

**Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado**



Albert Alan de Sousa Cordeiro

**NA RODA DA INCLUSÃO
PRÁTICAS EDUCACIONAIS DO GRUPO UNIÃO
CAPOEIRA**

**Belém – PA
2013**

Albert Alan de Sousa Cordeiro

NA RODA DA INCLUSÃO

Práticas Educacionais do Grupo União Capoeira

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Estado do Pará.

Linha de pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Nazaré Cristina Carvalho

Belém
2013

Dados Internacionais de catalogação
Biblioteca do Centro de Ciências Sociais e Educação da UEPA

CORDEIRO, Albert Alan de Sousa

Na Roda da Inclusão: Práticas Educacionais do Grupo União Capoeira/ Albert Alan de Sousa Cordeiro. Belém, 2013.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Belém, 2013.

Orientador: Nazaré Cristina Carvalho

1. Educação 2. Inclusão. 3. Cultura. 4. Capoeira I. Carvalho, Nazaré Cristina (Orientador) II. Título.

CDD: 21 ed.372.1

Albert Alan de Sousa Cordeiro

NA RODA DA INCLUSÃO
Práticas Educacionais do Grupo União Capoeira

Data de Aprovação: ____/____/____

Conceito: _____

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Nazaré Cristina Carvalho (UEPA) - Orientador

Prof^a. Dr^a. Ivanilde Apoluceno de Oliveira (UEPA) – Membro Interno

Prof^a. Dr^a. Denise Simões Rodrigues (UEPA) – Membro Interno

Prof^a. Dr^a. Laura Maria Silva Araújo Alves (UFPA) – Membro Externo

À Professora Maria de Jesus da C. F. Fonseca
(*In memoriam*) e a todos aqueles que, como ela,
almejam e lutam por uma sociedade mais justa
e fraterna, onde os saberes de cada cultura
sejam respeitados, onde todos os indivíduos
tenham sua dignidade assegurada, uma
sociedade multicultural, intercultural e inclusiva!

AGRADECIMENTOS

Nas voltas que o mundo dá foi me dada a chance de conviver com companheiros e companheiras maravilhosos (as) que continuam a me educar e muito generosamente cuidam de mim.

Alberto e Zulma, meus amados pai e mãe, é uma dádiva ser filho de vocês, um privilégio!

Waldecy Rodrigues, meu mestre Chocolate, você cuidou da minha educação e de dezenas de outros meninos em um contexto que o próprio estado se negou a educar! IÊ, VIVA MEU MESTRE!

Luis Rabelo Santos, como eu sempre te digo, meu amigo, a cada nota musical ouvida ou executada, a cada letra lida ou escrita, haverá o toque milagroso da fraternidade instaurada entre nós em sua estada no Curuçambá. Obrigado por ensinar o poder transformador da palavra e por me mostrar que *o verbo se fez carne*.

Prof^a. Maria de Jesus da Conceição Ferreira Fonseca (*in memorian*), sempre declarei meu amor por você, e sempre fui grato por você ter sido aquela que me mostrou outra perspectiva da ciência e sobre a ciência, que resignificou minha vida estudantil. Tomara que a transcendência que você sempre acreditou exista de fato, assim futuramente poderei te dar um abraço e agradecer pelos exemplos de humanidade que você sempre me deu!

Prof^a. Denise Eiró, sou muito grato por ter te reencontrado neste percurso do mestrado. Obrigado por me ajudar na busca interior de paz e equilíbrio, você foi peça fundamental para conclusão deste trabalho, sem você eu não teria conseguido! Gratidão eterna!

Prof^a. Nazaré Cristina Carvalho, minha orientadora, que muito respeito e admiro! Obrigado pela disponibilidade e generosidade nestes dois anos de percurso. Eu não fui o melhor orientando que você poderia ter, mas você não se privou de ser a melhor orientadora que poderia ser. Muito obrigado!

Minha companheira Érika Fares, tem sido ótimo partilhar a vida com você, obrigado por estar ao meu lado, incondicionalmente em todos os momentos. Você é minha grata surpresa, preciosa, bela e muito, muito amada!

*A capoeira é luta de dançarinos.
É dança de gladiadores.
É duelo de camaradas.
É jogo, é bailado, é disputa.
Simbiose perfeita de força e dança.
É ritmo, poesia e agilidade.
Única em que movimentos
são comandados pela música e pelo canto.
A submissão da força ao ritmo.
Da violência à melodia.
A sublimação dos antagonismos.
Na Capoeira os contendores não são
adversários, são camaradas.
Procuram genialmente dar visão artística de
um combate.
Acima de um espírito de competição,
há um sentido de beleza.
Capoeirista é um artista e um atleta,
um jogador e um poeta.*

Dias Gomes

RESUMO

CORDEIRO, Albert A. S. *Na Roda da Inclusão: Práticas Educacionais do Grupo União Capoeira*. 2013, 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

Esta pesquisa analisou os processos educativos presentes na prática da capoeira e verificou como estes foram capazes de incluir pessoas cegas e com baixa visão, a partir da experiência de trabalho de Waldecy Rodrigues da Silva, conhecido na capoeiragem como professor Chocolate, membro do grupo União Capoeira, que atua no Instituto José Alvares de Azevedo, instituição de educação especial que visa o atendimento das pessoas com necessidades educacionais especiais, na área da visão e/ou associada(s) a outra(s) deficiência(s), havendo predominância da deficiência visual. Percebeu-se que o jogo da capoeira promoveu uma exitosa ação inclusiva, onde o respeito às diferenças, a adoção de estratégias diferenciadas para que as práticas pedagógicas pudessem atender aos diversos ritmos e modos de aprendizagem, foram atitudes marcantes nas práticas educacionais. Essas ações educativas foram possíveis devido as características intrínsecas à capoeira, arraigada na cultura popular, a cultura desenvolvida pelas camadas populares que, mesmo em condições de dominação, elaboram diversas estratégias para perpetuar seus saberes e tradições, como foi o caso da capoeira, criada como recurso de defesa dos povos negros escravizados durante o Brasil Colonial, e que tem no seu bojo de saberes formas de produção e perpetuação bem distintos dos sistemas escolares formais, através da oralidade, da valorização da ancestralidade, da edificação de uma memória coletiva que enseja um grande sentimento de pertença a uma comunidade, elementos fomentadores das ações inclusivas reveladas pelo grupo União. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, que utiliza como técnicas de coletas de dados a entrevista e a observação, adotando a análise de conteúdo como recurso analítico.

Palavras-chave: Educação, Inclusão, Cultura, Capoeira

ABSTRACT

CORDEIRO, Albert A. S. *In Wheel of Inclusion: Educational Practices in Capoeira Union Group*. 2013, 125f. Dissertation (Mastership in Education) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

This investigation scrutinized the educational processes present in the practice of capoeira and noted how they were able to include blind and low vision , from the work experience of Waldecy Rodrigues da Silva , known as capoeira teacher in Chocolate , a member of the group Capoeira Union , which operates in the José Alvares de Azevedo , Institute singular education institution that targets to care for people with special needs educational , in the vision's area and / or associate (s) the other (s) failure (s) , with predominance visual deficiency . It was detected that the capoeira's game action promoted an inclusivesuccessful, where respect for differences, the adoption of different strategies for the teaching practices could meet the various rhythms and modes of learning, attitudes were striking in educational practices. These educational activities were possible because of the inherent characteristics of the poultry , rooted in popular culture , the culture that developed by the popular classes , even in conditions of domination , identified a number of strategies to perpetuate their knowledge and traditions , as was the case of poultry , created as a defense of black people enslaved during Brazil Colonial , and has in its bulge forms of knowledge production and perpetuation quite distinct from the formal school systems because of forms of speaking , the appreciation of ancestry , the construction of a collective memory which views a great sense of belonging to a community , developers of elements inclusive actions revealed by the Uniongroup This is a qualitative research , the case study , which uses techniques such as data collection interviews and observation , adopting the content analysis as analytical instrument .

Keywords: Education , Inclusion , Culture , Capoeira.

LISTA DE IMAGENS

Foto 1: Roda contendo alunos cegos e videntes.....	62
Foto 2: Roda de conversa ao término do treino	64
Foto 3: Alunos videntes imitam o professor Chocolate	66
Foto 4: A aluna Maresia toca no corpo de Chocolate.....	68
Foto 5: Chocolate conduz o corpo da aluna Sol.....	68
Foto 6: Chocolate utiliza uma bola como referência espacial para aluna Pimenta	71
Foto 7: Manhosa chuta o golpe Martelo por sobre a aluna Sol	72
Foto 8: A aluna Maresia (de amarelo) se encarrega da cantoria.....	74
Foto 9: Chocolate ensina loiô a tocar o atabaque	76
Foto 10: loiô ao pandeiro.	76
Foto 11: Jogo entre Chocolate e Corda	82
Foto 12: Jogo entre Chocolate e a aluna Sol	84
Foto 13: Roda de capoeira contendo cegos e videntes	85
Foto 14: Roda de Conversa	89
Foto 15: Aluno graduado ajuda o iniciante	95

SUMÁRIO

SEÇÃO 1: A VOLTA QUE O MUNDO DEU	11
1.1 MOTIVAÇÕES À PESQUISA.....	11
1.2 PROBLEMA, QUESTÕES NORTEADORAS E OBJETIVOS.....	16
1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	21
SEÇÃO 2: FUNDAMENTOS.....	22
2.1 TIPO DE PESQUISA.....	22
2.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DOS DADOS.....	23
2.3 ANÁLISE DOS DADOS.....	27
SEÇÃO 3: LADAINHA	30
3.1 UMA HISTÓRIA DE RESISTÊNCIA.....	31
3.2 CAPOEIRA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO	43
3.3 UM CONCEITO DE CULTURA	55
SEÇÃO 4: NA RODA DA INCLUSÃO	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS.....	113
APÊNDICE	
INSTRUMENTAL DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS.....	119

SEÇÃO 1: A VOLTA QUE O MUNDO DEU¹

1.1 MOTIVAÇÕES À PESQUISA

Conhecido inicialmente como a maior invasão da América Latina, o Conjunto Paar², localizado no município de Ananindeua, região metropolitana de Belém, estado do Pará, completou recentemente vinte anos de existência, marcados pela resistência da população residente, que convive com precárias condições de vida em todos os aspectos que caberiam ao poder público prover.

A comunidade, constituída a partir da ocupação de terras da Companhia de Habitação do Pará - COHAB destinadas ao projeto Cidade Nova, que consistia na construção de conjuntos planejados no município de Ananindeua, tornou-se, com o passar dos anos, um lugar onde residem pessoas oriundas “dos quatro cantos” do Estado do Pará, que narram histórias semelhantes em alguns aspectos como a vinda para a capital na tentativa de encontrar trabalho e melhores condições de vida na metrópole. É muito recorrente também a presença de sujeitos de distintas naturalidades, principalmente nordestinos, atraídos por supostas vagas no mercado de trabalho no norte do país, mas que foram renegados à periferia da metrópole, fenômeno desencadeado a partir de um processo desordenado e excludente de apropriação do território amazônico, iniciado com a urbanização da região (LOUREIRO, 2007).

Cresci inserido nesse ambiente e guardo na recordação (com carinho) a vida e a memória de alguns personagens que fizeram parte desse enredo e que ilustram bem o que acabei de dizer, como o dono da “Estância de Materiais de Construção”, conhecido por todos como “Gaúcho” e o “Seu Sávio”, frequentador assíduo das mesas de dominó organizadas pelos primeiros ocupantes (dentre estes meu pai) e que, apesar de ser sergipano, recebeu a alcunha de “Ceará”.

Vivendo inicialmente em condições precárias, os moradores não contavam com os equipamentos básicos indispensáveis a uma boa qualidade de vida, tendo em

¹ Essa frase, muito recorrente nas canções de capoeira, é utilizada quando se quer cantar fatos marcantes na história do jogo, e com ela pretendo ilustrar o meu percurso até a definição do meu objeto de investigação, os caminhos que trilhei até o presente momento, e as informações preliminares sobre o desenvolvimento da pesquisa.

² Sigla que representa Pará, Amazonas, Acre e Rondônia

vista que foram tratados pelo poder público, em um primeiro momento, como marginais, dado o seu ato “invasor”.

Neste íterim estratégias para a sobrevivência foram necessárias. Os moradores passaram a se articular em grupos, que logo se tornariam associações, que reivindicariam a posse legal da terra e a garantia de todos os direitos constitucionais, os quais, naquele contexto, o Paar se encontrava aliado.

A educação dita formal, através da construção de escolas, também demorou a ser estabelecida, enquanto isso a educação de grande parte das crianças, adolescentes e jovens que ali residiam estava sob o encargo de grupos de cultura popular que, de acordo com Brandão (2002), utilizam as manifestações próprias das camadas populares e educam e conscientizam o povo através delas.

Desde os primeiros tempos da ocupação, se instalaram e, através de diferentes linguagens artísticas e esportivas, partilhavam com aqueles meninos e meninas, pobres, migrantes, quase clandestinos, valores morais e éticos, defendendo-os do ensejo da vulnerabilidade social que, segundo Carvalho (2008), atinge de forma mais dramática a infância e adolescência, por se encontrarem em processo de formação.

Os B.boys do *Hip Hop*³ e os acrobatas, praticavam seus movimentos nos campos de serragem, os skatistas e ciclistas manobravam na única rua asfaltada da ocupação, o grupo de danças regionais Parananin ensaiava no quintal do seu fundador, os primeiros times de futebol infanto-juvenis treinavam em campinhos improvisados e protagonizavam os domingos mais animados da época, quando se enfrentavam no “Campo do Urubu”, a comunidade toda comparecia para prestigiar o clássico: Brasileirinho x Juventus⁴.

Merece destaque o trabalho desenvolvido pelo professor de Capoeira Waldecy Rodrigues da Silva, conhecido na capoeiragem como Chocolate. Ele ensinava (e continua ensinando) Capoeira a meninos e meninas do PAAR e Curuçambá (comunidade vizinha) gratuitamente, quase todas as noites e, em meio a ginga, a mandinga, aos rabos de arraia, ao som do berimbau, orientava a garotada, aconselhava, falava sobre o respeito aos pais e as demais pessoas, sobre a

³ Manifestação artística surgida na década de 1970 nas periferias de Nova York, EUA, que abrange música (Rap), dança (Break) e artes plásticas (Graffiti).

⁴ Times de futebol locais.

importância do estudo. Chocolate e a Capoeira foram o primeiro professor e escola de muitos meninos e meninas.

Fui aluno do professor Chocolate e também presenciei grande parte das histórias que citei, pois, minha família também ocupou as terras da COHAB e constituiu o Paar, saltei nos campos de serragem, andei de bicicleta na única rua asfaltada da época e também assisti as partidas de futebol, domingo no campo do Urubu.

Após o meu ingresso no curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará, em 2007, tive a grata oportunidade de participar do Núcleo de Estudos em Educação Científica, Ambiental e Práticas Sociais – NECAPS, me inserindo no grupo de trabalho Sociobiodiversidade e Educação, que tem como objetivo promover estudos que possibilitem teorizar, compreender e interpretar processos educativos, escolares e não-escolares, que integram a diversidade cultural e biológica do ambiente amazônico em suas práticas, de modo a se configurar em uma educação da cultura e do meio ambiente. Esta estada representou um marco na minha vida acadêmica, pois as vivências que o GT me possibilitou, iluminadas pelas referências teóricas adotados, reconfiguraram minha compreensão do que é educação e me fizeram perceber quão privilegiado fui por todas as experiências com os distintos grupos que pude conviver no decorrer da minha infância e juventude no PAAR, os skatistas, os grafiteiros, os B.boys e principalmente os Capoeiras.

Ao ingressar no programa de pós-graduação em educação-Mestrado/ UEPA, tinha como objetivo investigar os modos de educar destes grupos que me educaram e educaram a tantos outros no Paar, principalmente a Capoeira.

No decorrer das disciplinas entrei em contato com as discussões correntes no campo da Epistemologia e Educação, o que ampliou meu horizonte. Passei a compreender que a educação escolar é regida por um paradigma⁵ que se encontra em crise, que outras formas de educar, também possuidoras de outras finalidades para a educação, estão em voga.

Apesar das críticas que vem recebendo e das novas formulações que a epistemologia vem consolidando, o paradigma dominante da ciência moderna

⁵Mantoan (2003, p. 11), tendo como referências os trabalhos de Thomaz Kuhn e Edgar Morin, descreve paradigma como um conjunto de regras, normas, crenças, valores, princípios que são partilhados por um grupo em um dado momento histórico e que norteiam nosso comportamento, até entrarem em crise, por que não nos satisfazem mais, não dão mais conta dos problemas que temos de solucionar.

continua referendando, em grande medida, o fazer científico tanto no meio acadêmico, quanto, primordialmente e que deve causar grande preocupação, os processos de escolarização. A escola tornou-se o grande ambiente da educação na cultura ocidental, e tem na ciência moderna o acervo teórico e metodológico de seu fazer.

Mantoan (2003) aponta algumas características maléficas deste modo de pensar e fazer educação, afirmando que a escola se entupiu do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia. Um dos elementos mais nocivos é a exclusão:

A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. Ocorre que a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Exclui então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é a massificação do ensino e não cria possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que, até então, não couberam dentro dela (*ibid.*, p. 12).

Entretanto urge a mudança paradigmática, refletida nas obras de diversos autores que apontam caminhos para uma reformulação epistemológica, onde a ciência perde a sua dogmática posição de validação dos conhecimentos e se torna parte de uma diversidade de saberes que também possuem modos de explicar e educar à vida.

Segundo Morin (2005), o conhecimento científico está em renovação desde começo do século XX e que podemos até pensar que as novas descobertas realizadas dentro das ciências físicas, biológicas e da antropologia, prepararam uma transformação no nosso modo de ver e interpretar o real. A própria ciência, em suas descobertas mais recentes, pôs em xeque os princípios mais fundamentais instituídos por seus clássicos.

Enfim, a partir destas compreensões epistemológicas fui descobrindo, redefinindo o meu objeto, mergulhando nas possibilidades que as disciplinas do mestrado me trouxeram. Observei que a educação escolar balizada pelo paradigma dominante exclui a todos que não se enquadram em seus ditames, seja por história de vida, orientação sexual, etnia, origem social.

A Inclusão aparece então como um elemento fundamental deste novo paradigma, rompendo com a lógica excludente e fragmentada própria da educação balizada pela modernidade científica, preconiza uma educação capaz de atender a

todos os indivíduos, em suas mais diversas potencialidades e histórias de vida, segundo Mantoan:

Na perspectiva inclusiva, suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e de ensino regular. As escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais). Pode-se, pois, imaginar o impacto da inclusão nos sistemas de ensino ao supor a abolição completa dos serviços segregados da educação especial, dos programas de reforço escolar, das salas de aceleração, das turmas especiais, etc (MANTOAN, 2003, p. 15-16).

Então constatei que aqueles grupos que protagonizaram os processos educativos que aconteciam (e acontecem) no Paar, desde o princípio da ocupação, tinham como integrantes crianças, adolescentes e jovens, homens e mulheres, idosos, negros e brancos, heterossexuais e homossexuais, pessoas com deficiência. O Grupo União Capoeira, através do trabalho do professor Chocolate realizou trabalhos com adolescentes em situação de risco, homens e mulheres cegos e surdos.

Depois de alguns anos aprendendo e ensinando Capoeira e tendo uma repercussão muito positiva de seu trabalho com os Jovens do Curuçambá, sendo responsável pela inclusão social de vários destes, o professor Chocolate é convidado para ensinar em duas instituições de atendimento a pessoas com deficiência, a U.E.E.S. Astério de campos, que presta atendimento a surdos e o Instituto José Alvares de Azevedo, voltada a educação de cegos, na qual continua lecionando até hoje.

O Instituto José Alvares de Azevedo é uma Instituição de Educação Especial que visa o atendimento das pessoas com necessidades educacionais especiais, na área da visão e/ou associada(s) a outra(s) deficiência(s), havendo predominância da deficiência visual. Tem como objetivo valorizar as potencialidades da pessoa deficiente visual, oferecendo meios para desenvolvê-las ao máximo, visando à sua inserção em todos os setores da sociedade, seja escolar, profissional ou social.

A Escola de Cegos do Pará foi o início do atendimento ao deficiente visual no Pará, sendo fundada em 1953. A fim de homenagear o primeiro cego brasileiro, que foi educado na França através do sistema Braile, em 1956 a escola recebe o nome de Alvares de Azevedo.

Neste ambiente Chocolate ensinou o jogo da Capoeira, inicialmente, entre os anos de 2005 e 2008, retomando os trabalhos em 2012.

Essas experiências garantiram a Chocolate uma grande visibilidade e valorização do seu trabalho, haja vista que fora convidado diversas vezes para participar de atividades acadêmicas, como simpósios, seminários, encontros e expor e partilhar sua trajetória. Sua metodologia de ensino da capoeira inclui nos mesmos treinos pessoas com deficiência, ou sem deficiência, de diversas faixas etárias, homens e mulheres. Ter como objeto de estudo essas práticas educativas, não formais, e que podem vir a ser exemplos de processos inclusivos, abrem possibilidades ao campo da educação, e quem sabe gerar indicativos à educação escolar que, apesar das reformulações epistemológicas as quais dão validade à inclusão, ainda não a implementou de forma satisfatória.

Ao analisar os processos pedagógicos presentes no ensino da capoeira, talvez seja possível indicar distinções entre o modo de educar presente na educação escolar, onde Martins (2002) afirma que a criança acaba tendo que se adaptar as exigências escolares, e o modo de educar da Capoeira, que no caso do Grupo União realizou um trabalho que conseguiu atender a distintos sujeitos, possivelmente por ser regida por outra racionalidade e intencionalidade. Estes fazeres se apresentam como um campo fecundo à pesquisa em educação.

1.2 PROBLEMA, QUESTÕES NORTEADORAS E OBJETIVOS

Depois de trilhar todo esse caminho defini meu objeto de investigação, considerei a Inclusão como sendo um elementíssimo deste novo paradigma e ao campo da educação e de tal modo me impulsionou a querer saber como estes processos educativos desenvolvidos no ensino da capoeira pelo Grupo União através do professor Chocolate são capazes de incluir todos aqueles sujeitos. Sendo assim, esta pesquisa procurou responder a seguinte questão: Como as práticas educacionais desenvolvidas, no ensino da Capoeira, pelo grupo União, incluem pessoas com deficiência?

Para auxiliar no andamento da pesquisa surgiu a necessidade da formulação de questões norteadoras que orientassem o processo investigativo: Quais os elementos presentes nas práticas educacionais do grupo União Capoeira indicam

processos de inclusão? Que saberes perpassam o ensino da Capoeira? Como os aprendizes do jogo da Capoeira percebem as práticas educacionais do grupo União Capoeira?

Para responder a essas perguntas foram elaborados os seguintes objetivos: Geral - Averiguar como as práticas educativas desenvolvidas no ensino da capoeira pelo grupo União são capazes de incluir pessoas com deficiência; Específicos– 1º Verificar os saberes presentes nesse processo educativo; 2º -Analisar os elementos que indicam processos de inclusão nos fazeres realizados pelo grupo; 3º - Investigar como os aprendizes do jogo da Capoeira percebem as práticas educacionais do grupo União Capoeira.

