



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

**ESCOLA DE DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DANÇA**

MARCOS CEZAR SANTOS GOMES

**CAPOEIRA EMANCIPATÓRIA NO ENSINO DA DANÇA:
UMA PROPOSTA EMERGENTE DOS SABERES DE MESTRES NA
ESPACIALIDADE DA CINESFERA**

Salvador
2012

MARCOS CEZAR SANTOS GOMES

**CAPOEIRA EMANCIPATÓRIA NO ENSINO DA DANÇA:
UMA PROPOSTA EMERGENTE DOS SABERES DE MESTRES NA
ESPACIALIDADE DA CINESFERA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Dança, Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Dança.

Orientadora: Profa. Dra. Lenira Peral Rengel.

Salvador
2012

Sistemas de Bibliotecas da UFBA

Gomes, Marcos Cezar Santos.

Capoeira emancipatória no ensino da dança : uma proposta emergente dos saberes de mestres na espacialidade da cinesfera / Marcos Cezar Santos Gomes. - 2013.

97 f. : il.

Orientadora : Profª Drª Lenira Peral Rengel.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, Salvador, 2012.

1. Capoeira. 2. Dança - Estudo e ensino. I. Rengel, Lenira Peral. II. Universidade Federal da Bahia. Escola de Dança. III. Título.

CDD - 796.81

CDU - 793.31

MARCOS CEZAR SANTOS GOMES

**CAPOEIRA EMANCIPATÓRIA NO ENSINO DA DANÇA:
UMA PROPOSTA EMERGENTE DOS SABERES DE MESTRES NA
ESPACIALIDADE DA CINESFERA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Dança, Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Dança e aprovada pela seguinte banca examinadora:

Aprovada em 14 de dezembro de 2012

Banca Examinadora

Dr^a Lenira Peral Rengel (orientadora)
Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia

Dr^a Alba Pedreira Vieira
Universidade Federal de Viçosa

Dr^a Gilsamara Moura Robert Pires
Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia

Dedico este trabalho a todos, capoeiristas ou não, que contribuíram e contribuem para que a capoeira seja legitimada como instrumento de educação, dentre outros conceitos que podemos atribuí-la. Em especial aos mestres Bimba e Pastinha pelo imenso legado que nos deixaram, os quais se encarregam de nos modificar a cada dia dentro da roda e fora dela, nos fazendo pessoas que transformam e são transformados pelo processo dinâmico da vida.

AGRADECIMENTOS

À Deus, meu porto seguro...

Aos meus pais, Nemézio da Silva Gomes (*in memoriam*) e Elza dos Santos Gomes. Imensos como o mundo, eternos como a vida e incomparáveis como o amor!

Aos meus irmãos Cezar Gomes, Carlos Gomes, Ângelo Gomes, Maria Lúcia e Maria da Conceição, pela fraternidade na bela infância, escolhas na adolescência e destinos distintos na fase adulta. A quem dedico este título.

À minha esposa Alice Maria, pelo companheirismo e incentivo quando diminuía as forças para ler e escrever a dissertação.

À minha filha Marlice Brisa, linda! Pelo afeto, apoio e pelas horas investidas nas digitações, ainda que com a necessidade posterior de corrigi-las.

Aos demais familiares, que na rotatividade da vida tercem comentários que valorizam meus esforços acadêmicos.

Especialmente à Professora Dra. Lenira Peral Rengel, pela excelente atuação com que conduziu o processo. Sua determinação e pontualidade nas orientações e correção das produções escritas, sem sombra de dúvidas, foi o que me impulsionou para chegar, de forma emancipada, ao dia da defesa.

Ao professor Dr. Eusébio Lôbo, Mestre pavão, que, enquanto banca externa fez questão de estar presente e, estando deu uma incisiva contribuição no sentido de me fazer ver a dimensão e responsabilidade que é a pesquisa acadêmica.

À professora Dra. Gilsamara Moura, que na banca de qualificação teve bastante atenção. Apontou demandas significativas para a delimitação do meu objeto de estudo.

Aos demais docentes do PPGDANCA, que com seus diversos saberes apontaram caminhos sinuosos ou/e insinuosos para que eu *projetasse* minhas escolhas.

Aos colegas da turma de 2011, pelo convívio e momentos de aprendizagens inesquecíveis.

Aos funcionários da Escola de Dança da UFBA, em especial Raquel e Ana, secretárias atuantes no trato com os estudantes da Instituição.

Aos que compõem o universo do Viver com Arte, Balé Folclórico da Bahia, Escola de Dança da FUNCEB, Escola de Dança da UFBA, UNEB, UNIJORGE e UNICAR CAPOEIRA Brasil-Europa; agradeço pelos laboratórios de análises de movimentos; relevantes contribuições nos processos e conseqüentes descobertas.

A Denilson José, por ter me oferecido embasamento para fazer a prova de inglês, assim como poder dançar afro. Estimo sinceramente.

Aos amigos, entre eles o professor Dr. Norval Cruz, referência nacional em consciência corporal e Ancestralidade africana, pelas longas conversas e troca de saberes.

Ao Dr. Fernando Reis do Espírito Santo, professor da FACED, ao qual devo a formatação estrutural desse material. Incansável nas aulas de Metodologia da Pesquisa. Também, por me ajudar a trazer as idéias de Freire como modelo para o meu projeto de vida.

À psicóloga, professora Ms. Maria da Glória, colega de trabalho, que, com sua imensa paciência fez os devidos ajustes em meu primeiro Artigo acadêmico, o qual se tornou parte dessa configuração.

Aos meus Mestres de capoeira Murici, Bamba e Vermelho 27, pela formação técnica e exemplo de relacionamento entre Mestre e aluno.

Ao professor Elias (*in memorian*). Confidente! Agradeço pelos inúmeros conselhos.

Todo projeto educativo tem que ser um projeto de humanização. Isto implica reconhecer a desumanização, ainda que seja uma dolorosa constatação. Juntar os cacos de humanidade de tantos milhões de brasileiros triturados pela injustiça, fome, provocadas pela brutalidade do capitalismo. Buscar a viabilização da sua harmonização no contexto real, concreto do Brasil. Este é o desafio pedagógico do projeto popular: RECUPERAR A HUMANIDADE ROUBADA DO POVO.

Miguel Arroyo.

RESUMO

Propor reflexões sobre as contribuições que a concepção dialógica em atuação no aprendizado da capoeira pode trazer para a área da Dança é o tema desta pesquisa. Correlacionar saberes da capoeira ao aprendizado da dança contemporânea poderá beneficiar dançarinos de todos os níveis, pois esta possui um rico potencial coreográfico, com amplas possibilidades para a improvisação e atitudes criativas às situações tanto do seu próprio fazer, bem como da dança. Essa iniciativa contribui para apresentar mais trabalhos escritos e publicados nesse assunto, ainda em falta. O aporte teórico utilizado possibilita refletir acerca da necessidade de abarcar novos paradigmas metodológicos, para assim abordar outros procedimentos, a fim de construir uma relação igualitária entre a pessoa que ensina e a pessoa que aprende. A iniciativa pedagógica libertadora/progressista (FREIRE, 2012), a emancipação intelectual (RANCIÈRE, 2010) e a Sociologia das Emergências (SANTOS, 2007), são temas chave para se pensar a capoeira no ambiente da dança como ação emancipatória. A pesquisa divide-se em quatro capítulos subdivididos em: Introdução; capoeira e emancipação - implicações em dança; esfera do corpo, conceituada pela cinesfera (LABAN, 1978, 1990) por ser nuclear para o que se denomina de um espaço corporal emancipado e, as experiências do pesquisador com dançarinos e capoeiristas em instituições públicas e particulares de ensino. As referências são autores que propõem uma urgente quebra dos paradigmas dominantes nas relações interpessoais, seja no ambiente social, artístico e/ou educacional. Os resultados apontam que é preciso e possível criar estratégias com o intuito de provocar a reflexão, otimizar a crítica e possibilitar a autonomia. A metodologia utilizada foi qualitativa bibliográfica, a qual permitiu utilizar as informações extraídas de livros e artigos de periódicos, assim como de outros materiais disponíveis (SILVA, 2001).

Palavras chave: Capoeira emancipatória. Ensino da dança. Saberes de mestres. Espacialidade da cinesfera.

ABSTRACT

Proposing reflections about contributions that dialogical conception at work in learning capoeira can bring to the area of Dance is the theme of this research. Correlating capoeira wisdom to the knowledge of contemporary dance will benefit dancers of all levels, because it has a rich choreographic potential, with ample opportunities for improvisation and creative attitudes to situations of its own way of making, as well as dance. This initiative contributes to submit written and published more papers on this subject. The theoretical approach makes it possible to reflect on the need to embrace new methodological paradigms, approaching other procedures in order to build an egalitarian relationship between the person who teaches and that one who is learning. The liberate/progressive educational initiative (Freire, 1997), the intellectual emancipation (Rancière, 2010) and the Sociology of Emergencies (Santos, 2007), are key issues to think about capoeira environment inside the dance as an emancipatory action. The research is divided into four chapters and subdivided into: Introduction, capoeira and the emancipation - implications in dance; sphere of body, conceptualized by kinesfera (LABAN, 1978, 1990) being nuclear, according to what is called an emancipated body and space, researcher's experiences with dancers and capoeiristas in governmental and private schools. The references are from authors who have proposed an urgent breakdown of the dominant paradigms in interpersonal relationships, whether in social, artistic and/or educational environment. The concept of kinesphere (Laban, 1978, 1990) is central to what is called an emancipatory spatiality. The results show that it is necessary and possible to create strategies in order to provoke reflection, optimizing the critique and enabling the autonomy as well. The methodology was qualitative literature, which allowed using the information extracted from books and journal articles, and other materials available, supported by ethnographic involvement experienced by the researcher (Silva, 2001).

Keywords: Emancipatory capoeira. Dance teaching. Knowledge of masters and elders. Spatiality of kinesfera.

SUMÁRIO

1 ABORDAGEM INICIAL	10
1.1 CAPOEIRA E DANÇA	16
1.2 METODOLOGIA DO TRABALHO	17
1.2.1 A estrutura do trabalho	18
2 CAPOEIRA E EMANCIPAÇÃO: ALGUMAS IMPLICAÇÕES EM DANÇA	21
2.1 PERSPECTIVA DIALÓGICA A PARTIR DE PAULO FREIRE	22
2.1.1 Para um ensino emancipatório	24
2.1.2 A concepção freireana e os desvínculos hegemônicos	27
2.1.3 Educação em dança como prática de liberdade	29
2.1.4 Capoeira emancipatória e seus espantos	31
3 ESFERA DO CORPO: POR UMA ESPACIALIDADE EMANCIPADA	37
3.1 CAPOEIRA ANGOLA E DANÇA	37
3.1.2 Capoeira: uma dança folclórica contextualizada	40
3.1.3 Cinesfera da capoeira e mediações educacionais em dança	41
3.1.4 A capoeira na construção da esfera em Laban	45
4 CAPOEIRA: PARA UM SABER POPULAR EMANCIPATÓRIO	49
4.1 BREVE REVISITA	49
4.1.2 A capoeira na esfera do corpo brasileiro	53
4.1.3 Os mestres e suas esferas	55
4.1.4 O mestre e sua emancipação artístico-pedagógica	70
4.1.5 O corpo na ação de um capoeirista emancipado	72
4.2 ENSINO DA CAPOEIRA EM DANÇA CONTEMPORÂNEA	74
4.2.1 Capoeira emancipatória com dançarinos da companhia BFB	74
4.2.2 Capoeira emancipatória com estudantes da Escola de Dança da Fundação Cultural do Estado da Bahia (Funceb)	77
4.2.3 Capoeira emancipatória com estudantes da Escola de Dança da UFBA	81
4.3 PARECER METODOLÓGICO DAS AÇÕES ARTÍSTICO-PEDAGÓGICAS	86
5 PARA CONSIDERAR	91
REFERÊNCIAS	94

1 ABORDAGEM INICIAL

A presente pesquisa surgiu de uma extensiva vivência com a cultura popular local e se expandiu posteriormente. Focaliza-se como local o bairro da Ribeira que faz parte da imensa área conhecida como Cidade Baixa, em Salvador/BA. Desde muito cedo foi possível apreciar com empatia o jogo e a dança da capoeira. Contatos iniciais que permitiam a identificação com o movimento livre da arte da capoeira e com outras pessoas, em que havia o desejo de ocupar o lugar delas. Essa noção de sentimento de pertencimento perdura até os dias atuais.

Salvador é uma cidade histórica em que o turismo nacional e internacional sempre é muito presente, independente da estação do ano. Dentre outras manifestações, a capoeira e modos de dança tornaram-se cartões postais e muitos dos eventos do calendário cultural em Salvador e na Bahia envolvem ambas. As festas de largo, por exemplo, constituíam-se em um enorme e relevante cenário urbano para esses acontecimentos. Na Ribeira, bairro boêmio da península itapagipana, onde ainda se comemora a tradicional segunda-feira gorda, ou em áreas adjacentes, como a Boa Viagem, Bonfim e outras, o ensejo era motivador. Todas essas localidades atraíam uma multidão de pessoas que eram seduzidas pelo fazer e espontaneidade desse lazer; muitas das quais artistas populares reconhecidos internacionalmente. O reconhecimento internacional aqui se refere aos muitos capoeiristas/dançarinos que já viajavam em grupos folclóricos da época na citada localidade; o do Mestre Vermelho da moenda é um exemplo.

É possível afirmar que havia e ainda há uma forma de fazer autônoma e intuitiva. Essa autonomia advinha de iniciativas comuns, não acadêmicas, trata do saber popular. Abib (2005) aborda que, em sua especificidade, a capoeira não depende exclusivamente do conhecimento científico, embora o mesmo seja importante. São outros saberes nascidos do povo e para o povo com fundamentos próprios como: o giro da roda; o toque do berimbau; o movimento consciente e inconsciente; manhas e mandingas.

A partir deste saber alguns grupos sociais eram formados em diversas comunidades urbanas para utilizar a dança e o canto, com diversas finalidades, dentre elas as atividades lúdicas com as cantigas de roda e as várias modalidades de samba (ESTEVES, 2003).

A comunidade da qual tratamos tinha muito em comum entre seus membros e as relações estabelecidas diariamente eram bastante familiares. Essas vivências e as oportunidades artístico-pedagógicas vivenciadas a partir da adolescência germinaram os temas abordados na neste trabalho: capoeira-ensino-dança e busca considerar a conceituação de emancipação, espacialidade e cinesfera.

A emancipação, em concomitância com as concepções educacionais, é uma proposta para a pedagogia nesta investigação. O emancipar-se é fundamental processo para manutenção existencial do ser humano. A emancipação também vista pela obra de Freire (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010) emerge como uma forma de conquista política a ser efetivada pela práxis humana, na luta ininterrupta a favor da liberdade das pessoas, através das suas vidas desumanizadas pela opressão e dominação social. Ao pensar nos ideais de Freire (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010), reconhecemos que no processo emancipatório há uma intencionalidade política declarada e que se assume enquanto transformação das condições desfavoráveis. Transformar condições hostilizadas que vêm de ações que negam a autonomia fará sentido mediante a luta do oprimido em função da liberdade de ambos, dentro do contexto artístico.

Rancière (2010) analisa que a consciência da emancipação é, antes de tudo, uma espécie de inventário das competências que o sujeito traz, mesmo o ignorante. Ainda, em Rancière (2010), quem emancipa não deve ter preocupação com aquilo ou com o que será emancipado e sim fazê-lo.

A proposta emancipatória para este estudo direciona-se a uma demanda que visa contribuir com a área de dança. É uma pesquisa que está centrada na análise da capoeira como possibilidade de interação sócio-artística-cultural na formação do dançarino. Ao praticar e observar ao longo dos anos, se pode mostrar a insatisfação de ver ambas, dança e capoeira, trabalhadas ainda sem as interfaces possíveis, em vários espaços que contemplam uma ou outra separadamente. Propor a construção de uma espacialidade específica, visando uma reflexão crítica do que já entendemos, enquanto movimento e arte, configura o que se chama de espaço emancipatório. Conceição (2009) supõe que a capoeira vista por um modo menos competitivo vai além de posturas, estereótipos e formas físicas; têm supervalorização em detrimento de outros parâmetros fundamentais humanitários. Para esse autor, a capoeira, especialmente a angola, abrange

variados processos da dinâmica corporal nas nossas relações políticas, dentre outras.

Streck, Redin e Zitkoski (2010) trazem uma proposta em Freire de educação humanista-libertadora. Freire tem no diálogo uma das categorias centrais de um projeto pedagógico crítico, propositivo e esperançoso em relação a nosso futuro. Essa visão se aproxima do que vimos discutindo em proposição à especificidade de uma determinada espacialidade.

A espacialidade, como um dos elementos estudados nesse trabalho tem, além de relação com o pensamento de Rudolf Laban, fundamentação em Lucrecia Ferrara (1997, 2007, 2008). Com um vínculo direto com a temporalidade, espacialidade em Ferrara (2007) é vista como linguagem e corresponde a determinadas manifestações ocasionadas pelo espaço. Na presente pesquisa, o lugar em que se busca conceituar espacialidade parece relacionar-se diretamente com as novas construções emancipadas que pretendemos em capoeira, enquanto sugestão para contribuir nos estudos prático-teóricos da dança. Ferrara (2008) diz que a antiga filosofia nos possibilita perceber que este espaço que buscamos entender funciona como uma abstração resistente às operações cognitivas, além de ser um receptáculo ou lugar a ser preenchido. A autora postula que no ideal platônico a espacialidade operou por meio da forma e, em Aristóteles, através do lugar que lhe daria posição e situação (FERRARA, 2007, p.10-11). Ao continuar a leitura e análise do panorama amplo e com conceituação filosófica que a professora Ferrara apresenta posso propor que espaços a serem convividos e ideais se tornam foco para exploração de novos e diferentes caminhos artísticos pedagógicos em capoeira e dança.

No estudo da espacialidade associado a uma nova configuração para a prática da capoeira no universo do dançarino, encontramos outra informação coerente. Também em Ferrara (2007) aparecem classes de espacialidades em proporção. Ela recomenda três categorias para estudo do espaço enquanto fenômeno e experiência do mundo: espacialidade, visualidade e comunicabilidade. Sinaliza que elas se manifestam de formas distintas, todas com referencial na espacialidade enquanto proporção, construção ou reprodução. Mais adiante, especificamente nos próximos dois capítulos, pretende-se discutir e continuar essa conexão da espacialidade com a capoeira e a dança verticalizadas para a emancipação.

A cinesfera, vista como o espaço ou a esfera que limita o alcance dos membros do corpo, será discutida no capítulo três. Interessa conduzir a pesquisa perpassada pelas possibilidades referenciadas por Rudolf Laban, o qual, partindo do movimento humano, do cotidiano de pessoas em várias experiências e de experiências em dança, deixou um legado com informações valiosas. Laban pensava em uma técnica livre e a entendia como uma forma fundamental de dançar. Dizia que cada indivíduo possui uma esfera na qual pode desenvolver seu próprio enfoque e utilizar suas próprias interpretações (LABAN, 1978). Ao se partir dessa nova espacialidade articulada a um ponto de vista emancipatório, pretende-se projetar a pesquisa para as particularidades desejadas no ensino/aprendizagem da capoeira para dançarinos.

O fato de conhecer a capoeira na infância, além de outras atividades culturais, trouxe-me a possibilidade de um crescimento normal e regular, em relação ao desenvolvimento sensório-motor. Sempre curioso, o aprendizado foi chegando gradativamente. Silva (2008) compartilha que quando crescemos aprendemos e descobrimos como se aprende. Ao escrever sobre suas experiências em capoeira e dança, o mestre de capoeira, dentre outras formações, acrescenta que só cada um pode viabilizar suas descobertas.

Com o tempo passei a ensinar nos meados da década de 1980 e surgiu a possibilidade de atuar no ensino/aprendizagem da capoeira direcionada à dança. Comecei uma caminhada no sentido de observar corpos, ou seja, pessoas que dançavam capoeira e atuavam nos shows folclóricos em Salvador e em outros municípios e que participavam de espetáculos.

Ao me debruçar nos estudos históricos, que me permitiram compreender a importância da capoeira dada sua participação na construção do Brasil. No aprofundamento dos estudos e experiências surgiram algumas inquietações advindas do contexto didático-pedagógico em que a capoeira esteve inserida, sobretudo, nas últimas décadas do século XX. Foram observações feitas em aulas ministradas por pessoas supostamente habilitadas. As mesmas, ao utilizarem seus procedimentos metodológicos, proporcionavam um aprendizado técnico necessário ao contexto, assim como uma involuntária ou voluntária forma não emancipada de ensinar/aprender, a partir da argumentação desta pesquisa.

Após refletir o quadro apresentado, entender e considerar que os procedimentos metodológicos de um propositor não anulam o fazer do outro, surgiu

o problema da pesquisa: *Quais as contribuições que a concepção dialógica em atuação no aprendizado da capoeira pode trazer para a área da dança?* Estamos vivenciando momentos de práticas menos rígidas e o pensamento educacional em Freire (2012) sugere o diálogo como medida que emerge para ser adotada na relação de ensino/aprendizagem. Espera-se que o ensino em arte, e, no caso específico da pesquisa, em dança, torne-se cada vez mais emancipado, em interação e trocas entre quem ensina e quem aprende. A proposição se coloca em prol de ações pedagógicas dignas de toda formação humana, que contribuam para emancipação e liberdade de expressão, para o pensamento crítico modificado gradativamente, a partir da provocação problematizada.

Em Freire (2012), constata-se a necessidade de observar as experiências que as pessoas trazem; este autor postula não haver saber maior ou menor e sim saberes opostos e/ou diversos. O aspecto epistemológico a que Freire se refere envolve os conhecimentos prévios, responsáveis por leituras e pela interpretação de fatos que se apresentam, nem sempre levados em conta. Essa realidade parece ser irreversível. Tendo em vista tal incomodo, desperta o cuidado em estabelecer relações entre a dança e a capoeira, entendendo que ambas em suas singularidades também são vítimas de atitudes rígidas no ato de ensinar-aprender. Freire (2012) nos ajuda a entender que a função de uma aula - seja de dança, capoeira, dentre outras - é a de transformar os participantes em melhores pensadores para o mundo. E, portanto, consideramos que este assunto pode contribuir para aumentar a literatura do tema capoeira em dança e a relação ensino/aprendizagem.

No desenvolvimento do interesse em questão, em 1995, nas aulas de dança com o professor Denilson José, a companhia “Viver com Arte” fazia parte do projeto da Fundação Cultural do Estado da Bahia (Funceb), nas comunidades denominadas “menos favorecidas”. Emergiu o sentido do preocupar-se com a didática de ensino e relacionamento do professor para com o aluno. Analiso que algumas ações voltadas para as relações interpessoais deveriam ser diretamente ligadas à relação para emancipar. Então, a preocupação é maior que “ensinar” a dançar. Assim, podemos entender essa relação como os contatos entre seres humanos que se processam em todas as situações e não somente para o palco.

Proponho uma visão conceitual emancipada nesta pesquisa que considera ser preciso uma atitude que prevaleça nos estabelecimentos e que a

manutenção dos contatos entre pessoas. As relações para emancipação deveriam se estender a todos os campos de atividades. Seja no comércio, na indústria, na administração pública, nos esportes, nos lares, nas escolas formais ou informais. Para Sampaio (2000) relações entre sujeitos são as interações de maneira intensiva ou extensiva entre duas pessoas no mínimo, assumindo a forma física, mímica e verbal.

No que tange ao contexto educacional, esses contatos são mais observáveis por se tratarem da aproximação para auxílio, visando a mudanças favoráveis. No que diz respeito ao ensinar ou transmitir conhecimento, falo de procedimentos metodológicos. A maioria das nossas escolas insiste em manter o paradigma mecanicista. Muitas vezes, são instituições da Educação Básica ou até de nível superior. Há profissionais que não romperam com o tabu de que “quem manda na sala de aula é o professor”, impedidos de se atualizarem perante as reformas significativas de aprendizagem, reforçam o modelo da cópia/reprodução, mesmo compartilhando arte.

Para abarcar a dança e a capoeira, a partir da sua importância na formação humana, procuramos enxergá-las dentre outras funções como ação que possibilita a emancipação responsável, capaz de transformar-se em uma prática da liberdade (FREIRE, 2007). Como compromisso sociopolítico - pois não existe educação neutra - esta investigação atenta para posturas que assumem lugares hierarquizados. Seja da parte de instrutores, professores, contramestres, mestres ou simplesmente de alguém que orienta o aprendizado em dança e capoeira. Entende-se por compromisso político a possibilidade de conhecer e entender as artimanhas de um sistema opressor e, neste, pessoas que impõem suas próprias convicções, sem a menor chance de haver uma troca, a partir do diálogo (FREIRE, 2010).

Ao viver em uma sociedade dita pós-moderna, Santos (2007) adverte que é preciso romper com o paradigma racionalista ocidental. Diante dessa demanda, percebe-se que muitos profissionais são comprometidos com as linguagens artísticas e acreditam que possuímos uma relevante ação de mediação educacional compartilhada com quem aprende. Em contrapartida, outros professores, coordenadores, diretores de espaços de artes cênicas, que trabalham com a dança ou com a capoeira, são fechados ao diálogo. Em detrimento de uma educação compreensiva, compartilhada e dialogada, tais posturas retardam o

processo de releitura das posturas rígidas, que muitas vezes se alinham com os antigos discursos clássicos racionalistas.

