring to school education, promoting a profound reflection on education, assessing their political, ethical, aesthetic and epistemological assumptions, passing through the curriculum to be adopted, the evaluation models to be used and the pedagogical structure to be developed in the teaching practice. Therefore, all the education dimensions are present in the teaching of Capoeira and, sometimes, present themselves in more inclusive and respectful ways.

Keywords: capoeira; education; pedagogy.

1 Colonialismo, capoeira e educação

A educação escolar no Brasil pouco conseguiu avançar no que concerne à inserção de elementos da cultura popular brasileira dentro do fazer pedagógico da escola. Dizemos isso não somente nos referindo à inclusão de conteúdos que contenham a história dessa cultura popular, mas num modo de educar pautado nas características da cultura popular, ou nos modos de educar da cultura popular.

As características do nosso modo de fazer educação são pautadas pela orientação, quase exclusiva, do conhecimento científico, ou melhor, por um paradigma específico do conhecimento científico: a ciência moderna. Esta forma de conceber a ciência põe os saberes da cultura popular à margem, pois são considerados irracionais, perante a lógica científica.

Essa constatação é comprovada ao verificarmos as composições curriculares, as políticas educacionais, a didática historicamente construída, que se traduzem no fazer pedagógico ao longo de toda a história do país, até mesmo da história recente.

Essa hegemonia do conhecimento científico no espaço escolar é reflexo da sua preponderância em todas as instâncias da sociedade ocidentalizada que, por sua vez, remonta ao processo de construção das sociedades modernas e à colonização da África e da América.

Salta-nos aos olhos o fato de que, nessa hegemonia do conhecimento científico pautada pela racionalidade moderna, não há espaço para se pensar naquilo que não pode ser enclausurado por suas determinações, por sua lógica. Não há espaço para os saberes que foram silenciados, deslegitimados e violentados. Não há espaço para a experiência construída pelos povos que têm na ancestralidade, na memória e na oralidade seus princípios mais caros e profundos, tornando esses conhecimentos indefiníveis e inapreensíveis, quando analisados pela lógica da racionalidade moderna.

Santos (2010), realizando uma análise sobre a interferência do conhecimento científico produzido na modernidade, chegará à conclusão de que essa mesma ciência recebeu o monopólio da distinção universal entre o verdadeiro ou falso, deixando à margem outros saberes, pormenorizando-os, tornando-os invisíveis, pois não se adéquam aos seus parâmetros de racionalidade nem ao seu rigor metodológico, legitimando o que esse autor chama de Pensamento Abissal, quer dizer, as distinções visíveis existentes historicamente entre as metrópoles (que estão de um lado da linha, norte hemisférico) e as zonas coloniais (situadas do outro lado da linha, sul hemisférico).

Sob a égide da concessão da verdade do conhecimento cedido à ciência moderna, que houvera sido formulada pelas metrópoles e que, em muitos dos casos, garantiu suporte técnico e teórico para a expropriação dos bens naturais e culturais das colônias, os saberes do sul, do outro lado da linha, “passam a ser encarados apenas como crenças, magias, idolatrias, entendimentos intuitivos e subjetivos” (SANTOS, 2010, p. 34).

Portanto, o processo de colonização, além de toda a violência física sobre os povos conquistados, possuía uma interpretação epistemológica que acreditava na superioridade dos saberes do povo europeu, principalmente o conhecimento científico, em detrimento das formas de saber das zonas invadidas.

Na perspectiva de Dussel (1993), foi justamente esse encontro com o “outro”, no caso, o americano, quando Colombo chega ao que acredita ser uma extensão da Ásia, em 1492, que possibilitou a plena edificação do “ego” europeu moderno, que já vinha sendo edificado desde o final da idade média e no renascimento.

O conquistador europeu domina o “novo mundo” através da violência, enquanto o “outro”, o americano, o africano, é “encoberto” de si mesmo, silenciado, usurpado em sua dignidade e duramente despojado de sua cultura.

A escola, uma das invenções estrangeiras trazidas a esse território como forma de propagação de seu ideário e de anulação da cultura do outro, mesmo já passados mais de 500 anos do início da colonização americana, ainda carrega fortes resquícios de sua gênese. Diz Gadotti (2012, p. 11) que “os currículos monoculturais do passado, voltados para si mesmos, etnocêntricos, desprezavam o ‘não-formal’ como ‘extra-escolar’”.

Veiga-Neto (2003) afirma que, durante muito tempo, não se questionou seriamente os conceitos de *educação* e *cultura*. De acordo com o autor, a cultura foi pensada como sendo o conjunto de tudo aquilo que a humanidade havia produzido de melhor – fosse em termos materiais, ou artísticos, ou filosóficos, ou científicos, ou literários. Atribuiu-se à cultura um caráter único, pois representava o auge da produção humana, e universal, porque se referia a toda a humanidade.

A modernidade, segundo o autor, era fundamentada em uma epistemologia monocultural; nesse contexto, a educação era entendida:

Como o caminho para o atingimento das formas mais elevadas de cultura, tendo como modelo as conquistas já realizadas pelos grupos mais educados, e por isso, mais cultos [...]. Cultura passou a ser um elemento de diferenciação assimétrica e de justificação para a dominação e a exploração (VEIGA-NETO, 2003, p. 6).