Após a elaboração das questões que foram investigadas, parti em busca de referências adequadas ao trabalho e para isso, como elemento da pesquisa bibliográfica que realizei, acessei o banco de teses da CAPES com o intuito de averiguar os caminhos teóricos dos elementos presentes em meu objeto de pesquisa e assim, esboçar o estado da arte desta produção.

Dividi a pesquisa em duas categorias principais: Capoeira e Inclusão e delimito um corte temporal, consultando teses e dissertações defendidas a partir do ano 2000. O resultado ilustro abaixo.

Sobre a Capoeira, sem dúvida o campo que mais produziu conhecimento foi a história. Os pesquisadores se interessaram em verificar uma historiografia para capoeira a partir de outras fontes e por conta disso o resultado denota diversas compreensões sobre a história social da capoeira.

A exemplo disso menciono a tese de Oliveira (2004) que retratou o cotidiano dos capoeiras baianos no início do século XX. Em um percurso semelhante Dias (2005) abordou a capoeira na República Velha tentando por em voga a relação existente entre os capoeiras e a ordem e desordem social. Estes trabalhos me auxiliaram a compreender o processo de discriminação que a capoeira foi vítima mesmo após a abolição.

O Pará também teve o seu expoente no que diz respeito à historiografia da capoeira. Leal (2008), a partir de uma corrente da história a qual ele denomina *História dos Marginais*, utilizando como fontes, boletins de ocorrência policiais, manchetes de jornais, entre outros, traça a história social da capoeira e do boi bumbá no Pará republicano.

A tese de doutorado de Vieira (2004), no âmbito das ciências sociais procurou discutir a pertinência da capoeira enquanto patrimônio cultural. Este trabalho foi fundamental para minha compreensão concernente a repercussão do imaginário referente a capoeira dentro das políticas culturais, além de conter um grande levantamento histórico sobre o jogo no estado do Rio de Janeiro no período em que este era capital do país.

Na antropologia social, a dissertação de Acuna (2010) investigou como a capoeira baiana conquistou o interesse de diversos intelectuais no período de 1930 a 1960, se constituindo como um grande símbolo da identidade brasileira.

Anjos (2003), em sua dissertação, construiu um dicionário terminológico com movimentos e golpes da capoeira, bem como as relações metafóricas que se estabelecem entre eles. Um árduo trabalho de filologia e língua portuguesa.

A outra grande área do conhecimento que mais gerou trabalhos acadêmicos tendo a capoeira como objeto foi a Educação Física. As pesquisas nesse campo se voltam para a corporeidade, a ludicidade, as relações entre o corpo e cultura expressas no jogo.

Em sua tese, Alves (2011) se propôs a investigar o corpo em movimento na capoeira, atento às práticas de constituição do capoeira. Observou as práticas de grupos e verificou os processos de construção do capoeira, que passa por treinos, e uma vivência que o insere na malícia e a vadiagem dentro do jogo, o corpo receptivo passa a externalizar estes saberes aprendidos.

Dias (2007) realizou a análise da gestualidade da capoeira, utilizando recursos imagéticos e narrativos do universo da capoeira, bem como sua experiência pessoal enquanto Jogador de Capoeira. Essa análise contou como acervo teórico as reflexões de Merleau-Ponty, procurando refletir sobre as relações sociais e culturais bem como as construções simbólicas que se expressam a partir das narrativas, representações e imaginários inscritos pelo corpo.

Um trabalho que contribuiu bastante nas minhas reflexões sobre a pesquisa foi o de Abib (2004). Nesta tese de doutorado o autor verifica os processos educativos e os saberes presentes no universo da Capoeira baiana, a partir do depoimento de vários mestres, procura identificar as distinções presentes entre os modos de educar da escola formal e os da capoeira e da cultura popular como um todo.

Ao se tratar da categoria *Inclusão* ficou notório o quanto cresceram em número e qualidade as pesquisas científicas voltadas para este tema. Consegui encontrar uma infinidade de trabalhos voltados à inclusão e à educação especial. Constatei também que a grande maioria destes trabalhos estão voltados aos ambientes formais da educação, a escola pública regular é o grande lócus dos trabalhos deste campo.

A tese de Barros (2009) buscou averiguar as bases psicológicas da inclusão escolar, procura desvendar as bases axiológicas desta educação e acaba por deparar a contradição que está imersa, pois propaga valores educacionais humanitárias em meio a uma sociedade que, segundo o autor, cada vez mais se desumaniza.

Angelucci, em sua dissertação (2002) analisa as atuais políticas educacionais para a inclusão de alunos com necessidades especiais. Constata que as práticas propostas por tais políticas apenas reforçam todo um sistema de exclusão, analisa essas políticas através da história da educação especial brasileira.

O trabalho de Lacerda (2006) tratou-se de uma pesquisa teórica e de campo que investigou a dinâmica da relação pedagógica entre professores de classe comum do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série e os alunos com necessidades educacionais especiais supostamente incluídos nesse ambiente. O que ela pode verificar foi que os alunos acabam sendo marginalizados dentro do processo educativo, alguns repetem e denotam o fracasso do processo inclusivo.

A tese de Mafra (2009) procurou compreender as mútuas influências exercidas entre a escola e a família no processo de inclusão escolar de crianças com deficiência visual e averiguar como os processos inclusivos realizados pela escola refletem nas relações familiares destas crianças.

Verificando o banco de teses e dissertações da Universidade Federal do Pará, me surpreendi com o ínfimo número de trabalhos que abordassem os temas Inclusão e educação especial, entre os anos de 1996 a 2013 apenas duas pesquisas voltadas a estes foram realizadas. Em 2006, Amaral discutiu os processos inclusivos na educação infantil, analisando o currículo e as práticas pedagógicas de professoras de uma instituição pública de Belém e, no mesmo, ano Costa analisou os impactos das políticas públicas para a inclusão escolar no município de Marabá.

Em sua dissertação, Pureza (2012) analisa a formação inicial dos professores de geografia, através dos projetos políticos pedagógicos destes cursos, nas IES

públicas de Belém, averiguando de quais formas estes contribuem para que os egressos desenvolvam práticas inclusivas em sala de aula.

Santos (2012) em sua dissertação discute o processo formativo que vem sendo desenvolvido no curso de Pedagogia mantido pelo IFPA, em Belém, para o desenvolvimento de um perfil profissional inclusivo, que atenda, além da política da educação especial aquelas que atendem ao negro, ao indígena, aos jovens e aos adultos, entre outras.

A dissertação de Campos (2013) tem como objeto os alunos deficientes dos cursos de graduação da UFPA, averiguando as representações que estes possuem sobre os currículos presentes em seus cursos.

Conferindo o banco de dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado da Universidade do Estado do Pará, encontrei seis trabalhos voltados à educação especial e a inclusão escolar.

Rodrigues (2007) investigou o processo de inclusão-exclusão social e educativa de pessoas com necessidades especiais em tratamentos de saúde e outros grupos marginalizados como portadores de HIV/AIDS. Tinha como problemática de investigação o modo em que os educandos e educadores de programas de educação desenvolvidos em ambientes públicos de saúde representam a inclusão de pessoas com necessidades especiais nestes programas..

Souza (2009) analisou como os professores de uma escola pública constroem suas representações sociais a partir do processo ensino aprendizagem com alunos portadores de necessidades especiais. A pesquisa revela que o processo de inclusão está paulatinamente se efetivando nas escolas e neste sentido a formação de professores é um provável caminho para superação de representações excludentes e anúncios de representações includentes que se traduzam em práticas pedagógicas mais humanas e fraternas.

Lima (2009) investigou a utilização da LIBRAS nos processos pedagógicos voltados à educação de surdos, analisando seu sistema linguístico. No mesmo ano, Souza averiguou como os professores de uma escola pública de Belém constroem suas representações sociais sobre a inclusão escolar a partir do ensino-aprendizagem com alunos com necessidades educacionais especiais.

Fernandes (2011) analisou as práticas pedagógicas de professores da EJA caracterizando-as a partir do conceito de inclusão.

A dissertação de Assis (2012) investigou como se realiza a educação profissional pessoas com deficiência na Rede das Escolas de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Pará (EETEP), verificando de que forma ocorre a inclusão desses sujeitos.

O que pode ser observado a partir da construção do estado da arte, aponta para um ineditismo da pesquisa Na Roda inclusão, pois, como podemos ver, o espaço escolar ainda é grande lócus das investigações que versão sobre a inclusão de deficientes, iniciativas inclusivas não escolares ainda não alcançaram um grande patamar de trabalhos gerados, mas, como pode ser comprovado na experiência do grupo União Capoeira, tem grandes contribuições a dar ao campo da educação, que se volta cada vez mais sobre os temas da educação inclusiva. Os dados gerados nesta pesquisa confirmam isso.

1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Após me apoderar destas discussões pude começar a construir o arcabouço teórico deste trabalho e estruturar suas seções, que estão apresentados no texto da seguinte maneira:

1ª Seção – *A volta que o mundo deu*, essa frase muito recorrente nas canções de capoeira é utilizada quando se quer cantar fatos marcantes na história do jogo, e com ela ilustro o meu percurso até a definição do meu objeto de investigação, os caminhos que trilhei e as informações preliminares sobre o desenvolvimento da pesquisa.

2ª seção – *Fundamentos*, na tradição da capoeira serve pra designar as regras do jogo, as leis repassadas pelos mais antigos, e nesta vou discorro sobre a metodologia da pesquisa.

Na 3ª seção – *Ladainha*, primeira canção entoada na roda da capoeira angola onde são ensinadas os saberes da capoeira, a ética da capoeiragem, pretendo tratar sobre as bases epistemológicas e conceituais da pesquisa, referendado pelas referências teóricos adotados.

4ª seção – *Na roda da Inclusão*. A partir dos dados coletados no decorrer da pesquisa analiso as práticas educativas desenvolvidas, no ensino da capoeira, pelo grupo União, verificando os seus processos inclusivos.

Em seguida as considerações finais.

SEÇÃO 2: FUNDAMENTOS⁶

2.1 TIPO DE PESQUISA

O jogo da Capoeira possui um universo próprio de saberes, de fundamentos (usando o termo empregado pelos Capoeiras), que lhes são peculiares, arraigados na memória, na oralidade, na ludicidade, na ancestralidade e percorrer este mundo de significados com o intuito de descrevê-lo e compreendê-lo exigiu do pesquisador: uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissolúvel entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito (CHIZZOTTI, 2003).

Chizzotti (2003) diz que quando o pesquisador supõe que o mundo deriva da compreensão que as pessoas constroem no contato com a realidade nas diferentes interações humanas e sociais, será necessário que a análise do fenômeno investigado revele o significado que as pessoas envolvidas atribuem a ele, esta é a **pesquisa Qualitativa**. O autor afirma que neste tipo de pesquisa:

O sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos afim de atribuí-los significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significações e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (*ibid.*, p 79).

Ao tratarem da pesquisa qualitativa, Ludke e André (1986) põem em evidência a sua capacidade de focalizar a realidade de uma forma complexa e contextualizada. Esta empreenderá o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente investigado, através de um intensivo trabalho de campo.

Martins (2010) defende que os conceitos os quais as Ciências Humanas se fundamentam, no plano da pesquisa qualitativa, são produzidos por descrições, e para mostrar seu grau de importância realiza uma análise profunda sobre a descrição. Dentre as características apontadas pelo autor destacam-se o fato de ela ter como mérito principal não a sua exatidão aos pormenores, mas a capacidade de criar uma reprodução tão clara quanto possível da realidade, e consequentemente,

⁶ Na tradição da capoeira serve pra designar as regras do jogo, as leis repassadas pelos mais antigos, e nesta vou discorrer sobre a metodologia da pesquisa.

para poder dar conta dos atributos inerentes ao objeto observado, torna-se uma atividade complexa.

Dentre os tipos de pesquisa qualitativa existentes, o **Estudo de Caso** foi escolhido como a forma mais adequada para se compreender os saberes e as práticas educativas do objeto em questão. Ludke e André (1986) apontam que sua utilização deve se dar quando se almeja estudar algo singular, que tenha valor em si mesmo.

Em meio às características do estudo de caso, elencadas, por estas autoras, destaco a ênfase dada à interpretação do contexto, onde, visando a melhor apreensão do objeto, as ações, as percepções, os comportamentos das pessoas, são relacionadas à situação específica onde ocorrem, ou à problemática determinada a que estão ligadas. O estudo de caso busca retratar a realidade de forma completa e profunda, onde o pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes no problema (LUDKE & ANDRÉ, 1986).

2.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DOS DADOS

Para que se pudessem alcançar os objetivos propostos pela pesquisa e se responder o questionamento científico elaborado, duas técnicas de coleta de dados foram escolhidas, a **Observação** e a **Entrevista** e nas suas utilizações alguns cuidados, advertidos por diversos autores, foram levados em consideração, a exemplo Goldenberg (2009) afirma: “não é possível formular regras precisas sobre as técnicas de pesquisa qualitativa porque cada entrevista ou observação é única, dependendo do tema, do pesquisador e de seus pesquisados” (2009, p. 57).

De acordo com Ludke e André (1986), a observação possibilita o contato direto do pesquisador com o objeto investigado, o que consideram ser o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno, pois, na medida em que o pesquisador acompanha a experiência diária dos sujeitos, pode tentar apreender sua visão de mundo.

Conforme Marconi e Lakatos (1990), a observação auxilia na identificação e na obtenção de provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não tem consciência, mas que orientam o seu comportamento.

Foram observados, durante o período de três meses, os treinos realizados tanto no espaço de atendimento especializado, a Escola José Alvares de Azevedo, quanto nas demais academias em que o professor Chocolate leciona, porém sempre contando com a presença de pelo menos um aluno deficiente, o que representou onze dias de observação dos treinamentos, além das rodas e as apresentações públicas. Foi realizado o registro cursivo das observações, filmagens e fotografias, todos estes recursos foram utilizados durante as análises.

O segundo instrumento empregado para a obtenção dos dados foi a **Entrevista** e sua utilização se justifica pelo fato da pesquisa ter procurado compreender de que forma os protagonistas do jogo da capoeira percebem as práticas educativas que estão submetidos, que conhecimentos aprendem e se de fato se percebem incluídos nos fazeres cotidianos. Ribeiro (2008, p.141) considera a entrevista como:

A técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores.

Goldenberg (2009) afirma que no caso da entrevista, o pesquisador deve tomar o cuidado para não ir além do que pode perguntar, mas também não ficar aquém do possível, para isso deve ser estabelecido um difícil equilíbrio. Recomenda que o pesquisador elabore um roteiro de questões, para não se perder em temas que não interessem ao objetivo da pesquisa; esse roteiro deve ser composto por questões claras, simples e diretas.

Este roteiro foi construído e nele continham perguntas formuladas a partir da questão de investigação e das questões norteadoras, em suma versaram sobre as práticas educacionais desenvolvidas pelo grupo União, os saberes pertencentes ao universo da Capoeira, os aspectos que indicavam processos inclusivos. Outras perguntas surgiam no decorrer de cada entrevista, mas sempre mantendo o cuidado para não se afastar dos objetivos da pesquisa.

A entrevista, segundo Oliveira; Fonseca e Santos (2010), é muito relevante para se obter dados de caráter subjetivo, pois estabelece uma relação de interdependência entre sujeito e objeto, onde o sujeito deve atribuir significado ao interpretar os fenômenos. Como a Capoeira é um fenômeno da cultura popular brasileira que está arraigado e permeado por elementos muito peculiares, com seus

mitos e heróis, casos e contações de histórias, a entrevista auxiliou na compreensão de como os sujeitos praticantes do jogo percebem essas representações.

A entrevista, compreendida como um procedimento metodológico dialógico e interativo possibilita a obtenção de dados sociais subjetivos, como imaginários, representações, sentimentos, valores, emoções, e se constitui em importante recurso para a pesquisa qualitativa na educação, considerando ter a educação uma dimensão social, histórica e cultural e ser um processo de construção de identidade (OLIVEIRA; FONSECA; SANTOS, 2010, p.39).

Ainda se tratando da entrevista, Ludke e André (1986) indicam a relação de interação e de influência recíproca que se estabelece entre quem pergunta e quem responde o que permite correções, esclarecimentos e adaptações, tornando-a muito eficaz na obtenção das informações desejadas.

O professor Chocolate foi um dos entrevistados e com seu depoimento procuramos verificar como ele desenvolve o ensino da capoeira, quais formações teve ao longo da sua vida que lhe garantissem condições de trabalhar com grupos tão heterogêneos, conversamos sobre a sua experiência com o ensino do jogo a cegos e pessoas com baixa visão⁷.

Também foram entrevistados quatro alunos do grupo União, que treinam no instituto José Álvares de Azevedo, sendo cegos ou possuindo baixa visão. Nestas entrevistas houveram perguntas elaboradas a partir das questões de investigação da pesquisa, sendo assim, versaram sobre as práticas pedagógicas do grupo União e como elas representam processos inclusivos. Os sujeitos se apresentaram das seguintes formas:

Eu me chamo Raimundo Barbosa. Na capoeira eu sou conhecido como cobra. Modéstia à parte eu fui um dos alunos cegos que mais se destacou na roda. Chegando até a faixa, no caso cordel, laranja. Hoje eu sou vice-presidente, duas vezes consecutivas da associação de cegos do Pará. Estou me formando em administração este ano. A corda laranja é como se fosse a sexta graduação da capoeira, ela é abaixo da roxa e depois da roxa viria a marrom e depois da marrom viria a preta...Eu tenho Retinose Pigmentar, que é uma doença degenerativa, ela é hereditária, na minha família existem mais duas pessoas, mas que cegou mais rápido fui eu. Me cegou aos 27 anos. (Cobra)

Meu nome é Iolanda Nogueira, atualmente eu tô com 57 anos. Pratiquei capoeira, assiduamente, acredito que tenha sido uns dois

⁷“A baixa visão é uma condição visual complexa e heterogênea, em manifestações peculiares em cada indivíduo. Caracteriza-se pela instabilidade e pelas oscilações entre o ver e não ver, devido à interferência de múltiplos fatores orgânicos, emocionais e ambientais.” (SÁ, 2011, p.112)

anos, em torno disso. Fizemos varias apresentações ao público, sempre com a intenção de mostrar quanto à atividade capoeira pode ser inclusiva pra pessoas que tem necessidades especiais. No meu caso, tenho deficiência visual, tenho baixa visão, tenho visão de vultos atualmente. E muitas apresentações como acontecia no período noturno, eu me considerava cega total nesses horários que realizava a apresentação (Ioiô).

Sou Thonnys Moraes, tenho 28 anos, tenho Retinose Pigmentar. Na capoeira me chamam de corda, devido ao meu peso e flexibilidade. Sou graduado em música pela universidade do estado do Pará.

Me chamo Roseli Mônica, na capoeira fui batizada como Manhosa, tenho 50 anos, o meu problema de baixa visão é a Miopia Progressiva, com vinte e seis graus do lado esquerdo e 25 do lado direito, faço atividade na escola de cegos e iniciei com capoeira acho que uns oito anos atrás, cheguei no nível corda laranja.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, com autorização dos sujeitos, e posteriormente transcritas para a realização das análises.

No decorrer do trabalho, tanto o professor Chocolate, quanto os demais sujeitos da pesquisa, serão tratados pelos seus respectivos apelidos de capoeira, respeitando a tradição que atravessa o tempo.

Conforme Dias (2012) o apelido tinha como objetivo camuflar a identidade do capoeira, na época em que a capoeiragem era proibida pelo código penal, evitando sua eventual perseguição por parte das autoridades.

Nos dias de hoje essa tradição se manteve, no entanto, resignificada, afirmando a dinâmica da cultura, atribuindo novos sentidos, reelaborando seus significados [...]os apelidos geralmente ressaltam alguma característica mais marcante do sujeito, ou alguma habilidade por ele demonstrada, num tom lúdico, por vezes carregado de muita malícia, evidenciando a astúcia, a manha, e a vivacidade colocadas pelos sujeitos na roda de capoeira (*ibid.*, p. 33).

No caso de Waldecy Rodrigues, em 1994, ao se tornar aluno da professora Marlene do Grupo Escravo Branco, recebe seu apelido que o acompanha desde então:

Me chamaram de Chocolate por que eu sou negro e sou gostoso (risos), na verdade é porque eu já era careca e o formato da minha cabeça era parecido com um bombom, aí pegou (Chocolate).

2.3 ANÁLISE DOS DADOS

Minayo (1994) estabelece diversas finalidades à análise, estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões norteadoras e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado.

Para tanto foram utilizados como recurso na análise dos dados técnicas da **Análise de Conteúdo**, que segundo Franco (2008), é perfeitamente possível e necessária enquanto procedimento de pesquisa, no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento (p. 10).

De acordo com Bardin (2009), a análise de conteúdo, enquanto método, é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, através de deduções lógicas e justificadas, utilizando como referência quem as emitiu, o contexto desta emissão e seus efeitos.

Para Franco (2008), a análise de conteúdo tem como premissa uma concepção de ciência que trata os sujeitos da pesquisa como componentes ativos dentro da realidade os quais estão inseridos, por isso, através de todas as mensagens expressam representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento.

Relação que se dá na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza via linguagem, sendo constituídas por processos sociocognitivos, têm implicações na vida cotidiana, influenciando não apenas a comunicação e a expressão das mensagens, mas também os comportamentos (*ibid.*, p. 12).

Ghedin e Franco (2008, p. 40) alertam para a especificidade do campo da educação dentro da pesquisa, afirmando que os critérios de cientificidade da ciência tradicional não podem dar conta de estudar a educação. De acordo com os autores:

A educação é uma prática social humana, é um processo histórico, inconcluso, que emerge da dialética entre o homem, mundo, história e circunstâncias. Sendo um processo histórico, não poderá ser aprendida por meio de estudos metodológicos que congelam alguns momentos dessa prática. Deverá o método dar conta de apreendê-la em sua natureza dialética, captando não apenas as objetivações de uma prática real concreta, mas também a potencialidade latente de seu processo de transformação.

Então, após a construção do referencial teórico e metodológico, após a realização da coleta dos dados, o passo da análise foi balizado por estas prerrogativas da análise de conteúdo, onde foram valorizadas as interpretações dos sujeitos, compreendidos como protagonistas dos fazeres do grupo União Capoeira.

As entrevistas transcritas, os registros cursivos das observações realizadas foram analisados à luz do referencial teórico adotado, o resultado será apresentado na quarta seção deste trabalho, intitulada: Na Roda da Inclusão, que conta como elemento facilitador para análise algumas imagens, fotografias realizadas no decorrer das observações e que retratam os fazeres do grupo pesquisado.

Este trabalho se volta para os processos inclusivos que acontecem fora da escola. Como mencionei linhas atrás, grande parte dos trabalhos acadêmicos que discorrem sobre este tema utilizam a educação básica como o lócus de pesquisa, entretanto estou voltado para os processos inclusivos que acontecem no cotidiano, na cultura popular, tendo a Capoeira como um grande instrumento educacional e, quem sabe, este modo de fazer educação possa trazer contribuições para as discussões acadêmicas e para o ambiente escolar.