Na perspectiva reflexiva das relações educacionais, que permitem a troca entre sujeitos Santos (2007) sustenta que é importante compartilhar saberes. Ele propõe um olhar para as contribuições que o saber popular - no nosso caso em análise, a capoeira e a dança - tem a trazer para o ambiente de arte. Essa articulação sugerida com o pensamento do autor demanda vigilância para com os métodos não maleáveis.

O percurso vivido por nós também afirma que há artistas, pesquisadores, estudiosos que se debruçaram e se debruçam nos seus objetivos de recriar o ensino da capoeira para dançarinos. Para tanto, assume-se o desejo de apontar o pensamento emancipado, emancipatório, autônomo e democrático, como referência fundante e indispensável na trajetória da discussão. A causa da emancipação suscitou a pertinência da análise de várias obras que dialogam com o tema - capoeira no ensino de dança.

1.1 CAPOEIRA E DANÇA

Em um dos momentos de reflexão, com base nas vivências de capoeira e num determinado período fazendo aulas de dança, é possível descrever a relação entre ambas como uma ação indissociável. Muitos são os mestres novos e antigos comprometidos com a pesquisa prática/teórica em capoeira, que com suas vivências afirmam haver uma relação inseparável entre a dança da capoeira e a sua antiga forma de usá-la como instrumento de luta. Silva (2008) comenta que a busca na capoeira, também em dança, deveria ser um aprendizado de ocorrências pelo autoconhecimento do corpo.

Ao contrário dessa demanda, contradizendo a emancipação desejada, o que temos visto é o inverso: modelos propostos por técnicas de exposição-reprodução sendo legitimados a cada dia. A reprodução do golpe enquanto saber técnico foi um movimento utilizado pelos escravos para confundir o feitor. Hora dançando, ora lutando, era visto como de alto risco, pois, ao passo que ludibriava, poderia custar a própria vida. Ao citar estas destrezas, Areias (1983) adverte que os negros nunca deixaram de lutar, suas reações eram das mais diversas formas. A fuga era incerta e às vezes gerava suicídio ou a morte do opressor.

Mestre camisa, nascido na Bahia e radicado no Rio de Janeiro há muitos anos, responsável por um dos mais representativos grupos de capoeira no Brasil e no mundo, comenta que ela, a capoeira, é uma arte que engloba tantas outras artes em uma só: diz que é poesia, trabalho, sobretudo uma luta/dança que é impossível de separar (CAMPOS, 2009). Em concordância com o mestre, é prudente dizer que, já no tempo da colonização, tratava-se de uma dança lutada e uma luta dançada. Eram as artimanhas utilizadas para enganar os opressores.

1.2 METODOLOGIA DO TRABALHO

Por ser uma investigação teórico/prática que se articulou a partir da experiência do pesquisador, foi definida a metodologia. Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa bibliográfica, pois houve uso das informações extraídas de livros e artigos de periódicos, assim como de outros materiais disponibilizados (SILVA, 2001). Este mesmo método qualitativo parte de uma atitude situada e localiza o pesquisador no mundo, o qual estuda fenômenos em seus contextos específicos no intuito da interpretação a partir de signos e práticas materiais (DENZIN, 2006). Também Gil (2002) comenta e auxilia sobre o certificar-se e a necessidade de aprimorar as ideias extraídas e possíveis intuições mediante o material colhido. Fato esse que não isenta o pesquisador da pesquisa. Ao pensar neste princípio, reverbera um sentimento, sobretudo afetivo, com tudo e com todos que nos cercam enquanto registramos e dissertamos.

O corpo na capoeira e na dança é ligado ao pensar-fazer; ações conectivas que serão sempre correlacionadas às outras experiências trazidas; com ênfase no princípio das relações entre pessoas, pois, é importante internalizar o foco emancipatório, reforçamos que a problemática contextualizada nesse estudo persiste contra a predominância do ensino rígido, fechado ao diálogo, presente em algumas salas de aula de dança e capoeira. Observa-se e relaciona-se a didática de ensino utilizada enquanto conduta maior, amplitude, que envolve os procedimentos e estratégias representadas para se atingir êxito nas relações de ensino/aprendizagem. Entretanto, não acreditamos ser isto possível sem uma participação ativa e atuante do estudante em dança.

O conceito de diálogo, enquanto ferramenta indispensável para a produção do conhecimento entre pessoas tem dados históricos que trazem a origem das

práticas dialógicas. Konder (2008), baseado na Grécia Antiga, analisa primordialmente a dialética, propondo ser a arte do diálogo, pelo qual a hierarquia não necessariamente é privilegiada, pelo contrário, ambos os sujeitos são emissores/receptores. Focada na possibilidade de entender os processos a partir da origem do diálogo, esta pesquisa se coloca na nossa contemporaneidade. A partir desses dados, visualiza-se que precisamos de atenção para com os princípios do diálogo, no que diz respeito ao entendimento e à troca de palavras entre pessoas que ensinam e aprendem a capoeira e a dança, visando alcançar êxito artístico, mas, também, social, político e pedagógico.

1.2.1 A estrutura do trabalho

Após a Abordagem Inicial, a dissertação traz na segunda seção a análise de alguns autores que sinalizam a urgente quebra dos paradigmas dominantes na relação interpessoal, na qual se insere a perspectiva artístico-pedagógica deste trabalho. Nela, ideias de teóricos como Paulo Freire são de fundamental importância para a compreensão do texto e contexto em que estamos. Rancière (2010) e Santos (2007) também se inserem em articulação nos argumentos em direção à educação que liberta e emancipa crianças, jovens e adultos, homens e mulheres em dança e capoeira. Na terceira seção, um estudo do conceito de cinesfera de Rudolf Laban (1990, 1978). “A arte do movimento”, de Laban, oferece novos caminhos para a compreensão e expressão tanto na roda da capoeira como nas suas relações sociais, políticas e culturais ao longo do tempo que a capoeira passou e permanece de outra forma. Compreender Laban, a partir da cinesfera, abriu um leque de oportunidades para o trabalho. Movimentos desdobrados pela compreensão e ação da cinesfera foram importantes instrumentos na organização de novas espacialidades para o ensino da capoeira. Envolvidos nas composições, havia sempre uma abertura para o intérprete, aliada a uma instigante vontade de criação, a partir da investigação na proposta com a capoeira angola.

A seção quatro traz a relação que se estabelece entre a capoeira e a dança. Parte-se, necessariamente, de uma breve abordagem sobre a influência ancestral africana em nossa capoeira. Apresenta a minha atuação enquanto proponente de metodologias condizentes à realidade encontrada em cada espaço de atuação como professor e mestre de capoeira, além de outros estudos. Este título

complementa-se com os seguintes fatos: no Caribe em 1990, foi possível realizar alguns shows folclóricos. Em seguida, na Alemanha e Polônia, em 2001, e, em 2004, uma turnê de 40 dias pela Espanha, Portugal, Alemanha e Noruega. Após uma pausa de dois anos, veio o convite para ministrar *workshops* na França, Polônia e Alemanha. Em 2010, no Senegal, para espetáculos e novamente em Varsóvia e Cracóvia. Antecedidas a essas viagens internacionais, que foram contribuições singulares para este objeto de pesquisa, também aconteceram dezenas de investigações envolvendo a capoeira e a dança nas cinco regiões brasileiras; inclusive visitando importantes trabalhos do país. Gostaria de declarar que tive dificuldade de integração em alguns dos grandes grupos.

Aqui permite-se um breve informativo sobre um fato sinistro acerca dessas relevantes ações artísticas nacionais em que me refiro. Com base em nossa região, fomos mapeados geograficamente como nordestinos. Por conta desse rótulo, alguns dos nossos ora parceiros de trabalho, ora rivais de jogo espalhados pelo Brasil, tendo em vista a forte marca que a capoeira assume como *luta* de resistência, fomos, equivocadamente, considerados frágeis em movimentos mais agressivos que exigem explosão corporal; configurada fisiologicamente como a combinação da força com a velocidade. Ao contrário do que eles afirmam, respondemos muito bem a essa demanda e, ainda, detemos o título de precursores da capoeira, em função da história colonial, legado de Besouro Mangangá, Mestre Bimba, Mestre Pastinha e outros não menos importantes. Outra virtude que possuímos, está por conta da mandinga exacerbada que o baiano traz como recurso na sua movimentação em cena.

Esse prelúdio em terras brasileiras, reflete um trajeto pouco confortável para nós capoeiristas. Quando optamos por enfatizar a luta/jogo da capoeira, nossos compatriotas mineiros, paulistas e cariocas, por exemplo, tendem a reagir com uma resposta mais competitiva, muitas vezes com uso de técnicas marciais, o que não seria necessariamente preciso. Portanto, compreendendo o lugar da dança em práticas de capoeira, entende-se ser um caminho relevante para atenuar o combate corporal proporcionado pela hegemonia em que se simula ter, alguns daqueles praticantes mais sistematicamente competidores, encontrados na diferença regionalista. Ao ser identificado como capoeirista representante da Bahia, quase sempre era um grande desafio conseguir entrar e sair da roda sem maiores conflitos corporais. É importante lembrar que este relato visa a apontar motivos que

me impulsionaram a pesquisar a prática exercida a cada dia, sobremaneira por oferecer elementos que emancipavam o outro, dentro e fora do Brasil.

Estimulado pela capoeira angola, configuração que melhor adaptou-se ao corpo que dança, nossa pesquisa adentra os conteúdos teóricos e conceituais, o que remete a dados históricos relatados no capítulo quatro desse trabalho. Para tratar da capoeira angola, fiz uma breve leitura de dados ancestrais, o que ajudou na compreensão da suposição de alguns mestres angoleiros, que afirmam termos herdado os primeiros movimentos da África. Appiah (1997) concorda que a ancestralidade está diretamente ligada aos antepassados. Encerra-se esta etapa da pesquisa com o tópico *Para Considerar*.

2 CAPOEIRA E EMANCIPAÇÃO: ALGUMAS IMPLICAÇÕES EM DANÇA

Nesta seção o foco é fomentado pela ótica da Educação e atualidade da tese de doutoramento do Professor Paulo Freire, defendida em 1959, e pela subsequente publicação da “Pedagogia do oprimido”, em 1967, com sucessivas reedições, sendo a última em 2012. Ambos os livros, acompanhados de alguns outros teóricos, tornaram-se referências indispensáveis nessa investigação. A partir deles, percebemos uma emergência em contrapor a conformidade fatalista e a atitude hegemônica que perduram no âmbito da grande maioria das instituições públicas e privadas que tratam de transmitir os saberes da nossa cultura.

Embora os objetivos e propostas pedagógicas no ensino/aprendizagem tenham se modificado ao longo do tempo e a postura de alguns educadores seja diferenciada, um percentual deles se mantém tradicionalista. Com base no exposto, entende-se que, em todo e qualquer contexto, a Educação enquanto ferramenta fundamental na formação humana precisa atuar como prática de emancipação (FREIRE, 2009). Questiona-se também a figura do “educador” de dança e capoeira como quem domina o saber, habilitado para ordenar o ensino. Percebe-se que é possível compartilhar o aprendizado com os conhecimentos dos alunos, fazendo da experiência não um descaso, mas, condição ontológica para gerenciar-se. Sendo assim, a interrogativa é: por que não aproveitar a experiência que têm os alunos?

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes em que os educandos, sobre tudo os das classes populares, chegam a ele saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino de conteúdos (FREIRE, 1996, p, 30).

Compreende-se que é difícil desenvolver um pensamento fora do centro autoritário, até mesmo porque, ao hospedar, condicionamos heranças rígidas vindas de outros tempos. Freire é incisivo ao apontar a sua preocupação com a Educação há quase meio século, o que nos mostra a iminência de prosseguir com as lutas em prol de

relações justas entre pessoas, independente de suas posições e formações intelectuais.

2.1 PERSPECTIVA DIALÓGICA A PARTIR DE PAULO FREIRE

Os princípios hierárquicos conservadores tornaram-se comuns e impermeáveis à dialogicidade; criam e reforçam um antagonismo entre opressor e oprimido. No que diz respeito à condição desse último, a possibilidade transformadora e sempre atualizada de Freire (2012) postula que é preciso, de imediato, que os que assim se encontram negados no direito primordial de falar o reconquistem, dificultando a que este assalto desumanisante continue.

Diante do exposto, necessário se faz valorizar os conhecimentos dos alunos e auxiliá-los a se verem capazes de participação e de autogestão nos processos. É através do incentivo ao gerir-se que essa investigação busca seu fio condutor.

Referindo-se à ótica freireana, a pesquisa aponta aspectos que mantêm uma “pedagogia do oprimido”. Na obra de 1967, Freire denuncia, declara e busca fazer ver que esse tipo de metodologia não emancipatória traz e sustenta aspectos desiguais, que precisam ser desvelados, ou seja, descobertos, tirado o véu. (FREIRE, 2012). Essa pedagogia do oprimido enquanto método expande-se para variadas ambiências educativas e atua de modo a não contribuir para a transformação das atitudes hierárquicas entre educadores(as) e educandos(as) em ambientes de dança e capoeira.

É preciso entender e aceitar que “a antiga verdade, vista do outro patamar, passa a valer como erro” (KATZ, 2005, p.38). Para a autora, as interações e possíveis intervenções dos intérpretes tornam-se problemas, passando a ser entendidos como novos fluxos, transformando realidades que pareciam ser eternas. Incorporada a um olhar contemporâneo e artisticamente emancipado, diz que:

Faz muito tempo que o homem deseja entender o que tem a sua volta. Faz pouco tempo, entendeu o quanto está implicado no que está observando, aparentemente lá fora. Uma perspectiva tão nova, que inaugurou um outro renascimento. Estamos inscritos num fluxo de transformações que altera o mundo e a nós mesmos. Somos

corpos que se colocam num cosmo que não estaciona. (KATZ, 2005, p.07).

Diante do ponto de vista de Katz, transitamos por uma complexidade que permite e até propõe um envolvimento maior da pessoa em processos pelos quais nos transformamos e, assim, evoluímos. No princípio educativo, toda ação que envolva alguém deverá desafiá-lo dentro de objetivos que busquem o ser diferente para com o que vinha sendo.

Na prática freireana, trabalha-se com o conceito de problematização como parte indispensável do processo na transmissão de saberes. Ela também visa a oportunizar a transformação da opressão em objetos que levem à reflexão dos oprimidos. Ação da qual resultará um engajamento necessário de luta por sua emancipação, em que a própria pedagogia se fará e refará (FREIRE, 2012). Ainda é comum nos depararmos com professores, de capoeira, de dança, ou de ambas, agindo com posturas tradicionalistas e hegemônicas. Isto leva, no mínimo, a um convívio de reforço e legitimação de uma ação autoritária e abusiva, impedindo, assim, a construção de consciências críticas e autônomas com relação ao seu próprio fazer.

Na impossibilidade de exercer autonomia enquanto artistas criadores, constrangimentos nas intervenções pedagógicas continuam acontecendo. Em uma de nossas aulas de capoeira, uma garotinha de nove anos, apresentando imensa tristeza, relatou que sua professora a chamou de idiota. Questionada do motivo, respondeu que tinha errado a coreografia. É importante frisar que se tratava de uma aula apenas, imagine-se em um ensaio de pré-estréia do espetáculo. Em muitas situações não há quem imponha limite ao professor; ele tem autonomia e autoridade em sala de aula. Diante de uma conduta mais flexível, ainda que com erros do aluno, veríamos um estudo compartilhado, de repetições à experiência, assim aumentaria a autoestima do estudante. É importante salientar que essa inquietação não pretende desqualificar ou burlar os princípios metodológicos da dança e da capoeira e nem daqueles que são responsáveis pelo ensino. Mas, através dela, denunciar enfaticamente que nenhum de nós é detentor absoluto de domínio algum.

A concepção e a prática que vimos criticando se instauram como eficientes instrumentos neste fim. Daí que um dos seus objetivos fundamentais, mesmo que dele não sejam advertidos muitos dos que a realizam, seja dificultar, em tudo, o pensar autêntico. Nas aulas verbalistas, nos métodos de avaliação dos “conhecimentos”, no chamado “controle da leitura”, na distância entre o educador e os educandos, nos critérios de promoção, na indicação bibliográfica, em tudo, há sempre a conotação “digestiva” e a proibição ao pensar certo (FREIRE, 2012, p.70).

O que se tem notado e nos interessa muito é a clareza com os elementos conceituais abordados e confrontados por Freire até o final dos anos 1990: referem-se exatamente aos comportamentos diários, que, mesmo hoje atualizados, não se distanciam muito dos apontados naquele momento histórico. Freire remete ao *pensar certo*, algo que deve fazer parte da prática docente não apenas ao ensinar conteúdos e sim pelo incentivo na individualidade da imaginação. Acrescenta que é preciso estimular a argumentação, orientar que se corre o risco da aceitação ou não, pelo simples fato da exposição do pensamento renovado. Logo, fica claro, Freire pensou à frente do seu tempo, ao preconizar que o pensar certo

Implica o respeito à capacidade criadora do educando, a segurança e a não-superficialidade na argumentação e na interpretação dos fatos; a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo, a rejeição à discriminação. Parte da natureza da prática docente, o pensar certo é desafio dialógico à criatividade do aluno, instigando-lhe a curiosidade que busca o conhecimento. Pensar é agir eticamente certo num ato comunicante, co-participativo, desafiante, interagindo na dialogicidade para a mudança (VASCONCELOS, 2009, p.154).

A partir dessas premissas apresentadas é que nos voltamos para o ensino da dança e da capoeira. Ainda, acrescenta-se que é possível criar procedimentos metodológicos com o intuito de provocar a reflexão, otimizar a criticidade e possibilitar a autonomia, para que não se subestime tanto as pessoas.

2.1.1 Para um ensino emancipatório

Em exercício educativo de capoeira no ambiente de dança foi possível observar professores utilizando a dialogicidade e a partilha do conhecimento, a fim de agir com respeito mútuo. Entretanto, observamos com frequência que

dançarinos são “exportados” para outros continentes, países de alto poder aquisitivo. Vale ressaltar a importância de experiências no exterior, contudo, pessoas não são mercadorias para serem “exportadas”. Esta é uma realidade recorrente mediante a ansiedade de alguns artistas que tentam garantir uma carreira internacional brilhante. Observa-se, também, diretores de instituições adotando posturas autoritárias a ponto de os integrantes questionarem a arrogância dos supostos “senhores” e em seguida se afastarem de determinadas companhias. Devido a esse fato, foram incontáveis as vezes em que ocorreram desistências de pessoas, com futuro promissor, por não suportarem tamanha prepotência. Neste trabalho, dentre outros intenções, busca-se entender a relação entre pessoas a partir das ações libertadoras; é um formato autônomo de dá sentido à vida. Freire nos fala da *ação libertadora* como um meio que

Consiste numa utopia, idealizada como um bem comum para todos os homens. É a liberdade para dizer “não” ao opressor que habita dentro de cada um. Se os oprimidos necessitam de educadores conscientes de seu papel libertador, a liberdade consiste em aprender a “ser mais” e a “devolver a humanidade roubada” àqueles que não têm a consciência de a terem perdido. Para Paulo Freire, esta é a sagrada missão de todo educador consciente do seu papel social, o de despertar consciências para a realidade circundante (VASCONCELOS, 2009, p.35).

A ação libertadora parece carregar na sua gênese o julgo dos oprimidos. A escritora, a partir dos conceitos em Freire, teoriza explicitamente a possibilidade da devolução do direito retirado, enquanto retomada da autonomia, a qual foi perdida com anulação de consciências.

Diante desses fatos, surge a reflexão sobre a relação sociocultural hierárquica, que herdamos dos nossos antepassados. Portanto, no que tange ao surgimento, educação e desenvolvimento do nosso país, os escritos literários, a experiência e tantas outras fontes de coleta de informações nos remetem a um passado de lembranças constrangedoras. Entende-se que a colonização e a escravidão em nossas terras foram fatores que deixaram sequelas ainda hoje indelévels. Para uma investigação e compreensão mais adequada desse fenômeno, é preciso revisitar a contextualização histórica e conseqüentemente estabelecer nexos com a dança e o ensino/aprendizagem da capoeira.

Ainda nos primórdios da hegemonia estrangeira em nossa nação, o tráfico de escravos consolidou-se como um negócio organizado, sistemático, representando enormes riquezas para os “senhores”. Negros africanos eram transportados nos chamados navios negreiros. As condições, as piores possíveis, precárias e subumanas. Muitos deles eram vítimas de doenças muito graves, não as suportando, eram lançados ao mar antes do seu destino pré-estabelecido. Areias (1983, p.10), referindo-se a esses fatos, comenta que “Chegando à nova terra, eram repartidos entre os senhores, marcados a ferro em brasa como gado e empilhados na sua nova moradia: as prisões infectadas das senzalas”.

“A desumanização, como expressão concreta de alienação e dominação, e a humanização, como projeto utópico das classes oprimidas e dominadas, implicam na ação dos homens sobre a realidade no sentido de mantê-la ou transformá-la” (SOUZA, 2010, p.119).

Numa reflexão sobre algumas permanências no contexto educacional formal e informal, necessário se fez investigar mais a nossa história. Ficou explícito que discorrem para um lugar de fatalidade e conformidade (FREIRE, 2012). Este autor aponta para a consolidação maléfica do pensamento fatal, como por exemplo: “pois é, nasceu pobre tem que morrer pobre”; “é mesmo uma fatalidade e eles precisam aceitar que apenas aqueles que estudaram em escolas caras podem passar nas melhores universidades do país”. Esse “pensamento fatal” na transição para a dança e capoeira, como exemplo amplo seria: “professor ensina e aluno aprende”. São pensamentos distorcidos que de muitos modos perduram na sociedade em curso. Por isso insinuamos que, se não nos posicionarmos e não estivermos vigilantes, o sentimento de comodidade possibilitará um falso bem estar, satisfação e acomodação. O mesmo levará as pessoas a entenderem as necessidades de lutas para possíveis mudanças, no mínimo, como desnecessárias. O “fatalismo” e o “conformismo” compõem o bojo de substantivos que configuram o Dicionário Paulo Freire (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 56) no seu confronto direto contra a imposição da educação autoritarista. O educador brasileiro nos mostra a urgência de reagir perante as estratégias sutis que ele denominava de opressoras.

O diálogo estabelecido por Souza (2010, p.296) diante das propostas de Freire, para um pensamento crítico emancipatório, concerne que fatalismo e conformismo:

Quer dizer, saber-se condicionado e não fatalistamente submetido a este ou àquele destino abre o caminho à sua intervenção no mundo. O contrário da intervenção é a adequação, a acomodação ou a pura acomodação da realidade que não é assim contestada. É nesse sentido que entre nós, mulheres e homens, a adaptação é um momento apenas do processo de intervenção no mundo.

A autora da obra sinaliza para a necessidade de estarmos atentos a um sistema que se apresenta centralizador, autoritário, ditador de regras, as quais devemos seguir, sem direito à reflexão e possíveis questionamentos. É pertinente lembrar que grande parte de nossos pressupostos educacionais emergiram da intervenção portuguesa católica. Foram os Jesuítas que, ao utilizarem seus procedimentos metodológicos, nos rotularam com a marca da catequese. Dominaram e doutrinaram o povo colonizado para o exercício da subserviência, embora se constate também essa ação desumana predominante entre os próprios índios e africanos. Com a independência, nos despojamos dos colonizadores, mas não do ranço, dos costumes, da herança, ora útil, ora perversa.

2.1.2 A concepção freireana e os desvínculos hegemônicos

Para que chegássemos nesse entendimento em discussão, o formato do ensino que propomos inicia-se por um princípio heterogêneo, perpassado por teóricos de várias vertentes. Ghiraldelli (2007) explica e apresenta os locais de origem de pensadores que se envolveram, inicialmente, com as questões educacionais de seus tempos, questionando a função da pedagogia tradicional e suas práticas: aponta a sociologia do positivista francês Émile Durkheim (1859-1917); da Alemanha, a filosofia e a psicologia com Johann Herbart (1776-1841); e, dos Estados Unidos, o filósofo da arte como experiência, John Dewey (1859-1952).

Dewey está diretamente ligado às inovações escolares proferidas por Anísio Teixeira na primeira metade do século XX. Intitulado o “inventor” da escola pública no Brasil, Teixeira segue os passos do pragmatismo, implementa a dança e outras linguagens por meio da arte. Mais tarde, alguns progressistas aderiram ao movimento da “Escola Novista”, a exemplo de Fernando de Azevedo, Darcy Ribeiro, Florestan Fernandez, Paulo Freire, dentre outros.

A Escola Nova nasceu como movimento político e teve sua maior inserção na primeira metade do século XX. Polarizou-se com o fazer artístico, opondo-se à educação que mecanizava o cidadão por meio da cópia e reprodução e esteve comprometida em propor uma concepção mais dialógica, que possibilitasse a reflexão e capacidade crítica na resolução dos problemas, assim trazendo contribuições no campo das ciências humanas. Posteriormente, outros paradigmas foram surgindo gradativamente. São teóricos e correntes que se contrapõem às anteriores. Para o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos,

[...] como modo de entender e de mudar, numa dialética de mapear ausências e emergências, de produzir a nova (Renovar a teoria crítica e REINVENTAR A EMANCIPAÇÃO SOCIAL) Cultura emancipatória na diversidade e multiculturalidade do mundo, de fazer a democracia no possível histórico, com intensidade máxima (SANTOS, 2007).