Entretanto, a partir da segunda metade do século XX, contando com contribuições oriundas de diversos campos de conhecimento, como os estudos culturais, a antropologia e a fenomenologia, as discussões sobre cultura e educação se adensaram, promovendo transformações que alcançam inclusive as bases legais da educação nacional.

A virada epistemológica fomentou a consciência sobre a diversidade das formas de educar, sobre o conceito de educação, que se apresenta muito maior que a educação que se dá na escola. Carlos Rodrigues Brandão ilustra isso do seguinte modo:

Não há uma única forma nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante (BRANDÃO, 2007, p. 9).

Para Brandão (2007), a educação é uma fração do modo de vida dos grupos sociais, que a criam e que a recriam, entre tantas invenções de sua cultura. Sendo assim, são tão diversos os modos de educar quanto a diversidade cultural e de grupos que compõem determinada sociedade.

Arroyo (2014) chama esses distintos modos de educar de “outras pedagogias”, pedagogias edificadas por “outros” sujeitos e que se diferem da pedagogia oficial, colonizadora; na verdade, nascem a partir da resistência das minorias oprimidas. De acordo com esse autor, a pedagogia do colonizador se traduziu, aqui, na América, como uma pedagogia de dominação/subalternização, nascida de um padrão de poder/saber que oprime, que inferioriza, sendo uma pedagogia desumanizante, que destrói culturas, memórias e identidades coletivas.

E como se dão essas formas de educar? Como se manifestam? Que saberes propagam? Abib (2004) nos dá indicativos para pensar sobre essas indagações:

Entendemos que os processos de transmissão de saberes presentes no universo da cultura popular, pautados por uma lógica diferenciada, pressupõem práticas pedagógicas também diferenciadas, baseadas numa outra concepção de tempo e espaço, que priorizam um outro tipo de relação entre mestre e aprendiz (ou entre educador e educando), que enfatizam formas diferenciadas de sociabilidade, em que as formas simbólicas, a ritualidade e a ancestralidade têm papel fundamental e que assim privilegiam, nesse processo pedagógico, outro sistema de valores, que não aquele presente na prática educacional corrente em nossa sociedade (ABIB, 2004, p. 4-5).

O universo das culturas populares, enquanto um campo extremamente rico e diversificado, em que a oralidade e a ritualidade abrigam saberes dos mais significativos, remete, como já vimos, a toda uma ancestralidade em que residem aspectos importantíssimos relacionados à “história não contada” dos derrotados, aos processos identitários das camadas subalternas da nossa sociedade, ao ethos do povo oprimido, enfim, à cultura dos excluídos do nosso país. Infelizmente, esse universo permanece ainda praticamente inexplorado, como uma mata virgem que guarda riquezas, segredos e enigmas que se mostram vivos e dinâmicos, mas ainda invisíveis aos olhos dos responsáveis por grande parte dos programas envolvendo a educação formal deste país.

De tal modo, estamos convencidos que os modos de educar presentes nas diversas manifestações culturais populares de origens negras e indígenas muito têm a ensinar à educação escolar em nível metodológico, didático, mas também, e fundamentalmente, epistemológico, antropológico e ético.

Dentre as manifestações culturais afro-brasileiras, destacamos, aqui, a capoeira, manifestação própria da cultura popular brasileira desenvolvida como modo de resistir à escravização que o colonialismo europeu impôs aos povos do continente africano. Certamente, seus fundamentos se distinguem bastante das características e das formas de interpretar o mundo que a modernidade científica carrega, suas formas de educar também.

A capoeira é um dos elementos nascidos da resistência negra ao fardo colonizador mais interessante. O escravo utiliza seu corpo como arma, como recurso de defesa, e não se submete docilmente ao opressor. Nas palavras de Silva (2008b, p. 13): “Verifica-se, na sociedade brasileira, que o negro foi escravizado, porém nunca conquistado. O trabalho foi escravizado, mas a alma não se submeteu a escravidão do corpo”.

Sendo assim, o objetivo deste artigo é discorrer sobre as formas de educar presentes no ensino e nas vivências da capoeira, a partir das características encontradas em nossos trabalhos anteriores e também com a ajuda de outros pesquisadores que se debruçaram sobre o tema e que deram a sua contribuição a esse debate.

Não podemos dizer que os saberes da capoeiragem estão completamente fora do espaço escolar, tendo em vista que, em todo o país, capoeiristas ensinam o esporte, o jogo, a dança, luta, arte, em diversos espaços escolares, tangenciando a educação de meninos e meninas com saberes tipicamente brasileiros e intrínsecos à memória e a cultura nacional, mas que a escolarização não consegue incorporar, por estar historicamente balizada no conhecimento, racional, disciplinar, enciclopédico da ciência moderna (CORDEIRO, 2012, p. 13).

Portanto, trazer a capoeira para o campo epistemológico é trazê-la, na contemporaneidade, para o embate onde o imperialismo do norte ainda se dá, através da globalização neoliberal, e que vem impor seus desígnios sobre as zonas periféricas, com seus ditames, com suas imposições culturais e com seus cientificismos. Trazer a capoeira ao campo da educação é uma investida para que, cada vez mais, a educação do Brasil seja, de fato, brasileira, e não um bojo de importações teórico-metodológicas.