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

A Educação, pensada nesta perspectiva, contribui para práticas sócio-educacionais, ética, epistemológica e politicamente comprometidas com os saberes dos diversos grupos sociais, principalmente aqueles que são marcados historicamente pela exclusão social ocasionada pelas posturas dominantes frente à situação dos grupos, ditos, dominados.

A relevância desta pesquisa se encontra na possibilidade de gerar indicativos para pensar práticas educativas que valorizem os saberes das populações excluídas, sejam por serem pessoas com deficiência, pobres, negros, homossexuais ou qualquer outro grupo social, tendo em vista a sua emancipação e a valorização de suas linguagens e códigos, seus valores, enfim, suas culturas oriundas de situações de contatos e em constante transformação histórica.

A capoeira tem se tornado objeto de pesquisa em diversos campos do conhecimento, inclusive na educação, reflexo das compreensões da pedagogia contemporânea que passa a valorizar os processos educativos que se dão dentro da cultura popular, bem como os saberes concernentes a este universo.

Pesquisar os processos inclusivos que ocorrem dentro da capoeira adensa os debates teóricos sobre a inclusão, tendo em vista que estes se encerram, quase que exclusivamente no espaço escolar, que apesar de tantas contribuições teóricas a respeito, ainda não consegue aplicá-las da maneira preconizada. Vejamos o que os processos educativos da capoeira tem a nos apresentar a respeito.

SEÇÃO 3: LADAINHA ⁸

Agachados aos pés do Berimbau, dois capoeiras ouvem a bateria de instrumentos, e em meio a estes sons escuta-se um canto, o timbre da voz indica que o cantador é o mais velho entre todos, o mais sábio, o mais experiente.

Na cantiga há uma narrativa, uma trama, e os dois, aos pés do berimbau, e todos os demais que se encontram naquele espaço circular, ouvindo atentamente o enredo, reconstróem um cenário, visualizam o que se canta, é como se nota musical e palavra se transformassem em lua e mar, suor e sangue, canavial e chibata, quilombo e resistência.

Mesmo não tendo sofrido com açoite no tronco, mesmo sem nunca ter vertido sangue no rasgar da pele pelo golpe do chicote, os jovens capoeiras se estremecem, se revoltam, seriam capazes, assim como os primeiros capoeiras o fizeram, de enfrentar os feitores e senhores, fugir para as matas, lutar pela liberdade.

A cantiga lhes trás o sentimento de pertencimento, os faz sentir incluídos em um universo de saberes e de histórias que eles se orgulham em fazer parte, se alegram porque aquela tradição, aqueles fundamentos, e a memória de homens e mulheres permanecerão presentes toda vez que aquelas canções forem entoadas.

O corpo se excita, o sangue de seus ancestrais ferve em suas veias e, ao término da Ladainha, quando o mestre e o berimbau autorizarem o início do jogo, aqueles outrora agachados, não serão apenas dois, serão a personificação de uma força transcendental, inefável, que somente os que estão na roda podem experimentar: o Axé.

Durante o jogo reviverão os grandes mestres da capoeira: Pastinha, Bimba, Waldemar, Traíra, Cobra Verde, João Pequeno e todos aqueles que dominaram a luta que bate com o pé. Serão remetidos à Serra da Barriga⁹, onde Palmares foi construído e experimentarão a liberdade que se conquista a cada dia. Serão felizes por jogarem e por serem capoeiras, por ouvirem as memórias e tradições que se cantam na Ladainha.

⁸ Primeira canção entoada na roda da capoeira angola onde são ensinadas os saberes da capoeira, a ética da capoeiragem, pretendo tratar sobre as bases epistemológicas e conceituais da pesquisa

⁹ Localizada na Zona da Mata alagoana na atual cidade de União dos Palmares, há 92 km de Maceió.

Com esta descrição do canto da ladainha, no início da roda da capoeira, é possível enumerar algumas características próprias desta manifestação da cultura popular, como a sua musicalidade, a transmissão de saberes através da oralidade, o profundo sentimento de pertencimento ao grupo, a valorização da ancestralidade, a ludicidade como uma das suas atribuições mais latentes.

Estes elementos são responsáveis pela manutenção da capoeira na sociedade ao longo dos tempos, garantindo que as novas gerações de capoeiras conheçam a história, os movimentos, as cantigas, enfim, todos os saberes concernentes a este universo. Começamos nossa ladainha apresentando algumas informações sobre a história da capoeira.

3.1 UMA HISTÓRIA DE RESISTÊNCIA

*“A Capoeira
Não é mato, nem cerrado
É uma luta de bailado
É uma dança guerreira”
Mestre Barrão*

Resistindo as imposições do colonizador, os povos vítimas da colonização desenvolveram estratégias por meio de sua cultura para manter vivas suas histórias, tradições, características, etc. No caso do Brasil, um bom exemplo dentro da música popular é o *Choro*, primeiro gênero musical urbano genuinamente brasileiro, oriundo da fusão dos elementos melódicos da música européia, com as características rítmicas dos batuques africanos. Na época (por volta de 1850), muitos dos instrumentistas que tocavam nos salões da corte carioca eram negros, mestiços, muitos descendiam de escravos, ou de fato eram escravos de ganho e alforriados, desejosos em tocar a música de sua etnia, hibridizaram-na com as canções que precisavam tocar para sobreviver.

Entretanto os povos dominados ao longo da história sempre encontraram formas de resistir ao julgo colonizador, de fazer permanecer viva a sua cultura, as suas tradições e jamais se entregaram ao fardo imposto pelo invasor.

A Capoeira é um dos elementos nascidos da resistência negra ao fardo colonizador mais interessante. O escravo utiliza seu corpo como arma, como recurso de defesa e não se submete docilmente ao opressor. Nas palavras de Silva (2008b,

p. 13): Verifica-se, na sociedade brasileira, que o negro foi escravizado, porém nunca conquistado. O trabalho foi escravizado, mas a alma não se submeteu a escravidão do corpo.

Infelizmente, mesmo tendo se passado mais de um século do término da diáspora na América, os saberes e fazeres das etnias que foram escravizadas continuam ocupando um espaço marginal na sociedade brasileira, especificamente na cultura negra, que, em grande parte de suas características, religiosas, musicais, lúdicas, suas representações e imaginários ainda paira a pecha da inferioridade.

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

Entretanto, historiar a capoeira não é tarefa tão fácil e só é possível devido a dedicação de pesquisadores que se debruçam sobre o desafio de trazer à sociedade os momentos, os personagens, as tradições que, intencionalmente, o estado brasileiro tentou silenciar, onde a ocasião mais extrema de censura se deu com a destruição da documentação sobre a escravização no Brasil, ordenada pelo conselheiro Rui Barbosa, durante o governo de Deodoro da Fonseca que procurou justificar esta atitude com a seguinte resolução:

Considerando que a nação brasileira, pelo mais sublime lance de sua evolução histórica, eliminou do solo da pátria a escravidão – a instituição funestíssima que por tantos anos paralisou o desenvolvimento da sociedade, inficionou-lhe a atmosfera moral; considerando que a República está obrigada a destruir estes vestígios por honra da pátria e em homenagem aos nossos deveres de fraternidade e solidariedade para com a grande massa de cidadãos que pela abolição do elemento servil entraram na comunhão brasileira; resolve:

1º - Serão requisitados de todas as tesourarias da fazenda todos os papéis, livros e documentos existentes nas repartições do ministério da fazenda, relativos ao elemento servil, matrícula de escravos, dos ingênuos, filhos livres de mulher escrava e libertos sexagenários, que deverão ser sem demora remetidos a esta capital e reunidos em lugar apropriado na recebedoria.

2º - Uma comissão composta pelos Srs. João Fernandes Clapp, presidente da confederação abolicionista, e do administrador da recebedoria desta capital, dirigirá a arrecadação dos referidos livros e papeis e procederá à queima e destruição imediata deles, que se fará na casa de máquina da Alfândega desta capital, pelo modo que mais conveniente parecer à comissão.

Capital Federal, 15 de dezembro de 1890. - Rui Barbosa (*apud* SILVA, 2008a, p. 16-17).

Silva (2008b) nos diz que a real intenção desta medida era destruir a documentação existente sobre as dívidas de indenizações que a república passaria a ter com os proprietários de terra, mas também ocultar todos os atos bárbaros que a elite detentora de escravos promovera contra os cativos durante trezentos anos, e assim o estado se recusa a assumir o martírio dos africanos durante a construção da nação brasileira.

Enquanto a república procurou ocultar este período da história, a capoeira, por meio dos fundamentos ensinados pelos mais velhos, pelo cancionero cantado nas rodas, e pelo repertório corporal desenvolvido com o jogo, ao som da bateria de instrumentos, liderados pelo berimbau, narra o que a historiografia oficial, propositalmente, tentou camuflar. Um bom exemplo é a canção *Rei Zumbi dos Palmares*, de autoria de Paulo Trindade Moraes (1994), conhecido na capoeira como Mestre Moraes:

*“A história nos engana
Diz tudo pelo contrário
Até diz que a abolição
Aconteceu no mês de maio
A prova dessa mentira
é que da miséria eu não saio*

*Viva vinte de novembro
Momento pra se lembrar
Não vejo em treze de maio
Nada pra comemorar
Muitos anos se passaram
e o negro sempre a lutar*

*Zumbi é nosso herói
De Palmares foi senhor
Pela causa do homem negro
Foi ele quem mais lutou
E apesar de toda luta
Negro não se libertou”*

Segundo Oliveira (2005), a capoeira carece de uma historiografia adequada, pois só muito recentemente esta manifestação da cultura popular começa a despertar interesse em pesquisadores de diversos campos do conhecimento, principalmente da história, que se deu somente quando essa passa a se voltar à vida social das camadas populares.

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

Por muito tempo houve certa polêmica sobre a origem da capoeira, haviam dúvidas se ela houvera sido trazida da África, com a população escravizada, ou desenvolvida em solo brasileiro por estes sujeitos. Nestor Capoeira (1998) diz que a capoeira é uma mistura de diversas lutas, danças, ritmos e instrumentos musicais, provenientes de distintas etnias africanas, sintetizados aqui no Brasil. Soares (1995) afirma que as raízes da capoeira estão fincadas em solo angolano, mas ela surgiu no Brasil, outras manifestações com algumas similaridades estão no outro lado do oceano, e será válido reunir esta grande família. Sobre este impasse Rego (1968, p. 31) se posiciona da seguinte forma:

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

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

Vieira diz que com o advento das invasões holandesas, na Bahia e em Pernambuco, no século XVII, o litoral brasileiro desorganizou-se, o que possibilitou a fuga de muitos escravos, que estabeleceram centenas de quilombos, permitindo o contato ora amistoso, ora hostil, entre africanos e indígenas. Para este autor o

vocábulo, de origem Tupi, tenha servido para designar negros quilombolas como “*negros das capoeiras*”, posteriormente, como “*negros capoeiras*” e finalmente apenas como “*capoeiras*”. Então, aquilo que antes etimologicamente designava “*mato*” passou a designar “*peessoas*” e as atividades destas pessoas, “*capoeiragem*”. Com o tempo o vocábulo *capoeira* começou a designar as estratégias de sobrevivência e resistência da comunidade negra e a uma forma de luta.

De acordo com Vieira (2004) passaram a existir uma série de leis penais que os consideravam os primeiros capoeiras, entre os quais existiam escravos fugitivos, negros libertos e elementos marginalizados pela sociedade escravagista, como desordeiros e delinqüentes, sendo rigorosamente vigiados e punidos. A evolução das leis acontecia na mesma ordem em que os escravos iam gradativamente obtendo suas liberdades, através de cartas de alforria ou de compras de suas liberdades, o que lhes conferia um novo status jurídico.

Um dos maiores períodos de perseguição à capoeiragem se deu a partir da vinda da família imperial para o Brasil, fugindo das tropas de Napoleão Bonaparte. Uma nova estrutura policial foi criada, com o intuito de proteger o imperador de possíveis espões estrangeiros, de escravos revoltosos e outros perigos. Foi criada a guarda real de polícia, que seria dirigida pelo major Miguel Nunes Vidigal, um habilidoso capoeira, mas que instituiu severa perseguição aos que praticavam o jogo. Temido, invadia com sua tropa as rodas de samba e candomblés e sobre os capoeiras aplicava uma terrível surra que chamava de “Ceia dos camarões” (VIEIRA, 2004).

Ironicamente, após serem perseguidos pelo império, os capoeiras tiveram papel fundamental na guerra do Paraguai onde, com o objetivo de reduzir o número de capoeiras, foram formados batalhões específicos de negros, que receberam o nome de Zuavos. Contudo, muitos capoeiras sobreviventes foram condecorados e alcançaram patentes mais altas nas forças armadas devido seus atos de bravura nas batalhas. Além disso, conseguiram tornar a modalidade uma Arte Marcial, posto ser este um título que usualmente é conquistado por alguma forma de luta que tenha passado por uma experiência de guerra (VIEIRA, 2004).

Ao término da contenda os sobreviventes retornaram ao país gozando de grande prestígio perante a população. O reconhecimento foi um dos maiores legados que a guerra poderia conferir aos capoeiras combatentes e este seria de grande utilidade ao processo abolicionista.

Mesmo com a abolição da escravidão, os negros libertos não receberam do estado as políticas de inclusão social necessárias para que de fato pudessem fazer parte da “comunhão brasileira” como sugeriu Rui Barbosa, sendo assim muitos capoeiras adentraram na criminalidade, vítimas do ensejo da vulnerabilidade social. A canção “Maltas de Capoeira” de autoria do mestre Mão Branca, cantada nas rodas do jogo, vem narrar o fenômeno das Maltas: *Grupos de Negros ou homens pobres de todas as origens, portando facas e navalhas, atravessando as ruas em ‘correrias’ ou indivíduos isolados, igualmente temidos, conhecedores de hábeis golpes de corpo* (SOARES, 1999).

*Foi no Rio de Janeiro (BIS), Pernambuco e velha Bahia
Chegaram os ex-escravos (colega velho)
Á grande periferia vagando pela cidade, ou então o negro ia
Pelos portos e mercados, as Feiras e ferrovias*

*Sem ninguém para lhe ajudar (colega velho)
e sem ter informação, sem dinheiro para gastar,
(ai meu Deus) as vezes sem ter o pão
negro ia a vadiar na capoeira meu irmão*

*Falava alto o berimbau (colega velho)
e o pandeiro acompanhava, reco-reco de mansinho,
(ai meu deus) e o jogo começava.
Rabo de arraia, a cabeçada e uma rasteira
Os turistas vinham ver e davam dinheiro ao capoeira*

*Mas o passado escravo fez do negro inferior
sem condições de viver (colega velho)
marginal ele virou.
Assaltando casas nobres, foi mercenário sim senhor
até se vestia de mulher para roubar seja quem for.*

*Manha suja e traiçoeira eram guaiamus eram nagôs.
Rodas do Rio de Janeiro foi verdadeiro terror
e nem mesmo a polícia podia nada fazer
pois se ficassem frente a frente (colega velho)
Era certo, alguém morrer...*

*A navalha afiada, faca envenenada, bengala de lado
e lenço no pescoço
Malandro de branco descia a ladeira
o povo dizia "Lá vem Capoeira!".*

*Mas isso tudo é passado e hoje é melhor coisa entender
mas se eu fosse daquele tempo, eu também queria ser
oi da malta de capoeira, oi aia ai ai que lutaram para viver.*

maltas de capoeira não existem mais

*Mas o negro ainda luta por seus ideais
Maltas de capoeira ficou para trás...*

A canção mostra o caso ocorrido em Pernambuco, Bahia e Rio de Janeiro no século XIX, mas a capoeiragem e as maltas de capoeira também aconteceram em outros estados do país no mesmo período, incluindo o Pará.

Ainda continua a malta de vagabundos nas portas das vendas do umarizal, provocando e até apedrejando os transeuntes. Estes desocupados andam em bandos qual caravanas de beduínos, armados de punhais e cacetes. Chamamos mais uma vez a atenção do subprefeito Nunes para esses desordeiros que não respeitam nem sequer as famílias (Diário de Notícias, 27 de maio de 1896, *apud* LEAL, 2008, p. 55).

Os significados atribuídos à Capoeira, nas palavras de Leal (2008), variaram bastante ao longo da história. No Pará, no período que vai do século XIX à década de trinta do século XX a prática da capoeiragem estava associada à criminalidade. O autor aponta que a criminalização da capoeira se deu primordialmente porque o referencial de cultura que as castas dominantes propagavam e disseminavam de forma impositiva a toda sociedade era europeu (primordialmente francês) e a capoeira, como uma manifestação das camadas populares, da cultura popular, foi encarada como atividade marginal e que devia ser extinta.

Não se pode precisar ao certo, em que período a capoeira chegou ao Pará, mas Vicente Salles especula que, possivelmente, Belém, no período da Cabanagem “já devia estar infestada de capoeiras” (2004, p. 116). De Campos Ribeiro (2005) afirma que se Belém não chegou a ser o empório de capoeiragem, no começo do século XX, chegou bem perto disso,

Os *ginastas da valentia*, como De Campos Ribeiro chamava os capoeiras, teriam chegado ao Pará, segundo o autor, através dos marinheiros que o sul do país mandava para servir no estado, e fizeram adeptos entre a população local.

Impregnada pela concepção de que esta manifestação da cultura negra era uma ameaça social os capoeiras de Belém foram tachados de “vadios”, sendo assim o estado começa uma grande campanha repressiva à “vadiagem” e a capoeira, tratada como uma prática de vagabundos.

Os capoeiras não são mais que vagabundos, livres ou cativos, dados à crápula, à velhacaria, a vícios infames. Logo que conhecem que não os espreitem seriamente, aparecem até de dia, já não procuram envolver-se no escuro manto a noite; de dia mesmo praticam das suas (O publicador paraense, 3 de novembro de 1849 *Apud* LEAL, 2008, p. 23).

No período da *belle époque* paraense que ocorreu entre os anos de 1850 a 1920, alcançada graças à produção e comercialização da borracha, ocorreram grandes transformações culturais, econômicas e urbanísticas nas principais cidades da Amazônia, como Belém e Manaus e buscando alcançar os padrões das cidades européias, os grupos dominantes procuraram impor sobre as camadas populares, através do controle e da disciplina, um padrão de comportamento (LEAL, 2008).

No plano urbanístico e arquitetônico as transformações foram abruptas. Os casebres populares, na sua grande maioria feitos de barro e de palha eram demolidos e em nome da civilização e do progresso, davam lugar às construções modernas, desse modo os antigos moradores destes espaços, caracterizados como insalubres eram obrigados a morar cada vez mais distantes do centro da cidade.

E assim foram se “inchando” demograficamente os bairros do Jurunas e do Umarizal. Neles a população pobre, de maioria negra e cabocla, mantinha práticas culturais que muito se distinguiam do modelo de civilização que os grupos dirigentes pretendiam implantar na capital paraense (LEAL, 2008, p. 32).

Mas as elites não apenas preocupadas com os aspectos arquitetônicos referentes à modernização da cidade, procuraram exterminar com os costumes das camadas populares que consideravam como sinais de atraso e barbárie, começa-se então, a perseguição aos símbolos da cultura de herança negra e indígena, como Batuques, crenças e folguedos de rua. Passaram a ser constantes os pedidos de repressão às práticas populares que eram consideradas antagônicas ao modelo de civilização imposto, o que denota as intenções de disciplinamento e controle popular (LEAL, 2008).

De acordo com Leal (2008), nos discursos jornalísticos e policiais da época era muito comum que as “classes pobres” fossem confundidas como “classes perigosas”. Esta definição corroborou para que as autoridades policiais voltassem suas atenções aos bairros populares, onde justamente residiam às camadas mais carentes, os bairros periféricos ocupados principalmente pela população pobre de Belém de grande maioria negra. Segundo o autor, isso se dava devido ao contraste estético existente entre as manifestações populares e o modelo cultural importado e disseminado na cidade.

Na Bahia, Oliveira (2005) conta que as manifestações culturais, oriundas dos ajuntamentos populares, eram caracterizadas como “escolas de criminalidade”,

sendo assim, o controle era exercido não apenas ao indivíduo considerado marginal, mas também às manifestações culturais.

Os capoeiras seriam, então, indivíduos desviantes e desviados da ordem estabelecida e que, atuando nas ruas com suas armas em punho, representavam um perigo que precisava ser controlado para o “bem da civilização” (OLIVEIRA, 2005, p. 121).

Vieira (2004) afirma que com a proclamação da república em 15 de novembro 1889, e partindo da necessidade de estabelecer o regime, utilizou-se como recurso a manutenção da ordem através valorização dos símbolos nacionais e o fortalecimento do nacionalismo.

A Cidade do Rio de Janeiro, como capital do Brasil, não poderia estar à mercê do crime e da delinqüência dos capoeiristas. De tal modo, o próprio chefe de governo, Marechal Deodoro da Fonseca incumbiu às forças militares de eliminar a capoeira do local. Assume o posto de capitão Sampaio Ferraz, também capoeira, e com a “carta branca” recebida pelo governo, investe duramente sobre todos os jogadores, inclusive membros de distintas famílias brancas, que naquele período já era comum terem contato com o jogo.

No ano seguinte é instituído o Código Penal da república dos Estados Unidos do Brasil e a Capoeira é devidamente incluída.

Art. 402- Fazer nas ruas e praças públicas exercício de agilidade e destreza corporal conhecida pela denominação de capoeiragem: andar em carreiras, com armas ou instrumentos capazes de produzir lesão corporal, provocando tumulto ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou incutindo temor de algum mal; Pena- De prisão celular de dois a seis meses. A penalidade é do art. 98. 28 (*apud* VIEIRA, 2004).

Leal (2008) afirma que a capoeira foi utilizada nas disputas entre democratas e republicanos nos primeiros anos da república no Pará, onde haviam capangas capoeiras em ambas as facções, em muitos casos eram trazidos de Pernambuco para trabalharem para políticos. Os democratas, que compunham a oposição, possuíam capoeiras entre seus líderes sendo assim os republicanos começaram uma severa perseguição aos “vagabundos, capangas e capoeiras”, que em muitos casos eram presos e deportados. O periódico *A república* cuidava da opinião pública:

Em todos os estados, logo que foi proclamada a república, foram tomadas pelos chefes de segurança as mais severas providências contra os capangas e capoeiras de todas as condições, desinfetando-se assim a sociedades desses elementos deletérios. O Pará foi o único estado em que,

devido à moderação e prudência do chefe de segurança, essa salutar medida não foi tomada. Hoje está reconhecido que foi um enorme inconveniente e que é tempo de pô-la em execução. Nós confiamos na energia do desembargador chefe de segurança e estamos certos de que em breve a sociedade paraense estará livre dessa malta que a infesta (A república, 10 de setembro de 1980, *apud* LEAL, 2008, p. 120).

Durante a transição para o século XX o Brasil receberia influência de teorias científicas que interfeririam no olhar da sociedade sobre a capoeira e iniciaria um novo patamar a esta dentro da história nacional. As teorias sobre a melhoria da qualidade de vida proveniente da Educação Física, em especial as correntes teóricas francesas, encontraram bastante aceitação no território nacional.