Confluindo para essas questões históricas, busca-se sucintamente entender os traçados teóricos do nosso sistema educacional que se expandem, como já dito, em variados ambientes. E é a fim de envolver-se com o atual momento em coadunação com o que se denominam perspectivas dialógicas para o processo que se opta por pesquisar a condição de superioridade existente na relação de ensino/aprendizagem em capoeira e dança.

Refletir questões educacionais em Paulo Freire traz algumas curiosidades, seguranças e incertezas. Através delas, aumentam as expectativas para a intervenção profissional. Mesmo que seu discurso de ação tenha surgido em um momento histórico anterior, justificativa que já acionamos, ainda assim é extremamente atual e contundente. Enquanto investigação e proposta é um desafio, pois tanto sua vida quanto sua obra trazem um olhar emergente a favor do povo e contra o sistema neoliberal. Alarma que este sistema “Possui como fundamento a dominação da consciência do povo, contribuindo para a formação de sujeitos que assimilam o opressor, sem consciência de si e de classe” (SOUZA, 2010, p.77).

É possível entender as estratégias metodológicas de Paulo Freire ao realizar minuciosa revisão bibliográfica e de outras produções como filmes e

documentários. Esses estudos e pesquisas possibilitam o encorajamento contínuo para engajar-se na utopia concreta, “dinamismo de ação transformadora, pela aquisição de autonomia e conseqüente emancipação, em oposição ao conceito de utopia abstrata sustentada pelo senso comum” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p.413). A utopia requerida em Freire conota um sentido inverso do padrão abstratamente conhecido. Para ele,

A utopia é também sinônimo de esperança, sendo esta uma temática que persiste no conjunto de sua escrita. A obra *Pedagogia da Esperança*, publicada em 1992, é referência dessa perspectiva utópica. Paulo Freire aprofunda a compreensão da esperança crítica, considerando que a esperança não é pura espera, nem projeção idealizada; é tanto uma necessidade ontológica quanto uma atitude a ser criticamente desenvolvida. Para o autor, sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate, mas atribuir à esperança o poder de transformar a realidade é um modo excelente de cair na desesperança, visto que “enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p.413).

Enquanto “educador radical”, termo utilizado pelo próprio, Freire constantemente convoca-nos para dar um sentido político à esperança solidária. “Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim, descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (FREIRE, 2012, p.5).

2.1.3 Educação em dança como prática de liberdade

Reafirmando os ideais em Freire, é coerente dizer que a educação em artes e, nesse caso, a dança, é parte integrante do universo da cultura e deve ter um lugar da maior importância na vida das pessoas. Deveria ser função dela o compromisso de preparar homens e mulheres para a vida, com possibilidade de transformar o mundo; contudo, na ótica dominadora, não é interessante possibilitar o aumento de cidadãos educados e conscientes de seus próprios mundos sociais. Por isso, acredita-se no princípio freireano como ponto de partida para inovações no ensino da dança.

Freire toca na ferida dos ditos “grandes” professores: “De nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças”, e adverte que “Ensinar não é transferir conhecimento” (FREIRE, 1996, p.22). Há necessidade

de solidariedade na educação, seja ela em qualquer instância, pois, trata-se de relação interpessoal e não entre coisas, fica claro. Reforça ainda que, enquanto compromisso histórico, o diálogo é uma das formas de luta capaz de promover e instaurar a ética como princípio no relacionamento.

Quando tentamos um adentramento no diálogo como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: *a palavra*. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos. Esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões: ação e reflexão, de tal forma solidária, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressentem, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo (FREIRE, 2012, p.84).

Para atenuar o ranço imperativo da colonização que ainda assola a relação ensino-aprendizagem em muitos ambientes da capoeira e da dança, o referencial freireano avança e fundamenta a discussão. Na construção do conhecimento, a perspectiva não opressora para a capoeira/arte/dança traz imensas possibilidades. Tal fato se dá a partir de um olhar problematizado, que propõe certa complexidade, em função da valorização da experiência do aluno no processo de trocas entre educador e educando, evitando a ação tecnicista. Para Santos (2007, p.20):

Hoje vivemos um problema complicado, uma discrepância entre teoria e prática social que é nociva para a teoria e também para a prática. Para uma teoria cega, a teoria social é invisível, para uma prática cega, a teoria social é irrelevante. É uma situação que temos de atravessar se tentarmos entrar no âmbito da articulação entre os movimentos sociais. Ontem mesmo estava em um programa com dirigentes de movimentos sociais, de associações de bairros, de *piqueteiros*, de empresas recuperadas e discutíamos exatamente isto: não é simplesmente de um conhecimento novo que necessitamos; o que necessitamos é de um novo modo de produção de conhecimento. Não necessitamos de alternativas, necessitamos é de um pensamento alternativo às alternativas.

O ideal emancipatório caracterizado pelo sociólogo Boaventura de Sousa Santos, imbrica-se diretamente com o que Freire deixou em seu legado. É de se admitir a influência reflexiva que seu pensamento tem causado, no sentido de vermos a teoria crítica renovada e reinventada por nós mesmos, atores sociais, que

discute cultura popular e transforma verdades cauterizadas, opondo-se aos padrões pré-determinados.

Em outros ambientes pedagógicos, propostas se apresentam flexíveis; porém Freire (2011) adverte para a possibilidade da massificação: perda da individualidade e do poder de decidir sobre sua própria ação, como parte integrante de um discurso presunçoso. Lamentavelmente, como já apontado, essas ações ditam ao invés de compartilhar e estão em evidência nas relações de ensino que envolvem a dança e a capoeira na grande maioria das escolas, academias, companhias, condomínios, clubes, projetos sociais e outros.

Entende-se que desvencilhar-se do ranço imperativo da colonização, o qual, incontáveis vezes, protagonizou e continua protagonizando momentos de tensão em nossa sociedade e nesse estudo - capoeira para o ensino da dança - torna-se um desafio. Entretanto, essa investigação trouxe uma grande reflexão para entendermos a arte como possibilidade maior de ultrapassar pensamentos gestuais que rompem com a barreira da única verdade, a do professor.

Assim, podemos ver a concepção freireana como uma grande aliada para combater a prepotência do professor existente na relação de ensino-aprendizagem em muitos locais da dança e da capoeira. Registrar nessa pesquisa as denúncias de Freire foi também trazer anúncios para as possíveis mudanças metodológicas. Para tanto, é imprescindível o uso da dialogicidade, paralelo à partilha de informações na relação entre educador e educando. É preciso pensar na capoeira e na dança como manifestações artísticas, mas também como práticas que instigam a compreensão política. Em Freire o pensar político ostenta a *politicidade da educação*, assim traduzida:

É o mesmo que educação como prática da liberdade: uma ação dinâmica conciliadora e dialógica, quando o fazer e o pensar são atos essencialmente políticos. A politicidade da educação é uma relação permanente da reflexão sobre o que devo fazer, para que devo fazer, quando fazer e para quem se destina o que se fazer. (VASCONCELOS, 2009, p.156).

2.1.4 Capoeira emancipatória e seus espantos

Enquanto sujeito histórico e coautor nos processos artísticos, pedagógicos e sociais em que vivemos, é importante o perfil autoavaliativo. Assumidamente

apaixonado pela educação em seus parâmetros formal e informal, o tema acima relata outras experiências que, por conta dos sujeitos participantes, causaram espanto. Ao analisar esta terminologia, ficar espantado com algo significa "susto, medo ou admiração" (XIMENES, 2000, p.391). Admiração, aqui, é o foco proposto em "uma conversa sobre educação" subtítulo do livro abaixo de Alves.

Em Alves (2011), se ancora o entendimento conceitual que desejamos, transita-se pela convicção de que "[...] o conhecimento fica na memória quando, de alguma maneira, o indivíduo é fascinado por aquilo (p.9). Aí pode estar uma melhor forma de espanto: provocar o fascínio para assim estimular o estudo de qualquer que seja a área de conhecimento. Diante da emersão das idéias, se elabora mais uma questão dentro do foco da relação antagonista: ensinar X aprender. Como fascinar o outro quando nos inserimos como mediadores no processo? Entende-se que é preciso causar o desejo interminável de aprender, ensinando, obviamente; assim, existiria a troca imediata, o que deve ser ação automática.

Acho que a grande tarefa do professor é aquilo que já comentei a respeito do que a Adélia dizia: "Não quero nem faca nem queijo. Quero a fome". Porque se eu tiver faca e queijo e não tiver a fome, não como. Mas se eu tiver fome e não tiver faca nem queijo, dou um jeito de arranjar o queijo e a faca (ALVES, 2011, p.10).

Consciente de que planejar, aplicar e avaliar é indispensável na intervenção pedagógica, precisamos reconhecer que o professor tem a desafiadora missão de causar fome em diferentes alunos. Apresentamos, no capítulo quatro, formas de provocar a fome, não como modelo, mas em ações educativas que se têm experimentado no ensino de dança e de capoeira, com êxito apontado. Na ansiedade de ver paradigmas progressivos atuarem nessas áreas, acreditamos que é possível configurar o método emancipatório compartilhado de ser. Para tanto, Celso Antunes remete-se ao seu amigo e diz:

Concordo inteiramente com você, Rubem. E penso o seguinte: os professores em geral usam excessivamente o ponto de exclamação, levam para a sala de aula os recados prontos, as afirmações definidas, absolutas. E quando em vez de levarem o resultado pronto exclamação pelo ponto de interrogação, o que fazem é acender a curiosidade, despertar a vontade, ou seja, provocar a fome. Um professor que dá um conceito está muito

distante daquele outro que sugere possíveis caminhos para se descobrir esse conceito (ALVES, 2011, p.10).

No encontro dos dois expressivos educadores brasileiros, promovidos pela Editora Papyrus, em 2011, extraímos o que mais persistimos em entender: por que existe, ainda, a aceitação da absoluta hegemonia sustentada por alguns profissionais em ofício de sala de aula? A ação desse fato é introverter as pessoas. Como ação oposta, muitos programas apostam em propostas mais inovadoras centradas na autonomia, o que não deixa, também, de ser eficiente no alcance dos objetivos. O cantor e compositor brasileiro Renato Russo popularizou em canção que "disciplina é liberdade; ter coragem é ter vontade". O professor Dr. Rubens Alves dialoga com a ideia: "Aprendi que liberdade é a gente fazer aquilo que a gente deseja muito" (ALVES, 2011, p.9).

Ter vontade, fazer o que se deseja e tantos outros princípios autônomos não poderiam estar integrados a partir de intervenções dialógicas, quando todos pensam juntos o quê, como e quando executar? É mesmo emergente pensar em outro tipo de professor ou nos mesmos professores com condutas mais flexíveis. Ao ser citado em outro momento dessa dissertação, o pensamento de Rubem Alves corresponde a como pensamos a Educação em sua sublime missão empática.

Estou pensando em criar um novo tipo de professor, ao qual dei o nome de "professor de espantos". O professor de espantos não ensina saberes. Ele educa o olhar. O professor mostra: "Olhe, veja como é fascinante...". Lembrei-me de que **Nietzsche** disse que a primeira tarefa da educação é ensinar a ver... (ALVES, 2011, p.13-14).

Não sabemos se a proposta de intervenção que defendemos para a aprendizagem em arte convence o leitor. Convencer não vem a ser objetivo eleito por essa pesquisa, pelo contrário, estaríamos contradizendo toda inquietação abordada. No balanço emancipatório em que a pesquisa navega, lembramos da aluna que foi chamada de ridícula em uma aula de dança. Não se tem como mensurar qual o efeito atitudinal causado por essa ação. Pela baixa autoestima que ela apresenta, certamente, o efeito é negativo. Entende-se que frustrar crianças não é um direito do professor.

Na caminhada pedagógica de 25 anos de ensino da capoeira, de forma intensiva e ininterruptamente vividos, pude ter as seguintes experiências espantosas. A fim de articular melhor o entendimento, escolho três momentos que contextualizam e fazem acender a chama emancipatória.

Chico espantou... Esse é o primeiro caso a analisarmos. Francisco tem apenas um ano e dois meses. É forte e lindo como todo ser humano na sua forma mais afetiva de agir, especialmente as crianças. Acompanhado por sua mãe, que é nossa colega e professora de dança da Escola de Dança da Funceb, ele costuma estar quase sempre nas salas de aula. Em uma bela tarde de quinta-feira, em função da ausência de outra colega, juntamos os brincantes (primeiro estágio da iniciação em dança), crianças de seis e sete anos, à turma do 3ºA, segundo ano de aprendizagem dentro da formação que se estende até o curso profissionalizante. Surpreendidas por um *bumm*, as duas turmas, professor, percussionista e automaticamente a mãe, nos emocionamos. Pois, o garoto pouco anda. O fato é que presenciamos Chico dançando capoeira, uma sequência (infantil) de movimentos, performance inacreditável. Que som do berimbau, o hipnotismo do atabaque, o encanto dos pandeiros e demais instrumentos que compõem a bateria da capoeira "impõem" o corpo estar em movimento não é novidade para nós capoeiristas. Entretanto, ver o jovem pupilo balançando-se radiante foi maravilhosamente espantoso. Ao tratar dessa faixa etária, é uma rara experiência e o fato causou-nos imensa admiração. O que não foi muito diferente com outra colega. Eis o segundo momento de espantos...

Da turma de 2011, Joana é uma das colegas do mestrado na UFBA que se afina com os nossos ideais de compreensão, valorização e partilha para o desenvolvimento educacional e social de si e do outro. Pude observar isto a cada dia em que construíamos conhecimento em sala de aula, a partir dos componentes e atividades obrigatórias do curso. O fato denominado aqui como mais uma ação espantosa ocorreu no Primeiro Seminário do Programa de Pós-Graduação em Dança. Após a última apresentação de trabalhos teóricos, convidaram-me para dançar capoeira. Apresentei uma composição solística que se configurou com os estudos sobre ancestralidade africana; também outra assunto em pesquisa a ser desenvolvido, mesmo com o tempo escasso. Ao final da apresentação, a mestranda e professora Joana, desabafou: "essa capoeira eu também quero". Seu semblante, sorriso e satisfação naquele momento repercutiam-se, para mim, como

uma enorme motivação para prosseguir com esta pesquisa. A performance apresentada foi coerente aos conceitos de dança, emancipação, espacialidade e cinesfera, elementos contextualizados no ensino da capoeira que dançamos e princípios norteadores dessa investigação.

A preciosidade do pensar, organizar (juntos) professor/aluno, compartilhar a aula, criar e recriar movimentos, analisar, sintetizar processualmente, concede o espaço para o último relato da série. Em espantos emancipatórios, ideia extraída do livro “O aluno, o professor, a escola”, Alves (2011) cita pequenas experiências pedagógicas causadoras de êxtase em sala de aula. Nos dias 25, 26 e 27 de outubro de 2012, o I Seminário do *Corponectivos em Dança* (este é um grupo de pesquisa acadêmica coordenado pela professora Dra. Lenira Peral Rengel, as reuniões acontecem semanalmente na Escola de Dança da UFBA) contou com uma extensiva programação e tinha como objetivo promover reflexões acerca da dança e das artes em geral e que estivesse em interseção com estudos da imagem, da metáfora do ensino da arte e da ação pedagógica em seu amplo sentido. Teve o apoio do PPGDança - UFBA, Pró-Reitoria de Extensão, Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado da Bahia e Escola de Dança da UFBA. Ocorrido no Instituto Anísio Teixeira e na Escola de Dança da UFBA, o encontro consolidou-se com apresentações, palestras, cenas artísticas, discussões e oficinas. Na oficina do dia 25/10/12¹ constava o nome do mestre de capoeira e mestrando Marcos Cezar (Zambi) como ministrante. Estamos diante do último cenário espantoso descrito aqui. São apenas três dos muitos que temos vivido. Certamente, provocados por meio da capoeira que pretende emancipar e transformar. A oficina, enquanto momento prático/teórico deveria imbricar-se com a *enação*, conceituada como possível entendimento da percepção da forma pela qual o cidadão se percebe, conseguindo guiar suas ações nos acontecimentos vivenciados. O ato de perceber-se na ação *enativa*, coligada no esquema sensório-motor, permite ações que deverão guiar-se pela sua própria percepção. Essa conceituação fundamentada por Francisco Varela *et al.* (1993, p.235) nos mostra que:

Na medida em que essas situações locais se transformam constantemente devido à atividade do sujeito percebido, o ponto de referência necessário para compreender a percepção não é mais um mundo dado anteriormente independente do

¹ Turma B, 16: 00 às 17: 00, e turma C, 17: 00 às 18: 00.

sujeito da percepção, mas a estrutura sensório-motora do sujeito.

A autonomia que se provocou nas duas oficinas de capoeira por nós coordenadas foi o procedimental do que se vem fazendo enquanto pesquisa e material colhido para concluir esta dissertação. Correlato com as intenções e metas pedagógicas da professora Lenira Peral Rengel, junto à equipe de organização, conseguimos instigar esta percepção de cada um. A proposição foi semelhante para as duas turmas, pelo fato de estarmos oferecendo capoeira para iniciantes, professores da rede pública de ensino e a um público bem próximo de nós educadores: os estudantes de dança da graduação na UFBA.

Ao decorrer das práticas víamos nos corpos os referenciais se modificando, o que gerava uma espacialidade comum a todos. O modo com que o corpo se alterava em sala estava em fusão com os resultados esperados. Ficamos espantados, no conceito em Alves (2011), com a atitude corporal progressista-libertadora com que a segunda turma (professores da rede pública estadual do interior da Bahia) respondia e modulava-se em todo decorrer da experiência. Assim, é: "a maneira pela qual o sujeito percebido está inscrito num corpo, [...] que determina como o sujeito pode agir e ser modulado pelos acontecimentos do meio" (VARELA *et al.*, 1993, p.235).

As nossas práticas sugeridas e discutidas, previamente, acompanham ideais libertadores. A primeira turma, alunos da Escola de Dança da UFBA, como já esperado, fez uma aula rica em improvisação, uma relevância na característica da capoeira emancipatória, que já está em circulação no âmbito da dança desde 2003. Na avaliação da experiência, professor e alunos juntos, uma estudante disse que estava muito sensibilizada e, pela importância da prática vivida, a partir daquele dia, estaria disposta a praticar capoeira.

Esse espanto causado mais uma vez levou-me a atribuir à sorte na escolha; pois não me lembro ter visto nada parecido para ensinar capoeira a dançarinos iniciantes, intermediários e/ou avançados. O espaço que buscamos na atual investigação perpassa novos caminhos, encontros, reformulação e aceitação do novo. Nele, a busca é pela liberdade corpo-movimento no aprendizado da capoeira, o qual visa a configurar-se numa vertente pouco explorada, não rotulada, oposta aos estilos já conhecidos, honradamente deixados pelos mestres da nossa

cultura. Discutimos caminhos e meios, não o fim representado pelo esgotamento de outras possibilidades esféricas do corpo.

3 ESFERA DO CORPO: POR UMA ESPACIALIDADE EMANCIPADA

Toda trajetória com a capoeira parece nos limitar a uma circunferência com cinco metros de diâmetro. É o momento da roda, onde muitos dos acontecimentos podem ser involuntários. O espaço torna-se insuficiente perante os anseios de cada um. As dimensões espaciais ocupadas e a ação nele têm diversas implicações e significados. Vale ressaltar que significação tem aqui seu sentido ampliado, sem dicotomias entre abstração e materialidade do corpo e em constante processo de evolução.

A proposta nesse capítulo parte do conceito de cinesfera, pois esta traz um recorte do espírito da época, das propostas e do legado do pensamento de Rudolf Laban. Estabelecer vinculação entre capoeira angola e cinesfera em mediações educacionais busca contribuir para a construção de um entendimento de espaço no qual as relações humanas políticas, sociais, históricas, afetivas, artísticas estão imbricados, criando o que se denomina de espacialidade.

3.1 CAPOEIRA ANGOLA E DANÇA

Foi em um determinado momento do ofício como professor de capoeira que emergiu a possibilidade da existência de novos espaços, com um entendimento de espaço alternativo também. Lugares construídos por uma espacialidade que vai além de exercícios atléticos ou práticas desportivas, que apenas representam um fazer procedimental, mecanicista. É possível observar uma falta significativa em pesquisas de capoeira angola associada à dança em sua relação de corpo-movimento-espço. Entende-se que nessa tríade há implicações não apenas físicas e/ou motoras e/ou biológicas no espaço e, sim, convivências de inúmeros territórios (de pessoas), de atitudes, de comunicação de culturas, de movimentos, de dança (RENGEL, 2008).

Laban definiu movimento como “um processo constante de contínuas mudanças”. Ao esgarçar esta frase, no intuito de destacar suas ordenações, encontramos primeiramente “*processo*”, ou seja, algo em construção. O termo é seguido por “*constante*”, aquilo que não pára que é incessante. E, completando a frase, a expressão “*de contínuas mudanças*” indica aquilo que está permanentemente em transformação. Parece que, com esta definição, Laban indica que o movimento, em seu eterno vir-a-ser, escapa sempre a definições ou lugares determinados (MIRANDA, 2008, p.70).

Na capoeira, ainda que com suas muitas possibilidades e configurações artísticas, é comum vermos formas estáticas de jogo entre praticantes. Estes não correspondem à expansividade esférica possível que essa pesquisa busca entender como necessária para que haja maior harmonia entre os jogadores, em detrimento ao jogo fechado, apenas disputado. Nesse sentido, a capoeira explora é vivência espaço-tempo, consolidando-se como um sistema complexo e uma maneira bastante sofisticada de conhecimento. Em Mommensohn e Petrella (2006), Jorge Albuquerque explica que “Não é casual, por exemplo, que estejamos vivenciando uma época em que se busca o enlace entre arte e ciência, ou ainda entre arte e tecnologia” (p.91). Com as idéias apresentadas, torna-se visível a possibilidade de uma maior compreensão da capoeira, assim como da dança enquanto ações cognitivas.

Quando Laban se refere à memória primitiva que teríamos do espaço, quando ele fala em como os movimentos e a harmonia do corpo em dança refletem essa espacialidade, ele está falando da interação, real, que conecta o sistema vivo e o meio ambiente, por meio de mapas e de internalizações de relações (MOMMENSohn & PETRELLA, 2006, p.97).

A espacialidade da capoeira a que me refiro abarca experiências e extrapola limites impostos por uma luta de ataque e defesa, de um dado momento histórico e, assim, é possível perceber uma capoeira atualizada e de novos paradigmas. O espaço dessa investigação está imbricado com sua dimensão comunicativa, que se faz entender e representar por meio de sentidos, que formalizam o aspecto socioafetivo, e esse caminho é o que trilhamos para contemplar dançarinos em aprendizagem da capoeira (FERRARA, 2007). Quanto ao espaço redimensionado, “Rudolf Laban desenvolveu idéias acerca da interação entre movimento, espaço e

tempo, segundo a sua visão de especialista em uma atividade artística particular, a dança” (MOMMENSOHN & PETRELLA, 2006, p.92-93).

Percebe-se que, na perspectiva de Laban, o espaço definido torna-se indefinido por tantas outras possibilidades que podem se expandir com a ação “trans”, permitindo o alcance de vários outros níveis de estar no mundo. Portanto, essa pesquisa entende que “O pensamento de Rudolf Laban volta-se, entre outros aspectos, para o papel que a dança tem de melhorar o nível de vida das pessoas e das sociedades, um caminho para uma melhor integração” (MOMMENSOHN & PETRELLA, 2006, p.102). A partir dessa realidade, pretende-se avançar com o conceito de cinesfera relacionado com uma capoeira que emancipa quando trabalhada em função de vários outros valores.

Como via para estabelecer associações entre textos da contemporaneidade, perfazer agenciamentos e desatar a imaginação criativa, o discurso de Rudolf Laban (1879–1958) sobre movimento, desenvolvido durante a segunda metade do século XX, tem sido o principal contexto para elaboração de Corpo-Espaço. (MIRANDA, 2008, p.12).

Rengel (2008) propõe que “cinesfera” (esfera pessoal de movimento) é um espaço não apenas “físico”, é cultural, social, psíquico, político. A autora faz relações com outros conceitos de esfera e fala de um espaço híbrido, que não camufla e não finge integração, ao contrário, permite fronteiras plásticas e líquidas. Essa reflexão permite rememorar as transformações culturais de movimentação e uso do espaço nas diversas configurações em que a capoeira se insere. A análise da cinesfera em Laban, assim como em Rengel, abre caminhos que podemos desfrutar nas atuais esferas que as boas aulas e/ou rodas de capoeira proporcionam.

O caminhar que perseguimos nessa trajetória dissertativa é inspirado em novas construções e formas simbólicas diferenciadas. É uma tentativa de contemplar o dançarino em práticas com a capoeira. Ao pedir “licença” aos guardiões da capoeiragem tradicional, estaremos experimentando outras possíveis movimentações com tendências para o campo artístico, tendo em vista o relacionamento do movimento em Laban. Essa proposta visa pesquisar uma capoeira não privatizada, sem dono. Não há especificidade de estilo, capoeira angola ou capoeira regional e, sim, possível ao corpo que dança. Sobre a forma

simbólica que acreditamos instalar-se no corpo dançante, recorreremos ao estudo dos conceitos divulgados por Laban. Para tanto, iniciamos com a *corêutica*.