Elementos lúdicos e agressivos, dança e batalha, vida e morte, medo e alegria, sagacidade, música, brincadeira, ancestralidade e ritualidade constituem o universo da capoeira, o que a caracteriza como uma manifestação cultural difícil de ser definida num único conceito. Essa riqueza de significações, quando devidamente contextualizada e historicizada, sobretudo no processo educacional, dá à capoeira uma identidade muito forte e profunda, construída através de todo um passado de luta por libertação e, sobretudo, pela afirmação de uma cultura que se recusa a ser subjugada, embora muito se tenha feito em nosso país para que isso se concretizasse.

É preciso descolonizar a escola; retirar dela qualquer vestígio do ideário moderno que balizou sua fundação e que ainda impregna fortemente suas ações. Para tanto, além das reformulações que a própria filosofia e que as ciências, dentre elas, a pedagogia, vêm implementando em suas interpretações, que devem ser levadas em consideração, é preciso trazer para seu seio aqueles os quais ela surgiu para incubar, aculturar, silenciar; o ‘Outro’!

2 A capoeira: um saber do “outro”

A fim de obter lucros maiores para o processo de trabalho nas terras americanas, os colonizadores escravizaram os nativos e, em seguida, sequestraram africanos,

para também os compelirem a trabalhos forçados no “novo mundo”. Tomando o caso específico do Brasil, o maior número de pessoas que foram raptadas e trazidas eram provenientes de Angola.

O comércio de escravos angolanos começou em uma pequena escala, em meados do século XVI, mas veio se tornar fluxo substancial de seres humanos apenas por volta de 1600, depois de o açúcar em Pernambuco e na Bahia se tornar principal produto agrícola mundial (MULLER, 1999, p. 14-15).

E assim “começa” a história da América, pelo menos na perspectiva do colonizador, mas se demonstra apenas o processo de sua anulação, “o encobrimento do outro”, como afirma Enrique Dussel (1993). A sua “história” é o processo de expropriação de seus bens materiais e culturais; a sua história é a utilização de sua força produtiva, em prol da construção da civilização do colonizador; o seu próprio nome é carimbo da metrópole, é o batismo que nega seu passado, América.

Entretanto, nativos do território e africanos escravizados vão resistir de diversas formas. Vão encontrar mil artifícios para não serem plenamente subjugados pelo conquistador. Neste texto, destacamos uma dessas formas de resistência, que se deu especificamente aqui, no Brasil, durante o período colonial: a capoeira.

A capoeira é mais que um elemento simbólico de resistência, é factual. Homens e mulheres negros(as) desenvolveram-na para se defender perante o colonialismo europeu; defender-se fisicamente, defender sua cultura e tradições, defender sua história. Usaram seu próprio corpo na organização de seu sistema de defesa, tornando-se um dos capítulos mais sugestivos da cultura popular (SALLES, 2004).

Por muito tempo, houve certa polêmica sobre a origem da capoeira - havia dúvidas se ela houvera sido trazida da África, com a população escravizada, o-u se fora desenvolvida em solo brasileiro por esses sujeitos.

Nestor Capoeira (1998) diz que a capoeira é uma mistura de diversas lutas, danças, ritmos e instrumentos musicais provenientes de distintas etnias africanas, sintetizadas aqui no Brasil.

Soares (1995) afirma que as raízes da capoeira estão fincadas em solo angolano, mas ela surgiu no Brasil; outras manifestações com algumas similaridades estão do outro lado do oceano, e será válido reunir essa grande família.

Sobre esse impasse, Rego (1968) se posiciona da seguinte forma:

No caso da capoeira, tudo leva a crer seja uma invenção dos africanos no Brasil, desenvolvida por seus descendentes afro-brasileiros. Portanto, minha tese é de que a capoeira foi inventada no Brasil, com uma série de toques e golpes comuns a todos os que a praticam, e que os seus próprios inventores e descendentes, preocupados com seu aperfeiçoamento, a modificaram com a introdução de novos toques e golpes, transformando uns, extinguindo outros, associando-se a isso o fator tempo que se incumbiu de arquivar no esquecimento muitos deles e também o desenvolvimento social e econômico da comunidade onde se pratica a capoeira (REGO, 1968, p. 31).

Segundo Vieira (2004), a primeira citação do vocábulo capoeira foi encontrada na obra “Do clima e da terra do Brasil”, editada em 1577, de autoria do padre jesuíta Fernão Sardin, em que significava uma espécie de vegetação secundária.

Vieira diz que, com o advento das invasões holandesas, na Bahia e em Pernambuco, no século XVII, o litoral brasileiro desorganizou-se, o que possibilitou a fuga de muitos escravos, que estabeleceram centenas de quilombos, permitindo o contato, ora amistoso, ora hostil, entre africanos e indígenas. Para esse autor, o vocábulo, de origem Tupi, teria servido para designar negros quilombolas como “negros das capoeiras”, posteriormente, como “negros capoeiras” e, finalmente, apenas como “capoeiras”.

Então, aquilo que antes, etimologicamente, designava “mato” passou a designar “pessoas” e as atividades dessas pessoas, “capoeiragem”. Com o tempo, o vocábulo capoeira começou a designar as estratégias de sobrevivência e de resistência da comunidade negra e uma forma de luta.

Há indícios também de que o vocábulo “capoeira”, segundo Abib (2005), faça referência aos grandes cestos de palha nos quais os escravos do Rio de Janeiro levavam produtos para serem comercializados nas feiras e nos mercados. O encontro desses negros, chamados então de “capoeiras”, em função de sua atividade nesses espaços durante os momentos de folga, sempre acabava virando momento de exibição de suas destrezas corporais. Há ainda a referência de que o vocábulo “capoeira” diga respeito a uma ave, comum nas regiões sudeste e nordeste do Brasil, que, durante o seu ritual de acasalamento, trava violento combate com os machos rivais.