A capoeira então foi submetida a um processo de esportivização, pois muitos intelectuais passaram a defender a ideia de que esta representaria a “luta nacional”, (assim como outros países, bem como o Jiu-Jítsu no Japão, o Boxe na Inglaterra) uma manifestação genuinamente brasileira e que possuía todas as características que as emergentes teorias sobre a ginástica e educação física preconizavam. Então a capoeira precisou passar por um “processo civilizador”. A sua relação com a criminalidade deveria ser apagada, as maltas desmanteladas e extinguidas, para enfim, poder ser aproveitadas suas características desportivas.

Na década de 30 do século XX, na Bahia, Manoel dos Reis Machado, conhecido na capoeira como Mestre Bimba, a fim de reverter o olhar pejorativo do poder público e de parte da sociedade sobre a capoeira, busca apoio de integrantes das classes média e média-alta de Salvador composta por universitários, intelectuais e algumas personalidades, institui uma academia, formaliza o ensino da capoeira, e nesta incorpora elementos de outras artes marciais socialmente aceitas, como JiuJitsu e Karatê, desenvolvendo um novo estilo de luta que recebeu o nome de “*Luta Regional Baiana*”, mas que se popularizou como *Capoeira Regional* (ABIB, 2004).

Mestre Bimba criou um método singular de ensinar capoeira; aflora a vertente marcial [...] revestida da ideia de esportivização; conjuga-se a capoeira com o momento sociopolítico e cultural do país. Pode-se aceitar com facilidade que, em termos gerais a capoeira regional estabeleceu um novo conceito de capoeira; depois dela a noção de capoeira se transformou (SILVA, 2008b, p. 20).

Contudo outros capoeiras baianos se posicionaram contra estas bricolagens realizadas por mestre Bimba, pois buscavam a preservação das formas tradicionais do jogo. Estes capoeiras foram liderados por Vicente Ferreira, o mestre Pastinha, e denominaram o modo original de se jogar como *Capoeira Angola* (ABIB, 2004).

Assim como Mestre Bimba, Pastinha abriu uma academia, instituiu uniformes para seus alunos, deu um caráter institucional à prática do jogo.

É interessante observarmos o fato de que, a prática da capoeira sai das ruas e passa a ocupar locais socialmente destinados para aquela técnica corporal. Talvez a busca por construir uma nova compreensão em torno da capoeira e de seus praticantes, fomentado pelo discurso populista de Getúlio Vargas em seu projeto de modernização cultural, tenha favorecido essa mudança territorial da prática da capoeira, que se afastou cada vez mais das ruas, dos vícios e das confusões, para afirmá-la enquanto "esporte nacional" (DIAS, 2012, p. 36).

Ambos, Bimba e Pastinha, buscavam a superação do imaginário negativo que envolvia a capoeira e cada um, à sua maneira, desenvolveu estratégias para tal. Bimba, com sua *luta regional baiana*, torna a capoeira mais combativa, e registrou sua escola como sendo de educação física, uma fachada para atuar livremente, surge assim o *Centro de Cultura Física Regional*.

Pastinha procurou criar uma diferenciação entre o que ensinava em sua academia e a "capoeira de rua", tida como prática de indivíduos de mau caráter, e para isso lançava mão dos fundamentos da capoeira, na religiosidade africana, no caráter lúdico e teatral do jogo.

A capoeira deixou de ser crime a partir de 1934, através de um decreto expedido pelo presidente Getúlio Vargas, o jogo passaria a gozar de um reconhecimento e de maior prestígio perante a sociedade. Porém o imaginário o qual deu o a pecha de vagabundagem permaneceu por muito tempo.

Abib (2004) afirma que a legalização da capoeira e outras manifestações da cultura negra, como o Candomblé, no governo de Vargas também possuía um viés regulador, pois estas, a partir de então, deveriam ser realizadas em espaços fechados e com alvará de instalação, a legalização acabou se tornando um meio eficaz de controle social.

Mesmo com a regulamentação do jogo na década de trinta do século passado, a pecha que envolvia (e ainda envolve, para alguns segmentos sociais) a capoeira perdurou por bastante tempo. Em sua entrevista, Chocolate narrou que sua família não aprovou que ele, ainda adolescente, entre as décadas de 1970 e 1980, praticasse o jogo, a alegação para o desacordo foi justamente que, para os pais do jovem Valdeci, a capoeira estava associada a criminalidade, a marginalidade, um jogo de criminosos.

Naquele tempo, lá na Marambaia, não tinha grupos de capoeira como se tem hoje, eles apenas se encontravam pra jogar e tinha um homem que liderava, o Gonçalo. Ele era hippie, tinha viajado muito e conheceu a capoeira em outros estados e trouxe pra cá, então ele reunia uma turma no campo e começavam o jogo, só com o berimbau e na palma, não tinha mais nada. Eu não jogava, criança não podia jogar, porque era muito violento, mas ficava olhando e depois imitava. Eles iam pra lá jogar capoeira e bola, beber e fumar maconha, isso era muito comum por lá.

Ao ser descoberto por seu pai que estava treinando às escondidas, Chocolate conta:

Peguei uma pisa! Meu pai, apesar de negro, dizia que a capoeira era coisa de marginal de malandro. Mas não adiantou nada, depois disso tudo aí que eu fui pra capoeira mesmo!

Este depoimento denota que ainda na década de 80 pairava sobre a capoeira a alcunha de "coisa de marginal" de "bandidos", fruto do processo histórico de desigualdade social, desvalorização cultural, etnocentrismo, sobre a comunidade negra e suas manifestações culturais.

O que se observa nesse breve panorama de perseguições sofridas pela capoeira é o resquício da mentalidade eurocêntrica que continuou taxando-a de atividade de vagabundos, percebe-se que os ditames de uma cultura dita superior, que negava as manifestações culturais dos povos indígenas, negros, das camadas populares e que impregnou o imaginário do país mesmo depois do fim da colonização, deixou chagas expostas até os tempos de hoje.

Atualmente a capoeira goza de um prestígio que outrora seria inimaginável, mérito dos capoeiras que enfrentaram discriminações ao longo da história e não deixaram de empunhar seu berimbau, percutir seus atabaques, pandeiros, agogôs e reco-recos, e entoar as cantigas que denotam o seu amor pelo jogo. Um dos símbolos de reconhecimento ao trabalho e luta desses homens e mulheres se deu em Julho de 2008 quando a capoeira foi registrada como patrimônio imaterial brasileiro.

Hoje em dia, as mudanças são significativas no que tange sua visibilidade social, sendo divulgada nos mais diferentes meios de comunicação e presente em diferentes espaços sociais, como academias de ginástica, ginásios esportivos, clubes, centros culturais, escolas, universidades, entre outras localidades (DIAS, 2012, p. 35).

Chocolate, em sua experiência de quase vinte anos como capoeira, protagonizou parte dessa trajetória, tanto de perseguições, quanto de aceitação social.

Eu sou capoeira, sou um profissional, e decidi viver da minha profissão. Não é fácil, mas hoje vivo da e pra capoeira. Aprendi a fazer tudo o que

envolve a capoeira, eu faço berimbau e vendo, os atabaques eu faço com meus alunos e vendo e eles recebem a parte deles, eu costuro os abadás e também vendo. Eu sempre digo pros meus alunos, que a capoeira pode ser o nosso modo de ganhar a vida, temos que valorizar a nossa arte e se dedicar a ela. Hoje eu sustento a minha família com a capoeira, meus quatro filhos são capoeiras, vejo os meus alunos dando aula ganhando o seu dinheiro com a capoeira. Isso é fruto de muita gente, muitos mestres que trabalharam em prol da capoeira, pra que ela fosse valorizada e nós estamos fazendo a nossa parte.

Após quinhentos anos de resistência da comunidade negra, as lutas pelo fim da escravização, por melhores condições de vida, pela liberdade religiosa, pelo fim do racismo, pelo fim do genocídio da juventude negra estampado nos índices da violência urbana, e por poderem expressar suas características e manifestações culturais abertamente segue em andamento, e a capoeira segue como um expoente desta trajetória.

3.2 CAPOEIRA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO

A racionalidade científica compartimentou conhecimentos e formas de atendimento, o espaço escolar, por exemplo, no trato de pessoas com deficiência, dicotomizou o atendimento educacional prestado a estes sujeitos. Martins (2002), afirma que isso se deu em decorrência da visão que se tinha sobre os deficientes, tidos como doentes, incapazes de aprender como os demais alunos.

Formaram-se, então, dois sistemas separados: o regular e o especial, envolvendo pressupostos político - educacionais específicos, formas de administração e pessoal técnico - pedagógicos e orçamentos próprios, meios de transporte segregados, programas especiais, formação docente separada, e, conseqüentemente, alunos diversos [...] Tudo isso traduz, igualmente, uma atitude social bastante diferente frente aos mesmos. Assim, conforme define Little (1987), criou-se uma "teoria dos dois espaços ou das duas casas", onde as crianças ou são consideradas normais ou portadoras de excepcionalidade e a educação, por sua vez, se ajustava a um modelo comum ou a um modelo segregado, combinando com um agrupamento supostamente homogêneo de educandos (MARTINS, 2002, p. 24).

As pessoas com deficiência, por não corresponderem aos padrões do que se considerava normalidade foram vítimas da exclusão social, e segregadas a atendimentos diferenciados.

De acordo com Davis (2006), se nós repensarmos nossas suposições sobre a universalidade do conceito de normal, o que nós podemos chegar é ao conceito que o precedeu: o conceito de "ideal". A concepção do que viria a ser normalidade

estava no lastro da estatística, que surgira na modernidade e com seus conceitos de norma, média passou a reger inclusive o trato dado ao corpo, “*corpo normal*”.

Foi o estatístico francês Adolfe Quetelet (1796-1847) que mais contribuiu para a maioria das noções gerais de normalidade, como um imperativo. Ele observou que a “lei do erro”, usada por astrônomos para localizar uma estrela, traçando todas as aparições desta, e em seguida calculando a média dos erros, poderia igualmente ser aplicada à distribuição das características humanas tais como a altura e o peso... O homem médio de Quetelet era uma combinação de *l’homme moyen physique* e *l’homme moyen moral*, a construção média tanto fisicamente quanto a moralmente (*ibid.*, p. 5).

Davis (2006) afirma que as implicações sociais desta ideia foram centrais. Ao formular o ideário do *l’homme moyen*, Quetelet forneceu também uma justificativa para as classes médias. Com a hegemonia burguesa vem a justificativa científica para a moderação e a ideologia da classe média. O homem médio, corpo do homem na média, transforma-se em exemplar da maneira de vida do tipo médio.

Obviamente, qualquer um que não se adequasse a esses parâmetros estava sumariamente submetido a uma condição marginal, os resquícios dessa mentalidade presenciamos até o momento, com os diversos exemplos de discriminações que ocorrem cotidianamente, seja por orientação sexual, gênero, etnia, crença religiosa, qualquer distinção daquilo que foi considerado como norma.

A modernidade, descrita por Foucault (1989), Deleuze (1992), Bauman (1998), dentre outros, como sociedade disciplinar ou normalizadora, pode ser caracterizada como um ambiente repleto de confinamentos, cada qual com suas leis e sanções disciplinarizadoras próprias. A instituição da norma constitui, assim, um eficiente mecanismo de manutenção da ideologia dominante. Absolutizando atitudes e pensamentos, o controle passa a ser uma questão de estar “dentro” ou “fora” dos padrões estabelecidos como normais (MARQUES, 2011, p.52).

Sendo assim, pormenorizados, taxados como “anormais”, as pessoas com deficiência foram deixadas a margem das relações sociais, inclusive por serem consideradas improdutivas, sem valor para o modo de produção capitalista.

O espaço escolar, segundo Mantoan (2011), por estar pautado para atender “um aluno idealizado e ensinando a partir de um projeto escolar elitista, meritocrático e homogeneizador” tem dificultado a trajetória estudantil de muitos sujeitos, produzindo quadros de exclusão.

Sasaki (1997, p. 31) chama de modelo médico o olhar tido sobre o deficiente, que o encara como um doente, debilitado que necessita de cuidados, incapaz de trabalhar, levando uma vida inútil. Esta perspectiva promoveu severos quadros de exclusão.

As instituições foram se especializando para atender pessoas por tipo de deficiência. Assim a segregação institucional continuou sendo praticada. A ideia era a de prover, dentro das instituições, todos os serviços possíveis já que a sociedade não aceita receber pessoas deficientes nos serviços existentes na comunidade. A década de 60, por exemplo, testemunhou o boom de instituições especializadas, tais como: escolas especiais, centros de habilitação, centros de reabilitação, oficinas protegidas de trabalho, clubes sociais especiais, associações desportivas especiais.

Vygotsky, no início do século XX, em seus trabalhos com crianças deficientes mentais, cegas, surdas, com dificuldade de leitura e escrita, defendia a inclusão destas em escolas regulares, onde não houvesse nenhuma forma de discriminação destes alunos, achava que o sistema escolar deveria encontrar uma forma adequada para incluir o aluno e trabalhar suas potencialidades com projetos de intervenção, cabendo ao professor o papel de mediador. Portanto, já em 1920, Vygotsky criticava as práticas que isolavam e segregavam as crianças deficientes. Enfim, um homem de ciência à frente de seu tempo.

Na década de 60 do século XX começam a surgir novas discussões sobre o atendimento a ser prestado a deficientes, surgindo os pressupostos da normalização, que por sua vez pregava que todos deveriam ter acesso aos bens comuns a sua própria cultura.

Bengt Nirge em seus estudos coloca em evidência a questão dos meios e métodos que deveriam ser colocados à disposição das pessoas com deficiência mental para terem uma vida o mais parecida possível das demais pessoas da sociedade onde vivem, de serem capazes de experienciar um padrão de vida comum à sua cultura e de utilizarem – o máximo possível – os serviços destinados à comunidade em geral, reduzindo-se assim os atendimentos segregativos (MARTINS, 2002).

Wolfensberg aprofundou mais a discussão sobre o tema e estendeu esse conceito às demais categorias de deficientes, além de o divulgar para os Estados Unidos e Canadá, sendo daí disseminado para todo o mundo. Ele se preocupou com a normalização dos meios e das condições de vida dessas pessoas – envolvendo aspectos familiares, educacionais, de moradia, de vestimenta, sexuais, profissionais, técnicos, etc. – como também com a normalização da imagem que possuem, da sua representação social (MARTINS, 2002).

Entretanto interpretações equivocadas do conceito confundiam normalização com humanização, a cura da deficiência tornaria o deficiente humano, ou seja, a pessoa precisaria se curar a todo o custo para assim de fato ter uma vida normal.

Mas em contraposição surgiram outras interpretações que proclamavam o direito a diferença e de possuir necessidades especiais:

A partir dessas reações e com o intuito de tornar mais claro o conceito da normalização, vários autores procuraram esclarecer que o objetivo da normalização não era o de adaptar as pessoas a um modelo pré-estabelecido, a uma norma estatística, não era normalizar pessoas, mas normalizar o ambiente onde viviam e se desenvolviam, os serviços que lhe eram oferecidos, implicando na adaptação de meios e condições de vida às possibilidades dos indivíduos deficientes e não na adaptação forçada desses ao ambiente (*ibid.*, p. 30).

Essa filosofia da normalização, segundo Martins (2002), deu origem a vários movimentos, a diversos dispositivos legais e à criação de entidades e/ou órgãos que buscavam garantir a essas pessoas o direito a uma vida o mais normal possível ou, pelo menos, a utilização de serviços comunitários com o mínimo de restrições.

As discussões sobre a integração indistinta dos sujeitos, também se confundiu com o conceito de normalização, integrar inicialmente se confundiu com normalizar, trazer à normalidade.

Com a integração inicia-se as discussões sobre a inclusão social e escolar das pessoas com deficiência, entretanto a evolução conceitual do tema aponta para um processo de convivência igualitária ainda maior, onde todos sejam respeitados em suas potencialidades, trajetórias e histórias, e a esta dar-se o nome de Inclusão.

[...] se o movimento 'pela integração' buscou a 'normalização' das pessoas consideradas deficientes, o movimento de inclusão, revisando tais conceitos, pretende a construção de uma nova sociedade, propondo mudanças na consciência e na estruturação social (MACHADO, 2008, p. 37).

Mantoan (2003) afirma que a inclusão é elemento deste novo paradigma científico emergente, que surge das interfaces e das novas conexões que se formam entre saberes outrora isolados e dos encontros da subjetividade humana com o cotidiano, o social e o cultural. Para esta autora a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades na aprendizagem, mas todos os demais, irrestritamente, para que todos obtenham sucesso educacional.

A indiferença às diferenças está acabando, passando da moda. Nada mais desfocado da realidade atual do que ignorá-las e isolá-las em categorias genéticas, típicas da necessidade moderna de agrupar os iguais, de organizar pela abstração de uma característica qualquer, inventada, e

atribuída de fora. Os alunos jamais deverão ser desvalorizados e inferiorizados por suas diferenças, seja nas escolas comuns como nas especiais. Esses espaços educacionais não podem continuar sendo lugares da discriminação, do esquecimento, que é o ponto final dos que seguem a rota da proposta da eliminação das ambivalências com que as diferenças afrontam a modernidade.” (MANTOAN, 2011, p.39).

Oliveira (2005) diz que o paradigma da inclusão que vemos surgir desde a década de 1990 visa a inclusão das pessoas com necessidades especiais ao sistema comum de ensino procurando romper a discriminação destas pessoas na escola, através das classes especiais, buscando uma educação que respeite as distintas peculiaridades sociais e individuais.

Fávero (2011, p. 22), ressaltando a abrangência de atendimento que a inclusão escolar procura desenvolver, diz que os alunos com deficiência não os únicos que divergem dos “padrões” comuns, no que concerne os métodos e práticas de ensino adotadas, estas não contemplam as diferenças existentes em sala de aula:

Por isso, esses padrões e práticas tem que ser revistos com urgência, para o bem da educação como um todo. A solução de simplesmente deixar pra trás, ou fora da escola, aqueles que “não acompanham a turma”, é muito precária para um país que adota princípios como o da universalização do ensino.

A educação escolar busca superar as manifestações excludentes que estiveram presentes em suas práticas pedagógicas ao longo do tempo, reflexo também da exclusão social acirrada pelo modo de produção capitalista e outorgada pelo paradigma dominante da ciência moderna.

Estes novos olhares são resultado também da organização popular que se posiciona frente aos ditames da minoria que detém os domínios do modo de produção, e se articula, reflete e reformula as bases conceituais que legitimavam sua dominação.

Mazzota (2005) afirma que foi por conta da articulação entre diversos grupos em torno da causa dos deficientes que começaram a surgir políticas de inclusão desta demanda, depois de mais de cem anos de iniciativas individuais para este fim.

Sassaki (2003, p. 2) que este paradigma inclusivo tem como finalidade tornar a sociedade um lugar viável para a convivência de todas as pessoas:

Neste sentido, os adeptos e defensores da inclusão, chamados de inclusivistas, estão trabalhando para mudar a sociedade, a estrutura dos seus sistemas sociais comuns, as suas atitudes, os seus produtos e bens,

as suas tecnologias etc. em todos os aspectos: educação, trabalho, saúde, lazer, mídia, cultura, esporte, transporte etc.

Verificar como uma manifestação da cultura popular, nascida como resistência a colonização, consegue incluir em seus processos educativos deficientes, vulneráveis, e tantos outros excluídos sociais, é uma oportunidade de por em voga outras racionalidades, outros modos de educar, uma educação que as próprias camadas oprimidas desenvolveram dentro de suas culturas em condições desfavoráveis.

É possível que os saberes da capoeira possam auxiliar nos processos reflexivos sobre a inclusão, que a educação preconiza com vasta densidade teórica, embora ainda não tenha conseguido implementar de maneira satisfatória. Um outro olhar, com uma outra compreensão sobre o mundo, sobre a humanidade é necessário, pois como Sasaki (1997) adverte, a inclusão social é um processo que requer mudanças nos ambientes físicos, nos procedimentos técnicos mas também, mudança de mentalidade.

Podemos dizer que a capoeira possui um modo de educar bastante peculiar. Abib (2004, p. 11-12) procurou conhecer quais são os processos educativos que ocorrem nesta manifestação da cultura popular, chegando a seguinte conclusão:

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

As distinções entre os modos de educar da capoeira e os da escola regular não são poucas, suas finalidades também, mas é possível que o jogo da mandinga possa oferecer algumas lições importantes ao espaço escolar, principalmente no que concerne ao tema inclusão.

Entretanto, as formas de educar intrínsecas a capoeiragem, ocupam um espaço marginal nas discussões referentes à educação, apesar da luta da comunidade negra em busca do seu devido reconhecimento, inclusive no meio acadêmico.

A educação no Brasil pouco conseguiu avançar no que concerne a inserção desta mesma cultura, não somente na inclusão de conteúdos que contenham

elementos da cultura popular, mas num modo de educar pautado nos elementos da cultura popular, ou nos modos de educar da cultura popular.

A desvalorização destes saberes é regida pela mesma lógica que fomentou as práticas colonizadoras européias no início da modernidade, e que deixa seus ranços até os tempos atuais, o paradigma dominante da ciência moderna. Boaventura de Souza Santos (2010) afirma que a ciência recebeu o monopólio da distinção universal entre o que seria verdadeiro ou falso, deixando à margem outros saberes, pormenorizando-os, tornando-os invisíveis, pois não se adequam aos seus parâmetros de racionalidade e nem ao seu rigor metodológico, legitimando (juntamente com o direito moderno) o que este autor chama de “Pensamento Abissal”, quer dizer, as distinções existentes historicamente entre as metrópoles (que estão *deste lado da linha*, hemisfério norte) e as zonas coloniais (situadas *do outro lado da linha*, hemisfério sul).

De posse dos elementos que legitimam o que seria verdadeiro (a ciência) e o que seria legal (o direito), a Europa parte para sua expansão, colocando sob seu julgo as áreas invadidas que haviam sido encontradas no outro lado do oceano. Terras sem lei e habitadas por seres sem alma, sem conhecimento, no olhar do invasor.

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

O paradigma dominante da ciência moderna continua referendando, em grande medida, o fazer científico tanto no meio acadêmico, quanto, primordialmente e que deve causar grande preocupação, os processos de escolarização.

A escola, permeada por estes preceitos da ciência moderna, não mergulha profundamente no bojo dos saberes que lhe são circundantes, os saberes culturais, a diversidade de ideias e de interpretações sobre o ser homem e mulher no mundo e que escapem do tecnicismo, objetivismo e antropocentrismo, inerentes àquela que lhe serve como pressuposto epistemológico de seu fazer.

Entretanto, urge a mudança paradigmática, refletida nas obras de diversos autores que apontam caminhos para uma reformulação epistemológica, onde a

ciência perde a sua dogmática posição de validação dos conhecimentos e se torna parte de uma diversidade de saberes que também possuem modos de explicar e educar à vida.

A ciência tem perdido o espaço de centralidade e de regulação e distinção entre o que é considerado “verdadeiro” ou “falso”. Segundo Santos (2010, p. 55), contrariando a crença de que a ciência é a única forma de conhecimento válido e rigoroso, nos últimos trinta anos a ideia de diversidade sociocultural do mundo tem ganhado fôlego e favorecido o reconhecimento da diversidade e pluralidade epistemológica.