Corêutica é o estudo da organização espacial dos movimentos que Laban desenvolveu. Corêutica é também nomeada de harmonia espacial. O estudo prático da corêutica consiste em exercícios espaciais ou escalas, executadas no treino corporal diário. O espaço corêutico é concebido a partir do corpo. Assim cada pessoa tem um território próprio. A corêutica trata do estudo das formas espaciais dentro da cinesfera. Inclui a organização espacial da cinesfera e o modo pela qual as formas lógicas e/ou harmônicas, encontrada nesta organização, são implementadas no corpo do agente. Corêutica trata do espaço e do corpo no espaço. (RENGEL, 2005, p.36).

Com a experiência ocorrida nesses anos de ensino, além de um período anterior de treinamentos intensivos, foi possível observar os movimentos acima citados, na perspectiva da cinesfera. Ao entender a corêutica como o estudo do espaço e toda sua complexa evolução, podemos retratá-la na apresentação de dois jogadores. Laban, não fazia seleção de corpos. Para ele o movimento é comum a todo cidadão. Acreditava que apenas os modos com que cada pessoa expõe seu movimento define sua maneira no mundo e/ou ambiente. Assim, de forma imagética, podemos modelar algumas crises de rivalidade entre grupos, em dados momentos históricos.

Os desentendimentos entre capoeiristas, sobretudo na rua, foram recorrentes e tomaram uma dimensão desumana. Atualmente, já conseguimos ver com bastante transparência bons encontros, verdadeira *vadiagem* entre os camaradas. Os confrontos rivais estão de acordo com a esfera de movimento-espaço que é fruto de uma relação corpo-ambiente, refletida da colonização portuguesa no Brasil, herdada por nós capoeiristas, para autodefesa imediata. Portanto, a partir de um olhar contemporâneo, nota-se, é preciso rever processos colonizadores e colonizados, questioná-los e criar meios para a ressignificação cultural, sobretudo, nas espacialidades que a capoeira constrói na contemporaneidade.

3.1.2 Capoeira: uma dança folclórica contextualizada

Na dança da capoeira o corpo é o campo de estudo junto a um universo em constante transformação. Confunde-se com projetos de vida de arte engajando-se

processualmente neles. Assim, por meio do seu movimento e vasta possibilidade de ação, torna-se elemento importante da dança, onde se pode desenvolver o processo artístico–educacional de maneira ampla. Nesse contexto:

Portanto, esse sujeito se torna detentor dos conhecimentos de sua própria cultura, seja trabalhando de forma contínua ou não, levando seus conhecimentos a outros contextos como os educacionais, terapêuticos, cênicos etc. Isso aparece nos trabalhos da Classificação Brasileira de Ocupações 2000 (CBO) – na descrição da Família Ocupacional Dança Popular (SILVA, 2008, p.24, livro 2).

Enquanto proposta cênica educacional constata-se que no início da década de 1960 surgiu o VIVABAHIA, da professora e etnomusicóloga Emília Biancardi. Foi o primeiro e o mais importante grupo “parafolclórico” de Salvador (ESTEVES, 2003, p.114). Sabe-se que este trabalho conseguiu dar uma grande visibilidade coreográfica ao nascente “show folclórico”. Caiu no gosto popular e tornou-se atração predileta para os turistas que visitavam a cidade.

A capoeira, enquanto manifestação cultural passa a ser parte representativa de mais uma especificidade, ganha outro cenário e dimensão no Brasil, divide palcos e outros espaços artísticos. Um indicativo da importância dessa relação é o centro histórico no Pelourinho, localizado em Salvador–BA. Considerado, nesse âmbito folclórico-turístico, um referencial, revela novos talentos para o mercado nacional e internacional. Atrai e movimenta o mercado do turismo durante todo o ano.

3.1.3 Cinesfera da capoeira e mediações educacionais em dança

Para uma maior compreensão histórica, é necessário um breve relato da capoeira desde o fosso da escravidão às lutas da libertação dos negros e ao sofrimento e aspirações do nosso povo ao longo de todos esses anos até os dias atuais.

A primeira proposição de que se tem notícia é a de José de Alencar, em 1865, na primeira edição de Iracema. Ele propôs para o vocábulo tupi *capoeira* *côa– apuam-era*, uma definição de *ilha de mato já cortado* (REGO, 1968).O vocábulo capoeira tem sido tratado por vários estudiosos. Para Campos (2003), “Em 1712, ele foi registrado pela primeira vez por Raperal Blutemau, seguido por

Morais, em 1813”. Campos (1990) argumenta que os tupinólogos são quase unânimes ao definirem o conceito como: *mato, floresta que foi cortada*. Em seu conjunto de gestos a capoeira expressava a “voz do oprimido, na sua relação com o opressor”. Esta forma possibilitava a preservação e a sobrevivência da capoeira, possibilitando emancipação, a qual o negro escravizado almejava em terras brasileiras.

Propor a análise da “cinesfera na capoeira” é apresentar a hipótese de que grande parte de sua movimentação, provinda de uma realidade outrora vivida pelos escravos em cativeiro, ainda perdura. Continua, sobretudo, nos encontros para as rodas de rua, com disputas e rivalidades ainda sustentadas por grupos organizados, porém, rivais. Outra esfera poderia ser à roda *da* rua e a roda *na* rua. A segunda, em detrimento à primeira, possibilita que apenas os integrantes do próprio grupo participem, a menos que o responsável permita a participação de verdadeiros camaradas, o que certamente evita combates desnecessários. Construir uma espacialidade com um veio emancipatório é opor-se a esses confrontos desnecessários, que só mancham a imagem artística e socioeducativa da capoeira. Outra ideia que se apresenta é a de que a relação com a dança, especificamente com “A arte do movimento”, de Rudolf Laban, pode auxiliar a modificar esta perspectiva rival.

A leitura que é feita por ele sobre os movimentos e golpes da capoeira, sobre os espaços que os capoeiristas constroem enquanto jogam (isso aprendi com ele) ultrapassa as formas metafóricas e livrescas que basicamente apresentam a capoeira como uma expressão corporal, mas não tem o entendimento desse saber (SILVA, 2008, p. 10, livro 2).

A justificativa para a hipótese se dá a partir da observação de atuais práticas entre dois jogadores. Nelas é possível registrar dados da rivalidade colonial entre o oprimido e o opressor português dono da terra alheia.

Portanto, o camarada, como é chamado o parceiro, ao invés de abrir-se para um jogo modesto e desceite, fecha-se em sua cinesfera em busca da autoproteção. É comum uma estratégia para que o outro não possa aproximar-se e conseqüentemente machucá-lo. Outrora esse fato acontecia no âmbito das perseguições dos capitães do mato. Após as arriscadas fugas e possíveis capturas, os escravos não se entregavam com facilidade; lutavam em busca da liberdade e

dignidade humana (AREIAS, 1983). Historicamente, a capoeira sofreu fortes repressões. Essa investigação, como proposto, argumenta que sua cinesfera atual é fruto da relação do corpo vivido nas senzalas e engenhos de cana de açúcar.

Quando perseguidos pelos capitães do mato, os escravos eram obrigados a camuflar-se nas capoeiras. Assim, suas esferas de movimentação tendiam a se introverter, em função de suas autodefesas e possíveis fugas. A pesquisa da capoeira angola em relação ao campo da dança busca dimensionar esta cinesfera para possibilidades e meios de abertura, diálogo e atenção ao espaço pessoal, ao espaço do outro, ao espaço de ambos e do coletivo. A questão da busca dimensionada no espaço retrata um diálogo muito próximo com o estudo da corêutica. Em Rengel (2005) observa-se que Laban desenvolve pesquisas preocupado com a organização espacial dos movimentos que observava no cotidiano, a fim de transpor para as práticas artísticas. Assim, definiu a corêutica como:

Corêutica é também nomeada de harmonia espacial. O estudo prático da corêutica consiste em exercícios espaciais ou escalas, executadas no treino corporal diário. O espaço corêutico é concebido a partir do corpo. Assim, cada pessoa tem um território próprio. A corêutica trata do estudo das formas espaciais dentro da cinesfera (RENGEL, 2005, p. 36).

São incontáveis, as diferentes formas que cada corpo se configura em rodas de capoeira diferenciadas. Ao apreciar um “bom” jogo de angola, tive uma sensação oposta àquelas, do momento competitivo, duro, de expressões rígidas. Não costumamos atribuir essa forma rígida ao formato da capoeira regional, o que é erro de muitos. Normalmente, são praticantes que não tiveram a oportunidade de passar por uma escola específica tradicional, como alguns de nós passamos. Para a corêutica de Laban, também se percebem as formas harmoniosas que se organizam no corpo. Direção e definição de lugares no espaço são representadas pela corêutica em coadulação com a eukinética.

Eukinética é o estudo dos aspectos qualitativos do movimento. É o estudo das dinâmicas do movimento. Eukinética é parte integrante da teoria dos esforços. A eukinética levou Laban à conceituação da palavra esforço e dos quatro fatores de movimento. Laban criou o termo eukinética no início de sua carreira (1910) (RENGEL, 2005, p. 62).

Com uma ótica especializada pela extensa vivência que tem no âmbito da capoeira, assim como da dança, mestre Pavão discute e encaminha seu pensamento, aproximando o princípio da cinesfera às práticas de capoeira. Segundo Silva (2008, p. 24, livro 1), “Da relação do sujeito com seu espaço pessoal, ou seja, com sua cinesfera e com o espaço territorial (aquele que o cerca ou está a ele ligado), nasce o espaço criador e de criações”. O professor Eusébio Lôbo (mestre Pavão) traz uma análise que conhecemos bem: quando e como se geram as mutações de espaços na roda de capoeira. No seu ponto de vista, a questão de um círculo predeterminado para *vadiar* (fazer capoeira descompromissado de outros afazeres) nos impulsiona para, a partir dele, criarmos nossos recursos de deslocamentos e demais movimentação espontânea, dentro desta circunferência. Ainda no entendimento da roda e seus procedimentos, é possível entender na citação abaixo que, analisando a capoeira por meio da cinesfera, temos uma coerente explicação para o perfil mais competitivo; vejamos:

A contração e a expansão da cinesfera do capoeirista estabelecerão a movimentação do jogo; é, portanto, no espaço esférico criado pela relação do movimento do capoeirista com o espaço que este (criador-criação) estabelece que ocorre o primeiro diálogo: uma conversa consigo mesmo, interna e externa. (SILVA, 2008, p. 24. Livro1).

Em sua configuração artística, a capoeira vem mobilizando profissionais que atuam no cenário mundial. Mestre Bimba e mestre Pastinha foram pioneiros em diferentes modos de organização e de preservação da capoeira. Manuel dos Reis Machado, mestre Bimba, foi responsável por uma sistematização necessária à época e que perdura até os dias atuais. Vicente Ferreira, mestre Pastinha, por sua vez, preservou a capoeira angola, suas características e fundamentos, afirmando ideais africanos. Ambos, Bimba e Pastinha, terão seus méritos reconhecidos com mais dignidade no capítulo quatro, assim como outros importantes colaboradores da capoeira no Brasil. Então sistematizada, a capoeira foi inserida nos projetos do Ministério da Cultura, governos Estadual e Municipal; o que gerou desenvolvimento sustentável e maior renda através das políticas governamentais.

Na Universidade de Campinas (Unicamp), o mestre de capoeira, doutor e docente em artes Eusébio Lobo utiliza pesquisas com a capoeira no processo de

desenvolvimento do dançarino e vice-versa. Propõe-se a analisar os movimentos numa trajetória artística. Discute elementos fundantes e traça relações entre eles. Contextualiza a história com as questões sociais contemporâneas e compartilha com os acadêmicos depoimentos, histórias e registros da nossa memória cultural.

Em ações de capoeira desde a infância, observávamos que no aproximar-se e afastar-se rapidamente do outro, em resposta aos seus destemidos ataques – pois, assim caracterizavam-se as rodas de rua da época – buscava-se lembrar os combates traçados nos engenhos/fazendas do nordeste no período colonial, quando negros cativos forjavam a fuga. Para Silva (2008), todo esse evento acima pode ser explicado pela dimensão espacial que o corpo ocupa, segundo a cinesfera em Laban. Portanto,

A cinesfera, espaço pessoal, tem elasticidade, pois, como identifica Serra, ela modifica sua forma de acordo com as dinâmicas das atividades internas da pessoa. Esse fenômeno é considerado uma característica do jogo da capoeira, pois a cinesfera dos dois capoeiristas acomodam-se no espaço da roda, o que permite a manifestação da individualidade de cada elemento concomitantemente ao diálogo, no caso, não, entre os sujeitos do jogo (*sic*) (Silva, 2008, p. 24, livro 1).

Atualmente, a capoeira se insere no contexto contemporâneo por meio de ações e conceituações de vários mestres, entre eles mestre Moraes, do Grupo de Capoeira Angola Pelourinho (GCAP), de Salvador, um dos representantes da capoeira no cenário mundial. Em suas palavras, percebemos que “A capoeira é um diálogo de corpos, um vence quando o outro não tem mais respostas para as suas perguntas”. Esse seu entendimento de pergunta e resposta, apesar da noção de “vencer”, e não de ação e reação, denota uma ruptura com os conceitos de competição, de ataque, de defesa, de luta apenas tecnicista.

Ao transpor o pensamento do mestre Moraes para uma configuração dançante e comunicativa da capoeira uma espacialidade mais fluida pode reverberar. Dois corpos formando um duo não para o combate, para a competitividade, mas, para traçar movimentos tridimensionais dentro de um limite, ou a uma esfera do corpo.

3.1.4 A capoeira na construção da esfera em Laban

Rudolf Laban² começou a sua sistematização do movimento e do uso do espaço em 1910. Debruçou-se em pesquisas com ajuda de vários discípulos e colaboradores até a metade do século XX. Suas conclusões assim como seu legado são investigados, discutidos e vivenciados na contemporaneidade.

Cinesfera é a esfera dentro da qual acontece o movimento. Também é denominada de kinesfera. É a esfera de espaço em volta do corpo do agente na qual e com a qual ele se move. O centro da cinesfera é o centro do corpo do agente, e/ou o corpo todo do agente é a locação central da cinesfera. Cinesfera é a esfera pessoal de movimento. Determina o limite natural do espaço pessoal. Cada agente tem sua própria cinesfera, a qual se relaciona somente a ele. Esta esfera de espaço cerca o corpo, esteja ele em movimento ou em imobilidade. A cinesfera é delimitada espacialmente pelo alcance dos membros e outras partes do corpo do agente quando se esticam para longe do centro do corpo, em qualquer direção a partir de um ponto de apoio (RENGEL, 2005, p.32).

Os conceitos sobre cinesfera que Rengel (2005) apresenta discorrem sobre as características visíveis demonstradas pelo capoeirista ao insinuar adentrar o espaço do companheiro.

A cinesfera se mantém constante em relação ao corpo; se o agente se move, mudando sua posição, ele “leva” consigo sua cinesfera e suas mesmas relações de localização. Assim, ele transfere sua esfera pessoal para um novo ponto de apoio (RENGEL, 2005, p.33).

“Se pensarmos como Laban, a pessoa nunca sai da sua esfera pessoal de movimento, mas, leva-a consigo, como uma carcaça” (RENGEL, 2005, p.33). Importante abordar demais conceitos de cinesfera apresentados no Dicionário Laban. Esses são considerados pela autora como atualizadores (AT) da arte do movimento de Rudolf Laban. Portanto, vejamos:

Cinesfera (AT):

² Para Rengel (2005), a teoria de Laban mostra em seu percurso a conjugação do estudo de som, movimento e palavra. Fez avançar as investigações em dança, quebrando fronteiras entre linguagens, trabalhadas a partir de suas origens. Também, emite experiências onde as artes são revisitadas de maneira singular, tornadas outras através de uma nova percepção e um sensível foco de movimento.

Cinesfera é também o espaço psicológico, a partir do qual toda expressividade guarda coerência. O movimento mais integrado e complexo surge a partir da cinesfera-icosaedro, enquanto o movimento mais primitivo e simples surge a partir da cinesfera-tetraedro (SERRA, 1993, 2000 *apud* RENGEL, 2005, p.33).

Pode-se notar que as atribuições cabíveis aos diversos conceitos de cinesfera dialogam com princípios comportamentais proferidos por praticantes de capoeira em seu ofício sensório/motor.

Cinesfera externa (AT):

A cinesfera externa tem relação com a pele e é elástica como a pele é. A capacidade de elasticidade da cinesfera permite ao agente interagir com o espaço e outras cinesferas. Por exemplo, a cinesfera encolhe-se no espaço público do elevador, cheio de gente, garantindo o movimento e expande-se numa praia deserta ou rua com pouca gente em volta (SERRA, 1993, 2000).

Em Serra, a definição de cinesfera externa pressupõe metaforicamente uma roda de capoeira angola com seus aspectos fundantes, malícia, malandragem, vadiagem, na qual se comunicam corpos mais e/ou menos fluentes.

Cinesfera interna (AT): “A cinesfera interna tem relação com o esqueleto. É estrutura. Reflete um pensamento mais rígido e ao investi-la o agente se retrai do contato com outras cinesferas além da pele”.³

Cinesfera média (AT): “A cinesfera média tem relação com os músculos. É gestual e formal. Reflete um pensamento mais comunicativo, mas, não de intimidade. É a cinesfera usada no espaço social” (SERRA, 1993).

Pesquisadora dos estudos de Laban, Rengel (2005) postula que:

Usufruir do espaço acima da pele é uma experiência cotidiana para todos nós, mas poucos consideram este território como parte do próprio corpo. O corpo não acaba na pele, ele se estende por um mini território ao redor, o qual permite que gesticulemos e gozemos de certa privacidade neste espaço-corpo menos denso. Gozamos deste espaço-corpo extra assim como uma casa se estende por seu jardim em volta. Habitamos o corpo como uma casa e não podemos negar que esse espaço em volta faz parte (RENGEL, 2005 *apud* SERRA, 1995).

Na capoeira, a discussão da autora parece fazer um sentido contrário. A questão é: se utilizarmos esse espaço representado pelo jardim, estaremos

³ Serra, em entrevista, em novembro de 2000.

invadindo a esfera do parceiro, que automaticamente deixa de ser, tornando-se adversário. Aqui, pode-se ver a importância da ação procedimental da capoeira no ensino da dança, a qual está intitulada como um movimento emancipatório. Portanto, haverá sim a invasão da cinesfera do outro, porém, para dialogar e compartilhar a vida em toda sua dimensão e não apenas o movimento físico/motor.

“A cinesfera ganha importância quando se lhe atribui elasticidade. Ela se expande e encolhe em todos os planos como se fosse um organismo que respira” (SERRA 1995, p.131).

Cinesferas (AT): “Para William Forsythe, não existe só uma cinesfera. Ele propõe o conceito de múltiplas cinesferas, em diferentes partes do corpo. Segundo ele, até mesmo uma falange tem a sua cinesfera” (RENGEL, 2005, p. 34).

Ao reportar-se ao centro do corpo, Forsythe - coreógrafo contemporâneo e conhecedor da corêutica de Laban - amplia, atualiza e enriquece estas formas de orientação espacial. Ele questiona a premissa de Laban de estabilidade e orientação no espaço a partir do centro do corpo. Para ele, o centro pode ser colocado em qualquer parte do corpo, criando assim novos e diferentes centros. Estes outros centros do corpo agem simultaneamente ou em sucessão (RENGEL, 2005, p. 32). As contribuições de Rudolf Laban vão muito além do que conseguimos entender. Ao relacionar os movimentos ao sentido da vida harmoniosa, consegue influenciar aqueles que se permitem terem a sensibilidade por meio de ações alternativas, que nos parecem imensamente distantes. “No século XX, Laban utiliza os fundamentos da geometria e aplica-os para pensar o movimento no espaço, atualizando deste modo, a meu ver, antigos conhecimentos para um novo uso” (MOMMESHON & PETRELLA, 2006, p.175).

4 CAPOEIRA: PARA UM SABER POPULAR EMANCIPATÓRIO

Na roda de capoeira não há lugar para preconceitos e vaidades pessoais, nela, os opostos se encontram, o doutor e o analfabeto, o negro e o branco e, o homem vale pela sua arte.

Mestre Mão Branca.

4.1 BREVE REVISITA

A contribuição do povo africano, que antecede até mesmo o país socialmente edificado, entra nesta pesquisa neste item. Não cabe a esta investigação o aprofundamento em argumentação acerca da ancestralidade. Da mesma maneira, negar a sua presença neste trabalho representa ignorá-la diante à contemporaneidade cultural posta no mundo da capoeiragem. Assim, apresentamos o conceito a fim de orientar a perspectiva que buscamos. Orientação esta no sentido de identificar e contemplar o ancestral africano como pressuposto da capoeira de origem brasileira, que hoje se espalha pelo mundo. Ao entender a iniciativa deste registro fundamentado a partir dos antepassados, a pesquisadora e professora da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia, Dr^a Gilsamara Moura, defendeu esta ideia. Com base em Agamben, relatou que “Ao fazer apologia ao entendimento contemporâneo, precisamos mesmo ir e visitar o passado, o presente e também o futuro”.

O relato proferido pela docente em mesa de qualificação ganha uma dimensão maior ao se tratar da capoeira. Parece termos medo de ascender àquela realidade desumanizadora que foi a colonização portuguesa, por meio das práticas escravocratas. “E há o gesto do anjo completamente anacrônico de dar as costas ao futuro, olhando o passado com os olhos dilatados, vendo a imagem da história como um amontoado de ruínas”.⁴

Isso não significa que o contemporâneo não é apenas aquele que, percebendo o escuro do presente, nele apreende a resoluta luz; é também aquele que, dividindo e interpolando o tempo, está a altura de transformá-lo e de colocá-lo em relação com os outros tempos, de nele ler de modo inédito a história, de “citá-la” segundo uma necessidade que provém de maneira nenhuma do seu arbítrio, mas de uma exigência à qual ele não pode responder. É como se aquela luz invisível, que é o escuro do presente, projetasse a sua sombra, adquirisse a capacidade de responder às trevas do agora (AGAMBEN, 2009).

⁴ Este trecho foi recortado do ensaio de João Cícero Teixeira Bezerra, em 29/09/2012, com site referenciado. A publicação é de novembro de 2009, na revista FORÚM VIRTUAL de Literatura e Teatro, ano 07, nº 1, tendo como título BEJAMIN E AGAMBEN – a história como um enigma indecifrável.

Agamben faz uma analogia cronológica à importância dos fatos em seus devidos tempos. Sendo assim, dialoga com a realidade ancestral a qual estamos adentrando.

Por volta do século XIX, o Brasil é influenciado por algumas descobertas científicas. Uma delas é a teoria da evolução, de Charles Darwin, que gerou o livro “A origem das espécies”, publicado em 1859. Suas convicções sustentavam que determinado grupo de organismo teria origem comum se todos partilhassem um ancestral. Os biólogos evolucionistas da atualidade são unânimes ao concordar que todos os organismos na terra descendem de um ancestral.

Outra ótica considerada é a da União Wicca no Brasil. Define-se como uma filosofia que estimula o desenvolvimento pessoal e coletivo, através de uma relação harmoniosa com o meio ambiente e da convivência pacífica entre as pessoas. Pautada na tolerância e no respeito, adota que a ancestralidade está diretamente ligada aos antepassados. Entretanto, acrescentam que nas doutrinas e práticas religiosas internas refere-se aos antecessores de clã. Na tentativa de entender a capoeira no contexto da ancestralidade para assim compor e justificar a linha e objeto que nasceu de inquietações, ideais e desejo de transformação, nos deparamos com alguns percalços. Dentre eles, o da existência ou da inexistência sócio-biológica das “raças” humanas. Pena e Birchall (2005, 2006) comentam que a crença da existência de raças humanas cai em descrédito em função dos avanços da genética molecular, e do genoma humano. Diante do problema racial e nele a ancestralidade, os autores em suas pesquisas demonstram que a abordagem acerca de raça é uma atitude política e não passa de rótulos previamente utilizados para distinguir e discriminar social e culturalmente, como forma de privilegiar culturas e línguas.

Na capoeira, muito mais que na dança, essa problemática racial que envolve ancestralidade e discriminação é antiga e se tornou uma barreira para a ascensão social da arte. Sabe-se, que o ranço é histórico e advém sobretudo da cor da pele; uma contradição epidérmica entre o continente africano e europeu.

São nossos “ancestrais do Brasil”. Ídolos de uma geração, mestre Bimba, mestre Pastinha, Waldemar da Liberdade, Traíra, João Pequeno, João Grande e tantos outros que já partiram. Eram descendentes de outros antecessores, ícones ancestrais.

Besouro de Mangangá é o elo de ligação (*sic*) com a capoeira do século XIX, tradição dos escravos e das lutas pela liberdade, tempo de conflito entre maltas, disputas a navalha, capangas eleitorais, Tempo também de invenção de tradições musicais, no encontro entre samba, batuque e capoeira, Passado lendário, de grande “vadiação”, de façanhas memoráveis nas brigas com a polícia. O argumento de Liberac (*sic*), todavia, é de que a capoeira foi em grande medida reinventada nas primeiras décadas do século XX (PIRES, 2002, p.11).