A partir das falas desses e de outros pesquisadores que se debruçam sobre a história da capoeira, podemos concluir ser ela uma produção cultural desenvolvida no território brasileiro, contando com a contribuição de diferentes etnias africanas, primordialmente oriundas de Angola, com o intuito de servir como mecanismo de defesa perante o colonialismo ao qual os negros e as negras estavam submetidos(as). Como forma de combater o colonizador bem armado, o escravo, desarmado, arma seu corpo.

Fanon (1968) adverte que, para o colonizado sair dessa condição, será necessário lançar mão da violência; no caso brasileiro, a capoeira foi desses recursos.

Não se desorganiza uma sociedade, por mais primitiva que seja, com tal programa se não se está decidido desde o início, isto é, desde: a formulação mesma deste programa, a destruir todos os obstáculos encontrados no caminho. O colonizado que resolve cumprir este programa, tornar-se o motor que o impulsiona, está preparado sempre para a violência. Desde seu nascimento percebe claramente que este mundo estreito, semeado de interdições, não pode ser reformulado senão pela violência absoluta (FANON, 1968, p. 27).

Infelizmente, mesmo tendo se passado mais de um século do término da diáspora na América, os saberes e fazeres das etnias que foram escravizadas continuam ocupando um espaço marginal na sociedade brasileira, especificamente a cultura negra que tem

grande parte de suas características religiosas, musicais, lúdicas, de suas representações e de seus imaginários ainda sob a pecha da inferioridade.

O espaço escolar, reproduzindo essa compreensão, negligencia um olhar mais apurado sobre a cultura negra, um exemplo disso é a história ensinada que não retrata a própria luta do negro pela conquista da liberdade. É ensinado a nossas crianças que um belo dia uma princesa branca, benfeitora, amante da negritude, infeliz com as condições em que os escravos se encontravam, decreta o fim do cativo. Ainda hoje, quando se menciona o Quilombo de Palmares nos livros de história da educação básica, narra-se apenas a sua destruição por Domingos Jorge Velho e companhia, não se conta que o quilombo da Serra da Barriga resistiu e derrotou mais de trinta campanhas militares que o Estado promoveu contra ele. Esse é apenas um exemplo do trato que se dá a cultura e a história negra no país (CORDEIRO, 2013, p. 32).

Chamamos atenção ao que consideramos fundamental nesse processo de “reeducação” da escola. Mais do que acrescentar nos conteúdos curriculares elementos da cultura negra ou indígena, além de dar a visibilidade merecida à contribuição desses povos na construção histórica deste país, de apresentar sem eufemismos toda a barbárie à qual foram submetidos pelo colonizador e de apresentar sem boicotes todas as suas articulações e formas de resistência, inclusive contemporâneas, a escola precisa aprender com as formas de ensinar/aprender que marcam essas culturas. Se a escola, de fato, deseja ser outra, ela precisa aprender como o ‘outro’ se educa.

A pedagogia do “outro”, como nos fala Arroyo (2014), é uma “Pedagogia de resistência à dominação”, e esta edificou a consciência política dessas minorias que, agora, se impõem e clamam pela valorização epistemológica de seus saberes, reparação pelos processos brutais aos quais foram expostas, reformulação da história para que esta retrate, com justiça, suas contribuições.

As presenças dos Outros na agenda política e até pedagógica se tornam extremamente incômodas ao pensamento pedagógico porque o obrigam a se entender inseparável das formas políticas, culturais de sua produção/conformação com subalternos. Ao reagir a esse ser pensados e feitos subalternos desconstroem as autoidentidades do pensamento pedagógico (ARROYO, 2014, p. 11).

Arroyo também denuncia que essa pedagogia de resistência dos oprimidos, mesmo fazendo parte da trajetória do nosso país, não faz parte da história das teorias pedagógicas ensinadas nos cursos de licenciatura e de Pedagogia, e se pergunta por que isso se dá, já que “A cultura da resistência faz parte constituinte da cultura popular latino-americana” (ARROYO, 2014, p. 14).

Esse silenciamento da cultura, dos saberes, da história do outro, das suas pedagogias, permanece, porque o colonialismo ainda rege fortemente as práticas sociais deste país, inclusive a educação escolar. Há mais do que resquícios do pensamento metropolitano moderno que se apresentam fortemente através do machismo, do racismo, do fundamentalismo religioso, da homofobia, e que se escancara na extrema

desigualdade social que, se analisada mais de perto, atinge mais fortemente aqueles que sempre foram vítimas do pensamento colonizador.

Freire (2004) nos diz que não há outro ponto de partida, em nenhum processo educativo correto, que não seja o ponto em que estão os estudantes. Portanto, cabe à comunidade científica, que pensa a educação a partir dessa compreensão epistemológica, refletir sobre o ponto de vista dos diversos grupos sociais, como pensam a sua realidade em suas diversas dimensões: cultural, política, econômica, social etc., valorizando saberes.

Paulo Freire (2011) afirma que a escola deve respeitar os saberes com que os educandos chegam a ela, saberes constituídos em sua prática comunitária, e coloca a necessidade de se aproveitar essa experiência no processo educativo. Essa compreensão (dentre outras elencadas pelo autor) é uma ruptura abrupta com o modelo educacional pautado na ciência moderna, tendo em vista que a escola era aquela que fornecia os conhecimentos necessários à vida, e o professor é aquele que possui recursos para repassá-los, cabendo ao aluno, sem conhecimento algum, aprendê-los.