Em todo o mundo, não só existem diversas formas de conhecimento da matéria, sociedade, vida e espírito, como também muitos e diversos conceitos sobre o que conta como conhecimento e os critérios que podem ser usados para validá-lo (SANTOS, 2010, p. 54).

A razão indolente da ciência moderna cada vez mais se esvai na medida em que os grupos historicamente marginalizados em seus saberes e fazeres, dominados pela exploração capitalista, se inserem nas discussões da própria ciência, da filosofia e da educação buscando validade epistemológica para suas práticas, mostrando que a forma criada anteriormente, responsável por interpretar o mundo, não passa de um recorte obtuso e incompleto, apenas um elemento dentro de um mosaico de saberes ainda desconhecido e que espera por ser descoberto.

Santos (2010) afirma que a resistência política deve ter como postulado a resistência epistemológica, sendo assim, dar voz a estas epistemologias significa buscar a superação da linha abissal que distinguiu tão duramente e legitimou tantas barbaridades sobre os povos do sul e que ainda hoje se apresenta através da globalização neoliberal.

O pensamento pós-abissal parte da ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e que esta diversidade continua desprovida de uma epistemologia adequada. Por outras palavras, a diversidade epistemológica do mundo continua por construir (*ibid.*, p. 51).

Segundo Santos (2010), contrariando a crença de que a ciência é a única forma de conhecimento válido e rigoroso, nos últimos trinta anos a ideia de diversidade sociocultural do mundo tem ganhado fôlego e favorecido o reconhecimento da diversidade e pluralidade epistemológica. Este autor alega que isso se deu porque onde a ciência moderna atuou segundo os desígnios do colonialismo e imperialismo ocidental (“*Do outro lado linha*” sul hemisférico) surge

um movimento político de resistência, o que o autor chama de Cosmopolitismo Subalterno.

Dentre estas formulações o conceito de *transmodernidade* de Dussel (1994) vem mostrar a necessidade de que rompamos com o eurocentrismo e seu mito civilizatório, o que acarretaria em uma emancipação pedagógica, econômica, política. Dussel afirma que o modelo de conhecimento da transmodernidade tem referências epistemológicas que incluem todos os sujeitos alijados pelo sistema civilizatório eurocêntrico e tem como finalidade a libertação das vítimas deste sistema.

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

Diversas vitórias vem sendo acumuladas neste sentido, a capoeira tem se tornado cada vez mais interesse de pesquisadores de todo país, em diversos campos do conhecimento. Os próprios sujeitos da pesquisa, em sua experiência no ensino superior (*loiô* na terapia ocupacional, *Cobra* na Administração, *Corda* na licenciatura em música) apontam esta tendência:

A capoeira em si, hoje ela não é praticada só por pessoas que gostam, que querem. Hoje em dia a capoeira é assunto pra ser estudado. Tem estudos da capoeira, tem pesquisadores trabalhando em cima disso (Cobra).

Silva (2008a, p 21) diz que a capoeira tem despertado interesse de pesquisadores de diversas áreas da ciência, além do aumento expressivo de praticantes no país:

O interesse pela capoeira é crescente, e torna-se maior na medida em que seus conteúdos são utilizados por profissionais das mais variadas áreas, como educadores, artistas intérpretes de dança, músicos e artistas plásticos, psicólogos, jogadores de futebol, pesquisadores teóricos do movimento, etc. Além do crescente número de novos mestres e novos estilos e subestilos, como argumentam alguns estudiosos.

Cobra, em sua entrevista, enfatizou o fato de muitos capoeiras estarem no ensino superior pesquisando sobre o jogo, mostrando a validade epistemológica dos saberes da mandinga. No decorrer da pesquisa bibliográfica deste trabalho pode-se

atestar a alegação, tendo em vista que muitos dos autores que discorrem sobre o jogo, na Filosofia, História, Antropologia, Educação Física, serem capoeiras, como é o caso de Abib (2004), Dias (2012), Leal (2008), Silva (2008a, 2008b), entre outros.

Obviamente pretende-se atribuir valor científico a um universo de saberes que se distinguem da racionalidade científica, que possuem valores próprios, mas esta afirmação acadêmica se faz necessária, tendo em vista ser o conhecimento científico o regente das tomadas pelos sistemas de governo e o grande formador da opinião pública sobre o que é culturalmente aceito.

A aluna *loiô*, após ingressar no curso de terapia ocupacional da Universidade do estado do Pará, lançou outro olhar sobre os conhecimentos aprendidos através da capoeira:

Hoje eu tenho um outro pensar, ideias mais organizadas. E acredito, tenho feito bastante leituras, leituras científicas que falam isso. Então todo estudo a posteriori que aconteceu comigo veio só confirmando que o que o professor, o que o Chocolate fala tem fundamento, tem fundamento científico (IOIÔ).

Santos (2011) esclarece que os nossos problemas sociais assumiram uma dimensão epistemológica quando a ciência passou a estar na origem deles. A exclusão social, o colonialismo, a escravização, foram fenômenos que a ciência fomentou, e agora precisam ser superados a partir de outros olhares, um outro olhar da ciência, um outro olhar sobre a ciência.

Com a crítica de diversos autores sobre a ciência moderna e com a edificação paulatina de um novo paradigma científico, o campo da educação também reflete estas tendências a partir de teorizações que acrescentam outros elementos ao fazer educacional, distintos daqueles balizados pela modernidade e que se perpetuavam no âmbito escolar. Segundo Mota Neto (2008, p. 52):

[...] a mudança paradigmática trouxe à tona a historicidade e o contexto dos processos formativos e o papel da educação na construção de identidades, subjetividades e culturas. Na teoria educacional contemporânea, na perspectiva da pedagogia crítica, o cotidiano social e escolar, os saberes da experiência e a cultura dos sujeitos sociais têm sido considerados questões de suma importância.

Mesmo a escola tendo se tornado o espaço da educação dita formal, outras interpretações sobre o significado da educação, bem como suas finalidades, começam a ganhar evidência, rompendo com o modelo dogmático inaugurado com a modernidade. Brandão (2007, p. 9) preconiza:

[...] não há uma única forma nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino

escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante.

Brandão (2007) nos diz que a educação é uma fração do modo de vida dos grupos sociais, que a criam e a recriam, entre tantas invenções de sua cultura. Sendo assim, são tão diversos os modos de educar quanto a diversidade cultural e de grupos que compõem determinada sociedade. Por isso o nosso modo de educar não pode estar balizado, irrestritamente, pela mesma lógica que fomenta uma imposição cultural.

[...] a educação do colonizador não serve para ser a educação do colonizado. Não serve e existe contra uma educação que ele, não obstante dominado, também possui como um dos seus recursos, em seu mundo, dentro de sua cultura (*ibid.*, p.10).

Segundo Libâneo (2001), é quase unânime entre os estudiosos, hoje, o entendimento de que as práticas educativas estendem-se às mais variadas instâncias da vida social, não se restringindo, portanto, à escola e muito menos à docência, embora estas devam ser a referência da formação do pedagogo escolar. Sendo assim, para este autor, em todo lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, haverá uma pedagogia.

Brandão (2002) propõe uma espécie de passagem do cotidiano da escola para a educação do cotidiano, onde buscamos inicialmente conhecer as culturas e o cotidiano dos sujeitos e em seguida realizar as interligações possíveis com o campo da educação e os eixos internos e externos relacionados à cultura, as experiências sociais e simbólicas da vida cotidiana das pessoas e da sociedade. Compreendemos a Capoeira como um destes elementos da cultura popular que pode dar diversas contribuições à educação escolar.

Para tanto, se faz necessário compreender como se dá essa educação dita como não formal, a educação da cultura, seus saberes e fazeres. Sobre isso, Oliveira (2007, p. 22) adverte que “os saberes de uma população devem ser entendidos como a dimensão cognitiva de sua cultura, exigindo um estudo aprofundado sobre as formas de produção e socialização”.

Portanto, sabe-se que as diversas culturas possuem seus modos peculiares de educar, as manifestações culturais contem engendradas em seus fazeres, compreensões e saberes próprios e que, sob o olhar do paradigma emergente, são tão validos e merecedores de respeito, quanto o conhecimento científico.

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

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

A capoeira é uma manifestação própria da cultura popular brasileira desenvolvida como modo de resistir à escravização que o colonialismo europeu, legitimado pelo paradigma da ciência moderna, impôs aos povos do continente africano. Certamente, seus fundamentos se distinguem bastante das características e formas de interpretar o mundo que a modernidade científica carrega, suas formas de educar também, e no que diz respeito aos processos inclusivos desta educação os contrastes também são evidentes, e por vezes, bem mais agregadores do que os resultados encontrados no âmbito escolar.

Mas deve ser dito que o processo de valorização destes saberes culturais é relativamente recente, isso porque o próprio conceito do que seria cultura também começou a ser edificado a partir de um olhar eurocêntrico, dentro do período moderno, bem como nos diz Abib (2004, p. 17):

O conceito de cultura, gestado no interior das relações de produção da Europa Ocidental, no início da época moderna, carrega os estigmas do capitalismo, repetindo e manifestando os conflitos estruturais do sistema de classes que o produziu, e de fato, o conceito de cultura serviu para justificar de certa forma, os processos gestados pelo colonialismo.

Canclini (2003), analisando o panorama da produção científica acerca da cultura popular especificamente na América Latina, chega à conclusão de que, mesmo nos países em que se pensa a cultura popular a partir de um olhar antropológico é notória a presença de uma hierarquia entre os distintos capitais

culturais, onde a oralidade é menos importante que a cultura escrita, a arte vale mais que o artesanato, etc. Os saberes e práticas culturais populares, oriundos dos povos indígenas, quilombolas e dos camponeses ocupam uma posição secundária e de subordinação na hierarquia dos capitais sociais, mesmo nos países em que foram considerados como autênticas expressões culturais de cada nação.

Façamos algumas considerações sobre a cultura popular e a capoeira.

3.3 UM CONCEITO DE CULTURA

*“Capoeira é tudo o que a boca come”
Mestre Pastinha*

Abib (2004) deixa claro que o conceito original de cultura também serviu como recurso ideológico ao colonialismo europeu, e a expansão do modo de produção capitalista, felizmente os caminhos teóricos concernentes ao assunto trilharam outros itinerários principalmente depois do surgimento da antropologia. Para discutir este tema lançaremos mão de alguns autores, bem como suas interpretações, que podem elucidar o conceito de cultura e cultura popular, colocando a capoeira como um importante elemento destes saberes.

Veiga-Neto (2003) afirma que durante muito tempo não se questionou seriamente os conceitos *educação* e *cultura*. De acordo com o autor, a cultura foi pensada como sendo o conjunto de tudo aquilo que a humanidade havia produzido de melhor – fosse em termos materiais, artísticos, filosóficos, científicos, literários (p. 6). Atribuiu-se a cultura um caráter único, pois representava o auge da produção humana, e universal porque se referia a toda humanidade.

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

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

A palavra latina *cultura*, no início do período moderno passou a ser muito utilizada em vários idiomas europeus. Os primeiros usos europeus do vocábulo preservaram um pouco de sua etimologia inicial, que representava o cultivo de algo, como grãos e animais (THOMPSON, 1995).

Do início do século dezesseis em diante, este sentido original foi estendido da esfera agrícola para o processo do desenvolvimento humano. Do cultivo de grãos para o cultivo da mente (*ibid.*, p 167).

Já no século XVIII de acordo com Veiga-Neto (2003), *cultura*, na Alemanha, *kultur*, passou a descrever a própria contribuição alemã para a produção humana, seja na arte, literatura, religião, filosofia. *Kultur* marcava a distinção alemã entre os demais países europeus.

Enquanto isso, na França e na Inglaterra utilizava-se o termo *Civilização* derivação da palavra latina *civilis*, utilizada para descrever um processo progressivo do desenvolvimento humano, um movimento em direção ao refinamento e à ordem, por oposição à barbárie e à selvageria (THOMPSON, 1995).

A *civilization* cunhada pelos franceses é marcada pela ideia de unidade do gênero humano. Um pensamento universalista, que prega que cultura tem um sentido coletivo, cultura da humanidade, sendo reducionista, pois dissemina a ideia de unidade cultural, tendo a si mesma como referência, não enxergando a diversidade cultural.

O conceito de cultura conforme Thompson, que emergiu no final do século XVIII, esteve articulado ao pensamento, em grande parte, de filósofos e historiadores alemães e que deu à cultura a seguinte conotação:

Cultura é o processo de desenvolvimento e enobrecimento das faculdades humanas, um processo facilitado pela assimilação de trabalhos acadêmicos e artísticos e ligado ao caráter progressista da era moderna (*ibid.*, p. 70).

Este conceito restrito e etnocêntrico só passou a ser questionado quando a cultura foi incorporada a uma disciplina que estava emergindo, a Antropologia. A partir daí cultura deixou de ser percebida como enobrecimento mental de acordo com as referências européias. Mas sim aos costumes e práticas de quaisquer sociedades.

A análise *semiótica das culturas*, de Geertz (1989, p. 15), procura mostrar que o uso de símbolos é uma característica distintiva do ser humano, e explica as influências destes à pesquisa antropológica.

Acreditando, com Max Weber, que o homem é um animal suspenso em teias de significados que ele mesmo teceu, entendendo a cultura como sendo essas teias, e sua análise, portanto, como sendo não uma ciência experimental em busca de leis, mas uma ciência interpretativa, em busca de significados.

Geertz, destacando interpretação como forma central da abordagem metodológica, reorientou as análises sobre cultura tornando-a o estudo do

significado e do simbolismo. Cultura é: “Um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida” (GEERTZ, 1989, p. 66).

De acordo com interpretação semiótica de cultura de Geertz, cultura seria o padrão de significados incorporados nas formas simbólicas, que inclui ações, manifestações verbais e objetos significativos de vários tipos, em virtude dos quais os indivíduos comunicam-se entre si e partilham suas experiências, concepções, crenças. (THOMPSON, 2005).

Thompson formula o que ele chama de *Concepção Estrutural* da cultura. Nesta abordagem, o autor pretende dar evidência a uma dimensão que considera silenciada na obra de Geertz: os conflitos sociais e de poder. Propõe-se a dar ênfase ao caráter simbólico dos fenômenos culturais, mas sem perder de vista que esses se dão em contextos sociais estruturados.

O autor compreende que as formas simbólicas da cultura estão inseridas em contextos e processos históricos, e nestes são produzidas, transmitidas e recebidas. Estes contextos podem representar relações de poder desiguais, dando acesso diferenciado às formas de produção, transmissão das formas simbólicas. A partir desta compreensão a análise cultural implica a elucidação destes contextos e de processos socialmente estruturados, bem como a interpretação das formas simbólicas (THOMPSON, 2005, p. 181).

Thompson (1995) distingue cinco características das formas simbólicas: o aspecto *intencional*, dizendo que as formas simbólicas se expressam entre os sujeitos que as percebem como mensagem a ser entendida; o *convencional*, que diz que a produção, construção, emprego e interpretação das formas simbólicas envolvem regras, códigos e convenções de vários tipos; o *estrutural* afirma que as formas simbólicas são construções que possuem uma estrutura articulada; no *referencial*, as formas simbólicas são construções que tipicamente representam algo, referem-se a algo; e por fim, *contextual* alega que as formas simbólicas estão sempre inseridas em processos e contextos históricos específicos.

Ao tratar do aspecto contextual Thompson afirma que as formas simbólicas, são *expressões entre sujeitos*, são produzidas por indivíduos situados em contextos históricos e sociais específicos, com distintos recursos, carregando traços das suas condições sociais de produção, recebidas também por sujeitos em contextos sócio-

históricos específicos. As formas simbólicas situadas nestes contextos são alvo de complexos processos de valorização, avaliação e conflito.

Dentro daquilo que podemos dizer sobre a diversidade de elementos e contribuições étnicas que constituem a cultura brasileira, percebemos que essas assimetrias foram e continuam sendo extremamente latentes, desde a colônia as distintas etnias indígenas, bem como os povos africanos trazidos cativos para cá tiveram suas respectivas culturas silenciadas através da violência física e simbólica, da repressão da coerção.

O período colonial trouxe consigo mecanismos de descaracterização das raças consideradas subordinadas. Dentre eles cita-se como principal a afirmação da ausência, ou seja, a caracterização de uma raça como deficiente em relação aos conceitos culturais europeus, renegando-lhe a cultura, a moral, a inteligência e a própria história.

A cultura negra trazida com os escravos ao solo brasileiro foi grandemente negada e marginalizada, principalmente aquela cuja linguagem era proveniente dos terreiros e quilombos. Estes tornaram-se o maior instrumento de resistência e propagação dos costumes e crenças africanas e foram, a longo prazo, a via de manutenção das raízes dos negros escravizados. Segundo Dantas:

As expressões culturais afro-brasileiras, em especial as originárias dos Povos de Terreiros, principalmente no interior, sofrem continuamente com o preconceito institucional, além das campanhas sistemáticas de descrédito e desrespeito religioso e a falta de apoio para a manutenção das atividades religiosas e culturais. (DANTAS, s/d, p. 1).

Numa situação semelhante se encontrou a capoeira, e como afirma Abib (2004), é um elemento de interação entre diversas etnias africanas e de utilização de seus repertórios culturais como um instrumento de luta contra a situação de extrema violência a qual estavam submetidos, e no qual o saber corporal inscrito em seus movimentos serviu como arma eficaz para seu processo de libertação.

Cuche (2002) nos faz refletir que as culturas nascem de relações sociais que são sempre desiguais, segundo o autor, existe uma hierarquia entre as culturas que resulta da hierarquia social.

As culturas se envolvem em conflitos, tensões e violência, porém é ingênuo pensar que o mais forte consegue impor sua ordem ao mais fraco. Os indivíduos que constituem as culturas ocupam posições diferenciadas no campo social

econômico e político, sendo assim a cultura expressa essas relações assimétricas, entretanto, o mais fraco não está indefeso nas relações culturais.

As relações de dominação cultural não se deixam apreender pela análise da mesma maneira que as relações de dominação social. Isto se dá porque as relações entre símbolos não funcionam segundo a mesma lógica que as relações entre grupos e indivíduos [...] Uma cultura dominante não pode se impor totalmente a uma cultura dominada como um grupo pode fazê-lo em relação a um outro grupo mais fraco. A dominação cultural nunca é total e definitivamente garantida e por esta razão, ela deve sempre ser acompanhada de um trabalho para inculcar esta dominação cujo os efeitos não são jamais unívocos; eles são as vezes “efeitos perversos”, contrários às expectativas dominantes, pois sofrer dominação não significa necessariamente aceitá-la (CUCHE, 2002, p. 146).

Cuche (2002) adverte que ao analisarmos a cultura popular devemos ter cuidado para não cairmos em uma bipolaridade que de um lado coloca esta cultura como sendo uma cultura marginal, cópia de má qualidade da cultura hegemônica, da cultura dominante, que expressam a alienação das camadas populares e, por outro lado trata-a como cultura superior a cultura das elites, totalmente autônomas, que nada deveriam à cultura dominante, e que sua superioridade estaria na vitalidade da criatividade do povo.

O autor aponta a complexidade do tema mostrando que a cultura popular não se mostra nem tão autônoma, nem tão dependente, não é uma imitação, nem é pura autenticidade. Para ele as culturas populares apresentam o que toda cultura particular denota, uma reunião de elementos originais e de elementos próprios, sendo uma síntese entre originalidade e empréstimos.

Como qualquer cultura, elas não são homogêneas sem ser, por esta razão, incoerentes. As culturas populares são, por definição, culturas de grupos sociais subalternos, elas são construídas então em uma situação de dominação (*ibid.*, p. 149).

Pensar a capoeira a partir destas contribuições teóricas é percebê-la neste embate de relações sociais que se configuram também nas relações culturais, e no caso do negro escravizado, o seu status de dominado, não se configurou em uma subordinação dócil, passiva, ao contrário, muitas formas de resistir ao cativeiro foram desenvolvidas e o que, num primeiro olhar poderia representar uma sujeição à condição servil, concebeu uma das maiores expressões simbólicas da cultura popular.

Perceber as assimetrias que as relações simbólicas entre as culturas expressam, nos ajuda a pensar o processo de criação da capoeira, como resultado da resistência de um grupo dominado frente aos desígnios do colonizador, que

conseguiu se impor e se manter viva, mesmo sendo alvo, em um certo período, de coerção e de perseguição das políticas de Estado.

Observar a cultura como um campo que ocorre nas relações sociais assimétricas significa evidenciar que os grupos ditos dominados lançam mão de distintas maneiras de manter vivas suas tradições, crenças, costumes; hibridizam-na, lançam mão da bricolagem, e que nem sempre a situação de subordinação social se traduz de forma idêntica em dominação cultural, e no caso da capoeira, este elemento cultural serviu de recurso para sua emancipação social.

Afirmar a validade epistemológica dos distintos saberes presentes nas mais diversas expressões da cultura popular brasileira, também é um exemplo de soberania nacional, pois de acordo com Ortiz (1992) há uma relação profunda entre a cultura popular e a questão nacional, tendo em vista que estas formas de cultura são consideradas como espaço de resistência e defesa ao que é nacional, de essência nacional, que faz frente à colonização estrangeira.

As características desta cultura popular, neste caso especificamente a capoeira, ainda carregam grandes características de seus primórdios, respaldados pelo caráter ancestral que rege seus fazeres, saberes revigorados e repassados pelos capoeiras mais antigos, pelos mestres que são aprendidos pelos mais jovens e que se mostraram os grandes facilitadores às práticas inclusivas desenvolvidas pelo grupo União, através do professor Chocolate, como a memória coletiva, ancestralidade, ludicidade, repasse dos saberes através da oralidade, sentimento de pertença a uma comunidade, respeito às diferenças.

Estes elementos se mostraram importantíssimos para a edificação de uma identidade cultural, mas primordialmente, a construção de uma identidade pessoal, que supera inclusive uma auto-imagem pejorativa e depreciativa, como revelaram todos os entrevistados, que agradecem a capoeira por ter sido o elemento que os fez perceber como pessoas capazes de realizar atividades outrora consideradas impossíveis, fato que possibilitou o nascimento de uma nova interpretação sobre si mesmos, de maneira mais ativa, auto-confiante, solidária e feliz.

Estas características, que conforme Abib (2004) são traços intrínsecos das culturas populares e que se apresentam fortemente na capoeira, serão devidamente apresentados na quarta seção, onde também apresentar-se-á como se traduziram em ações inclusivas, através do ensino do jogo a pessoas cegas e com baixa visão.

SEÇÃO 4: NA RODA DA INCLUSÃO

*“Na roda da Capoeira grande e pequeno são irmãos”
Mestre Pastinha*

A frase de mestre Pastinha, o maior expoente da capoeira angola, representa bem o ideário disseminado entre os capoeiras: nesta arte, luta, jogo, dança, esporte tipicamente brasileiro tem espaço pra todos. Outras cantigas deixam bem claro o sentido desta comunhão ao dizer que *“Capoeira é pra homem, menino e mulher”*.

Na roda, aos pés do berimbau, não existe sexo, etnia, origem social, deficiência, o que há são pessoas, jogadores, imersos no Axé que a bateria de instrumentos rítmicos desencadeia, na energia imanente no cantar do coro, acompanhadas ou não das palmas de outros capoeiras, que observam o jogo ávidos pela sua vez de jogar.