Besouro, nascido no Município de Mangangá, Recôncavo da Bahia, no final do século XIX, foi um dos principais capoeiristas do país. Seu legado, assim como o de Manduca da Praia, Artur Emídio, Canjiquinha e dos expoentes Zumbi de Palmares e Gangazumba, é cultivado pelos capoeiristas dos nossos dias.

Em uma intensa discussão e conseqüente adversidade, nós capoeiristas, estudiosos pesquisadores guardiões da capoeira, entramos em constante debate sobre a origem dos primeiros escravos em terras brasileiras e conseqüente surgimento da dança/luta capoeira. Em resposta quase que unânime, acredita-se terem sido os bantos trazidos de Angola.

Do parentesco entre os afrodescendentes e africanos surge a autoafirmação ancestral entre os capoeiristas, mesmo na afirmativa de que a capoeira nasceu no Brasil, como movimento de luta deles (AREIAS, 1983).

Posto que o que unia esses pan-africanistas afro-americanos e afro-caribenhos era a ancestralidade parcialmente africana que eles compartilhavam, e uma vez que essa ancestralidade tinha importância no Novo Mundo, através de suas várias teorias populares da raça, talvez a compreensão racial de sua solidariedade tenha sido um desdobramento inevitável; isso foi reforçado pelo fato de que algumas figuras cruciais – entre elas, Nkrumah – haviam rumado na direção oposta à de Crummell, procurando educar-se nas faculdades negras dos Estados Unidos (APPIAH, 1997, p.23).

Para o autor, a ancestralidade passa necessariamente por um grau de parentesco e descendência racial, provém de crescer dentro de uma tradição cultural. Appiah sinaliza que embora tenhamos ancestrais, o que de fato nos move são as tramas das nossas vidas, entendidas a partir dos nossos mundos (1997, p.10). O entendimento de ancestralidade na capoeira vai se desdobrando conforme o estilo. Entre os outros que não são angoleiros, os regionais ou capoeiristas contemporâneos, por exemplo, é difícil escutar um posicionamento. Um dos

primeiros livros de capoeira publicados no Brasil e ainda muito consultado hoje é o de Waldeloir Rego (1968). Waldeloir Rego, capoeirista e escritor, defende a tese de que a capoeira foi inventada pelos afrodescendentes nas senzalas e fazendas brasileiras.

O escritor baiano, capoeirista e vegetariano, radicado em Fortaleza, Norval Cruz pronuncia que “Essa visão da ancestralidade estabelece uma continuidade entre os deuses, ancestrais e descendentes, continuidade esta que se manifesta através dos ritos e dos mitos, sempre reiterados, mas com lugar para variações” (CRUZ, 2011, p. 27). Enquanto que o capoeirista e músico Pedro Abib, aluno do Mestre João pequeno de Pastinha, em tese de doutorado publicada, aponta que:

A capoeira angola é, sem dúvida, uma das mais profundas narrativas da Bahia. A sua ancestralidade, a sua ritualidade, as suas formas de expressão e de organização são, nada mais nada menos, que o retrato do espírito do povo baiano. Não se pode compreender a capoeira angola, sem compreender o espírito popular que habita a Bahia. E vice-versa (ABIB, 2005).

Por tratarmos aqui de cultura popular, sobretudo a capoeira e algumas danças folclóricas, ressaltando a sua origem africana, o aporte teórico da investigação referenciou-se em historiadores africanos.

Na configuração da capoeira angola (forma de jogo em nível baixo e muito suave) os participantes partilham de momentos prazerosos, de respeito, crítica e preservação às raízes ancestrais, evitando assim a alienação com estilos não fundamentados. Esse comportamento é considerado uma revisita aos antepassados. Mestre Pavão (Professor Doutor Eusébio Lobo da Silva) coloca que:

Em conversa informal com angolanos e com o grupo de Moçambique, observei neles muitas similaridades de biótipo e, principalmente, do repertório expressivo corporal em relação a uma grande parcela do povo baiano. Pude perceber no modo como eles se moviam uma enorme semelhança com os tipos de movimentações característicos de diversas manifestações afro-baianas, portanto, afro-brasileiras (SILVA, 2008, p.35).

4.1.2 A capoeira na esfera do denominado corpo brasileiro

Esse momento da pesquisa visa proporcionar o entendimento da capoeira e da dança em contextos e momentos diferentes. É a expressão corporal através do seu povo, que, ao movimentar-se reflete símbolos e signos relevantes da nossa história cultural.

Considera-se, por exemplo, a utilização da capoeira no treinamento de atores na Bahia. Entre uma arte marcial e um esporte, uma forma de dança e/ou luta, a capoeira é um “jeito de corpo” desenvolvido pelos afro-baianos como uma forma de defesa/ataque e celebração física e cultural. Utilizando elementos de flexibilidade, agilidade, força, equilíbrio e ritmo, a capoeira também solicita o uso integral dos sentidos, especialmente visão, audição, tato e olfato (o paladar apenas como correlato). Que melhor técnica de corpo poderia ser indicada para o autor (*sic*) baiano? O balé europeu, a dança moderna americana, as artes marciais do oriente? Não se trata, de modo algum, de negar a utilização dessas técnicas como o enriquecimento do autor (*sic*) baiano, aqui tomado apenas como exemplo, mas afirmar a capoeira como técnica ideal de esquentamento, ginástica e destreza para ele, identificada que é culturalmente com seu universo imediato. Nesse caso, a capoeira é sem dúvida alguma, uma habilidade necessária a sua formação (BIÃO, 2009, p. 381).

A capoeira com sua múltipla abordagem e construção de corpo tem um considerável papel no processo e formação do ator. Nesse último capítulo, nos interessa entender um pouco mais este corpo na capoeira ao longo dos anos e em contextos diferenciados. Findada a escravidão e tornada hábito popular, a capoeira sobrevive, dá apoio a outras práticas e perdura nos dias de hoje. Ao vê-la como herança cultural, a abordagem neste capítulo envolve protagonistas de épocas distintas. Profissionais da capoeira/dança; cantigas, contos, fantasias, alegorias de artistas ou pessoas ligadas a elas. Pensamentos, fatos e testemunhos ideológicos de alguns que a vivenciaram ou ouviram dela contar.

Elas representam fontes de conhecimentos vividos no passado. Através de suas narrativas, de geração em geração, legitimam uma das antigas práticas de certos povos: a experiência contada na oralidade dos mais velhos para os mais novos. Embora envolva acontecimentos místicos, lendas e outros símbolos, a capoeira está ligada a essa realidade, por meio dos antigos e velhos mestres. Na tentativa de reverenciar o passado através dessa ação presente, assim como abordamos ligeiramente a ancestralidade, preservamos, com exclusividade, a imagem dos nossos antecessores capoeiristas brasileiros. E é por meio deles que

ampliaremos a visão tempo/espaço com que a história nos permite chegar às novas proposições.

Portanto, ainda neste capítulo, pretende-se, além de trazer um veio da história ainda não abordado nesta investigação, contemplar pessoas sem as quais o percurso seria contado diferente. São pessoas, capoeiristas ou não, que tiveram um legado iniciado na rua, como território de ensino e aprendizagem da capoeira. Cidadãos folclóricos, pessoas a serviço do povo, artistas que reinventaram movimentos, estilos e formas de dançar/jogar capoeira.

Dessas recriações surgiram e continuam surgindo formas de saberes diferenciados. É o que estamos denominando de outras espacialidades as quais, ao serem mapeadas, caminhamos no sentido da proposição da espacialidade emancipada, indicamos para dançarinos em prática de capoeira. Ferrara (2007) comenta sobre espacialidades em sistemas não verbais; o que nos remete à abordagem desta pesquisa. Para melhor distinguirmos espacialidade na ótica da autora, ela supõe três formas básicas para inscrição pelas quais o espaço se caracteriza. Fala em proporção, construção e reprodução, vejamos:

A proporção, dominada pelo rigor geométrico, é responsável pela figuratividade do espaço que se expressa através da simetria; a construção convida a desmontar hegemonia ortogonal da produção a fim de ser possível hierarquizar o espaço e percebe-lhe a distinção entre volumes e movimentos; a reprodução, comandada pela mecânica da primeira Revolução Industrial, multiplica e reproduz o espaço que parece abandonar sua base física para assumir uma dimensão técnica reprodutível, ao lado do movimento e do deslocamento que se suprime a estabilidade que parecia ser marca atávica da cultura (FERRARA, 2007, p.10).

O uso da espacialidade com a qual pretendemos relacionar a capoeira na dança, para a recriação interdisciplinar, assim como para a multiplicidade através das interfaces em busca de outros lugares, pessoas, momentos, deverá redimensionar o espaço anteriormente limitado, que vinha priorizando o físico. Ferrara (2007) sinaliza ainda que,

Desse modo, cada espacialidade supõe distintas visualidades que colocam em evidência aquele modo específico de construção sógnica, enquanto a comunicabilidade, por sua vez, expõe a relação dicrônica e sincrônica que se estabelece entre espacialidades e

suas representações visuais. Deste modo, espacialidades, visualidades e comunicabilidades são redutíveis uma à outra, interdependentes e intercomunicantes. Ou seja, se a espacialidade se faz notar através da visualidade que lhe dá expressão, a visualidade depende da espacialidade para que encontre o lugar onde poderá traçar seus estímulos visíveis e traçar as estratégias que a comunicam na história dos meios e das mediações. (FERRARA, 2008, p.49).

A espacialidade que emerge neste quarto capítulo condiz aos três anteriores. O estudo da capoeira na formação de dançarinos é entendido por nós como uma forma de possibilitar o espaço do corpo e de atuação, o ambiente como outra percepção, ou seja, a transformação de um lugar espaço em novas relações cognitivas.

4.1.3 Os mestres e suas esferas

Ser mestre não é ser o mais forte e sim ser aquele que possui sabedoria

Mestre Mão Branca.



Fig. 1. Zumbi dos Palmares.

Na busca de seus espaços, alimentada pela forma de ser de cada um, o caráter, desejos, objetivos de vida traçam perfis que o *tempo* se incube em preservar; até mesmo antes do homem. Os exemplos ficam, são analisados, processados ou não. Em uma cotidiana e relativa reflexão a respeito de pessoas destaques na história da “humanidade”, acredita-se que o capoeirista, assim como o dançarino, insere-se nesse contexto de forma significativa. Na maioria, pessoas simples, do povo, mas que tiveram a iniciativa de educar através de uma arte. A partir dos conceitos compartilhados nessa escrita, entendemos que homens e mulheres viabilizam seus espaços. Construídos, inicia-se a rotina de ressignificação, pois, vivemos em um

mundo dinâmico de constantes mudanças. Ser cada vez mais sábio parece ser uma demanda nas culturas. Se conhecimento é poder, o pensamento acadêmico, o elegemos, também, como ferramenta para emancipação. Zumbi dos Palmares, um colonizado intelectual (CARUSO, 2005), esteve diretamente envolvido com a emancipação social do seu povo. No jogo ou na dança de saberes de alguns dos representantes da capoeira em séculos passados, podemos ver que um homem começava a ser notado. E é por ele que iniciamos mais uma caminhada dissertativa, a fim de valorizar nossos mestres.

Zumbi organizou o contra-ataque. Mandou que retirassem os habitantes da localidade por onde passariam as colunas de soldados. Em seguida, organizou também três colunas de negros. Uma delas ficou distraíndo a primeira coluna do inimigo que vinha se aproximando, para depois atacá-la. As outras duas colunas de negros trataram de atacar a segunda coluna de soldados da capitania. E então desbarataram seus inimigos. Depois, as três colunas de negros se juntaram para atacar a terceira e principal coluna de soldados. O jovem Zumbi, no comando desse brilhante contra-ataque, começou a ser cada vez mais respeitado (CARUSO, 2005, p.42).

Zumbi, um dos mais expressivos representantes de um povo. Dentre as várias versões que existem sobre a vida do lendário rei de Palmares, Caruso (2005) se reporta a um bebê que foi entregue ao padre Melo, na região de Porto Calvo. O padre o batizou nomeando-o de Francisco. Já não era tratado como escravo, pois nascera no quilombo. Soube aproveitar os estudos oferecidos, portanto, falava bem o português e aprendia o latim. Sabe-se que sua história traz pressupostos do surgimento da capoeira ao registrar as intensas lutas sem armas de fogo ou brancas contra os colonizadores. Como foi pensado para esse quarto momento em que antecede as considerações, trazemos informações que contemplam alguns que se destacaram nas suas realizações que envolveram a capoeira luta/jogo/dança do povo brasileiro. Divulgamos as ocorrências que são consideradas mais notórias, a fim de fazermos ligação com as esferas de cada um e às realidades emancipadas em que viviam.



Fig. 2. Besouro.

*Na impossibilidade de encontrar imagens de *Besouro Mangangá*, colocamos a foto do Besouro; símbolo do próprio.

Outro nome expressivo no cenário é Manuel Henrique Pereira, mais conhecido por Besouro ou Besourinho Cordão de Ouro. Para muitos, trata-se do capoeirista mais famoso de todos os tempos. Seu nome é sólido na história de capoeiristas e grupos do mundo inteiro. Seus feitos enquanto grande lutador de capoeira desafiam pesquisadores, pois tornou-se o maior *mito*, do qual nós praticantes somos tentados a duvidar da sua verídica existência. Capoeirista de rua, Besouro Mangangá nasceu na cidade de Santo Amaro da Purificação e vivia na comunidade de Trapiche de baixo, onde costumava realizar algumas festas. Com uma bibliografia pleiteada por muitos pesquisadores, sem desmerecer nenhum deles, optamos, para entender melhor suas arruaças, pelas informações advindas do livro de Antônio Liberac, o qual esteve em campo em busca de dados referenciais:

A cidade de Santo Amaro da Purificação, famosa por ter sido berço de nomes ilustres, soube ainda cultivar um dos maiores representantes da cultura popular brasileira. Assim, pude coletar várias histórias sobre Besouro de Mangangá, no Recôncavo. Tais histórias, sem dúvidas, ajudaram a construir o mito. Nessas narrativas a fama de Besouro, como valentão, é exaltada. Sua mandinga é anti-morte, seu corpo teria sido fechado por milhares de babalaôs; enfim, um homem protegido por todos os santos. Besouro ficou famoso pelos seus confrontos com a polícia (os quais nunca perdeu), por suas brigas, quando utilizava os golpes de capoeira e faca, que derrubavam seus adversários e impunham seu poder de “capoeira”, “valentão”, “capadócio” e “bamba” (PIRES, 2002, p.18).

A fim de nos tornar mais informados, Pires (2002) conta que nos seus interrogatórios Noca de Jacó tornou-se seu principal informante sobre a vida e obra de Besouro. Sr. Noca era garoto quando foi discípulo do Mestre Besouro. O título

de mestre concedido a Besouro normalmente é atribuído pelo povo, testemunha ocular dos seus processos e fatos ocorridos. Noca o acompanhava em passeios de barco a trabalho, nas rodas de capoeira e em momentos de descanso. Ficou conhecido em todo o Recôncavo, no início deste século, como o mais velho capoeirista a possuir o legado de Besouro. Afirmava que o Mestre era caseiro e às vezes viajava de saveiro. Era um homem calmo, contudo, gostava de desafiar quem tinha nome, a fim de aumentar a sua fama. Denuncia que ele gostava de afrontar a polícia, justamente porque lá, na época, havia muitos outros valentões também.

Outro cidadão que o conheceu intimamente disse: “Conheci Besouro na pujança dos seus vinte e poucos anos. Era amável, brincalhão, amigo das crianças e respeitador dos brancos”.

Entre amigos e rivais, Argeu Cláudio de Souza, agente da Polícia Civil de Salvador, processou Besouro com base no artigo 303. O fato ocorreu no dia 8 de setembro de 1918. Besouro tinha apenas 23 anos e foi acusado de provocar lesões corporais com golpes de capoeira. A contextualização desses fatos nos leva a acreditar que o capoeirista, e não a capoeira, tinha necessidade de se autoafirmar. Besouro Mangangá não teve um final honroso. Conta-se que ele entrou em um conflito desumano com um rival montado em um cavalo. Ao ser ferido com uma faca de ticum, valente que era ainda lutou o quanto pôde. Em conclusão desse breve relato, Pires (2002) insinua que o documento por ele encontrado não revela o verdadeiro motivo que levou Besouro a morte. Conseguiu publicar que:

Manuel Henrique, mulato escuro, solteiro, 24 anos, natural do Urupey, residente na Usina Marancagalha, profissão vaqueiro, entrada no dia 8 de julho de 1924 as 10 e meia hora do dia (*sic*), falecendo às 7 horas da noite, de um ferimento perfuro-inciso do abdome (PIRES, 2002, p.32).

Por muito trabalho que deu às autoridades, em um determinado momento de insatisfação social, Besouro foi procurado pela polícia; queriam exterminá-lo. Sabemos que ele não foi pego, nem mesmo morto pela mesma. Para Pires (2002) “Besouro morreu, mas a lenda ficou. Somente homens de extrema importância histórica tornam-se lenda. Contudo, acredito que nem mesmo Manuel Henrique Pereira tenha imaginado até onde chegaria a sua fama”.

Para seguir com esta contextualização histórica, homenageando nossos ancestrais capoeiristas brasileiros, lembramos que nos parágrafos anteriores pudemos notar, a partir das experiências de Zumbi e Besouro, algumas características da capoeira no século passado. Conflitos, domínio de espaços, rituais, uso de armas são marcas fundamentais da cultura da capoeira naquele período. No entanto, a nossa expectativa de pesquisa é a de entender o espaço como lugar de construção de ações corporais próprias ou coletivas.

Tratamos das cinesfera aberta e fechada e a compreensão que se tem é de que os dois lutadores comentados estiveram em grande parte do seu tempo envolvidos por uma esfera fechada. Aquela, refletida dentro do elevador, de Serra (1995). É o inverso em espaço-temporal que se entende adequado para dançarinos em aprendizado da capoeira. Com este exemplo, não queremos definir virtudes do uso do espaço, apenas mencionar. Lembramos e até temos saudade da ocasião dos grandes encontros e disputas interestaduais de capoeira.

Víamos, exatamente, essas formas e dinâmicas do espaço altamente “valorizadas” pelas disputas entre baianos e cariocas. Ao nos vermos em outro momento da história, com a sociedade clamando por paz e a situação do submundo do crime agrada, quisera uma ressignificação e releitura de algumas dessas ações tendo em vista uma boa imagem social para a capoeira e capoeiristas. Besouro saiu do cenário. Sua influência acompanhará gerações, contudo, integrados a um processo sociocultural e educacional pertinente à realidade. Em contrapartida, tantos outros ícones surgiram com ideias e ideais notórios, que inclusive deixaram marcas didático-pedagógicas importantes para os modelos que redimensionamos.

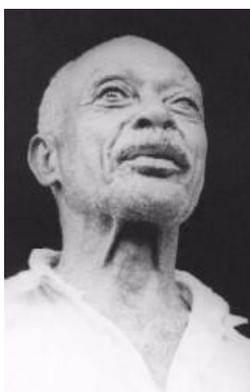


Fig. 3. Mestre Pastinha.

Dentre os personagens que representaram e ainda representam a capoeira, mestre Pastinha é um dos mais carismáticos. Com uma importância popular significativa, pode-se dizer que ele é o guardião maior da capoeira angola. Preservou e difundiu o aspecto corporal de jogar mais antigo; só mais tarde foi batizada como capoeira angola. Este fato primordial via antiguidade não nos leva a crer e nem assegura ser de origem africana a capoeira, dúvida já debatida no capítulo anterior. Para Campos (1990),

Existem controvérsias sobre a origem da capoeira e várias são as hipóteses, porém duas fortes correntes se confrontam: “uma afirma que a capoeira teria vinda para o Brasil trazida pelos escravos, e a outra considera a capoeira como uma invenção dos escravos no Brasil (CAMPOS, 1990, p.17 *apud* CAMPOS, 2009, p.32).

Acredita-se que a capoeira originou-se aqui, por meio dos africanos no Brasil e, nem por isso deixamos de elencar o mestre Pastinha no bojo de *celebridades* culturais do nosso país. Menos privilegiada em relação à capoeira regional, que mestre Bimba criou, é fato; a capoeira angola tem várias linhagens. Enquanto defensor, Vicente Ferreira Pastinha (mestre Pastinha) é intitulado também como guardião da capoeira angola. “Pastinha nasceu no dia 05 de abril de 1889, um ano após a libertação da escravatura e um ano antes da proclamação da República. Nascido na cidade de Salvador, construiu sua história, até foi a Dakar, na África. Com a escola de capoeira e residência fixa no centro histórico de Salvador, Pelourinho, morreu em 13 de novembro de 1981 no abrigo D. Pedro II, na cidade baixa, em Salvador. Sua vida foi recheada de histórias e dificuldades, tendo se agravado com a perda da visão em 1967, a qual o acompanhou até o último dia de vida” (CAMPOS, 2009, p.40).

Mestre Pastinha, homem de baixa estatura, mas de reconhecido valor moral e social. Foi imenso o respeito da capoeiragem em função do seu trabalho de resistência e educação em prol do reconhecimento da capoeira angola. Sua filosofia de vida e sua preocupação com os discípulos e, sobretudo, sua liderança é algo inquestionável. Nota-se, que a incrível sina de cuidar dos discípulos que iam substituí-lo, preparando-os com atenção, era primordial no cotidiano dos inesquecíveis colaboradores que a capoeira produziu.

Pastinha insere-se no bojo poético e filosófico em que a capoeira angola se delimita. Em Campos (2009), observa-se que Pastinha tinha uma preocupação

toda peculiar ao ensinar e aprender a capoeira. Demonstrava bastante zelo com a perspectiva educacional, valorizava a amizade, o lúdico, a herança cultural e aconselhava quem fazia parte de seu raio de ação a deixar de lado os problemas interpessoais, assim como a vaidade, egoísmo e tudo que fosse entrave para o bom convívio entre capoeiristas. Ele sustentava já na época que a capoeira deveria ser praticada por todos: homem, menino e mulher, independente da idade. Com essa ideologia era apreciado.

Também mestre de capoeira, médico, escritor; aluno e pessoa importante na história do mestre Bimba, Ângelo Decanio pesquisou o legado do mestre Pastinha. Postula que:

Pastinha foi o primeiro capoeirista popular a analisar a capoeira como filosofia e a se preocupar com os aspectos éticos e educacionais de sua prática. Pastinha transcende assim ao humano transforma-se num agente social, vence a curta duração da vida humana, se perpetua pela sua obra, transmitindo seu sonho a um aluno continuador, contaminado pelo mesmo ideal (DECANIO FILHO, 1997, p.5).

Desvelada a também sublime relevância de Vicente Ferreira Pastinha não só para a capoeira, mas para uma sociedade como um todo, pode-se ver o quanto a nossa arte transcendeu. Venceu a luta contra os preconceitos e imposições, por termos, enquanto capoeiristas, um passado atrelado ao ranço da escravidão. A intensão com o título do trabalho foi centrada exatamente nos princípios da citação do mestre Decanio. Quando sugerimos a emancipação como elemento chave da pesquisa e elaboramos o problema fica evidente a carência que temos em relação a como os mestres antigos buscavam emancipar-se. Assim, Decanio (1997) diz que “O Mestre Pastinha surgiu e foi o primeiro capoeirista, homem do povo, a analisar a capoeira como filosofia e a se preocupar com a ética e os aspectos educacionais de sua prática”. Como complemento ao movimento emancipatório de Pastinha, Decanio conceituou que ele transcendeu como humano transformando-se num agente social. A informação promove uma profunda confiança e dimensão espacial, enquanto profissional da capoeira. Além de autônomo para decidir caminhos que podem emancipar tantos quanto queiram.

Para legitimar a liderança que possui, entre os companheiros da época e apreciação nossa nesse momento, Decanio Filho apresenta uma escrita original de Pastinha:

[...] em 23 de fevereiro de 1941. Fui a esse local como prometera a Aberrêr, e com surpresa o Snr. Armósinho dono daquela capoeira, apertando-me a mão disse: há muito que o esperava para lhe entregar esta capoeira para o senhor ensinar. Eu ainda tentei me esquivar disculpando, porém, tomando a palavra o Snr. Antonio Maré: disse-me; não há jeito, não, Pastinha, é você mesmo quem vai ensinar isto aqui. Como os camaradas dera-me o seu apoio, aceito (*sic*) (DECANIO FILHO, 1997, p.14).



Fig. 4. Mestre Bimba.

O saber dos grandes mestres nos impressiona. Como se não bastasse Zumbi dos Palmares, Besouro Mangangá e Vicente Ferreira Pastinha, trataremos agora do Mestre Bimba. Este, popularizado como mito sagrado, agente de significativas e decisivas mudanças, foi taxado de “O Lutero da capoeira”. Na busca pela compreensão da verdadeira importância do mestre Bimba, Sodré (2002) diz ser ele “uma das últimas figuras do que se poderia chamar de ciclo heróico dos negros na Bahia” (p.135).

Criador e representante maior da capoeira regional até a década de 1970, o mestre já não se encontra entre nós para ver a disseminação da capoeira mundo afora.

Bimba deixou um legado impressionante de saberes que se perpetua até os dias de hoje através dos seus ex-alunos mestres de capoeira que pela oralidade e outras maneiras de comunicação tem passado esse ensinamentos para outras gerações. Vale ressaltar que são conhecimentos baseados na educação, cultura e filosofia de vida, os quais foram incorporados de maneira marcante no modo de ser e sentir cada pessoa, com uma utilização prática na sociedade em que cada um vive (CAMPOS, 2009, p.26).