Portanto, a educação neste país não pode mais procrastinar em rever seus pressupostos éticos, estéticos, políticos e epistemológicos. Precisa definitivamente romper com uma racionalidade que edificou o colonialismo, que serviu de pressuposto para uma interpretação que dicotomiza a relação homem/natureza e que faz da segunda apenas um almojarifado onde se busca o que se precisa indiscriminadamente, além de também ter ajudado a edificar uma forma de gerência dos recursos naturais e do trabalho humano que só fez acirrar desigualdades, desperdiçar vidas e experiências e desequilibrar o planeta: o capitalismo.

Como desconstruir essas perversas pedagogias de subalternização? Sem desconstruí-las será possível avançar nos processos de aprendizagem? Como resultam ingênuas tantas didáticas de aprendizagem que não levam em conta os brutais processos de subalternização que os educandos carregam às escolas e aos programas de educação popular (ARROYO, 2014, p. 13).

Carlos Rodrigues Brandão (2007, p. 10) nos diz que “a educação do colonizador não serve para ser a educação do colonizado. Não serve e existe contra uma educação que ele, não obstante dominado, também possui como um dos seus recursos, em seu mundo, dentro de sua cultura”. Portanto, repensar a educação escolar, à luz dos modos de educar que tradicionalmente os povos dominados utilizaram, é fundamental para o rompimento com as características colonialistas que ainda pairam sobre ela.

A descolonização jamais passa despercebida porque atinge o ser, modifica fundamentalmente o ser, transforma espectadores sobrecarregados de inessencialidade em atores privilegiados, colhidos de modo quase grandioso pela roda-viva da história. Introduce no ser um ritmo próprio, transmitido por homens novos, uma nova linguagem, uma nova humanidade. A descolonização é, em verdade, criação de homens novos (FANON, 1968, p. 26).

3 Capoeira: uma pedagogia do “outro”

Nas nossas leituras e em trabalhos sobre a capoeira pudemos atestar que ela se tornou objeto de estudo em diversos campos do conhecimento, como a Educação Física, a História, a Antropologia, a Pedagogia, as Artes, principalmente a dança.

Esses trabalhos cumprem o importante papel de ampliar a percepção da academia e da sociedade como um todo a respeito do que é educação, fenômeno humano arraigado na cultura e que se manifesta das mais variadas formas e nas mais diversas condições. Ter as manifestações da cultura popular e suas características educativas como tema de estudo é expandir a compreensão epistemológica do que é educação, além de cumprir um papel político, ao valorizar os saberes de minorias historicamente segregadas.

Prendemos, com isso, contribuir para uma reflexão mais aprofundada sobre as formas de educação presentes no universo da cultura popular, nas quais o mestre exerce papel fundamental, e de como essas experiências baseadas na tradição, na ancestralidade, no ritual, na memória coletiva, na solidariedade e num profundo respeito à sabedoria do mais velho, como principal responsável pela transmissão desses saberes às novas gerações, podem auxiliar num processo de construção de formas alternativas de se pensar a educação, sobretudo aquela voltada às camadas menos favorecidas da nossa sociedade. Estas são, em última instância, elas próprias as responsáveis por essas experiências ricas em conhecimentos e saberes que, normalmente, não são reconhecidos nem valorizados nos processos envolvendo a educação formal no Brasil (ABIB, 2006, p. 87).

Com esse mesmo objetivo, a partir daqui, serão exibidas as discussões apresentadas por diversos autores sobre as características educativas presentes no jogo da capoeira.

Abib, através do depoimento de velhos mestres de capoeira da Bahia, remonta aos primórdios do ensino do jogo, antes do processo de esportivização que sofreu durante o regime de Getúlio Vargas, momento em que, para que fosse assegurada a sua legalização, a capoeira e outras manifestações da cultura negra, como o Candomblé, tiveram que se submeter a um marco regulador, pois elas, a partir de então, deveriam ser realizadas em espaços fechados e com alvará de instalação. A legalização acabou se tornando um meio eficaz de controle social.

De acordo com Abreu (1999), naquele tempo, a capoeira se aprendia “de oitiva”, que se caracterizava pela falta de métodos bem definidos, mas deixando claro que a transmissão de saberes se dá através da oralidade, baseada na experiência e na observação. Na maior parte das vezes, dava-se na própria roda, sem a interrupção do seu curso. O mestre, geralmente, pegava nas mãos do aluno para “dar uma volta” com ele, para dar os primeiros passos.

Essa forma de ensinar e aprender guarda muito daquilo que poderíamos chamar de “pedagogia do africano”, expressão muito utilizada no âmbito da capoeira angola, que até hoje notamos nos mestres mais tradicionais, como João Pequeno, João Grande ou Curió, por exemplo, todos eles herdeiros do legendário mestre Pastinha, a maior referência da capoeira angola da Bahia (ABIB, 2006, p. 89).

Esta “pedagogia africana” da capoeira é baseada em traços bem peculiares, arraigados na ancestralidade, na ritualidade, no sentimento de pertença a uma comunidade, na ludicidade e em todo um universo de saberes que se expressa no momento do jogo, na roda de capoeira.