Ao partir para o jogo os capoeiras são apenas indivíduos concentrados um no outro, brincando de *“perguntas e respostas”*, utilizando o repertório corporal adquirido com árduos treinos, o capoeira quer ver o que o outro a sua frente tem a dizer da *pergunta* que sua perna ao ar está emitindo, que sua ginga mandingada está questionando, o outro, também lançando mão de seu acervo corporal, responde à altura as interrogações lançadas pelo parceiro a sua frente e em seguida propõe outras inquietações no dialogo corporal. Por trás de tudo o Axé, a energia impele o corpo a perguntar.

O aluno *Corda* faz uma análise interessante sobre as características agregadoras presentes na roda da capoeira, após ser perguntado sobre porque considera a roda de capoeira um espaço inclusivo.

Eu acho que a roda é uma forma de interação em grupo, você não consegue imaginar a capoeira sozinho, pode treinar sozinho, mas aquilo não vai ficar com ele, porque assim... tem que ter musica, os instrumentos, tem que ter o canto, esses são elementos que são fundamentais pra existir o jogo. Essa existência desses elementos são fundamentais, se faltar ali, algum deles, não fica a pureza que tem a capoeira, jogar um contra o outro, porque é isso que realmente é. A questão dos movimentos, mostrar o que se sabe fazer, mostrar o que eles chamam “malícia”, o movimento do jogo, tem a questão de como tu faz ali as coisas, a forma que tu consegue despertar no outro o interesse pra jogar, porque as vezes o outro ta jogando, aí tu começa a fazer certas coisas e ele começa a querer retribuir (CORDA).

Foto 1: Roda contendo alunos cegos e videntes



Fonte: Instituto José Álvares de Azevedo

De acordo com a fala do entrevistado são necessários vários elementos, de igual importância, para que a roda de capoeira aconteça em toda sua *pureza*, naquele momento todos os indivíduos que constituem aquele espaço são importantes, todos desempenham alguma função indispensável à harmonia desejada, seja cantando, respondendo ao coro, batendo palmas, tocando os instrumentos, ou jogando, evidenciando as características inclusivas da capoeira.

A foto 1 bem ilustra o que o aluno *Corda* ressaltou, todos os componentes que integram a roda possuem uma atribuição necessária ao seu andamento: Enquanto o professor *Chocolate*, juntamente com a aluna cega *Boneca*, aguardam o momento de iniciar o jogo, o Contra-mestre *Abel* (professor de *Chocolate*) canta e toca o berimbau, quem o acompanha no mesmo instrumento é o aluno vidente *Verga*; *Xaropinho*, também cego, toca o pandeiro, os demais respondem o coro e seguram as palmas, dentre estes uma aluna que têm baixa visão, *Manhosa*, e outro aluno cego, o *Toalha*.

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

A roda da capoeira é o momento em que os sujeitos se encontram para confraternizar e culminar suas vivências cotidianas, de treinos, convívio, onde se aprende a jogar, a tocar, cantar, onde as tradições são repassadas, e na roda se

traduzem em jogo, brincadeira, arte, onde todos são incluídos sem distinções, todos são apenas Capoeiras.

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

De acordo com Huizinga (2008, p. 11) todo jogo se processa e existe no interior de um campo previamente delimitado, de maneira material ou imaginária, deliberada ou espontânea. Para a Capoeira a roda é este campo.

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

Em sua entrevista, ao ser perguntada sobre o porquê se sentia incluída dentro da roda de capoeira, a aluna *Loiô* atribui alguns valores ao fato do espaço do jogo da capoeira ser a roda, afirma que este permite harmonia, impede hierarquizações, incita o respeito:

A capoeira acontece numa roda, círculo e o círculo favorece fluir porque todo mundo está olhando pro outro. Lá não tem nivelção. "Eu sou melhor!" "Eu sou menor!" É círculo, é uma coisa que trás ideologicamente, e sem duvida, a nossa mente pra harmonia. Não tem quina, não tem aresta, não tem cabeceira. Numa mesa retangular o mais importante senta na cabeceira. Tira a hierarquia, todo mundo é igual. Capoeira tem mais uma vantagem, a roda de conversa é feita no chão, todo mundo senta no chão (loiô).

A roda da capoeira, por sua própria natureza, é um espaço inclusivo, as diferenças não são negadas, entretanto, estas distinções não acarretam assimetrias nas relações, é um espaço onde as diferenças convivem de forma respeitosa. O poder simbólico de jogar, sentar, tocar e cantar na roda é agregador, o simples fato de estar na roda abre portas à inclusão.

Isso representa que todos nós somos iguais. Tira a nivelção. Continua tendo respeito, mas tira o nível. "Eu sou melhor!" "Eu sou superior!" Todo mundo está sentado, com bunda no chão. Não é assim que acontece na roda de capoeira? Aquilo favorece. E muitas pessoas, muitos componentes, naquele momento de roda de conversa trás indagações internas. Algum problema que não seja de uma ordem muito grave, alguns conflitos que estão acontecendo e as vezes alguns colegas mesmo podem resolver e

isso é importante. O círculo é importante, o círculo entra na cultura de muitos (loiô).

Foto 2: Roda de conversa ao término do treino



Fonte: Albert Cordeiro - 2013

Pode-se analisar este depoimento através da compreensão proferida por Santos (1999), que diz: “temos direito à igualdade, quando a diferença nos inferioriza, e direito à diferença quando a igualdade nos descaracteriza!”. Esta igualdade que loiô prescreve durante a roda da capoeira, e que também foi observada durante a pesquisa, não se trata de uma investida homogeneizadora dos alunos, mas sim, a afirmação que as diferenças, inclusive as limitações impostas pela deficiência, não desencadeiam um tratamento depreciativo ou segregador.

A capoeira, como podemos interpretar na fala da aluna *loiô*, por sua forma diferenciada de repasse dos saberes e da peculiar relação estabelecida entre mestre e aprendiz, se aproxima bastante da perspectiva inclusiva que vem sendo desenvolvida nas últimas décadas, e põem em evidência uma das limitações e dificuldades que, por exemplo, o espaço escolar encontra para implementar ações de fato inclusivas, pois este ambiente, em grande parte de seus fazeres, continua respondendo às orientações da mesma lógica que fomentou a exclusão dos deficientes e outros grupos. Nas palavras de Mantoan (2011, p. 32):

Mudanças que estão sendo implementadas em sistemas públicos e particulares de ensino, visando à inclusão continuam, na maioria das vezes, entendendo a inclusão a partir de marcos teóricos que não conseguem superar os preceitos igualitaristas e universalistas da Modernidade. Esses marcos apregoam a disciplinarização, a padronização, a precaução contra a incoerência, a indeterminação, a indefinição e tudo mais que possa

desestabilizar as escolas, insistindo em manter sua ânsia pelo lógico, pela negação das condições que produzem as diferenças. A orientação é incompatível com a inclusão escolar.

O que foi observado durante as rodas de capoeira e que será tratado mais a frente no trabalho, foi a adoção de estratégias para a inclusão dos alunos cegos no momento do jogo. Um constante reinventar, o aperfeiçoamento cotidiano para que todos os alunos pudessem usufruir do privilégio que é para o capoeira estar na roda.

Chervalier e Gheebrant (2001) em seu dicionário de símbolos atribuem à roda a perfeição *sugerida pelo círculo*, que por sua vez tem como propriedades simbólicas a perfeição, homogeneidade, ausência de distinções ou de divisão. Entretanto, advertem que a roda possui certa valência de imperfeição, pois preconiza um processo de criação contínua, simbolizando ciclos, reinícios e renovações. A roda da capoeira se reinventou na busca da perfeição, ao adotar estratégias para incluir pessoas com deficiência.

A capoeira e seus processos educativos se transfiguraram no intuito de incluir um novo grupo que, em um olhar estigmatizador, jamais teria condições de acessar seus saberes e fazeres. Essa investida possibilitou que estes sujeitos tornassem-se jogadores, que na tradição da capoeira significa conhecer os movimentos, as cantigas, tocar os instrumentos, conhecer a história e as tradições.

E essas adaptações e reorganizações pedagógicas realizadas pelo grupo União são as principais demonstrações do quanto a capoeira buscou a inclusão das pessoas com deficiência, tendo em vista que, de acordo com Mantoan (2011) ao tratar da perspectiva inclusiva dentro do espaço escolar: “A inclusão implica uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares: planejamento, formação de turmas, currículo, avaliação, gestão do processo educativo” (p.37).

Ao se propor a ensinar o jogo da capoeira a pessoas cegas e com baixa visão, o professor Chocolate aceitou um desafio muito grande, tendo em vista ser este um trabalho pioneiro no estado do Pará. Novos conhecimentos tiveram que ser desenvolvidos, a partir da experiência concreta. *Cobra*, ao comentar a prática docente de seu instrutor, alega:

Ele sempre gostou de ensinar, ele sempre gostou de desafios. É uma pessoa que eu admiro muito. Com o tempo ele começou a desenvolver. Ele dizia pra gente: “eu sou professor de vocês e vocês são meus professores. Eu tô aprendendo muita coisa com vocês. Então o desafio é esse: ensinar o que eu sei da maneira que vocês podem entender”.

“*Ensinar o que eu sei da maneira que vocês podem entender*”, essa fala do professor Chocolate, reproduzida pelo *Cobra*, representa muito bem o paradigma da inclusão que defendemos neste trabalho, a inclusão preconiza que a educação deve ser oferecida a todos os sujeitos, de forma que seja adaptada a todos os distintos modos de aprender:

Na perspectiva da inclusão escolar, a adaptação [...] é testemunho de emancipação intelectual e consequência de um processo de autorregulação da aprendizagem, em que o aluno assimila o novo conhecimento, de acordo com suas possibilidades de incorporá-lo ao que já conhece (MANTOAN, 2011, p.37).

De um modo geral, foi observado que o ensino dos movimentos do jogo para alunos sem deficiência se dá a partir da reprodução dos movimentos, o professor demonstra o golpe, os alunos observam e, em seguida, tentam reproduzi-lo. Caso haja necessidade, o professor ou um aluno mais graduado se dirigem até os demais, individualmente, orientando, auxiliando para que estes aprimorem o movimento. O próximo passo é repetir o golpe exaustivamente até que este seja realizado com a perícia desejada.

Foto 3: Alunos videntes imitam o professor Chocolate



Fonte: Albert Cordeiro – 2013

No caso dos alunos cegos ou com baixa visão o ensino da capoeira requereu formas diferenciadas para que se possibilitasse o aprendizado, tendo em vista que:

No caso das crianças cegas, a faculdade de imitação fica comprometida e os outros sentidos recebem informação de modo limitado e incompleto. Em

decorrência, a percepção do ambiente é restrita e o vazio do olhar precisa ser preenchido com outras modalidades de percepção e de experiências não visuais. Por isso, as crianças cegas necessitam de contato físico, da fala, de cuidados adicionais e diferentes formas de mediação para conhecer, reconhecer e atribuir significados às coisas, aos objetos, ruídos, eventos da natureza e às diversas situações do cotidiano (SÁ, 2011, p. 112).

Chocolate, compreendendo estas distinções, passou a desenvolver um modo de ensino onde o contato visual não fosse o grande determinante no processo pedagógico. Segundo o seu depoimento, ele estava convencido que aqueles alunos cegos e com baixa visão seriam tão capazes de aprender capoeira quanto os seus alunos videntes, compreensão esta que vai ao encontro à afirmação de Sá (2011, p. 113):

A cegueira e a baixa visão não limitam a capacidade de aprender. Estes alunos tem as mesmas potencialidades do que os outros e, portanto, não se deve ter uma baixa expectativa em relação a eles. As estratégias de aprendizagem, os procedimentos, os meios de acesso ao conhecimento e à informação, bem como os instrumentos de avaliação, devem ser adequados às condições visuais destes educandos.

Então, para ensinar os movimentos aos alunos cegos e baixa visão, Chocolate recorreu ao uso do tato, nos depoimentos é relatado da seguinte forma:

Ele usava um método, como nós somos desprovidos de visão, não a como fazer através da imitação. Ele fazer uma demonstração e dizer "faça". Isso não é viável. Não tem condição. Ele fazia a forma, digamos que seja um jogo, uma jogada com a perna, ele fazia com que a gente pegasse na perna dele, no pé dele que a gente fosse acompanhando como é que aquela perna ia se mexendo. Qual o posicionamento inicial e qual a posição final e qual é o percurso que aquele membro faz (IOIÔ).

Ele indicava pra gente assim de forma mais pratica, tocava assim pra saber como é que era, como era feito, ele pegava na nossa perna: "olha é mais pra cá", "é mais pra ali", era dessa forma que ele aplicava. A gente aprendeu a gingar essa forma, ele tasteava. Ele utilizava do contato físico pra explicar, no caso existia esse contato do professor com o aluno, pra poder compreender, porque como a gente não tinha o direcionamento de como fazer, ele pegava nossa perna: "olha é dessa forma, tem que abrir mais a perna, coloca a perna mais atrás, toca com a ponta do pé", enfim (CORDA).

Nas descrições acima podemos perceber duas formas de ensinar utilizadas pelo professor Chocolate, em que o tato é aplicado. Na primeira, narrada pela aluna *loiô*, os alunos são convidados a tocar no corpo do professor e assim percebem o posicionamento dos golpes.

Foto 4: A aluna Maresia toca no corpo de Chocolate



Fonte: Albert Cordeiro – 2013

Na segunda descrição, realizada pelo aluno *Corda*, o professor toca o corpo dos alunos e direciona-os, conduz seus membros, posiciona-os até alcançarem o modo correto de execução do movimento.

Foto 5: Chocolate conduz o corpo da aluna Sol



Fonte: Albert Cordeiro – 2013

O tato se tornou o sentido primordial e através dele os alunos puderam aprender os movimentos. Esse modo de ensinar, de acordo com a fala dos entrevistados, bem como pode ser observado, é um processo lento, que requer muita disciplina de todos os envolvidos, tendo em vista que existe uma espécie de ordem na sequência em que os movimentos devem ser ensinados, onde o grau de complexidade vai aumentando.

A ginga é o movimento chave da capoeira, a partir dela surge todo o acervo corporal do jogo, por isso todo o capoeira, inicialmente deve aprender a gingar, bem como disse *loiô*: “ninguém pode fugir da ginga!”.

A ginga constitui-se num movimento embalado pelo ritmo da orquestra de instrumentos, quase uma dança, que coloca ambos os jogadores frente a frente, aguardando o momento mais propício para a aplicação de um golpe (ABIB, 2004, p. 116).

De acordo com Câmara Cascudo (2001), o termo “Ginga” é uma referência a rainha angolana Njinga Mbandi, ou simplesmente *Jinga*, que reinou entre os séculos XVI e XVII, tida na memória dos cativos como grande soberana, e que de fato, conforme nos diz o autor, era venerada por seus súditos e admirada inclusive pelos invasores europeus. Ela exerceu grande influência nas manifestações afrobrasileiras, além da capoeira, como maracatus e congados.

O termo ginga, na capoeira, remete a um imaginário de conflito e negociação expresso pela ação política da rainha *Jinga*, no embate dos colonizadores/invasores europeus, e também aos seus atributos de magia, que segundo histórias da capoeira, permitia que ela aparecesse e desaparecesse durante as batalhas que liderava em África (ABIB, 2004, p. 117).

A ginga, segundo Reis (2000), garantiu à capoeira seu caráter ambivalente, travestiu a luta libertária na forma de dança, incobriu a rebeldia do jogador, uma estratégia poderosa e que contribuiu para a manutenção do jogo.

A ginga continuou sendo a matriz de todos os movimentos da capoeira, tanto que, quando um capoeira treina algum golpe, este sempre surge a partir da ginga, pois na roda, durante o jogo, qualquer ataque ou esquivada nasce da ginga.

Ao ser perguntada sobre como Chocolate ensinava a gingar, a aluna *loiô* responde:

Dando posições, descrevendo e fazendo tato. A gente vai fazendo a forma, o que tiver errado ele vai corrigindo. O posicionamento da mão, o posicionamento do braço, o posicionamento da perna, do pé. Aí dizia: “baixa mais o quadril” ou “afasta um pouco”. Ele ia corrigindo. E assim a gente aprendeu a ginga, passo a passo e passo a passo mesmo.

Acompanhando a descrição tátil dos golpes, a descrição oral também foi fundamental para o aprendizado dos alunos cegos e baixa visão, com ela, mesmo sem enxergar o movimento, foi possível que os capoeiras pudessem conhecer o jogo.

Percebe-se que o processo pedagógico era construído a partir das potencialidades dos alunos, os treinos estavam adaptados às necessidades próprias dos sujeitos envolvidos, traduzindo-se em uma exitosa prática inclusiva. Não se observava o sujeito a partir da deficiência, mas sim como um ser aprendente, que apenas requer outros recursos para tal, distinto dos parâmetros do que seria “normal”.

Essas formas de mediação estão relacionadas ao desenvolvimento de outros sentidos. Neste caso, faz-se necessário desenvolvê-los, além de aprender um conjunto de habilidades e de esquemas que possibilitem a formação de hábitos e de postura, a locomoção independente da capacidade de realizar, de forma autônoma, as atividades de vida prática, a consciência corporal, a comunicação e a apropriação do conhecimento em um contexto impregnado de padrões de referências e experiências visuais (SÁ, 2011, p. 112).

Em suas práticas educacionais voltadas aos alunos cegos e baixa visão, o grupo União, através do trabalho do professor Chocolate, buscou desenvolver o ensino da capoeira através dos sentidos remanescentes nesses sujeitos, principalmente o tato e a audição, mesmo que, tradicionalmente, o aprendizado dos golpes da capoeira se desse a partir da observação visual.

Conforme os estudantes aprendiam, a complexidade dos movimentos seguia aumentando, sendo assim, o professor Chocolate passou a lançar mão de outros recursos que facilitassem o processo de ensino/aprendizagem. Ao ser perguntado sobre a forma utilizada pelo professor Chocolate para ensinar os movimentos mais complexos, *Cobra* narra da seguinte maneira:

Ele fazia assim... Movimentos de saltos. Ele procurava colocar colchões, porque o deficiente tem muito medo de cair, qualquer quedinha é como se fosse um precipício. Então ele estimulava a gente de uma maneira. Ele colocava colchões pra quando você cair não se machucar e começar a ter uma autoconfiança e daí ele começava a por barreiras, pra ti transpor essas barreiras e cair em cima do colchão. Ou seja, você sem perceber já tava dando saltos em cima de barreiras de um metro e meio, um metro e vinte. Caía no colchão, aí ele: “Bora aqui, agora, bora dar a volta” agarrando a mão, colocava a mão no obstáculo: “tu acredita que tu pulou essa altura todinha aqui?” A pessoa: “não, não acredito. O senhor colocou isso aqui agora!”. Então são técnicas que ele utilizava conosco muito interessantes que poucas pessoas conseguem fazer (COBRA).

Chocolate utiliza recursos facilitadores á aprendizagem, adaptados às necessidades dos alunos cegos e baixa visão e através deles obtém ótimos resultados. Sá (2011, p. 115), alerta sobre a necessidade da utilização destes materiais nas atividades de educação física voltadas aos cegos e pessoas com baixa visão:

As atividades de Educação Física podem ser adaptadas com o uso de cordas, bolas com guizo, etc. O aluno deve ficar próximo do professor, e recorrerá a ele para demonstrar os exercícios ao mesmo tempo em que aprende [...] Outras atividades que desenvolvem expressão corporal, dramatização, arte ou música podem ser desenvolvidas com poucas ou nenhuma adaptação. Em resumo, os alunos cegos ou com baixa visão podem e devem participar de praticamente todas as atividades, com diferentes níveis e modalidades de adaptação, que envolvem criatividade, confecção de material e cooperação entre os participantes.

Ao continuar a sua descrição destas técnicas de ensino utilizadas pelo seu professor, *Cobra* diz o seguinte:

Ele colocava uma bola bem grande na frente do aluno, mandava o aluno colocar a mão no chão de costa pra bola, ele pegava o pé do aluno e passava por cima da bola. Ele dizia: "olha, esse movimento é que você tem que fazer!", aí mandava o aluno fazer. Primeiro ele segurava a bola. O aluno geralmente batia na bola, aí o aluno já sentia a altura do obstáculo. Depois da quarta, quinta vez, ele dizia: "bora, tu já consegue sozinho, vou soltar a bola". Até que o aluno conseguia. Ele conseguindo a primeira vez dificilmente ele errava (COBRA).

Foto 6: Chocolate utiliza uma bola como referência espacial para aluna Pimenta



Fonte: Albert Cordeiro – 2013

Uma peculiaridade bem interessante observada durante os treinos foi o fato de o professor Chocolate utilizar os próprios alunos como referência espacial para a execução dos golpes dos outros colegas. Após a repetição exaustiva de um determinado movimento, os alunos são posicionados de modo que o corpo do outro determina o espaço de aplicação do ataque. A foto 7 ilustra este processo, a aluna *Manhosa* aplica o golpe por sobre a mão suspensa da colega, *Sol*.

Foto 7: Manhosa chuta o golpe Martelo por sobre a aluna Sol



Fonte: Albert Cordeiro - 2013

Ao ser perguntado especificamente sobre esta sua prática de ensino, Chocolate proferiu a seguinte resposta:

Desse jeito eles adquirem a técnica desejada, eles sabem que não podem machucar o colega e por isso atacam com a leveza e perfeição desejada de um bom capoeira. Eu digo: "O fulano tá aqui, presta atenção!" Faço ele primeiro tocar no companheiro, mostro o espaço que ele tem pra se movimentar e em seguida ele faz, com cuidado, com a manha da capoeira, quando vai ver, ele ou ela está chutando onde quiser chutar, dominando o próprio corpo (CHOCOLATE).

Através destas estratégias o professor Chocolate conseguiu ensinar os golpes e todo o repertório corporal da capoeira aos alunos cegos e baixa visão do Instituto José Álvares de Azevedo, entretanto os golpes são apenas parte dos elementos constituintes da capoeira. O jogador para ser completo precisa, além de dominar a movimentação própria do esporte, saber tocar os instrumentos que constituem a

bateria da capoeira, berimbau, atabaque, pandeiro, entre outros, e ainda saber cantar o cancionero próprio desta manifestação da cultura popular.

De tal modo, Chocolate também precisou aplicar estratégias diferenciadas para garantir aos seus discípulos estes aspectos fundamentais à formação de todo capoeira. Cobra descreve como lhe fora ensinadas as primeiras cantigas de capoeira onde, num primeiro momento: *“ele gravava em áudio, ou pedia pra alguém fazer em braille, ou dava pra alguém ler pra gente pra tentar decorar a letra”*.

Neste momento a escrita Braille foi fundamental para que os alunos se apropriassem das letras das cantigas. O Braille, de acordo com Sá (2011, p. 115) é um recurso fundamental à educação de cegos e seu aprendizado deve ser realizado de forma a complementar o processo de alfabetização destes alunos.