Esse relato em forma de citação vivida é de um mestre de Capoeira, professor doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da UFBA. A obra que utilizamos para afirmar o processo do mestre Bimba advém de sua tese intitulada: “Capoeira regional: a escola de mestre Bimba”. Hellio Campos recebeu do seu mestre o apelido de Xáreu, nome pelo qual é mais conhecido no âmbito da capoeira. Hellio Campos (2009) sinaliza que muito se discute sobre a capoeira regional, porém de forma superficial; propõe tratá-la com mais profundidade, a partir da sua práxis iniciada quando era aluno do mestre Bimba. É mesmo de se imaginar que já ouvimos tudo sobre a capoeira regional. Na impossibilidade da afirmação, admite-se ser muito pouco diante da imensidão do que o mestre Bimba fez com essa modalidade de dialogar com a capoeira e que depois nós fixamos, após sua morte. O legado de contribuições educacional, cultural e filosófica, sem dúvida alguma, é significativo.

Filho de Luiz Candido Machado e de D. Maria Martinha do Bonfim, o garoto Manuel nasceu no Engenho Velho de Brotas. Sua mãe o deu à luz no dia 23 de novembro de 1900, afirmam as fontes mais seguras, parentes e alunos. Iniciou a capoeira aos 12 anos, com o africano Bentinho, em Salvador. Ao utilizar o seu conhecimento sobre a capoeira primitiva e a luta denominada de batuque, mestre Bimba criou a capoeira regional. Para Campos (2009), existe uma generalização sobre os estudos da capoeira regional, todos apontam para a insatisfação que o mestre tinha com a capoeira da época.

Bimba expressava uma preocupação marcante com a arte de capoeirar baiana, ou seja, de manter viva a essência original da capoeira como uma luta de resistência e, por esse motivo, desejava ver uma capoeira forte, contundente, viril e que mostrasse o seu valor em qualquer situação: na rua, no ringue, no confronto com a polícia etc.(CAMPOS, 2009, p.53).

Nas palavras do mestre Xáreu, parece emergir um cientista configurado na sua tese. É o saber que nasceu do, para e com o povo. Na perspectiva das nossas leituras sobre a vida e obra do mestre Bimba, constata-se pouco estudo, a não formação acadêmica e uma fascinante capacidade criativa. Com a capacidade de criação enquanto viveu entre nós, apresentou os novos fundamentos para a capoeira regional. Eis algumas delas, apresentadas em Campos (2009):

Esse comentário foi para justificar a reunião realizada pelo mestre com as principais lideranças da capoeiragem baiana, deixando clara sua posição em criar a capoeira Regional, também conhecida como luta Regional Baiana. As características principais da capoeira Regional são: exame de admissão, sequência de ensino do Mestre Bimba, sequência da cintura desprezada, batizado, roda, esquentar banho, formatura, jogo de iuna, curso de especialização e toques de berimbau (CAMPOS, 2009, p.54).

Ao relatar a vida dos mestres e seus feitos históricos, não é o objetivo a transcrição total do que foi deixado. Portanto, ainda que de extrema relevância conhecer as características da capoeira regional classificada e subdividida, aconselha-se ir direto na fonte e investigar, além de tantos outros neste tema, o livro “Capoeira regional: a escola de mestre Bimba”. Pesquisar na fonte indicada certamente dará ao leitor uma visão mais ampla dessa figura fenomenal e inconfundível de codinome mestre Bimba. No entanto, por se tratar da primeira relação didático-pedagógica sistematizada da capoeira no Brasil, divulgaremos a sequência de ensino. Era uma forma de aprendizagem que proporcionava a troca de experiências mediante desafios, colaboração, por meio dos conflitos entre as diferentes culturas dos alunos integrantes do grupo.

O criador do modelo elaborou-a em duas formas diferenciadas de serem executadas: a simplificada, direcionada aos estudantes mais novos e a completa, específica para os alunos formados. A sequência simples trata de uma metodologia que, inclusive, foi a primeira reconhecida e aceita em toda história da capoeira. Utilizada no dia a dia das aulas, não exigia muita habilidade motora dos integrantes, no entanto motivava ao extremo, oferecia prazer e superação, consolidando-se em etapas vencidas. Para a sequência completa, esta indicada aos capoeiristas com mais tempo de prática e admirados pelos neófitos, Campos escreve que:

[...] é composta de dezessete golpes de ataque, defesa e esquiva, em que cada aluno executa cento e cinquenta e quatro movimentos e a dupla, trezentos e oito. Logo, podemos afirmar que o grau de dificuldade é bastante elevado exigindo dos praticantes um bom nível de concentração, preparo físico e uma excelente habilidade para golpear de ambos os lados. Esta é, na verdade uma série de exercícios complexos, destinada aos capoeiristas adiantados, e que

Mestre Bimba usava como fundamento básico nos cursos de especialização (CAMPOS, 2009, p.227).

A iniciativa de Bimba é notável, sua contribuição foi imensurável e sua vida celebrada entre seus contemporâneos, até mesmo porque não é o valor dos saberes e sim a diferença entre eles. No trânsito das sequências, veremos agora a descrição literal da simplificada, é uma forma de preservá-la e difundi-la, com méritos, também nessa nossa pesquisa.

1º Sequência – Meia lua de frente com armada. Aluno A – Meia lua de frente com perna direita; meia lua de frente com perna esquerda; armada com perna direita. Aluno B – cocorinha, esquerda e direita; negativa com perna esquerda. Aluno A – sai de aú.

2º Sequência – Queixada. Aluno A – queixada com a perna; queixada com a perna esquerda. Aluno B – cocorinha, direita e esquerda; contra-ataca com armada, perna direita. Aluno A – cocorinha, direita; contra-ataca com bênção, perna direita. Aluno B – negativa, perna direita. Aluno A – sai de aú. Aluno B – aplica a cabeçada. Aluno A – defende com rolê.

3º Sequência – Martelo. Aluno A – martelo, perna direita; martelo, perna esquerda. Aluno B – defende com esquiva e palma; contra-ataca com armada, perna direita. Aluno A – defende com cocorinha e contra-ataca com bênção. Aluno B- defende com negativa. Aluno A – sai de aú. Aluno B – aplica a cabeçada. Aluno A – defende com rolê.

4º Sequência – Galopante e arrastão. Aluno A – godeme direito. Aluno B – defende com palma direita. Aluno A – contra-ataca com godeme esquerdo. Aluno B – defende com palma esquerda. Aluno B – contra-ataca com galopante com a mão direita. Aluno A – contra-ataca com arrastão. Aluno B – defende com negativa. Aluno A – sai de aú. Aluno B – aplica a cabeçada. Aluno A – defende com rolê.

5º Sequência - Arpão de cabeça. Aluno A – faz o giro (finta). Aluno B – aplica uma cabeçada no abdômem. Aluno A – contra-ataca com joelhada. Aluno B – defende com negativa. Aluno A – sai de aú. Aluno B – aplica a cabeçada. Aluno A – defende com rolê.

6º Sequência – Meia-lua de compasso. Aluno A – meia-lua de compasso, perna direita. Aluno B – defende com cocorinha esquerda. Aluno B-

contra-ataca com a meia-lua de compasso, perna direita. Aluno A – defende com cocorinha esquerda. Aluno A – contra-ataca com joelhada esquerda. Aluno B – defende com cocorinha direita. Aluno B – contra-ataca com meia-lua de compasso, perna esquerda. Aluno A – defende com cocorinha direita. Aluno A – contra-ataca com joelhada direita. Aluno B – defende na negativa. Aluno A – sai de aú. Aluno B – aplica a cabeçada. Aluno A – defende com role.

7º Sequência – Armada. Aluno A – armada, perna direita. Aluno B – defende com cocorinha direita e contra-ataca com armada, perna direita. Aluno A – defende com a cocorinha direita e contra-ataca com benção, perna direita. Aluno B – defende com negativa perna direita. Aluno A – sai de aú. Aluno B – aplica a cabeçada. Aluno A – defende com rolê. Aluno B – ataca com armada, perna esquerda. Aluno A – defende com cocorinha, esquerda e contra-ataca com armada, perna esquerda. Alu B – defende com cocorinha, esquerda e contra-ataca com benção, perna esquerda. Aluno A – defende com negativa, perna esquerda. Aluno B – sai de aú. Aluno A – aplica a cabeçada. Aluno B – defende com rolê.

8º Sequência – Benção, cabeçada e role. Aluno A – ataca com benção, perna direita. Aluno B – defende com negativa, perna direita. Aluno A – sai de aú. Aluno B- aplica a cabeçada. Aluno A – defende com role. Aluno B – ataca com benção, perna esquerda. Aluno A – defende com negativa, perna esquerda. Aluno B – sai de aú. Aluno A – aplica a cabeçada. Aluno B – defende com rolê.

Imaginem que essa exposição refere-se somente ao código simplificado, o qual conceituamos acima da mesma forma que fizemos conhecer a sequência completa. Entendida como a forma de execução do aluno A e também do aluno B, ataque e defesa, ou/e perguntas e respostas na condição de ser somente para um lado, a sequência simplificada consolida-se com tal configuração. Repetir para ambos os lados e conseqüentemente iniciadas com uma perna depois com a outra, evidencia a sequência completa, devendo assim dobrar o número de repetições para 616 movimentos contínuos. Como se pode ver, mestre Bimba foi iluminado no que diz respeito ao pensamento didático-pedagógico adotado para a época. É do nosso saber que existe um consenso entre os alunos dele, afirmando sua metodologia infalível e sem igual, exemplar e incomparável, até hoje.

Observado o teor educativo que a sequência produz, identificamos na obra em discussão, “Capoeira regional: a escola de mestre Bimba”, que existem tantos outros valores a se adquirir quando a praticar, contextualizada aos

conteúdos em suas três esferas: o conceitual, o procedimental e o atitudinal, já tratados aqui, ao abordar métodos de ensino nos quais acreditamos. Campos (2009) oferece mais um brinde, ao trazer outras virtudes da sequência. Assim,

A sequência de ensino idealizada por Bimba, além de possuir os atributos do jogo, proposto por Huizinga e Caillois, proporciona desafio e transcendência, pois sua prática, sempre em dupla, favorece a experimentação, em que um capoeirista observa o outro, provoca o outro, um instiga o outro a buscar um movimento mais perfeito, uma defesa mais efetiva, suscita o reflexo o tempo todo, motiva a mandinga, o jogo do corpo, a expressão corporal, aprimora as qualidades físicas e aproxima as pessoas (CAMPOS, 2009, p.228-229).

Com seu método de ensino, mestre Bimba deixou alguns discípulos em várias partes do mundo. No Brasil, somos muitos dos que desfrutam de benefícios da sua metodologia. Em um formato emancipatório multiplicamos o número de praticantes, admiradores e colaboradores comerciais, que viram na capoeira regional a ascensão sociocultural que mestre Bimba provocou nos anos 1930. Para quem não foi estudante de sua escola, informamos que alguns estudos práticos e teóricos (o nosso também se propõe) tratam a sequência que ele deixou como uma eficiente coreografia a ser realizada em momento cênico seja em local fechado ou ao ar livre.

Por ser realizado muito próximo do outro, é didaticamente prazerosa e contempla o estudo da corêutica, quando analisada pelos espaços que ocupa com perguntas e respostas não verbais. As direções variadas passam tecnicamente pelos três níveis do corpo. Podemos transformar a sequência do mestre Bimba em um diálogo com os estudos de Rudolf Laban. Morava em Goiânia – GO, quando se encontrava insatisfeito com a forma de tratamento dispensada pelo aluno que o levou prometendo vida boa. Já sofria de banzo (doença da tristeza); após uma apresentação, passou mal; levado para o hospital das clínicas da localidade faleceu no dia 05 de fevereiro de 1974.

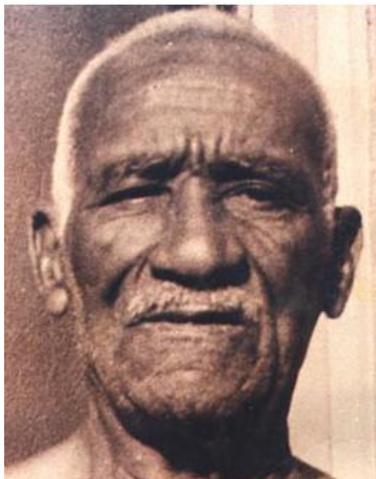


Fig. 5. Mestre Noronha.

No convívio e sabedoria dos que primeiro jogaram e por influência nos ensinaram, trazemos o pensamento vivido na fala de mais um conhecido angoleiro, o mestre Noronha. Fica explícito o parecer inicial relatado por ele mesmo, a partir do entendimento do seu espaço, ao que nos parece, único:

Mestre Noronha em toda sua formação dos jogos da Capoeira Angola este livro que vou lançar em praça tem toda malícia que o mundo deve saber o que é uma luta de grande valor que o mundo quer tapitar o seu fundamento porém nunca teve um mestre para dar esta entrevista, eu mestre Daniel Coutinho, conhecido por Mestre Noronha vou dar.

Tem suas tradições de outro relevo na história da independência do Brasil que os escravos que era mandigueiros foram convidados no batalhão quebra pedra para expulsar os portugueses do território brasileiro, muito capoeirista escravo não tinha arma de fogo brigava de ponta – pé, cabeçada e rasteira e rabo de arraia e joelhada e pedrada e cacetada foi, quem deu grande vitória ao brasileiro sobre o comando do General Labatú. A batalha mais dura que teve foi em Samara-Cabrito e Pirajá e Cachoeira, foi a maior batalha sangrenta que houve, os capoeiristas escravos foi destas lutas viva os brasileiros capoeiristas que sobe defender a sua pátria com amor (sic).

Podemos ver algumas décadas depois, o pensamento “fiel” de um antigo mestre da cultura popular, ao se reportar a suas vivências em volta de um espaço hostilizado pelo atrito que os capoeiristas causavam às autoridades e vice-versa. A vida artística e sociocultural dos mestres efetiva a nossa concepção em concebê-la, a capoeira, em todos os seus estilos, o título de *resistência de um povo*.

Outra citação que se julga pertinente, embora sistematizada com seus princípios acadêmicos explícitos, porém, conservando a ortografia do punho do autor, é a exposta por ele mesmo:

Em 1917 fomos convidado para uma roda de capoeira na curva grande roda de capoeira que só tinha gente bamba todos eles estava combinado para nos escurasar junto com a propria policia a

roda de capoeira era de um sargento da policia militar corgiu uma forte discucão o sargento sacou uma arma de fogo que foi tomado da mão do sargento pello capoeirista que tem o apelido de Julio cabeica de leitoia um grande dezordeiro houve um tiroteio grande parecia uma praça de guerra houve intervenção da cavalaria houve um cacete disdobrado tanto da parte da policia como dos capoeirista fizeram de nos capoeirista barata no terreiro de galinha. Mais foi engano (*sic*) (COUTINHO, 1993, p.31).

Antes de prosseguir com nossa caminhada no sentido do encontro com uma capoeira emancipatória, analisaremos o contexto da fala acima. É prudente dizer que os nossos queridos e inesquecíveis mestres de capoeira que já se foram são lendas vivas nos quais nos apoiamos para comentar o presente e projetar o futuro.

Mesmo com a fonte sistematizada em forma de livros, foi do nosso interesse transcrever o original das palavras proferidas pelo autor na primeira citação. Na segunda, adotamos o material disponibilizado cientificamente, perpassado pela ABNT. O texto exposto faz parte da obra intitulada “O ABC da capoeira angola: os manuscritos do mestre Noronha”.

O que muito nos chama atenção e nada nos assusta é a qualidade da escrita do Sr. Daniel Coutinho, o nome de identidade do mestre. Semelhante a tantos outros que colaboraram e colaboram com a riquíssima utilidade que a capoeira tem em nossa sociedade, percebe-se a insuficiência na escrita. A falta da pontuação, acentuação, troca de letras, palavras desconhecidas e outros, em hipótese alguma devem minimizar o valor de um reconhecido mestre da cultura popular, levando-se em consideração a impossibilidade de uma melhor formação escolar. Este mestre e tantos outros, com toda probabilidade, trazem uma bagagem digna de admiração e respeito. Seria o ônus pela convivência e resistência histórica pejorativa que a sociedade hostil impõe aos processos nascidos do povo.

Com o apoio do Governo do Distrito Federal, através do Ministério da Educação e do Desporto, essa obra foi publicada em 2006. Tal publicação foi possível pela interessante busca do historiador Frederico José de Abreu e do médico e mestre de capoeira Ângelo Decanio, falecido no primeiro semestre de 2012, em Salvador. Eles tiveram o suporte do Departamento de Educação Física, Esportes e Recreação (Defer) e do Centro de Informação e Documentação sobre a Capoeira (Cidoca/DF). Assim, vemos não o ideal merecido aos antigos mestres, mas, sua legitimação enquanto saber popular, ainda, que não mais vivo.

Outra fala relevante do mestre Noronha que se encontra transcrita, portanto, sem paráfrase de nós pesquisadores, está na dissertação de mestrado de título “Pelas ruas da Bahia: criminalidade e poder no universo dos capoeiristas na Salvador republicana (1912–1937)”, autoria de Josivaldo. Ele foi estudante da Universidade Federal da Bahia e defendeu sua dissertação em 2004. Citá-lo e inseri-lo nesta pesquisa se dá pela afinação com que ambas, a escrita dele e a nossa, visualizam personagens relevantes da história da capoeira no Brasil.

4.1.4 O mestre e sua emancipação artístico-pedagógica

Ser mestre é ter paciência para ensinar o que aprendeu e humildade para aprender o que não sabe.

Mestre Mão Branca.

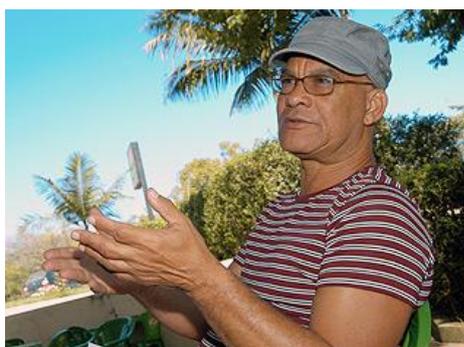


Fig. 6. Mestre Pavão.

Como registrado sucintamente, a biografia dos mestres aqui apresentada está sintetizada. Sabemos que histórias vêm de processos e são intermináveis. Contudo, abrimos um espaço tão ímpar quanto os anteriores. A diferença está em ser um espaço possibilitado para a minoria, pelo menos em nosso país. Essa referência é para a possibilidade e acesso ao nível superior público (federal ou estadual), representado pelo ensino do terceiro grau no Brasil. Nessa reflexão, inserimos Eusébio Lôbo da Silva, o mestre Pavão.

Inicialmente capoeirista, estudante no bairro do Garcia em Salvador. Hoje é professor e possui graduação em Bachelor of Artes pela Southern Illinois University at Edwardsville (1979), mestrado em Artes pela The Katherine Dunham School of Arts and Research – KDSAR - EUA (1980) e doutorado em Artes pela

Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é doutor livre docente da Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na área de artes, com ênfase em dança, atuando principalmente nos seguintes temas: método de ensino, técnico de dança. Dados extraídos no Currículo Lattes do professor. O doutorado iniciado em 1990 foi concluído em 1993 com a pesquisa intitulada: “Método Integral da dança: um estudo dos exercícios técnicos em dança centrado no aluno”. Com essa introdução ao legado do mestre Pavão, podemos demonstrar a contribuição que ele deu para o universo da dança e da capoeira.

O tema da primeira tese nos interessa pelo que apresenta em consonância com a emancipação proposta por esse trabalho. Entretanto, consideramos que é na sua tese de livre docência de título “O corpo na capoeira” que o seu legado como capoeirista tem eminência acadêmica e popular, o que faz a diferença; realidade que não aconteceu com nossos outros cinco “heróis” apresentados anteriormente, tendo em vista que o esquecimento por parte de alguns alunos e amigos foi um fator determinante no final da vida deles.

Frente ao imenso contraste curricular que nos encontramos ao iniciarmos uma abordagem sobre o percurso de Eusébio Lôbo, rendemos uma homenagem aos poucos dançarinos/capoeiristas com expressividade mundial que conseguimos localizar: nossos amigos mestre Baiano no Rio de Janeiro e mestre Jelon nos Estados Unidos fazem parte desse elenco. Sabemos da repercussão e inquestionável importância histórica que Zumbi dos Palmares, Bezouro Mangagá, mestre Pastinha, mestre Bimba e mestre Noronha têm. Todos exímios capoeiristas, indiscutível suas colaborações para a cultura popular.

No entanto, nenhum deles tem seu legado atrelado com a dança cênica profissional, especificada no contexto das linguagens artísticas universalmente conhecidas. Assim, ao “pedir” permissão aos capoeiristas e com muita admiração e respeito ao berimbau, peço também “licença” ao próprio mestre Eusébio para fazer valer a longa e brilhante história que trilhou em estradas artísticas e pedagógicas. Ciente de que nosso mérito como pesquisador científico ainda é frágil, utilizam-se os quarenta anos de estudos prático-teóricos da capoeira para mediar essas informações. Como se falou no início do segundo parágrafo desse legado, Bbaiano de naturalidade soteropolitana, mestre Pavão realizou os primeiros passos da capoeira com o mestre Lupa do Garcia. Certamente a ginga, ainda garoto. Ele nos

conta com muito fascínio seu início, a surpreendente descoberta do corpo e o aprendizado histórico que viveu.

Descobri meu corpo no gingando da capoeira; meu potencial para aprender com a vida e influenciá-la. Foi através da capoeira que pude me expor (expressar) no e para o mundo. Meu “pequeno” mundo de Salvador, Bahia, no Grupo Folclórico Balú, no Grupo Oxum, nas festas de largo etc. Ah, que saudades! Daí e por essas atuações na capoeira, fui convidado a participar de um grupo de dança contemporânea. Ao ingressar naquele grupo, eu sabia que poderia contribuir de alguma forma com o corpo em movimento e isso significava capoeira. Naquele tempo já percebia a natureza indissociável da luta e da dança no jogo corporal. Com base nessa idéia, é possível dizer que o corpo na capoeira pode ser usado com ênfase em um determinado sentido sem excluir os outros. (SILVA, 2008, p.14, livro 1).

Com a sequência das informações, é pertinente lembrar que esta pesquisa atende a um projeto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Dança. Este fato aliado às informações sobre o mestre em discussão, respondem a relevância que o material final pode ter para dançarinos e capoeiristas pesquisadores. Portanto, reescreveremos revisitando sua vida e obra. Ex-componente do Grupo de Dança Contemporânea (GDC) da Universidade Federal da Bahia, a qual conhecemos por estudar na referida desde 2009, na década de 1970, Eusébio Lôbo já atribuía os méritos à capoeira por ter boa performance na dança. Admitindo tal fato, escreve na apresentação do primeiro caderno advindo da livre docência: “Muitas pessoas pensam que sou apenas um dançarino que joga, luta e dança como é a própria natureza da capoeira, que ginga na vida” (SILVA, 2008, p.13). Ao que notamos, o mestre justifica-se, ao afirmar que sua vida é diretamente ligada à capoeira.

4.1.5 O corpo na ação de um capoeirista emancipado

No quadro “Fala mestre”, proposto pelo mesmo, para que seus amigos de afinidade e respeito mútuo pudessem fazer o prefácio dos seus livros, a professora doutora Dulce Tamara da Rocha Lamego da Silva se pronuncia:

Como ele nos conta, a capoeira serviu para o jovem adolescente ingressar no Grupo de Dança Contemporânea da UFBA, atuando ao lado de profissionais da área. Viajou para os Estados Unidos a convite. Em Illinois foi submetido à prova, com banca formada pelo reitor da Universidade e por Katherine Dunham, entre outros professores, com o objetivo de conseguir uma bolsa de estudos; deu uma aula usando a linguagem da capoeira, o que resultou em sua contratação como professor instrutor. Ou seja, o acadêmico com curso de graduação não concluído, submetido à prova em terras estrangeiras, usando seu objeto mágico, a capoeira, galga o cargo de mestre (SILVA, 2008, p.10-11, livro 1).

Enquanto mestre e estudante pesquisador de dança, as palavras da professora Dulce, mais do que comprovação dos “feitos ousados” do mestre Pavão, o que é característica dos capoeiristas bambas, também me remete a façanhas, bem menores obviamente, realizadas pela África, Europa e América Central, vivenciadas ao lado de autoridades locais. Fica explícito o reconhecimento que pessoas de outras culturas demonstram para conosco artistas brasileiros. Interessante é que existe um dito popular que afirma ser a capoeira o elemento que mais divulga a língua portuguesa no exterior. Se assim o é, conclui-se que nosso país poderia investir mais nos capoeiristas.

Atualmente, são muitos os capoeiristas que migram para outros países. Não temos a certeza se encontraremos contratos genuínos, o que normalmente nos garante um bom retorno financeiro é a competência adquirida, com muito empenho, ao longo da vida. Talento, determinação, esforço são aliados dos seis mestres que acabamos de citar e escrever um pouco sobre suas vidas. Espera-se que as consultas aqui realizadas despertem o surgimento de outros estudantes e pesquisadores que desejem investigar a vida de tantos outros colaboradores do saber científico e popular, dando-lhes o devido valor.