Até os dias de hoje, a roda da capoeira é o momento em que os sujeitos se encontram para confraternizar e para culminar suas vivências cotidianas, de treinos, de convívio; é onde se aprende a jogar, a tocar, a cantar; onde as tradições são repassadas - na roda, traduzem-se em jogo, em brincadeira, em arte, e todos são incluídos sem distinções, todos são apenas capoeiras.

Independente de ser praticada na rua ou na academia, observa-se que o espaço de capacitação e do jogo são previamente estabelecidos pela demarcação de um círculo. Mesmo quando o capoeirista treina sozinho, esse espaço é determinado, seja de forma concreta, com um círculo riscado no chão, seja na imaginação. Portanto, o estabelecimento do círculo ou do espaço da roda ou simplesmente da roda, como é geralmente chamado na capoeira, promove a atitude inicial do capoeirista. Da criação do espaço onde ocorrem as criações do capoeirista e da própria capoeira, pode-se dizer que nascem a capoeira e o capoeirista (SILVA, 2008, p. 23).

De acordo com Huizinga (2008), todo jogo se processa e existe no interior de um campo previamente delimitado, de maneira material ou imaginária, deliberada ou espontânea. Para a capoeira, a roda é esse campo.

Tal como não há diferença formal entre o jogo e o culto, do mesmo modo o “lugar sagrado” não pode ser formalmente distinguido do terreno de jogo. A arena, a mesa de jogo, o círculo mágico, o templo, o palco, a tela, o campo de tênis, o tribunal etc., têm todos a forma e a função de terrenos de jogo, isto é, lugares proibidos, isolados, fechados, sagrados, em cujo interior se respeitam determinadas regras. Todos eles são mundos temporários dentro do mundo habitual, dedicados à prática de uma atividade especial (HUIZINGA, 2008, p. 11).

Silva (2008) afirma que a capoeira, como um instrumento educativo, traz à tona potencialidades do indivíduo; porém, esse processo não pode ser percebido com uma interpretação individualista, haja vista que a capoeira só se manifesta no jogo, e isso implica, no mínimo, a relação entre duas pessoas.

Por também ser jogo, merece bastante atenção o caráter lúdico da capoeira; sem dúvida, este aspecto está entre os mais preponderantes dentre os seus modos de educar e, no decorrer das observações de meus trabalhos anteriores, foi bastante evidenciado.

Mestre Pastinha, em busca pela descriminalização da capoeira, procurou ressaltar em sua Capoeira Angola o caráter lúdico, apropriando-se da imagem de jogo que, mesmo antes de ser legalizada pelo Estado Nacional, na década de 1930, já lhe era atribuída.

Analisando essa característica que constitui a capoeira como jogo corporal, acrobático, marcial, musical, melódico, rítmico, orquestral, lançamos mão de Huizinga (2000),

que aponta o jogo como sendo uma das características mais proeminentes dentro das culturas. Nas palavras do autor:

Encontramos o jogo na cultura, como um elemento dado existente antes da própria cultura, acompanhando-a, marcando-a desde as mais distantes origens até a fase de civilização em que agora nos encontramos. Em toda parte encontramos presente o jogo como uma qualidade de ação bem determinada e distinta da vida “comum” (HUIZINGA, 2000, p. 7).

Entretanto, o paradigma dominante da ciência moderna silenciou a importância desse tipo de saber. A desvalorização da ludicidade como elemento importante no processo educativo é percebida quando constatamos que o brincar foi excluído do ambiente escolar, por ser encarado como uma atividade que não condizia com o rigor intelectual fomentado pela modernidade.

Acreditou-se que apenas o pensamento leva o sujeito a atitudes normais e inteligentes, cujo o expoente máximo é o conhecimento científico. Já os sentimentos, vistos como “coisas do coração” não levam ao conhecimento e podem provocar atitudes irracionais. Produzem fragilidades de segundo plano, próprias da privacidade inata e natural de cada um. Segundo essa crença grega milenar, as instituições educacionais da modernidade caminharam para a ênfase da razão, priorizando tudo que se relaciona diretamente ao mérito intelectual. Nesse contexto, o brincar, por ser considerado espontâneo, sentimental, romântico e natural, ficou excluído das instituições dirigidas à formação da razão (VASCONCELOS, 2006, p. 63).

A ancestralidade é outra característica própria dos saberes da capoeira. Abib (2004) afirma que o Mestre e os capoeiras mais antigos são muito respeitados pelos demais aprendizes, pois são vistos como elo transmissor dos conhecimentos dos saberes de seus antepassados à comunidade.

Enquanto na sociedade capitalista os idosos foram e continuam sendo deixados à margem das relações sociais, dentro dessa manifestação da cultura popular, ocupam um lugar de destaque no convívio com os demais praticantes. Em muitas canções, ressalta-se o respeito ao capoeira mais antigo: “Balance o jogo, menino, que eu quero ver; respeite o Mestre, que é mais velho que você”.

Bosi (1994) diz que, através das lembranças das pessoas idosas, é possível verificar uma história social bem desenvolvida, pois suas memórias atuais têm um pano de fundo mais definido, tendo em vista já terem atravessado determinados tipos de sociedade, com referências culturais igualmente reconhecíveis.

O Mestre e os capoeiras mais antigos são responsáveis pela perpetuação desses saberes tão peculiares, concernentes à capoeira; podem ser considerados como referências das memórias da capoeira, uma memória coletiva, edificada ao longo dos prováveis 300 anos de evolução do jogo.