A escrita em relevo e a leitura tátil baseiam-se em componentes específicos no que diz respeito ao movimento das mãos, mudança de linha, adequação da postura e manuseio do papel. Este processo requer o desenvolvimento de habilidades do tato, que envolve conceitos espaciais e numéricos, sensibilidade, destreza motora, coordenação bimanual, discriminação, dentre outros aspectos.

Chocolate alia este recurso ao ensino da capoeira e mais uma vez obtém um bom resultado no que concerne ao aprendizado das canções pelos alunos.

Após memorizarem as letras, o próximo passo é aprender a melodia e aplicá-la ao som da bateria e, de acordo com Cobra, isto se deu da seguinte maneira:

Ele nos colocou numa roda sentados, colocou um pandeiro na mão de casa um, quem não sabia tocar ele mesmo fazia, pra que a gente comesse a cantar. Primeiro ele ia de um por um, ele procurava ver onde tava o erro. Se você tem ritmo, se você tem som, se você tem desenvoltura, naquele momento ele tava corrigindo. Então eu consegui aprender justamente assim. Ele sentava com a gente, “bora lá, vamos cantar”, ele cantava, logo em seguida mandava cantar. “Aí não, não ficou legal”. “Tenta seguir meu ritmo”. Ai ele começava a cantar de novo na maior paciência do mundo. Como eu tinha uma inibição muito grande ele dizia que eu cantava pra dentro. Ele dizia: “põe tua voz pra fora, canta, canta pra mim”. Ai eu cantava (COBRA).

Foto 8: A aluna Maresia (de amarelo) se encarrega da cantoria



Fonte: Albert Cordeiro - 2013

Cobra chama atenção para o fato do seu professor de capoeira respeitar o ritmo de aprendizagem de cada aluno, inclusive no que tange as cantigas da roda:

Ele colocava a pessoa pra cantar. "Professor mais eu não sei". "Não, vamos lá, você pode. Se tu errar, qual o problema? Você vai aprender depois, só vai aprender se tu errar e tem que errar aqui!". Valorizava o erro no processo, valorizando o erro ele botava uma auto-estima no aluno e o aluno aprendia mais rápido. Ninguém era recriminado. Isso pra ele era uma falta de respeito, recriminar alguém (COBRA).

Ao não recriminar o erro dos seus discípulos, o professor Chocolate vai ao encontro das compreensões proferidas por Sisto (1996), o qual afirma que os alunos, antes de chegarem a uma resposta certa, apresentam dúvidas sobre o objeto a ser aprendido, contudo, ao verem valorizadas as suas tentativas de acerto, ficam à vontade para expor suas ideias, eliminando a preocupação com o binômio certo/errado.

Em se tratando do ensino dos instrumentos que compõe a bateria da capoeira, novamente foram necessárias a adoção de estratégias e adaptações, pois, tradicionalmente, estes são ensinados, assim como os golpes, através da observação visual e em seguida da imitação. No caso dos alunos cegos e com baixa visão os sentidos do tato e audição serviram perfeitamente a esta etapa do processo educativo da capoeira.

Para o capoeira *Cobra*, o Berimbau é o instrumento mais complexo dentre todos que compõe a bateria, ele narra o seu aprendizado da seguinte maneira:

Pra tocar os instrumentos é tudo uma questão de coordenação motora. O berimbau eu acho que é um dos instrumentos mais difíceis que tem. Eu consegui tocar um pouco de berimbau devido muita insistência, devido o ritmo. Se você conseguir segurar a pedra com dois dedos, aquela verga que é pesada com a mão, ritmar o som com a baqueta, tirar e colocar a barriga na cabaça. Isso tudo é uma coisa muito fantástica. Com o tempo tu aprende, tu aprendendo aquilo ali, o resto é muito simples, a percussão em si é simples, mas tem que passar pelo berimbau. Ele fazia a gente segurar a verga, ele posicionava, primeiro ele falava: “Coloca e tira da barriga!”, aprender a segurar a verga, porque no início o braço dói, o dedo dói. Depois dali começava a segurar a pedra, fazia movimento segurando a pedra. Depois disso com muito tempo, muita dedicação, já começava a usar baqueta. Depois o Caxixi. Ou seja, é um trabalho muito minucioso, muito paciente e no final o resultado era bom. Com quatro, cinco meses de treino a gente já tava tocando na roda o berimbau de uma maneira bem simples (COBRA).

Cobra deixa claro, em seu depoimento, o grau de complexidade que envolve o aprendizado do berimbau, pois este possui vários elementos que precisam ser manuseados harmonicamente, e o modo utilizado por Chocolate para ensiná-lo, inserindo gradativamente cada parte, inicialmente verga e cabaça, depois a pedra, baqueta, Caxixi¹⁰.

Observando o modo utilizado por Chocolate para ensinar os toques de Atabaque e pandeiro aos seus alunos, desvelam-se métodos muito interessantes, pois inicialmente o professor entrega os instrumentos aos aprendizes e orienta-os para que estes experimentem os distintos timbres que podem ser extraídos do material, o manuseio livre e espontâneo do objeto, segundo Chocolate, “*quebra o gelo, já que alguns deles ficam envergonhados em tocar, assim eles se desinibem*”.

Em seguida, para ensinar os diferentes ritmos ele pede para que o capoeira coloque a mão por sobre a sua e acompanhe a movimentação que ele realiza, como as fotos abaixo apresentam:

¹⁰Pequeno chocalho feito de palha trançada

Foto 9: Chocolate ensina Ioiô a tocar o atabaque



Fonte: Albert Cordeiro – 2013

Foto 10: Ioiô ao pandeiro.



Fonte: Albert Cordeiro – 2013.

A aluna *Manhosa* sintetiza as formas utilizadas pelo seu professor para ensinar o toque dos instrumentos. Ela aponta que além da indicação tátil, a audição é muito estimulada para que facilite o processo de aprendizagem

Ele pega na mão, faz o toque um, dois, três, quatro, ele manda a gente escutar, usar a audição: “olha como é, escuta!” aproveitar bem o sentido da audição, e na hora de colocar o som, colocar nítido, vamos supor, se é pra bater um, dois três, é pra bater um, dois três, tem que ficar concentrado,

então ele dava a orientação da audição, contagem e também o toque (MANHOSA).

Inicialmente todas estas estratégias foram aplicadas e o ensino realizado dentro do espaço especializado de atendimento, o Instituto José Alvares de Azevedo, contudo, com o passar do tempo, conforme a fala dos entrevistados, o professor Chocolate tratou de levar estes alunos aos demais espaços onde lecionava, na academia do Contra-Mestre Abel, quem lhe ensinava e também a vários espaços públicos onde treinariam e jogariam com capoeiras videntes.

Há atualmente um grande debate intelectual sobre a necessidade da permanência ou extinção das escolas de atendimento especializado. Dentro das contribuições mais proeminentes referentes às discussões sobre a inclusão prega-se a dissolução de qualquer espaço especializado, tendo em vista que estes são considerados como ambientes segregadores, pois o espaço escolar deveria assegurar as propícias condições educativas para todos os sujeitos, abrangendo toda a diversidade humana. Sartoretto (2011, p. 78), coadunando com estas interpretações, afirma o seguinte:

Se acreditarmos que o papel da escola é construir cidadania através do acesso ao conhecimento, isto só será possível se dentro da escola tivermos verdadeira representação do grupo social que está fora da escola: pessoas com diferentes credos, de raças diferentes, com saberes diferentes, pessoas sem deficiência (existem?) e pessoas com deficiência. A experiência de conviver com a diversidade, tão necessária para a vida, nunca será exercida num ambiente educacional segregado, onde a diversidade humana não esteja representada.

Mantoan (2003, p. 5), afirma que a educação é um direito indispensável, propõe que esta se dê numa escola para todos, onde não deve haver formas de ensino apartadas e nem discriminações:

Meu objetivo é que as escolas sejam instituições abertas incondicionalmente a todos os alunos e, portanto inclusivas. Ambientes humanos de convivências e de aprendizado são plurais pela própria natureza e, assim sendo, a educação escolar não pode ser pensada nem realizada senão a partir da idéia de uma formação integral do aluno – segundo suas capacidades e talentos – e de um ensino participativo, solidário, acolhedor.

Oliveira (2004) afirma que esta tendência inclusiva visa romper com a discriminação das pessoas com deficiência dentro da escola, visando o respeito de todas as peculiaridades sociais e individuais e uma educação para todos, o que é impossibilitado nas classes especiais, por serem diferenciadas das classes ditas “comuns”.

Enquanto a educação escolar encontra muitos obstáculos para conseguir concretizar estas ações que o paradigma da inclusão preconiza, o jogo da capoeira, a partir da observação dos fazeres dentro dos demais espaços de atuação do grupo União no Pará, os implementam de maneira surpreendente.

Todos os entrevistados rememoraram e relataram com bastante emoção os seus primeiros contatos com os capoeiras videntes dos demais espaços onde Chocolate leciona. *Ioio* em certa parte de sua entrevista deixa claro o quanto as rodas realizadas pelo grupo União tem a premissa inclusiva que Mantoan (2003) recomenda, sendo espaços *participativos, solidários e acolhedores*:

O professor Chocolate ele se preocupa muito na parte de inclusão com segurança. Ele orienta que todas as pessoas que estão participando no grupo, que estão treinando junto, tenham cuidado com as pessoas que não estão enxergando. Isso ficou muito claro, que todos tinham que ajudar um ao outro, sempre acontecia roda de conversa no termo de educação, a importância da construção do indivíduo. Nessas rodas participavam adolescentes e adultos. Uma coisa que o professor sempre falava era respeito, cuidar do outro, quem puder auxilia aqueles que estão necessitados. Isso foi filosofia. Eu gostei muito dessa filosofia: respeito, cuidar, auxiliar o outro. Vamos segurar na mão de quem é mais fraco, pra sentir, mostrar... Pra aquelas pessoas que estão mais fragilizadas por algum motivo, pode ser motivo de deficiência como no meu caso e pode ser motivo familiar, vários motivos... Qualquer pessoa que estivesse numa situação mais fragilizada o grupo propunha ajuda, caminhar junto, não deixar pra trás as pessoas que tinham algum tipo de fragilidade (IOIÓ).

A camaradagem entre os capoeiras é uma característica tão forte que se manifesta em todos os aspectos da vida cotidiana, um indício da permanência do sentimento fraterno edificado entre os *Malungos* (os companheiros da viagem de travessia do oceano no navio negreiro, após serem sequestrados de sua terra africana) e que continua sendo vivificado na tradição da capoeira.

O grupo União, pelo o que pode ser observado e de acordo com a fala dos sujeitos também revigora essa tradição em seus fazeres, os malungos encontram eco dentro das práticas educativas e o sentimento de fraternidade imbuí os integrantes, fazendo do grupo uma grande família, cuja linhagem é maior do que se pode imaginar, se estendendo desde os primeiros homens e mulheres negras que pisaram nesta colônia, após serem raptados de suas famílias.

Ioio descreve um pouco de sua experiência nos treinos com os capoeiras videntes da seguinte forma:

Eu cheguei ir lá no Curuçambá pra treinar. Então nessas rodas de conversas às vezes de deficiente era só eu. A maioria absoluta eram videntes de idades variadas, desde criança até adulto, todos inclusos no mesmo espaço. Eu me sentia bem incluída, porque as pessoas tinham cuidado comigo no sentido de não me deixarem cair, bater em alguns

obstáculos, então as colegas eram muito atentas. Mas isso não significava que eles me superprotegessem. Me davam o suporte necessário, somente questão de segurança. Isso acontecia de uma forma respeitosa, natural até. Eu nunca senti uma menção que fosse excludente. O Chocolate sempre tomou muito cuidado no momento de treino, ele sempre me colocava do lado de pessoas que conhecesse bem a capoeira pra evitar que acontecesse qualquer acidente. Ele sempre teve esse cuidado (IOIÔ).

Sasaki (1997) afirma que os processos inclusivos devem fomentar nas pessoas com deficiência a sua autonomia e independência. Para o autor, autonomia se caracteriza como o domínio do ambiente físico e social por parte dos sujeitos e, de acordo com a fala da capoeira *loiô*, é notório que esta é uma dimensão respeitada pelos membros do grupo União, pois a interprete narra que sempre recebeu auxílios naquele ambiente, todavia, não de forma depreciativa, que lançasse sobre as possibilidades um olhar reducionista. Ela demonstra que se sentia acolhida, incluída, recebia o cuidado de seus companheiros, o zelo imbuído pelo respeito.

A capoeira protagoniza um processo inclusivo que destoa das políticas para inclusão de deficientes dentro das práticas esportivas, desenvolvidas pelo governo federal desde a década de 1980 e que, segundo Sasaki (1997, p. 49), acabaram rumando para uma tendência bastante questionada, a institucionalização em espaços segregados, com práticas esportivas e campeonatos separados, inclusive pelo tipo de deficiência.

Para incluir os alunos cegos e baixa visão nos demais espaços onde leciona, como por exemplo, na comunidade do Curuçambá, Chocolate também precisou adotar estratégias diferenciadas de ensino, para que o aprendizado fosse realizado. *Cobra* conta que nos primeiros contatos entre os capoeiras do Instituto José Álvares de Azevedo e os alunos do Curuçambá pairou um clima de estranhamento:

Quando um aluno nos encontrava e não tinha a mínima ideia de como lidar com deficientes, eles ficavam meio receosos. O pessoal alertava logo: “Olha, ele não enxerga, cuidado com ele”. Então naquele momento o aluno ficava receoso. Mas depois que ele via que a gente conseguia ter equilíbrio nos movimentos, ele se soltava e até gostava do jogo. O choque naquele momento era grande mais depois que ele começava a conhecer o deficiente jogando a capoeira, se tornava uma coisa mais harmoniosa (COBRA).

A capoeira, causadora do encontro destes grupos inicialmente encarados como distintos, suprimiu qualquer choque que as diferenças poderiam ter gerado num primeiro momento, e como fora dito no decorrer desta seção, os indivíduos deixam de ser olhados pela sua origem social, etnia, religião, orientação sexual, deficiência, etc, todos são apenas capoeiras e o diálogo corporal dá o tom aos

demais aspectos que serão estabelecidos a partir daí nas relações interpessoais que serão edificadas.

Os sujeitos da pesquisa descreveram como aconteciam os treinos entre os alunos cegos e videntes, e fica perceptível a convivência das duas metodologias de ensino: a adotada para ensinar os videntes, que, como já fora dito, se dava a partir da observação visual e em seguida, reprodução dos golpes; e a utilizada para o ensino dos cegos, através da descrição oral, acompanhada da utilização do tato como guia para a realização dos movimentos.

O treino partia do principio que ele mostrava o espaço pra cada um. Nós chegávamos lá, ele fazia com que nós andássemos por todo o espaço, pra ver, pra ter uma referência. Se tivesse uma referência no chão ele mostrava logo pra ti. Uma linha, uma lajota. Ele dizia: “olha, vai ficar um professor aqui na frente fazendo os movimentos é só se guiar pela voz dele”. Quando o aluno tava começando, por não conhecer os movimentos, ele tentava fazer daquele método, pegando, tocando pra tentar aprender. Com o tempo o aluno já sabia o nome dos movimentos e já sabia como executar. Depois de três, quatro meses tava todo mundo igual, ele só fazia posicionar as pessoas e dava o comando, a partir dali tudo era igual. Tavam já treinado, já sabiam o nome dos movimentos que eles falavam e o treino fluía de uma forma muito boa (COBRA).

Mesmo não estando dentro do espaço especializado de atendimento, o professor Chocolate mantém a forma facilitadora de ensinar aos seus alunos cegos, não homogeneizando, ao contrário, garantindo que o processo educativo diversificado permanecesse, assim todos os aprendizes daquele ambiente tinham condições de aprender, e como disse o aluno *Cobra*, pouco tempo depois todos estavam pareados.

Esse processo de saída dos alunos cegos e baixa visão da escola especializada para que pudessem “correr às rodas” (expressão usada pelos capoeiras, a qual significa ir em busca de outros lugares onde exista o jogo) não foi nada simples, o professor Chocolate e seus aprendizes tiveram que enfrentar algumas barreiras institucionais. *Corda* fala sobre como as professoras do Instituto José Álvares de Azevedo inicialmente se preocuparam com o fato dos alunos cegos praticarem capoeira, elas tinham receio que pudessem se machucar durante os treinos e jogos.

Eu acho que existia um pouco de preocupação, não vou dizer que existia uma superproteção. É um medo comum, tipo se machucar, cair, a preocupação ela é comum, porque quando tem um aluno dentro da escola existe muita responsabilidade do professor e da escola. Se acontecer alguma coisa ali no domínio daquela instituição e por conta disso ele tem responsabilidade com aqueles alunos, no caso os deficientes visuais (Corda).

Contudo, após perceberem os benefícios que a prática da capoeira trouxe aos estudantes, a resistência foi diminuindo. A instituição que, mesmo permitindo a realização dos treinos e rodas em seu espaço, tinha inúmeras preocupações com a integridade física dos sujeitos, mas percebe que aquela atividade, que em um primeiro momento foi compreendida estritamente como ocupacional e de condicionamento físico, seria capaz de fomentar reflexões e ações profundamente benéficas aos seus alunos.

Até as professoras que tinham a preocupação começaram a perceber e foram parando de se preocupar com relação àqueles problemas que eu falei anteriormente. Depois de um tempo essas professoras perceberam que os alunos tavam desenvolvendo a questão da auto-estima, alguns alunos eram muito introvertidos, já ficaram mais extrovertidos, a vivencia em grupo já foi maior, já não ficava tão isolado. Houve uma interação dessas pessoas (CORDA).

Consideramos inclusive a possibilidade de se machucar no decorrer dos treinos ou jogos uma atribuição inclusiva, tendo em vista que todo o capoeira, quase inevitavelmente, em algum momento poderá se machucar, isso é intrínseco a qualquer esporte, principalmente as artes marciais, bem como a capoeira, que também é luta, submetida ao ritmo e que se camuflou na forma de jogo para sobreviver à perseguição promovida pelo estado nacional na maior parte da sua história. Os alunos cegos e baixa visão ao participarem do jogo assumem para si um risco que qualquer capoeira está sujeito, obviamente, no momento do jogo estratégias foram tomadas para reduzir essa propensão, mas ainda assim aconteceram, mas reafirmamos, elas denotam que esses alunos fazem parte das fazeres da capoeira em todos os momentos.

A roda de capoeira é onde todo esse aprendizado culmina, movimentos, instrumentos, cantoria, aprendidos no decorrer dos treinos estão a serviço do jogo que se inicia, do diálogo corporal, e de acordo com os capoeiras entrevistados, durante os jogos era sempre disseminada a não violência. Sendo assim o cuidado tomado para que os alunos cegos não se machucassem fazia parte de uma orientação própria dos fazeres do grupo união, não machucar o companheiro à sua frente.

Quem vê a pessoa praticando capoeira pensa que é um esporte violento, que é de bater mesmo. Mas ele (Chocolate) conseguia passar essa filosofia pros alunos, de que o bom capoeirista não machuca. Então a pessoa jogava conosco, procurava ao máximo o contato corporal quando tinha o contato, o contanto era muito bem equilibrado não chegava a machucar, mas sabia que o golpe vinha daquele lado (COBRA).

No trabalho de Abib (2004) constam depoimentos de alguns grandes mestres de capoeira que nos ajudam a entender este relato que aluno *Cobra* nos traz, dentre estes está a fala do mestre João Pequeno, discípulo de mestre Pastinha:

Não gosto, por exemplo, daqueles brigador, valentão...que diz “a minha academia dá pancada e tudo” aí gera só briga só barulho. Se a capoeira é uma dança...então você pega a menina pra dançar...vai bater nela? (risos)...assim é o companheiro... pega o companheiro pra brincar, pra bater não... capoeira tem que se ver na bondade dela na perfeição...não é bater no adversário não (...) Então eu ensino a capoeira assim... e seu Pastinha também... ele dizia que capoeira não é pra bater... você dá o golpe, viu que o adversário não se defendeu, Antes de você encostar o pé, você freia o seu pé... ele me ensinava isso também (JOÃO PEQUENO, *apud* ABIB, 2004, p. 109).

Mestre João Pequeno, seguindo as orientações de seu mestre, o grande expoente da capoeira angola, Pastinha, afirma que o bom jogador não precisa machucar seu companheiro, ao contrário, da mesma forma o professor Chocolate concebe a capoeira e partilha com seus alunos esta concepção. A foto apresenta o professor Chocolate *fintando* (expressão da capoeira utilizada quando o jogador apenas finge que aplica o golpe) a *cabeçada* no aluno com baixa visão *Corda* que se encontra na posição de *Bananeira*.

Foto 11: Jogo entre Chocolate e Corda



Fonte: Instituto José Alvares de Azevedo

Mestre Bimba, que na década de 1930 incorporou na capoeira elementos de outras artes, como judô e Karatê, fundando a Luta Regional Baiana, mas que ficou conhecida com Capoeira Regional, de acordo com Silva (2008a), aplicava suspensões aos seus alunos que usassem a capoeira de maneira violenta.

Silva (2008a) afirma que a capoeira possui em sua própria natureza inúmeros recursos para evitar a violência e esses elementos foram fundamentais para a sua sobrevivência, dadas as circunstâncias em que foi criada, evitando inclusive o enfrentamento direto com opressor em muitas ocasiões, o que permitiu também o desenvolvimento de seu aspecto marcial.

Sendo assim, imbuídos pela não violência e com o cuidado para não machucar o companheiro, os capoeiras cegos e videntes partiam para a *vadiagem* e neste momento se revelavam uma série de novas estratégias para que o jogo “fosse bom”, como dizem os capoeiras. *loiô* descreve algumas delas:

No momento do jogo os vidente deixavam que a gente fizesse um jogo livre. E os videntes... ele fazia jogo da forma que ele sentisse possível. Porque de acordo com o preparativo que a gente faz, o vidente tem condição de saber o que a gente vai fazer agora. Qual o movimento que eu vou fazer. O vidente tem condição de ver isso. Então de acordo com o movimento que eu ia fazer o vidente já ia preparando fazer a defesa dele e também fazer o ataque, um ataque seguro, sabendo que não havia possibilidade nenhuma de me bater (IOIÔ).

Durante o jogo o vidente deixava seu companheiro cego ou baixa visão lançar seu ataque e, após esquivar-se, lançava o seu movimento procurando não atingir o jogador a sua frente. Continuando a descrição do jogo, *loiô* conta um recurso utilizado para que de fato o aluno cego não fosse atingido.

O jogo não era combinado, mas de acordo com o passo que a gente faz, a forma que a gente faz, o vidente já tem condição... Já sabe. Por exemplo, se eu fizer a Negativa, que é um movimento baixo no chão, ele poderia fazer um movimento alto, porque sabia que não tinha condição de me atingir. Se eu faço um movimento no alto, ele faz um movimento baixo. Senão ele fica na base de esquiva (IOIÔ).

A foto 12 ajuda a elucidar o recurso que a aluna descreveu. O professor Chocolate aplica o golpe *meia lua de compasso* por sobre a aluna *Sol*, que já se encontrava na posição da *cocorinha*.