É pertinente lembrarmos que nossa intenção maior durante a abordagem desse último capítulo é difundir o saber que veio primordialmente do povo. Portanto, tentamos por meio da pesquisa bibliográfica apresentar uma sucinta e desejada investigação, em meio à multidão de informações existentes em uma dada sequência cronológica. Nela, relacionamos fatos ocorridos do século XVII ao envolvimento da capoeira com a dança cênica profissional, nos dias de hoje. *Ser mestre não é ser valente, mas ser mestre de sua própria valentia.*

A partir do pensamento do nosso amigo mestre Mão Branca, fundador do Grupo Capoeira Gerais, de Belo Horizonte, a abordagem que pontuou a vida de

alguns mestres, nos mostra o quanto os caminhos são diversos no dia a dia da capoeira e da dança. Saber da trajetória particularizada de cada um foi fortalecer o entendimento global proposto pela categorização dos elementos chave desta pesquisa. Considero-os espacialmente emancipados em suas escolhas e eventos em que estiveram envolvidos. A emancipação em Paulo Freire visa possibilitar ao outro, além de outras conquistas, a livre escolha e o direito de construir seus saberes. Que as esferas que puderam construir sejam ocupadas pelo som inconfundível do berimbau.

4.2 ENSINO DA CAPOEIRA EM DANÇA CONTEMPORÂNEA

Embora, ainda, hostilizada por uma parcela da sociedade brasileira, a capoeira se afirma no mundo a cada dia. Para alguns pesquisadores e também africanistas as primeiras práticas surgem já na primeira metade do século XVII aqui no Brasil. É pertinente considerar que ao longo de sua existência, seja aqui ou no exterior, a capoeira tem dado uma imensa contribuição para formação em suas especificidades, principalmente em artes. Baseado em um determinado recorte da escravidão, afirmam alguns teóricos, que, enquanto se divertiam, os escravos colonizados planejavam suas fugas.

Nesse dado momento da história do Brasil colônia, a capoeira era vista como uma luta que dançava e uma dança que lutava. A este período Areias (1983) refere-se ao clímax das invasões, momento de tensão e guerras por posse da terra, ocorridas entre holandeses e portugueses de 1624 a 1630. Momento este que oportunizou lutas e possíveis fugas dos africanos cativos aqui no país. Na impossibilidade do uso da arma de qualquer espécie, acredita-se ter sido o corpo o protagonista no jogo e/ou dança de fuga em busca da emancipação.

Desse modo, a capoeira foi proibida do início do governo republicano até o final dos anos 1930, da década de XX, fato que retrata a vida dos mestres que acabamos de nomear no tópico anterior. Também é importante entender que:

A existência da capoeira parece remontar aos quilombos brasileiros da época colonial, quando os escravos fugitivos, para se defender, faziam do próprio corpo uma arma. Não há indicações seguras de que a capoeira, tal qual a conhecemos no Brasil ainda hoje, tenha se desenvolvido em qualquer outra parte do mundo (REIS, 1993. p.5).

4.2.1 Capoeira emancipatória com dançarinos da companhia BFB

Conceituada como uma das maiores companhias de dança do Brasil, o Balé Folclórico da Bahia (BFB) tornou-se referência mundial. Fundado em 1988 por Walson Botelho e Ninho Reis, em Salvador, o referido trabalho emplacou a década de 1980 com alguns prêmios nacionais: o da Fiat foi um deles. Esses fatos promoveram extensivas turnês internacionais. Constatamos, por exemplo, a seguinte informação em *folder* publicado no Texas (Estados Unidos), onde apresentaram o espetáculo Rapisódia Nordestina: Since its first performances the following year, the company has achieved considerable international success, in particular, at Frances 1994 and 1996 Lyon Bienalle de La Danse and in 1997 at the Sydney Festival and the Spoleto Festival USA (Encarte de divulgação publicado na USA Premiere Performance, 2004).

A partir de outubro de 2003, por consenso dos responsáveis, a companhia decide adotar aulas de capoeira para o elenco. No início, foi pensado o objetivo de trazer mais treino e novas informações técnicas para os dançarinos. Pois, era transparente o déficit de condicionamento, embora a turma tivesse horas de preparação diariamente. Interessante é que essa experiência de ensinar capoeira preparando-os para apresentações cênicas parecia engessar o potencial que a relação dialógica/pedagógica instiga, ao compartilharmos conhecimento dessa natureza. Baseado em um trecho da entrevista simultânea proferida pelos professores Rubem Alves e Celso Antunes em 2011, percebemos a dicotomia que, involuntariamente, podemos compartilhar quando não estamos muito atentos à questão dos procedimentos. Em um determinado momento desse suposto diálogo informal, pois é um perfil de ambos os educadores, Celso concorda com Rubem ao emitir que,

Concordo inteiramente com você, Rubem. E penso o seguinte: os professores em geral usam excessivamente o ponto de exclamação, levam para a sala de aula os recados prontos, as informações definitivas, absolutas. E quando, em vez de levarem o resultado pronto, eles substituem o ponto de exclamação pelo ponto de interrogação, o que fazem é acender a curiosidade, despertar a vontade, ou seja, provocar a fome. Um professor que dá um conceito está muito distante daquele outro que sugere possíveis caminhos para se descobrir esse conceito (ALVES, 2011, p.10).

Na companhia em discussão, diante das suas demandas e espetáculos, por várias vezes concluía-se que mais valia um bom artista no palco do que um homem consciente de seus direitos, assim como de seus deveres. Desmembrar-se da questão hegemônica não é tão fácil. Daí o porquê da relevância do veio comparativo entre o entregar pronto em detrimento do fazer pensar. Historicamente falando fomos mesmo preparados para sermos máquinas controladas, nunca pensar e sempre repetir.

Embora não dependesse da abordagem de ensino, pela qual atuaria para ingressar como professor, a mesma, visivelmente emancipada e criando novas espacialidades entre o grupo de dançarinos, surpreendeu os diretores, tanto o artístico quanto o geral.

Assim, em um dado momento, gerou um sentimento satisfatório, no que tangia a uma educação, ainda que de alto rendimento, mas que podia valorizar uma prática progressista e emancipada, que fosse além dos grandes palcos, para os palcos do cotidiano, a vida. Em 2006, foi possível perceber com mais transparência que estava trabalhando em um grupo de contínuos espetáculos e produção artística notável, com residência no Pelourinho, e com respaldo em muitos países. A partir daí, houve a associação da graduação em licenciatura às práticas corporais de alto rendimento. Também, o entendimento em cinesiologia foi otimizado pela noção básica dos componentes do bacharelado cursados na formação inicial.

Ao contrário das condições de trabalho na perspectiva apresentada acima, lembro que o tema da pesquisa focaliza a dança na sua relação de ensinar/aprender de modo emancipatório. Fato que não descarta a possibilidade de reforço contraditório emergindo a distorção da mente em detrimento ao corpo mesmo em escolas de dança especializadas. Tratamos de capoeira e ensino/aprendizagem libertária com base na experiência profissional em uma companhia e duas escolas conceituadas na Bahia, já referenciadas nessa dissertação. Na possibilidade de amenizar o suposto preconceito da mente em detrimento ao corpo, houve continuidade ideológica e não hegemônica, da parte de quem conduzia a capoeira para os dançarinos.

Essas experiências de mundo, via sensório-motor, portanto, criam o nível mais básico do que se chama de conceitos, o que modifica

completamente o entendimento habitual de que conceitos são mentais, e não corporais. São ambos. (LAKOFF & JOHNSON, 1999, *apud* QUEIROZ, 2009, p.52).

Nosso foco era a dança, mas que preparasse o dançarino e a dançarina para atuarem com mais consciência de si mesmos e que promovessem, além de “emoção” e “satisfação” para as pessoas, suas próprias realizações. A experiência durou em média quatro anos. Dezenas de artistas/estudantes compareciam ao espaço para compartilhar uma configuração que segundo eles era bastante coerente aos corpos que dançam. Estava em ação a metodologia da problematização, propondo análise e síntese para os processos, diante dos enunciados, evitando os comandos. Salienta-se que o Balé Folclórico da Bahia continua como uma companhia de excelência em sua especificidade. Esse prelúdio vivenciado e abordado enquanto concepção metodológica teve um suporte emancipatório básico, fundamentado na práxis pedagógica freireana, “Como compromisso sócio-político, pois não existe educação neutra” (FREIRE, 2011). O trabalho de capoeira realizado nessa companhia era exclusivamente para adultos, dançarinos profissionais.

4.2.2 Capoeira emancipatória com estudantes da Escola de Dança da Fundação Cultural do Estado da Bahia (Funceb)

Em meados de 2003, houve a implantação da capoeira na Escola de Dança da Fundação Cultural do Estado da Bahia (Funceb). A proposta inicial foi como uma disciplina extracurricular optativa para os estudantes adultos do 4º semestre, concluintes do curso de dois anos. As ações pedagógicas conduziam continuamente para os estudos contidos em cada plano de aula, os quais foram discutidos previamente. Assim, os métodos de cópia e reprodução, de modo acentuado, foram cedendo espaço cada vez mais ao enunciado que possibilitava emergir um aluno intérprete/criador. Anualmente entrava nova turma. A dedicação e interesse pelas aulas e novas informações *prático-teóricas* superavam as expectativas.

Houve interesse pelos conteúdos nas três dimensões, abordadas por COLL (1986) e posteriormente pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s (1997). Estes, normalmente corresponderiam às seguintes questões: O que

devemos saber? O que se deve saber? (conceituais). O que se deve saber fazer? Como se deve fazer? (procedimentais). E como se deve ser? (atitudinais). Eles sempre estavam interligados e contextualizados às ações, numa perspectiva educativa, gerando sentido em direção aos objetivos pensados anteriormente. Ao seguir o planejamento, também transitávamos pela tradição da capoeira atual sistematizada, assim como pelos saberes dos antigos mestres consagrados pela vivência diária, durante muitas décadas. Semelhante a atenção dada aos mestres do saber popular, o grupo de capoeira Berimbazu, do mestre Zulu, radicado em Brasília acredita ser

[...] impossível compreender o atual contexto da capoeira na escola sem antes analisar os seus condicionamentos históricos. Sem a preocupação de estigmatizá-la baseando-se em rótulos, é importante reafirmar que no princípio a capoeira incorporou o primado do divertimento, do lúdico, da “vadiação” – não no sentido de ação vagabunda, contravenção – mas no sentido de brincadeira, divertimento (FALCÃO, 1996, p.24).

O mais importante naquele momento era a maneira de semear o novo, tendo em vista a expectativa em torno da novidade que assolava a escola. Iniciar a história da capoeira daquele lugar, naquele período, foi complexo e na atualidade continuamos com algumas demandas. Neste percurso de 2003 a 2012 que compõe duas gestões administrativas, a capoeira tanto foi hostilizada pelo próprio desconhecimento da sua importância artístico/cultural, como também foi exaltada, por se inserir rapidamente no processo de ensino do sistema local. Em escala maior, quase sempre evidenciamos que as tentativas de implantação dos projetos com capoeira costumam obter êxito; na Funceb não é diferente. Hoje, após nove anos da implantação como técnica alternativa pensada para o segundo escalão, ainda não é muito confortável a situação, mas, nota-se que avançou no campo cênico. Como produção artística, já é um fato e tornou-se elemento de apoio para as aulas e espetáculos do universo das crianças, adolescentes e adultos a cada período.

Desde 2008, após um ano do ingresso da atual diretoria, as crianças do preparatório, representando a iniciação em dança, aprendem a capoeira.

Inicialmente, havia um espaço compartilhado, onde capoeira e balé clássico atuavam no período de sessenta minutos. No percurso fizemos aulas públicas e outras mostras visando contemplar também os pais e demais familiares. O processo encerrou-se com o tradicional espetáculo de fim de ano. De 2009 em diante, a capoeira ganhou autonomia, passando a assumir as cinco turmas 3A, 3B, 4A, 4B e a turma mista (crianças de ambos os sexos e faixas etárias diferenciadas no aprendizado de capoeira) sozinha. Sem companheiros ou companheiras professores ou professoras de balé, seguimos seguros em nós mesmos, colocando a capoeira na dimensão de saber do povo, portanto com suas peculiaridades menos formais que as experiências anteriores. Com a separação das técnicas em salas e horários diferentes foi possível propor trabalhos mais especializados, o que levou a um crescimento mais sólido e de maior desenvolvimento do repertório. Para entender o contexto da emancipação adquirida nesse estabelecimento a qual utilizávamos como ferramenta, em função do alcance dos objetivos, Freire propõe a *educação libertadora*:

É antagônica à educação bancária, já que, ao problematizar, rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizando-se como prática da liberdade e do dialogismo. É aquela capaz de fazer com que o oprimido tome consciência de sua condição e da relevância de se ter consciência disto, ou seja, da importância de ser um cidadão que sabe que já foi inconsciente (alienado) e reconhece as implicações dessa alienação. Entende-se que somente assim será possível uma educação de indivíduos capazes de agir criticamente e de fazer uso das informações que o processo educacional lhes dá para transformar efetivamente a realidade em seu próprio benefício (VASCONCELOS, 2009, p.91-92).

Há bastante tempo, a opção foi atuar fundamentando na educação libertária. No decorrer, inúmeras experiências compartilharam esse fazer crítico contrapondo-se aos padrões que conservam todo tipo de hegemonia nas relações. Mesmo nessa abordagem envolvendo crianças de níveis diferentes, a referência em Vasconcelos (2009) se aproxima ao máximo dos acontecimentos desagradáveis já presenciados: criança tem muita sensibilidade.

Com dois dias de aula na semana para cada turma, o que nos parecia impossível conquistar em anos anteriores e com a intensificação das aulas, ouvem-se depoimentos calorosos tanto das crianças e adolescentes, quanto dos pais.

Eles, ao acompanharem, no Pelourinho, o dia a dia dos seus filhos, deixaram transparecer a esperança depositada até vê-los prontos dentro do que pré-estabeleceram. Esclarecemos que os adolescentes praticantes de capoeira na escola estão inseridos à turma mista, permitido o ingresso até os dezessete anos. Essa faixa etária costuma nos trazer desafios, problemas com indisciplina generalizada. Quando superadas, pelo menos no ambiente de aula, as questões tornam-se aliadas em satisfação por legitimação da didática de ensino. A sala de aula deve simbolizar para o professor um lugar de total preocupação, tendo em vista a situação social que encontramos. É a forma de agir enquanto profissional comprometido com a Educação, através do fazer artístico.

Outra conquista notável é a participação dos estudos em capoeira como componente na grade curricular do Curso Profissionalizante de Nível Médio da Escola. Com a inserção dos conteúdos nas três esferas pedagógicas, conceitual, procedimental e atitudinal, semanalmente, conseguimos oferecer aulas coerentes com a realidade dos alunos. Para Freire (2012), “Não há docência sem discência”. Assim, é pertinente pensar que a educação em dança ou em capoeira precisa de princípios dialógicos, visando contemplar a realidade formativa do estudante; é o que se acredita, ao se colocar em prática a pedagogia freireana. “De nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças” (FREIRE, 2011).

Hoje, após nove anos da implantação como técnica alternativa pensada para o segundo escalão, o dia a dia da capoeira na escola não tem sido muito confortável. Mas, nota-se que avança gradativamente. Como produção artística já é fato e tornou-se elemento de apoio para as aulas e espetáculos do universo das crianças, adolescentes e adultos. Com participação efetiva em praticamente todas as ações públicas da escola, a capoeira vem dando uma contribuição imensurável. Em 2012.2 participou de três expressivos eventos.

O primeiro foi o Cortejo Cultural, em homenagem ao Dia do Folclore brasileiro. O segundo consistiu em apresentar um *duo* e em seguida uma roda de capoeira, para os participantes do “I Congresso Nacional do Uso Consciente de Medicamentos”, realizado no Centro de Convenções da Bahia. Finalizamos este ciclo de participações dançando para o Governador do Estado, Sr. Jaques Wagner, e sua comitiva. Embora tenha sido em plena ebulição política, próximo às eleições para prefeitos e vereadores, este evento marcou a inauguração do Centro de

Formação em Artes. A Escola de Dança da Funceb foi contemplada com mais esse imenso prédio no Centro Histórico de Salvador. É o único núcleo de formação profissionalizante de Ensino Médio na área de Dança na Bahia.

As vivências realizadas oportunizaram a visibilidade que a capoeira ostenta enquanto dança/luta de um povo que age como um camaleão, permitindo-se mudar conforme cada situação vivida. A capoeira na escola também possibilitou o sentimento de brasilidade; percebia-se que era considerada uma técnica de menor_valor. Por estarmos trabalhando com recentes turmas formadas para estudar o semestre 2012.2, notou-se, ainda, o aumento do repertório de movimentos para os corpos participantes. Além de trazer uma grande contribuição para entendermos o momento atual e emergente que a capoeira compartilha com a dança.

4.2.3 Capoeira emancipatória com estudantes da Escola de Dança da UFBA

Registra-se, aqui, uma experiência singular ocorrida durante o segundo semestre do curso de mestrado na atividade de tirocínio docente. Embora venha de trabalhos artístico-pedagógicos com dançarinos há quase duas décadas, foi a primeira oportunidade de estar numa turma de graduandos de nível superior em dança. A coordenação foi da própria orientadora. Não que aspirasse facilidade no processo, mas, pela respeitosa cumplicidade que havia desde 2009, ao cursar a Especialização em Estudos Contemporâneos em Dança - UFBA.

A partir da ementa, objetivos e conseqüentemente conteúdos das disciplinas Estudos do Corpo II e Laboratórios de Condicionamento Corporal II, que foram trabalhadas em transversalidade, foi possível propor o objeto da pesquisa. O título do trabalho configurou-se como **Capoeira angola e cinesfera: construção de uma espacialidade para mediação artístico-pedagógica em dança - uma perspectiva labaniana no trato da transformação didático-pedagógica da capoeira.**

O título e a intenção compartilhariam com as metas da proposta do tirocínio docente para o semestre (2011.2). Em diálogo inicial, assim como em texto, a professora responsável pelo componente discutiu com exclusividade o foco

da docência enquanto percurso de mediação que “envolve: 1. o objeto mediado; 2. a(s) pessoa(s) e suas representações, crenças e conhecimentos envolvidos nesse processo e acesso à aprendizagem ou sensibilização intelectual num grau de *expertise* em um dado fenômeno; e 3. o contexto cultural, social e/ou artístico de referência” (DARRAS, 2009 *apud* RENGEL, 2011).⁵

Conseguimos, ao pensar juntos, fazer da mediação não um caminho ou um meio de intercâmbio entre o conhecimento que era (uma dança, uma técnica, um texto escrito, uma proposta de improvisação, etc.), mas um eixo corponectado e interdependente. Tivemos um trato afinado com o estudante da graduação, pois, em momento algum estivemos apartados da relação entre pessoas, não entre objetos. Com essa perspectiva, a professora doutora Lenira Peral Rengel nos possibilitou também um olhar crítico para o processo que envolve ensino/aprendizagem. Ao estabelecer essa parceria para assuntos pedagógicos, tornou-se inevitável a relação interpessoal, que é um foco fundamental da proposta desta pesquisa.

As distintas características, condições e processos ressaltados desenham uma imagem global muito determinada daquilo que o processo de ensino implica: possibilitar e demarcar a participação dos alunos, adaptar-se a ela de maneira contingente e ao mesmo tempo forçar formas cada vez mais elaboradas e independentes de atuação, tudo isso na medida do possível em cada atuação, e graças a uma conjunção de recursos e atuações muito diversos, tanto no plano cognoscitivo como no afetivo e de relacional (COLL, 2009, p.148).

Compartilhar valores como respeito e afetividade nas relações cognitivas está no plano do privilégio das ações emergências. E esta perspectiva esteve demarcada no trajeto, nos mostrando a importância de construir juntos, “lado a lado” com aqueles que estão na condição de aprender, ao nosso olhar, ambas as partes. A proposição foi apresentar aos estudantes a possibilidade de experimentar uma capoeira independente do domínio da técnica ou de um contato anterior. Centralizado no entendimento do não domínio de movimento específico anteriormente configurado, realizamos vivências em que apenas os conhecimentos prévios e a predisposição fizessem parte. Era encorajador ver ações onde,

⁵ Portal da ANDA. Acesso em: 02 jul. 2012.

A concepção construtivista responde afirmativamente a esta questão e propõe que se considere um terceiro aspecto, indispensável na radiografia inicial dos alunos: os conhecimentos que já possuem sobre o conteúdo concreto que se propõe aprender, conhecimentos prévios que abrangem tanto conhecimentos e informações sobre o próprio conteúdo como conhecimentos que, de maneira direta ou indireta, estão relacionados ou podem relacionar-se com ele. Como se justifica a necessidade de considerar estes conhecimentos prévios como elemento fundamental do estado inicial do aluno? (COLL, 2009, p.60).

A referida citação deflagra uma questão em que ele mesmo, Coll (2009), argumenta que a partir das relações construtivistas, que são nada mais nada menos que engrenagens partilhadas na condução dos processos de ensino, se justificam por elas mesmas. Analisar o que o aluno traz não é um trabalho complexo, árduo, passa a ser a luta que o professor conservador e irredutível trava com seu ego, enquanto lugar de exclusividade e absolutismo pedagógico e, infelizmente, esse quadro é notavelmente resistente a mudanças. Para uma ótica ampliada e progressista da educação e abordagem focada, Coll, anteriormente, assinalou:

Quando o aluno enfrenta um novo conteúdo a ser aprendido, sempre o faz armado com uma série de conceitos, concepções, representações e conhecimentos no decorrer de suas experiências anteriores, que utiliza como instrumentos de leitura e interpretação e que determinam em boa parte as informações que selecionará, como as organizará e que tipo de relações estabelecerá entre elas. (COLL, 2009, p.61).

A estrutura cognitiva radiografada por Coll é respaldada por alguns outros teóricos que nos motivam a tornar o antagonismo “saber pouco ou saber muito” incoerente diante da demanda crítica-reflexiva que apoiamos.

Tornamo-nos um grupo coeso, dispostos a novos desafios. E assim, também por estarmos em lugar propício, a sala de aula da Escola de Dança da UFBA, era suficiente para iniciarmos uma nova construção artística. Fazermos ação a proposta da “ecologia de saberes” (SANTOS, 2007); enquanto pensador na contemporaneidade, este autor nos inspira a um desafio epistemológico consistindo

no combate ao pensamento hegemônico, que vem de suas formulações centradas na “sociologia das ausências” e na “ecologia dos saberes”.

A Sociologia das Ausências trata da superação das monoculturas do saber científico, do tempo linear, da naturalização das diferenças, da escola dominante, centrada hoje no universalismo e na globalização, além da produtividade mercantil do trabalho e da natureza (SANTOS, 2007, p.9).

Centrado nas lutas contra colonos e ideias excludentes, Santos complementa que “a ecologia dos saberes recomenda um diálogo do saber científico com o saber popular e laico” (2007, p.9). E, foi com essa delimitação que enfrentamos o desafio em dialogar com forma e saber distintos.

Na articulação do planejamento muito se pensou em outro desafio, a proposição de uma movimentação em diálogo com a improvisação, a partir da pesquisa de movimentos de Rudolf Laban, já abordada no terceiro capítulo. Esses movimentos estão notadamente categorizados no título do projeto *Capoeira angola e cinesfera* elaborado para atuação tirocinante, como experiência que foi atuar na graduação em Dança. Os estudos de Laban têm sido um relevante embasamento nas discussões para essa dissertação, tendo em vista a proposta de construção das espacialidades emancipadas, principalmente com a conceituação de cinesfera. Na ação de expressar-se mais expansivamente, notamos que o corpo interage mais com a tridimensionalidade. Laban afirmava que quando havia o emprego do termo “experenciar” era como vivenciar com todas as dimensões capazes ao corpo, seja ela fisiológica, intelectual ou espiritual (RENGEL, 2003). De acordo com Rodgson e Preston-Dunlop,

[...] em vez de Laban ensinar propriamente uma técnica de dança, ele procurava dar nas suas aulas exercícios de coordenação, flexibilidade, controle e versatilidade rítmica. Nesse período Laban via a questão da técnica da dança de modo comparável à habilidade circense. Não importava desenvolver a habilidade para virar inúmeras piruetas, ou dar saltos altíssimos, mas a capacidade de criar e recriar e explorar idéias por meio da improvisação. Para Laban, o importante era desenvolver a capacidade de compreender e usar o corpo expressivamente, visto que para ele estava clara a relação entre o corpo, os sentimentos e a razão. Assim, o treinamento corporal de Laban voltava-se muito mais as questões estruturais do movimento, procurando fazer com que o aluno se tornasse consciente das relações entre o seu corpo e o espaço, das diferenças rítmicas, da fluência, experimentando essas descobertas

não apenas no âmbito das idéias, mas também segundo a própria experiência prática. Com isso, de acordo com Laban, as suas aulas serviam tanto para o artista profissional como para o amador. (MOMMENSOHN & PETRELLA, 2006, p.43-44).

Valerie Preston-Dunlop⁶ afirma que Laban traduziu *erlebnis*, em alemão, para *bodily*, em inglês. *Erlebnis* quer dizer *experientially*, experiencialmente. “Erlebnis é um conceito unificador que trata do todo de uma parte” (RENGEL, 2005, p.16). Ficou claro que o procedimento metodológico poderia fazer diferença e mudaria todo um processo preconceituoso que ainda hostiliza a capoeira nos espaços de dança. A atitude das pessoas preconceituosas pode ser baseada ou não em comportamentos hostis e ocorrências de praticantes brigões, descompromissados com a capoeira, enquanto Patrimônio Cultural do Brasil e ação pedagógica.