Maurice Halbwachs (2004) considera a memória como um recurso imprescindível para a reconstrução da história; alega também que as memórias individuais dos sujeitos

estão arraigadas nas relações sociais que eles estabelecem e, sendo assim fazem parte da identidade grupal, uma memória coletiva. O arrimo da memória, para Halbwachs, é o grupo com o qual nos identificamos, tornando nosso o seu passado, trazendo à tona histórias do imaginário pertencentes a ele.

Para Pollak (1989), a referência do passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem a sociedade, uma operação que visa reforçar o sentimento de pertencimento entre as coletividades. Os grupos que viveram quadros de exclusão utilizam essas memórias coletivas, inclusive, de forma política, tentando garantir que suas histórias e tradições permaneçam em contextos de repressão, que visam silenciá-los.

A musicalidade e a poesia da capoeira estão entre as formas mais emblemáticas de expressão dessa memória coletiva. Através delas, narram-se a vida dos capoeiras, as tradições, os antepassados, os “fundamentos” (na linguagem dos capoeiras) da arte, perpetuam-se os elementos simbólicos desse jogo.

Aprender capoeira também significa ouvir as cantigas e as histórias que são contadas. Ouvir a cantoria representa estar em contato com as tradições mais antigas, que ressaltam diversos aspectos da cultura negra e de seus personagens, que ainda são pouco inseridos nos livros de história. Agachados aos pés do berimbau, ouvem a ladainha e rememoram os grandes mestres, que deram a sua vida para que a ginga pudesse mandingar, para o coro cantar, para a bateria se ouvir. Abib (2004) diz:

As músicas e ladainhas presentes no universo da capoeira são também elementos importantíssimos no processo de transmissão de saberes, pois é através delas que se cultuam os antepassados, seus feitos heróicos, seus exemplos de conduta, fatos históricos e lugares importantes para o imaginário dos capoeiras, o passado de dor e sofrimento dos tempos da escravidão, as estratégias e astúcias presentes nesse universo, assim como também as mensagens cifradas, que exigem uma certa iniciação para poderem ser compreendidas (ABIB, 2004, p. 61).

Uma última característica que mencionamos, presente na educação da capoeira, é a oralidade. Ilustramo-la através do depoimento do Mestre Cobra Mansa, grande nome da capoeira Angola contemporânea.

O mais importante nessa tradição é o hálito, é o que você tá passando...a sua alma que você tá transmitindo [faz o gesto como se estivesse passando a alma através da boca]. Então você não está transmitindo simplesmente a sua palavra, mas o hálito...a alma...então quando você recebe aquilo, você tá recebendo uma tradição de muitos e muitos antepassados, porque alguém já me passou isso...agora eu tô passando pra você, você vai internalizar, e depois vai poder passar a mesma coisa para o outro, então é muito mais do que você pegar o livro e ler...tem uma alma ali, tem um gesto, um olhar, tem uma forma [...] tudo isso fica marcado, porque é legal você ler um livro, mas a emoção de alguém estar te contando uma coisa, te passando alguma coisa, tem todo um gesto, um brilho nos olhos, que você sente uma alma sendo passada para você. (MESTRE COBRA MANSA, *apud* ABIB, 2004, p. 129-130).

Por esse depoimento do Mestre Cobra Mansa, podemos inferir o quanto a oralidade é fundamental na educação da capoeira. A ancestralidade também tem um papel importantíssimo, além de ser um aprendizado altamente sinestésico, que leva em consideração todos os sentidos empregados no processo de ensino/aprendizagem.

Joutard (1996) afirma que, a partir do século XVII, a busca pelo caráter científico, pautada na neutralidade promulgada pelo positivismo, promove a crítica à utilização da tradição oral como conhecimento.

Nogueira (2014) chama esse conjunto de saberes transmitidos de geração em geração, via tradição oral, de “oralitura”; entretanto, reconhece que, dentro dos padrões ocidentais de validação do saber, ela goza de muito menos prestígio que a escrita. Mas o autor, lançando mão das interpretações de diversos filósofos que se debruçam sobre a etnofilosofia ou filosofia africana, lança a reflexão: “a escrita é tão somente um fotografia dos saberes humanos [...] Nada prova a priori que a escrita resulta de um relato mais fidedigno do que o relato oral transmitido de geração a geração” (BÂ, 2010, *apud* NOGUEIRA 2014, p. 68).

Enfim, amiúde, esses são alguns traços dos modos de educar da capoeiragem que, como se pode perceber, possuem características bem distintas daquelas que a escolarização formal brasileira adotou. Mesmo sendo a capoeira um dos elementos mais tradicionais da cultura popular brasileira, os seus saberes continuam pouco aceitos e pouco adotados no espaço escolar.

Brandão (2002) propõe uma espécie de passagem do cotidiano da escola para a educação do cotidiano, em que buscamos, inicialmente, conhecer as culturas e o cotidiano dos sujeitos para, em seguida, realizar as interligações possíveis com o campo da educação e com os eixos internos e externos relacionados à cultura, às experiências sociais e simbólicas da vida cotidiana das pessoas e da sociedade

Portanto, trazer a capoeira ao campo da educação e apresentar suas características pedagógicas são ações necessárias para que a educação escolar do Brasil respeite os saberes culturais brasileiros e aprenda com eles, em lugar de privilegiar apenas um bojo de importações teórico-metodológicas, por vezes, fortemente enraizadas na lógica colonial.