De acordo com a proposta escolhida, estava em jogo a tríade composta por estudante, conhecimento e tirocinante. Diante do fato, consideramos que o mediar deveria envolver o fazer, o elaborar, o provocar, o contextualizar e o compartilhar. Era a tentativa de conectar relações educacionais; demandas que não se conectam por comandos superiores autoritários e hegemônicos. Portanto, mediação deveria prevalecer por enunciados, tendo em vista uma educação significativa e prazerosa.

Não existe nada mais fatal para o pensamento que o ensino das respostas certas. Para isto existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre a terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido (ALVES, 2004.)

A intervenção tirocinante esteve centrada nessas perspectivas. Nos dois meses de práticas/teóricas, tornou-se gratificante ver a criticidade que os estudantes desenvolviam, mesmo em um curto espaço de tempo.

Um das máximas para as aulas tinha referência em Nietzsche: “Para pensar, é preciso saber dançar”; também em Aristóteles: “Todos os homens têm, naturalmente, um impulso para adquirir conhecimento”; os coordenadores da coleção “Educação: Experiência e Sentido, ”Jorge Larrosa e Walter Koban: “Também a experiência, e não a verdade é o que dá sentido a educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido”. De

⁶ Em entrevista, em julho de 2000.

ambos, ainda “Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades. De modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa para além do que vimos sendo”.

Essa experiência que se constrói e se reconstrói constantemente tem sido foco de discussão por parte de vários estudiosos, teóricos engajados na desconstrução de ideias reducionistas. Tais ideias permutadas por ideais hegemônicos limitam e reduzem a ampliação de possibilidades cognitivas inerentes a todos os sujeitos em processos educacionais. Oportunamente, citado em outros capítulos, assim como ness e último, Boaventura Santos está neste bojo de teóricos atuais. Ao estudar e debater questões racionalistas sugere termos que se alinham com as nossas buscas de emergências, antes que se aproximem da fatalidade pedagógica e social, a morte súbita e a desistência dos que lutam por métodos mais humanizadores.

Por se encaixar nesta temática em discussão, os pilares da educação, englobados nas ações, propostos por Jacques Delors (1996) foram incisivos como referencial proposto para o, *aprender a aprender*; que contempla o saber fazer, saber ser, saber conhecer e o saber conviver. A perspectiva em Delors provocou contínua reflexão metodológica, possibilidade que se manteve próxima ao pensamento freireano: “Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém” (FREIRE, 1996).

4.3 PARECER METODOLÓGICO DAS AÇÕES ARTÍSTICO-PEDAGÓGICAS

Após contextualizar o aporte teórico da experiência semestral com os estudantes de dança, se faz necessário trazer alguns informes. São ações mais pontuais as quais refletem o cotidiano metodológico aplicado com capoeiristas e dançarinos das três instituições citadas.

Enquanto arte e processo de ensino/aprendizagem, a dança e a capoeira devem representar expressões corporais responsáveis e prazerosas. É coerente pensar que esse prazer perpassa uma forma de pedir sugestiva e não ordenada, é o enunciado em detrimento ao comando. Percebe-se que este recorte metodológico descaracteriza toda tentativa linear que possa emergir no processo de mediação artístico-pedagógica; tendo em vista não ser do interesse do

mediador imperar, enquanto saber absoluto. Se assim o fizer, estará no fluxo do resgate e fatalmente apropriado dos pressupostos tradicionalistas e autoritaristas dos quais a Educação se despiu com o fim do modelo republicano de Governo.

A não linearidade provém de um professor flexível, maleável, que entende o mundo das relações pedagógicas como mutável, de ambos, recíproco; adotando a cumplicidade como elemento fundamental na construção do conhecimento. Em uma aula mais técnica no ensino da capoeira, fica explícito o fazer procedimental, ainda assim se valoriza mais o aluno e menos o método: pensamento em Freud, ao criar a psicanálise educacional, no século XIX. Mesmo em uma aula codificada é preciso inquietá-los, e, assim, romper com as diretrizes conduzidas apenas pelo professor. É a troca, simbolizada por iniciativas dos alunos.

Foi dito várias vezes que concepção construtivista não é, em sentido estrito, uma teoria, mas um referencial explicativo que, partindo da consideração social e socializadora da educação escolar, integra contribuições diversas cujo denominador comum é constituído por um acordo em torno dos princípios construtivistas (COLL, 2009, p.10).

A participação do aluno em sala simboliza uma ação socializadora entre professor-aluno, aluno-aluno e deve ser pensada enquanto possibilidade pré-estabelecida. Os combinados, por exemplo, funcionam como estratégias pedagógicas capazes de promover uma atmosfera de respeito mútuo. Ao participar integralmente, veremos no estudante um corpo vivo e pensante, não dual diante da supremacia da mente sobre o corpo. Além do mais, emancipado e liberto intelectualmente, num percurso em que ele faz e, fazendo, responde pelas consequências, paga-se o preço. Atua-se com essa proposta pela realidade ideológica e caráter disseminador que se pretende alcançar. Em Coll (2006) podemos refletir que “A aprendizagem é uma construção pessoal que o aluno realiza com ajuda que recebe de todos os canais de informação”.

O perfil da proposição enquanto caminho para provocar a participação na aula deve ser um dos estímulos básicos e infalíveis para despertar o pensamento. Por não adotarmos a hierarquia, como exclusividade do professor, embora fique claro quem possui “uma bagagem maior”, quando propomos um jogo lúdico, surgem respostas surpreendentes. Vislumbra-se no paralelo uma ressignificação

da proposta inicial. Ou seja, todos sentem o prazer em estar, fazer parte da produção do conhecimento, com direito a voz. Assim, cai a concepção de que um único é quem pensa e sabe o que está sendo abordado naquele instante da aprendizagem, entendida, por alguns profissionais, como momento exclusivo para passar conteúdos.

É possível permitir que os dançarinos-capoeiristas conduzam a aula junto com o professor, mesmo que o plano de aula esteja pronto. É importante lembrar que falar em intervenção pedagógica requer uma conexão com posturas contemporâneas. E aceitar a própria verdade não como única, mas que, a partir de sua reformulação, conforma-se com os diferentes pontos de vista. Se o aluno não participa na progressão da aula, otimiza-se a cultura perversa do silêncio, do depósito bancário.

Esta concepção “bancária” implica, além dos interesses já referidos, outros aspectos que exigem sua falsa visão dos homens. Aspectos ora explicitados, ora não, em sua prática. Sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo. Concebe a sua consciência como algo especializado neles e não aos homens como “corpos conscientes” (FREIRE, 2011, p.87).

Ao conduzirmos a aula, é necessário estar ciente do processo formativo! Observar atentamente os alunos individualmente é uma demanda específica que precisamos adotar quando entendemos que os tempos de aprendizagem são diferentes. Com essa postura, estaremos percebendo as dificuldades para intervir, orientar e corrigir os movimentos. Sugerir que façam de outras formas desejadas, permite “borrar”, ao tratar de problematização na metodologia. Muitas vezes, percebe-se que o entendimento básico é absorvido melhor quando iniciado pelo conhecimento prévio do aluno, trazido de outras épocas, em alguns casos, de longas datas. Mostrar caminhos para a pesquisa do movimento em Laban é prudente, antes mesmo da compreensão técnica e criação de novas possibilidades. Fundamentar os conteúdos conceitualmente e permitir o fazer procedimental, direciona para a dimensão atitudinal. Dimensionado em atitudes éticas, absorvidas no convívio coletivo, dificilmente mensura sua capacidade pela dos seus colegas, tenta, se autoavalia.

Quando tratamos de conteúdos, especificamente, considera-se que a capoeira é uma dança/luta que teve origem na colonização portuguesa e seu

ensino desenvolveu-se gradativamente. Assim entendida, podemos escolher conteúdos com diversas intencionalidades educacionais e a dialógica é a que melhor dialoga com essa inquietação. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (1997) para a Educação Básica são utilizados na configuração metodológica que adotamos: a do princípio dialógico. Antoni Zabala (1998) compactua com a subdivisão dos conteúdos, ainda que esteja clara a interdependência entre eles.

Para abordar a prática educativa e seu trajeto de ensino/aprendizagem, o autor sinaliza que é preciso atentar para o antes, o durante e o depois. Estas representações simbolizam sistematicamente o processo de planejar, executar e avaliar o que se ensina e se aprende.

Zabala (1998) orienta-nos que os cuidados com a utilização do horário disponível concretizam as diferentes formas de ensinar. Focalizado na organização do que ensinar, indica que geralmente devemos utilizar o termo “conteúdos” quando tratamos dos conhecimentos específicos que queremos abordar. Em 1986, Coll estimou o agrupamento de conteúdos em conceituais, procedimentais e atitudinais, dada a importância em todas as aulas planejadas, pois, eles representam *o que ensinar*, classifica-se a seguir.

Os conteúdos conceituais estão relacionados com conceitos propriamente ditos: conhecimentos relacionados aos fatos e acontecimentos, dados, nomes e códigos. Os conteúdos conceituais são mais abstratos, eles demandam compreensão, reflexão, análise comparação. As condições necessárias para a aprendizagem dos conteúdos conceituais demandam atividades que desencadeiem um processo que acionem os conhecimentos teóricos prévios dos alunos (COLL, 1986).

Como podemos observar, nos conteúdos conceituais, temos a oportunidade de abrir o espaço para a partilha teórica com os estudantes. Momento que não precisa ser apenas conversa, mas que oportunize a verbalização das ideias e assim o fazemos, afastamos a turma da crença tradicionalista de que o aluno deve, apenas, escutar e assim aprender o que o professor sabe.

Já os conteúdos procedimentais envolvem ações ordenadas com um fim, ou seja, direcionadas para realização de um objetivo, aquilo que se aprende a fazer, fazendo, como dançar, saltar, escrever,

cozinhar, dirigir, podem ser chamados de técnicas métodos, destrezas ou habilidades (COLL, 1986).

Também denominada de competência objetiva, os conteúdos procedimentais compõem o bojo das execuções em busca do condicionar por meio do fazer e em determinados casos com repetições contínuas. É a conquista do corpo em movimento estático ou dinâmico. Diante do objetivo a ser cumprido nos procedimentos, o *saber fazer*, vemos uma relação direta com os pilares da Educação proposto por Jacques Delors, via Unesco.

Os conteúdos atitudinais podem ser agrupados em: valores, atitudes ou normas. Dentre esses conteúdos podemos destacar a título de exemplo a cooperação, solidariedade, trabalho em grupo, gosto pela leitura, respeito e ética. Vale salientar que esses conteúdos estão impregnados nas relações afetivas e de convivência que de forma alguma podem ser desconsiderados como conteúdos importantes de serem trabalhados (COLL, 1986).

Nos atitudinais estão imbricadas as ações comportamentais que nós sujeitos absorvemos das vivências e convivências diárias. Nelas, ocorrem as atitudes/conduitas advindas de aprendizagens anteriores. Costuma-se ver em uma postura determinada ao executar algo sugerido, onde, se busca a partir de um gesto decisivo alcançar o resultado. Também são externados em valores pessoais que visam agir com ética para com o outro.

Em seguida, complementa-se com as sugestões da turma, ainda que limitados em conhecimentos na área, é possível estimulá-los para emergir ideias próprias. É preciso analisar a possibilidade de interfaces com qualquer outra técnica e pedir opiniões sobre o que gostariam de aprender. Esse momento de fala mútua deve gerar um clima de confiança configurado em um espaço emancipado para trocas de um trabalho compartilhado! Postula-se ser extremamente importante questioná-los a respeito do planejamento e sua aplicação. Também é possível que alguns dos tantos conteúdos abordados no semestre tenham origem na aula anterior, é o que podemos chamar de AÇÃO- REFLEXÃO- AÇÃO metodológica.

Identificado o sentido amplo que envolve o conceito de metodologia, define-se *o como* será encaminhando o trabalho a ser realizado. Normalmente está atrelado ao contexto geral do público alvo. Como se tem reforçado, todo o processo

de ensino/aprendizagem é fundamentado no diálogo para emancipação de todos envolvidos no processo, assim como para construção de novos conhecimentos! A *dimensão progressista* - Vasconcelos (2009) parafraseando Freire emite que é uma “Prática docente, especificamente humana, é profundamente formadora, por isso ética”. Com base nela, os alunos são também parceiros e, no início de cada ciclo, devemos convidá-los para uma relação de compreensão e cooperação entre professor e aluno.

Essa iniciativa, que não é muito comum por parte dos professores mais conservadores, suscita confiança e responsabilidade, ambiência e bem estar. Esse fato já foi experimentado em diversas turmas de adultos e crianças, estudantes do primeiro semestre da Escola de Dança da UFBA (tirocínio docente), iniciação à dança na Funceb e outros. Ao aplicarmos esses procedimentos metodológicos menos rígidos obtivemos êxito. O objetivo geral e específico foram alcançados, de 2003 aos dias atuais. Conclui-se que o fazer e o refazer enquanto orientação metodológica devem ser constantes na construção de cidadãos autônomos.

5 PARA CONSIDERAR

Ao pensar nas contribuições que a capoeira pode dar para a área da dança, a pesquisa mapeou sua trajetória. Por meio delas visualizávamos as possibilidades para o trabalho de improvisação, no trânsito de atitudes criativas às situações tanto do seu próprio fazer, bem como da dança. O potencial coreográfico que a capoeira possui, ainda tímido nos fazeres artísticos, também motivou iniciar as investigações, no sentido de otimizar a formação técnico/geral do dançarino contemporâneo. Contudo, nos sentíamos acometidos pelo pensamento pedagógico opressor, que nega a autogestão e a participação do sujeito, de maneira efetiva, que tem como ponto de partida a utilização dos conhecimentos prévios que eles trazem.

Nesse sentido, adentrou-se uma questão maior: o ensino. Embora o objeto de estudo envolvesse a capoeira e a dança, a discussão focou-se na relação de ensino/aprendizagem. Essa delimitação instigou o surgimento do problema, consolidado como um emergente questionamento ao sistema que modela e engessa as iniciativas ontológicas, ao invés de estimular cada uma delas, diante das suas experiências vividas anteriormente.

Dentro dos objetivos da pesquisa, foi bastante relevante a proposição de uma reflexão acerca das contribuições que a prática dialógica partilhada pode trazer para valorizar ambos, professor e aluno. Pois Freire, apontado como referencial central dentro do que se busca, postula que a educação em toda e qualquer dimensão deve funcionar como prática de liberdade. Logo, entendemos que a arte é ou precisa ser, enquanto educação popular informal, um bastião do trabalho livre: prazerosa, sem permissividade, onde tudo se pode.

Com a sensibilidade processual em que se via, vivia, dizia, fazia escrevia/dissertava sobre o assunto, nos ambientes de capoeira e dança, ficou claro que pessoas não são coisas e sim humanos. Elas são capazes de responder, não somente a estímulos mecânicos, mas aos altos níveis de desafios artísticos corporais que se deve propor, com coerência, em um momento de aprendizagem. Pôde-se ver que a condução do trabalho técnico mecânico robotizado tem suas limitações.

Ele tende a oprimir, reprimindo, portanto, a diversidade de repertório que cada corpo possui na sua individualidade. Para que haja uma correlação mais

efetiva entre a dança e a capoeira, evidenciamos que é preciso e possível criar novas estratégias com o intuito de aguçar o senso crítico, otimizar as possibilidades reflexivas e provocar a aquisição da autonomia do aluno.

Na metodologia qualitativa, o referencial bibliográfico esteve em consonância com novos ideais. O de que é preciso uma renovação nas teorias críticas e, diante de um ensino opressor, provocar uma reinvenção emancipada no *como* se tratam os conteúdos para as intervenções do ensinar/aprender, tanto no pedagógico quanto no social.

Os princípios emancipados sugeridos dialogaram com as implicações em dança. Esse fato era observado a cada dia em vivências na sala de aula, em diferentes estabelecimentos de ensino. A evolução para responder o problema pré-estabelecido, se dava, também, a cada início, meio e fim das oportunidades *in loco*. No corpo do texto dissertativo, assumimos e registramos o desafio e a satisfação de pesquisar nossa prática.

Conferimos que a concepção dialógica é dispositivo central para o encaminhamento e andamento da didática de ensino da capoeira para dançarinos. Evidência que confirma nossas convicções hipotéticas. Em mais uma resposta que emergiu na busca convincente ao problema, encontramos suporte e apoio ao ideal autônomo, que sustenta “não haver um único ignorante sem saber algo de alguma coisa”. Nesse sentido, a aprendizagem não depende unicamente do professor ou/e do mestre para se consolidar. Somos pessoas das nossas cognições, que ao pensar/fazer, formam/transformam dentro de uma rotatividade que contraria o pensamento racionalista que o acidente ainda ostenta.

Toda inquietação que havia antes da investigação mais rigorosa agora discorre na transparência dos objetivos alcançados. Interrogar os métodos procedimentais educacionais autoritários que fascinam alguns profissionais, pela propriedade excessiva que os mesmos concedem, foi práxis pedagógica e exercício constante na realização deste trabalho.

A pedagogia freireana, desmembrada em cada um dos quatro capítulos dissertativos, nos mostra que os princípios hierárquicos conservadores criaram e reforçam um antagonismo entre opressor e oprimido. A pedagogia do oprimido enquanto método expande-se para variadas ambiências educativas e atua de modo a não contribuir para a transformação de atitudes pedagogicamente agressivas, entre educadores e educandos em ambiente de dança e capoeira.

Configurado fica que o professor não é detentor do saber, ou seja, dono da verdade. Pelo contrário, ele deve problematizar o ensino, a fim de oportunizar a transformação da opressão em objetos que levem à reflexão dos oprimidos; o que deverá proporcionar um espaço esférico emancipado.

O espaço do movimento utilizado por Rudolf Laban em suas ações de temporalidade corporal permitiu construir símbolos e novas espacialidades, em uma transposição imbricada com a emancipação. Portanto, não foi demais trazer a esfera do corpo, interpretada como lugar físico, mas também de ação política histórica, cultural, social, psicológica, artística, que precisa emancipar as pessoas em vivências que envolvem a capoeira com a dança.

Sendo assim, a composição de elementos (capoeira, dança, cinesfera e emancipação) eleita para desdobrar o tema esteve centrada nas ações utópicas que emancipam, conceituação apresentada na obra do professor Paulo Freire. O projeto esteve envolvido em um constante movimento artístico-pedagógico, em que a dinâmica e forma eukinética e corêutica dos novos territórios ocupados foram elencadas como estratégias elementares para, a partir desta experiência investigativa, discutir e ampliar as possibilidades didáticas que a capoeira tem.

Em se tratar de saberes advindos do povo, a capoeira e a dança tiveram alguns dos colaboradores aqui representados. Profundo enriquecimento na formatação conceitual desse projeto de mestrado em dança, a vida dos mestres, nele expostas, se configura como uma inestimável contribuição literária, ao abarcar suas histórias. Foram seis renomados mestres de capoeira que o Brasil, assim como o restante do mundo pode, em parte, conhecer.

A extensão dessa iniciativa está em obras autobiografadas e bibliografias produzidas por inúmeros pesquisadores. É um evento que se confunde com a “grandeza” de cada um deles. A humildade, coragem, determinação, gentileza, respeito e outros valores pertinentes, certamente, deixaram seguidores para as pequenas e grandes rodas da capoeira e da vida.

REFERÊNCIAS

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. **Capoeira angola: cultura popular e o jogo dos saberes na roda**. Campinas: Edunicamp/CMU; Salvador: Edufba, 2005.

ALVES, Rubem. **Ao professor com o meu carinho**. Campinas: Verus, 2004.

_____. **O aluno, o professor, a escola: uma conversa sobre educação**. Campinas: Papyrus 7 Mares, 2011.

APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

AREIAS, Almir das. **O que é capoeira**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BIÃO, Armindo Jorge de Carvalho. **Teatro de cordel e formação para a cena: textos reunidos**. Salvador: P & A, 2009.

BUENO, Guilherme. **A teoria como projeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

CAMPOS, Helio. **Capoeira na escola**. Salvador: Presscolor, 1990.

_____. **Capoeira regional: a escola de Mestre Bimba**. Salvador: Edufba, 2009.

CARUSO, Carla. **Zumbi: o último herói dos Palmares**. São Paulo: Instituto Callis, 2005.

COLL, César. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2009.

CONCEIÇÃO, Jorge de Souza. **Capoeira angola: educação pluriétnica corporal e ambiental**. Salvador: Vento Leste, 2009.

COUTINHO, Daniel. **O abc da capoeira angola: os manuscritos do Mestre Noronha**. Brasília: CIDOCA/DF, 1993.

CURY, Augusto Jorge. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DAMÁSIO, António. **O livro da consciência: a construção do cérebro consciente**. Lisboa: Circo de Leitores, 2010. (Col. Temas e Debates).

DENZIN, N. K. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ELIASSON, Olafur. **Los modelos sonreales**. Barcelona: Coleccion GG Mímica, 2007.

ESTEVES, Acúrsio Pereira. **A “capoeira” da indústria do entretenimento.** Salvador: A. P. Esteves, 2003.

FALCÃO, José Luiz Cirqueira. **A escolarização da capoeira.** Brasília, DF: ASEFE – Royal Court, 1996.

FERRARA, Lucrecia D’Alessio (Org.). **Espaços comunicantes.** São Paulo: Annablume; Grupo ESPACC, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **O que é pedagogia.** São Paulo: Brasiliense, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KATZ, Helena Tânia. **A dança é o pensamento do corpo.** Belo Horizonte: Helena Katz, 2005.

KONDER, Leandro. **O que é dialética.** São Paulo: Brasiliense, 2008.

LIMA, Evani Tavares. **Capoeira angola como treinamento para o autor baiano.** [s.l.:s.n.], 2008.

LOBO, Lenora. **Teatro do movimento: um método para um intérprete criador.** Brasília, DF: LGE, 2003.

LUBISCO, Nídia Maria Lienert. **Manual de estilo acadêmico: monografias, dissertações e teses.** Salvador: Edufba, 2008.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje: textos e contextos.** São Paulo: Cortez, 2007.

METODOLOGIA de ensino. Coletivo de autores. São Paulo: Cortês, 1992.

MIRANDA, Regina. **Corpo-espaço: aspecto de uma geofilosofia do movimento.** Rio de Janeiro: 7 letras, 2008.

MOMMENSOHN, Maria; PETRELLA, Paulo (Orgs.). **Reflexões sobre Laban: o domínio do movimento.** São Paulo: Summus, 1978.

_____. **Reflexões sobre Laban: o mestre do movimento.** São Paulo: Summus, 2006.

NORVAL, Batista Cruz. **Consciência corporal e ancestralidade africana**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.

OPAIN, A. L. **Origem of life**. New York: Dover Publications Inc., 1953.

PIRES, Antonio Liberac Cardoso Simões. **Bimba, Pastinha e Besouro Mangangá**: três personagens da capoeira baiana. Tocantins/Goiânia: NAEB/Grafset, 2002.

QUEIROZ, Clélia Ferraz Pereira de. **Corpo, mente, percepção**: movimento em BMC e dança. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2009.

RANCIÈRE, Jaques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

REGO, Waldeloir. **Capoeira angola**. Salvador: Itapuã, 1968.

RENGEL, Lenira Peral. **Dicionário Laban**. São Paulo: Annablume, 2005.

_____. Laban e o espaço biocultural. In: ENCONTRO LABAN, 2008, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2008.

_____. **Os temas para o movimento de Rudolf Laban - I, II, III, IV**. São Paulo: Annablume, 2008.

REVISTA USP, São Paulo, n.68, p.1. dez./fev. 2005-2006.

SAMPAIO, Getúlio Pinto. **As relações humanas a cada dia**. São Paulo: Nobel, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SERRA, Monica. Criatividade e comunicação não-verbal na terapia expressiva. In: CARVALHO, Maria Margarida de (Org.). **A arte cura?** Recursos artísticos em psicoterapia. Campinas: PSY II, 1995.

SERRA, S. M. A. **The understanding of creative learning in modern dance**. New York: Ithaca University, 1977.

SILVA, Edna Lúcia da. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância/UFSC, 2001.

SILVA, Eusébio Lôbo. **O corpo na capoeira**: introdução ao estudo do corpo na Capoeira. Vols. 1, 2, 3 e 4. Campinas: Edunicamp, 2008.

SOUZA, Ana Inês. **Paulo Freire**: vida e obra. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VARELA, F.; THOMPSON, E.; ROSH, E. **L'inscripton corporelle de l'espirit: sciences cognitives et experience humaine**. Paris: Editions du Sevil, 1993.

VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho. **Conceitos de educação em Paulo Freire: glossário**. 3.ed. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Mack Pesquisa – Fundo Mackenzie de Pesquisa, 2009.

XIMENES, Sergio. **Minidicionário Ediouro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Ediouro, 2000.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

<http://www.pacc.ufrj.br/literatura/ensaios/benjamim_agamben.php#_ftnref46>. Acesso em: 12 out. 2012.

<http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?pid=S003483091994000100016&script=sci_arttext>. Acesso em: 13 set. 2012.

<<http://www.uniaowiccadobrasil.org.br>>. Acesso em: 20 jun. 2012.