4 Considerações finais

Pesquisar os processos educativos de grupos historicamente marginalizados tem uma dimensão política, pois trazer esses saberes ao espaço acadêmico adensa as discussões sobre o campo da educação e oferece novas perspectivas dentro da própria ciência que, em certo período, desconsiderou a legitimidade desses conhecimentos, e, a partir de olhares mais progressistas, apresentar sua validade epistemológica.

Essa lógica diferenciada é traço constituinte da cultura popular, de culturas construídas em condições sociais desfavoráveis, cujas camadas populares se encontram numa

relação de subalternidade, mas que, ainda assim, desenvolvem inúmeros recursos para perpetuar seus saberes e suas tradições.

A educação brasileira, ainda muito fomentada na tradição científica moderna, segue paulatinamente se abrindo para outros conhecimentos, e a capoeira tem mostrado que traz muito a contribuir nas reflexões sobre os processos pedagógicos, por ser uma prática de resistência ao colonialismo, portanto, regida por uma lógica distinta da ciência moderna, que também fomentou as ações coloniais; em outras palavras, a capoeira faz parte da educação do colonizado que visa romper com o modelo de educação implantado arbitrariamente pelo colonizador. Concordamos com Gadotti (2012), quando afirma que a diversidade é a marca desse movimento de educação social, popular, cidadã, cívica e comunitária que se busca construir. Trata-se de uma rica diversidade que precisa ser compreendida, respeitada e valorizada, já que, para o autor, “essa diversidade tem em comum o compromisso ético-político com a transformação da sociedade, desde uma posição crítica, popular, política, social e comunitária” (GADOTTI, 2012, p. 14).

A capoeira, como tantas outras manifestações das culturas populares, é um rico manancial de humanidade em que muito se aprende sobre a vida e sobre valores fundamentais para a existência humana, como a solidariedade, a igualdade, o respeito às diferenças, o compartilhar, o respeito à natureza, a cooperação, o equilíbrio, a humildade, a parceria, entre tantos outros ensinamentos que a sabedoria do nosso povo vem cultivando, preservando e transmitindo, de geração em geração, ao longo da história do nosso país, resistindo e lutando por manter vivas suas tradições, legado maior de uma ancestralidade que rege suas formas de ser e de estar no mundo.

Acreditamos que os saberes presentes numa roda de capoeira, numa roda de samba, e em tantas outras “rodas” de saberes que as culturas populares proporcionam, onde pessoas se reúnem para partilharem alegrias e tristezas, esperanças e sofrimentos, e onde passado, presente e futuro se juntam num momento único de celebração da vida, são o patrimônio maior desse povo que dança, que ri, que canta e que chora, que mostra com sabedoria, simplicidade e beleza a arte de estar sempre, apesar de tudo, insistindo em ser feliz.

Referências

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. *Capoeira Angola: cultura popular e o jogo de saberes na roda*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. Os velhos capoeiras ensinam pegando na mão. *Caderno Cedex*, Campinas, v. 26, n. 68, p. 86-98, jan./abr. 2006.

ABREU, F.J. *Bimba é Bamba*: a capoeira no ringue. Salvador: Instituto Jair Moura, 1999.

ARROYO, Miguel G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação?*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CAPOEIRA, Nestor. Capoeira: os fundamentos da malícia. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

CORDEIRO, Albert. Capoeira, saberes necessários à educação: um debate epistemológico. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de Oliveira *et al.* (Org.). *Epistemologia e Educação*: reflexões sobre temas educacionais. Belém: PPGED-UEPA, 2012.

CORDEIRO, Albert. *Na roda da inclusão*: práticas educacionais do grupo União Capoeira. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

DUVIGNAUD, Jean. *El juego del juego*. Santafé de Bogotá, Colômbia: Fondo de Cultura Econômica, 1997.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FERREIRA, Marieta de Moraes e Amado, Janaína (Coord.) Usos e abusos da História Oral. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: UNESP, 2004.

GADOTTI, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *Revista Diálogos*, Brasília, v. 18, n. 1, 2012.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2004.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

JOUTARD, P. História Oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos, In: NOGUEIRA, Renato. *O ensino de filosofia e a lei 10.639*. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2014.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Revista Estudos históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

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

REIS, Leticia Vidor de Sousa. *O mundo de pernas para o ar: a capoeira no Brasil*. São Paulo: Publisher Brasil, 2000.

SALLES, Vicente. *O negro na formação da sociedade paraense*. Belém: Paka-tatu, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Eusébio Lôbo da. *O corpo na capoeira: introdução ao estudo do corpo na capoeira*. Campinas: Unicamp, 2008a.

SILVA, Eusébio Lôbo da. *O corpo na capoeira: breve panorama: estória e história da capoeira*. Campinas: Unicamp, 2008b.

SOARES, Carlos Eugênio Líbano. *A negrada instituição: os capoeiras na corte imperial, 1850-1890*. Rio de Janeiro: Access, 1999.

VASCONCELOS, Mario Sérgio. Ousar brincar. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). *Humor e alegria na educação*. São Paulo: Summus, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, n. 23, p. 5-15, mai./ago. 2003.

VIEIRA, Sérgio Luiz de Sousa. *Da capoeira: como patrimônio cultural*. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

Recebido em: 16/08/2016

Aprovado em: 02/04/2018