Foto 12: Jogo entre Chocolate e a aluna Sol



Fonte: Albert Cordeiro – 2013

O aluno *Cobra* afirma que além de frequentarem os outros espaços onde o professor Chocolate atuava, tiveram a oportunidade de expor sua capoeira em vários espaços, realizando apresentações públicas que impressionavam os espectadores:

A gente já frequentou lugares de universidades grandes em Belém como a UFPA. A gente foi pra UEPA que é outra universidade grande aqui no Pará. Nós frequentamos também teatro. Frequentamos na Ana Unger uma participação num evento que ela teve lá, num desses momentos de capoeira. Onde eu joguei com um colega que era baixa visão. E foi muito aplaudido no teatro da paz. Então a gente frequentou os mais diversos lugares que você possa imaginar. Depois que terminava a roda de capoeira eles começavam a se aproximar da gente: “Égua muito legal! Como é que consegue fazer esse movimento sem enxergar”; “Tu jogou muito legal, eu vi tu dar uma rasteira no professor” (COBRA).

Sasaki (1997), ao falar do grande potencial dos deficientes, bem como o encantamento causado pelo bom desempenho destes em diversas modalidades esportivas ou artísticas, profere a seguinte afirmação:

Na verdade, essa capacidade já foi comprovada há quase 20 anos, mas a sociedade como um todo ainda não teve a oportunidade de conhecê-la por si mesma e, por isso, se maravilha e se encanta vendo o desempenho artístico, intelectual e cultural dos portadores de deficiência. Esse desconhecimento acontece também com novas famílias que passam a ter um membro com deficiência. Agora, no movimento de inclusão social, espera-se e luta-se por uma sociedade que, tendo entendido o direito das pessoas diferentes e o valor da diversidade humana, se modifique para aceitá-las junto à população geral. Neste sentido, veremos, com frequência cada vez maior, duas tendências mundiais: Pessoas deficientes possuidoras de grandes talentos artísticos e literários atuando juntamente com profissionais sem deficiência e não mais em grupos formados

exclusivamente por pessoas deficientes, como ainda acontece hoje em dia. Portadores de deficiência se envolvendo com artes e cultura, não para se destacarem e receberem prêmios algum dia, mas simplesmente para se desenvolverem com maior plenitude enquanto pessoas ou então para o seu lazer (SASSAKI, 1997, p. 54).

A foto abaixo retrata o que podemos compreender da afirmação de Sasaki (1997), uma apresentação pública do grupo União contendo capoeiras videntes e cegos. *Xaropinho*, *Toalha*, *Andróide*, *Ioio*, *Cobra* e os demais capoeiras acompanham o jogo entre o contra-mestre Abel e a aluna *Manhosa*, demonstrando que as práticas educacionais presentes no jogo da capoeira vão ao encontro das formulações teóricas que legitimam a inclusão.

Foto 13: Roda de capoeira contendo cegos e videntes



Fonte: Instituto José Álvares de Azevedo

Estes fazeres estão passivos de erros, acidentes e diversos percalços o que também foi percebido, tanto nas observações, quanto na fala dos entrevistados, as estratégias empregadas nem sempre surtiam efeito, e outras deveriam ser utilizadas, um processo de reflexão e aprimoramento, afim de que os treinos e o jogo fluíssem harmonicamente. *Corda* elenca algumas estratégias utilizadas no momento do jogo entre videntes e cegos, ou entre cegos:

Porque tinha caso assim, que o deficiente visual acabava mudando de direção, ou seja, não fica direcionado pro seu adversário, aí o vidente batia palma, pra poder o deficiente visual saber a direção que ele tava, e se voltar pra essa pessoa, aí tinham casos que aconteciam isso. E quando tinham dois deficientes juntos, às vezes com baixa visão, às vezes eram dois cegos totais, o professor mesmo dizia, “fulano bate palma!”, aí ele batia pra poder

o outro saber, porque as vezes ficavam até de costa pela não percepção da pessoa da direção que ela tá (CORDA).

O caso descrito pelo *Corda* também foi observado, durante o jogo, algumas vezes, o aluno cego sai da direção do aluno vidente, então este segundo, ou batia palma ou falava com o companheiro, para que este, ouvindo o som, se voltasse ao seu parceiro. Nem sempre essa estratégia funcionava como o esperado, *Corda* narra um episódio em que um pequeno acidente ocorreu:

Vou contar uma experiência: essa história da palma... Tinha um colega deficiente visual nessa turma do Alvares, em uma certa ocasião, a gente jogando, eu e ele, o professor percebeu que ele tava posicionado contrario a mim, ele tava meio que pro lado. Ai, o professor pediu pra eu bater palma, na hora que eu bati, ele soltou um golpe com a perna, que eu não lembro direito, só lembro do chão.

Corda, em meio ao jogo, foi atingido pelo companheiro cego ao mostrar onde estava posicionado, mas como já foi dito, consideramos isso ossos do ofício de todo capoeira, e os próprios sujeitos da pesquisa confirmam isso.

A aluna *Manhosa* é um caso bem peculiar e que requereu outra adaptação dentro da roda para ser incluída. Conta que certa ocasião acabou atingindo o colega vidente, desde então adquiriu um grande receio de jogar com outra pessoa, sendo assim o professor Chocolate, garantindo a sua participação no espaço, permite que ela realize jogos solos, quer dizer, sozinha, demonstrando os movimentos que conhece.

Eu tenho pânico de jogar com um vidente, apesar de que eu já joguei, e uma vez uma das minhas pernas no movimento de meia lua jogando com um rapaz, acertei ele e até hoje eu fico com remorso, hoje eu tenho medo de machucar alguém e me machucar. Nunca aconteceu, mas eu tenho medo, por isso geralmente eu faço jogo solo (MANHOSA).

Cobra afirma que a experiência de jogo entre os alunos cegos e videntes foi benéfica para ambos, pois as adaptações e orientações realizadas pelo o professor Chocolate visando a fluência do jogo desencadearam o aprimoramento técnico de todos:

Se eles davam uma meia lua, eles davam devagar, encostavam no teu corpo como se fosse uma luta em câmera lenta. Ou seja, ele estava nesse momento melhorando nossos sentidos, aguçando mais nossos sentidos, em contrapartida o aluno que tava treinando conosco, que era vidente, ele tava aprendendo a ter equilíbrio nos movimentos (COBRA).

Martins (2004) diz que os processos inclusivos funcionam como uma via de mão dupla, beneficiando todos os envolvidos, mostrando a diversidade existente no

mundo, disseminando o respeito como uma atribuição necessária, a partir daí, todos tendem a se tornar mais tolerantes com as diferenças individuais.

Como já foi afirmado, o respeito, a tolerância, o convívio harmonioso entre as diferenças foram promovidos através da convivência entre alunos cegos e videntes, contudo, além de tudo isso, o crescimento técnico dos capoeiras, a partir da experiência de jogo entre eles, foi outra característica levantada, sendo mais um exemplo do potencial inclusivo da capoeira, através do trabalho do professor Chocolate.

A partir de todas essas invertidas, o professor Chocolate e as demais pessoas envolvidas nesta experiência de ensino da capoeira, principalmente os alunos do Instituto José Álvares de Azevedo, evidenciam que os processos inclusivos preconizados por diversos autores, e cujo alcance ainda não abrange o espaço escolar como se almeja, bem como os demais espaços sociais que os deficientes devem ser incluídos, encontram um forte eco dentro desta manifestação da cultura popular.

Essa reverberação da perspectiva inclusiva dentro dos fazeres do grupo União é promovida pela lógica que rege a prática da capoeira e que se diferencia do nosso sistema escolar, que como já fora discutido neste trabalho, ainda carrega fortes ranços do paradigma científico moderno, o qual nega conhecimentos que se distinguem de sua racionalidade, bem como pormenoriza as pessoas com deficiência.

A Capoeira é um dos elementos da cultura popular brasileira que se instituiu como forma de resistência da comunidade negra ao colonialismo e escravização, e se fixou como uma manifestação da cultura negra que engendra saberes próprios que valorizam outras racionalidades, onde a ritualidade envolve um profundo sentido de vivência comunitária, tradição, memória coletiva e solidariedade.

Talvez uma das características mais marcantes das manifestações oriundas do universo da cultura popular, em qualquer parte do mundo, e que nos remetem a essa lógica diferenciada que buscamos analisar, sejam justamente as formas de transmissão do seu passado – que carrega a mitologia ancestral e os saberes tradicionais do grupo – através de três elementos fundamentais presentes nesse universo: a memória, a oralidade e a ritualidade (ABIB, 2004, p. 54).

Esses saberes próprios, bem como seu modo de transmissão também tem muito a dizer às práticas educativas, e na perspectiva dos sujeitos da pesquisa foram os grandes facilitadores para que o aprendizado do jogo fosse possível, pois

se manifestavam através de toda prática pedagógica realizada. Falemos um pouco destes saberes da capoeira, bem como eles se traduziram em processos inclusivos.

Abib (2004), que construiu seu trabalho conversando com velhos mestres de Capoeira e observando seus fazeres, diz que o aprendizado do jogo se dá na observação dos mais antigos e na experiência concreta, no fazer cotidiano onde há um grande afeto entre mestre e aprendiz, com grande atenção e disponibilidade.

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

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

A oralidade a qual nos referimos, não pode ser interpretada como apenas a capacidade de falar, tratasse de uma prática social, um modo que as culturas populares se utilizam para armazenar e transmitir seus saberes.

Para Ferrão Neto (2010), a oralidade apresenta uma forma de se conceber e intervir no universo, tratasse de uma experiência de reflexão que organiza diversas formas de conhecimento. Para este autor a oralidade:

implica num determinado modo de produção, armazenamento, circulação/transmissão/publicização, recepção, apropriação e representação dos conteúdos e formas da comunicação (*ibid.*, p. 894).

Zumthor (1993) diz que uma longa tradição do pensamento, considera e valoriza a voz como portadora da linguagem, já que através dela se articulam as sonoridades significantes, a palavra seria a manifestação mais evidente da voz, mas não a mais preponderante, na verdade este seria: “em suma, o exercício de seu poder fisiológico, sua capacidade de produzir a fonia e de organizar a substância” (ZUMTHOR, 1993).

Joutard (1996) afirma que a partir do século XVII a busca de caráter científico, pautada na neutralidade promulgada pelo positivismo, promove a crítica à utilização da tradição oral como conhecimento, jogando à marginalidade o modo de transmissão dos saberes tradicionais próprios da cultura popular.

O repasse dos saberes da capoeira nos fazeres do grupo União não fogem a esta tradição, se dando a partir da **oralidade**. Os sujeitos da pesquisa ressaltam essa característica, e em seus depoimentos afirmaram seu potencial educativo. Foi interessante perceber que nos diálogos presentes nas “rodas de conversa” que fazem parte da rotina da capoeira, o professor Chocolate procurava trazer à tona questões que num primeiro momento, não estariam associadas ao universo da capoeira.

Nessas rodas de conversa às vezes ele trazia questões de alguns dos membros que estava com problema, dizia que todos nós tínhamos que dar apoio, tinha que ajudar. As vezes era questão de estudo, alguns colegas que tinham dificuldade de frequentar a escola, escola básica, escola fundamental. Então, quem pudesse ajudar no ensino, “por favor se habilite!” Era muito importante que todos ajudassem nas tarefas de casa, tarefas de casa que eu digo, tarefas domésticas, como fazer a faxina da casa, lavar louça (loiô).

Foto 14: Roda de Conversa



Fonte: Albert Cordeiro, 2013

As tradições, os saberes, as histórias da capoeira repassadas a partir da oralidade, onde sempre, ao término dos treinos, os sujeitos se reúnem em torno do

seu professor e a conversa fluía livremente, e através dela os causos e a vida dos grandes mestres e outras tramas ficaram conhecidas.

Além disso, de acordo com a fala de *loiô*, as rodas de conversa versavam sobre diversos aspectos da vida cotidiana, e nestas se disseminavam o cuidado com o colega capoeira, o respeito ao próximo, às famílias, mostrando que as características de um bom capoeira se estendem para além da roda, alcançando todas as relações sociais as quais ele edifica.

Este depoimento evidencia que o **sentimento de pertença a uma comunidade**, pontuado por Abib (2004), não se restringe aos momentos de treinos ou jogos, estende-se pela vida cotidiana; os capoeiras constituem uma família disposta a se auxiliar mutuamente nas mais distintas ocasiões. O respeito e a solidariedade são disseminados como elementos que devem ser aprendidos, desenvolvidos, tanto quanto a perícia técnica nos movimentos do jogo, e se constituem como noções essenciais à inclusão social de minorias como pessoas com deficiência e adolescentes em risco social.

Ele fazia trabalho social. Trabalhos que ele fazia com crianças muitas vezes era trabalho social. Ensinando a importância do respeito, incentivando que aquelas crianças fossem estudar, que era muito importante, obedecer aos pais, obedecer aos mais velhos, obedecer os mais fragilizados, obedecer no sentido de respeitar, sempre ter o respeito com o próximo. Ele acreditou e sempre acreditou que capoeira seria um meio que traria crianças e jovens pra mostrar a importância. Porque muitas vezes crianças e jovens é criado num meio que não propicia a motivação pra estudar, pra crescer. Que isso é muito importante nos jovens. “Porque estudar? Estudar só pra poder ganhar dinheiro mais na frente? Também. Mas estudar pra crescer, pra crescer intelectualmente, pra buscar o conhecimento, porque conhecimento ajuda o individuo a traçar seu objetivo da vida” (loiô).

Este respeito trazido por *loiô* em sua entrevista pode ser interpretado como sendo uma das grandes características da capoeira. Todos os entrevistados salientaram este elemento como sendo umas das dimensões mais significativas dentro dos trabalhos realizados. Na fala dos sujeitos é ressaltado que através da capoeira aprende-se a respeitar os companheiros e primordialmente a si mesmo, a respeitar inclusive as diferenças impostas pela deficiência.

Acho que o mais importante que eu aprendi foi isso, me respeitar conhecendo meus limites. Eu não posso colocar antes sem experimentar. “Vamos fazer uma experimentação”, cria-se um objetivo. “O que eu quero fazer? Então vamos lá”. “Tem algum caminho que eu não conheço, eu tenho que experimentar”. “Onde é que está minha dificuldade?”, “Posso vencer aquela dificuldade ou aquela dificuldade eu não posso vencer?” Tem que ver o que é possível e o que não é possível. Eu acho que aprendi a me respeitar mais dentro do meu limite. É isso que eu levo comigo todos os dias, respeitar meu limite. Porque se eu desrespeitar meu limite eu posso adoecer, eu posso me acidentar, eu posso ter grandes prejuízos pra mim.

Então eu sempre costumo dizer que eu me esforço ao máximo, procuro fazer o melhor de mim, eu não me preocupo se eu sou o melhor, eu quero todos os dias dar o melhor de mim.

loiô, conhecendo as potencialidades e limitações do seu corpo, através da prática da capoeira, transcende o treino, a roda, a própria capoeira, elevando este respeito próprio a todas as atividades da sua vida.

No decorrer dos treinos o **respeito** se manifestava através dos diferentes ritmos de aprendizagem, que eram levados em consideração. A diferença se manifestava inclusive entre os próprios alunos cegos. Havia distintos modos de aprender, e tanto o professor, quanto os demais alunos, auxiliavam os colegas que possuíam maior dificuldade no aprendizado.

Eu lembro muito bem da Iolanda, que ela tinha dificuldade pra gingar na mesma velocidade que os outros, no caso, junto com a música. Mas depois de um tempo... Ele sempre respeitou a velocidade de cada um. Pra não aplicar uma coisa, assim, forçada. Esse respeito era individual, no caso, se um tava com mais dificuldade ele deixava com os outros, não tinha forma diferente "ah.. bora, bora parou, agora a gente tem que ensinar aquele ali, porque ele tá com dificuldade". Era sempre de forma natural assim...depois de um tempo ia alcançando o outro (CORDA).

Tomando Sartoretto (2011, p. 77) como referência para análise, desvelamos aqui outro elemento que apontam os processos inclusivos dentro dos fazeres do grupo União:

A inclusão só é possível lá onde houver respeito à diferença e conseqüentemente, a adoção de práticas pedagógicas que permitam às pessoas com deficiência aprender e ter reconhecidos e valorizados os conhecimentos que são capazes de produzir, segundo o seu ritmo e na medida de suas possibilidades. Qualquer procedimento pedagógico ou legal, que não tenha como pressuposto o respeito à diferença e a valorização de todas as possibilidades da pessoa deficiente não é inclusão.

Especificamente entre os alunos cegos estes diferentes tempos e modos de aprender tinham seus motivos devidamente identificados entre os capoeiras. Exemplificando, *Cobra* narra sua experiência pessoal:

A aprendizagem é muito relativa. Eu aprendo com facilidade porque eu sempre tive uma vida bem esportiva. Eu sempre pratiquei esportes, o que é diferente de uma pessoa que nunca praticou esporte na vida. Então quem nunca praticou vai dar muito mais trabalho, o trabalho vai ser redobrado, enquanto a mim não, seria muito mais fácil ensinar pra uma pessoa que já praticou ou pratica esporte, do que uma pessoa que não sabe nem como o movimento inicia (COBRA).

A prática da capoeira evidencia um elemento percebido pela pedagogia apenas recentemente, existem diferentes ritmos e modos de aprendizagem. A distinção entre cegos e videntes no aprendizado dos movimentos são tão comuns

quanto as diferentes formas que videntes entre si, ou cegos em geral aprendem. Sendo assim a segmentação entre cegos e videntes nos espaços aprendentes perde sentido.

Little (1987, *apud* MARTINS, 2002), diz que esse dualismo educacional não tem muita razão de ser porque as necessidades pertinentes a cada aluno são infinitamente mais variadas do que o que é suposto por aquela dicotomia (deficiente/não deficiente), donde a necessidade de olhar as coisas sobre um ângulo mais vasto que permite adotar uma abordagem lado a lado no ensino de crianças deficientes e de crianças não deficientes.

Assim, gradativamente, vai sendo reconhecida a importância de haver uma fusão dos dois sistemas, formando um sistema único, porém capaz de atender às necessidades dos educandos, deixando de lado atitudes segregacionistas para com aqueles que, aparentemente, não aprendem como os outros. Tais atitudes, na realidade, só conduzem à negação da função precípua da escola: *ensinar* (MARTINS, 2002, p. 24).

Apesar de ter iniciado seu trabalho com deficientes em espaços especializados de atendimento, Chocolate, gradativamente, levou estes alunos aos demais locais onde ensinava. A capoeira protagonizou uma iniciativa inclusiva, tendo em vista que, a partir da utilização de diversas estratégias que facilitassem o aprendizado do jogo, em meio a diversidade de potenciais e histórias de vida, todos que ali aprendiam, crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos de ambos os sexos, deficientes ou não, se tornaram capoeiras.

A prática da capoeira possibilita a **resignificação das histórias de vida**. Chocolate, de acordo com os entrevistados, sempre procurou incentivar a todos os sujeitos a investirem em suas qualificações educacionais e profissionais. No trabalho com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, nos bairros do Paar e Curuçambá, no município de Ananindeua e em Marituba, reflete sobre as dificuldades do cotidiano, utilizando correlações com as difíceis histórias de vida, os quais passaram diversos famosos capoeiras, é como bem diz Abib:

A Capoeira garante aos seus praticantes recursos para criticar a sociedade, tida como contraditória, excludente e autoritária. O que se aprende durante o jogo da Capoeira se torna um aprendizado social, a partir do momento em que o aluno passa a conceber analogias entre a roda da capoeira e a “roda da vida” (ABIB, 2004, p. 137).

O aluno *Cobra* garante que a convivência entre os alunos cegos com as crianças e adolescentes em situação de risco das comunidades periféricas onde o

grupo União atua, foi benéfica para ambos. No caso dos meninos e meninas a contribuição se deu da seguinte forma:

Ao unir o pessoal do grupo de risco conosco ele começou a tirar frutos daí, porque tiveram pessoas que não sabiam o que fazer, porque achavam que não podiam. Mas quando viam a gente praticando capoeira, eles achavam que tavam fazendo besteira, perdendo tempo em ficar a ver navio por aí, fazendo nada, pensando em fazer besteira.

A interação entre os alunos proporcionou às crianças do Curuçambá que reinterpretassem a sua própria história e a condição social na qual estavam imersos e como *loiô* diz: “Era um resgate social e ele (Chocolate) colocava a importância do estudo pra buscar objetivo... Isso é uma coisa que eu sempre gostei, hoje mais ainda na condição de acadêmica que eu estou, eu entendo bem melhor isso”.

Hoje, superando cada vez mais a imagem de prática de marginais, que lhe fora atribuída, a capoeira tem se mostrado, inclusive nos resultados encontrados nos trabalhos realizados pelo grupo União, um forte instrumento educativo, capaz de inserir socialmente os sujeitos que se encontram na marginalidade ou em risco social, como muitas das crianças e adolescentes das comunidades periféricas onde Chocolate leciona. Sobre esta atribuição da capoeira, Silva (2008a, p. 41) afirma:

Podemos até chegar à constatação de que a capoeira é um veículo tanto para a formação da nobreza de caráter, quanto para a modificação de comportamentos inadequados de algumas pessoas, permitindo a elas ocupar um lugar digno na sociedade.

No caso das pessoas com deficiência essa resignificação se dá a partir de outro olhar sobre a sua própria deficiência. *Corda* narra a sua experiência pessoal da seguinte forma:

Foi muito difícil saber que ia perder a visão e vendo ali as pessoas agindo normal nos seus empregos, fazendo as coisas, acabava que essa vivência percebendo que o outro era capaz de fazer esse tipo de coisa. Ainda tem isso, né? Que quando a gente se compara com uma pessoa que enxerga, no caso vidente, a gente percebe que tem as mesmas possibilidades de fazer aquilo, mesmo que não seja na mesma velocidade, mas é possível também. No caso, para o deficiente visual é muito importante saber que pode fazer coisas que achava que somente quem enxerga. Por exemplo, fazer movimentos assim que até questão de pessoas ficarem impressionadas, “caramba, ele consegue fazer isso, ele consegue fazer aquilo!” Essa questão de notar que é possível fazer esse tipo de coisa a auto-estima ia lá (aponta para o alto)...Isso, acho que contribuiu muito principalmente nessa melhora dessas coisas que acabam ocasionando com a perda da visão, no caso a depressão a baixa auto-estima (CORDA).

A **ancestralidade** é outra característica própria dos saberes da capoeira. *Abib* afirma que o Mestre e os capoeiras mais antigos são muito respeitados pelos

demais aprendizes, pois são vistos como elo transmissor entre os conhecimentos dos saberes de seus antepassados e a comunidade (2004).

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

Essa figura é fundamental no seio de uma cultura na qual a transmissão do saber passa pela via da oralidade, e por isso depende desses guardiões da memória coletiva para que esta seja preservada e oferecida às novas gerações. O mestre é aquele que é reconhecido por sua comunidade, como detentor de um saber que encarna as lutas e sofrimentos, alegrias e celebrações, derrotas e vitórias, orgulho e heroísmo das gerações passadas, e tem a missão quase religiosa de disponibilizar esse saber àqueles que a ele recorrem. O mestre corporifica assim, a ancestralidade e a história de seu povo e assume, por essa razão, a função de poeta que através do seu canto, é capaz de restituir esse passado como força instauradora que irrompe para dignificar o presente, e conduzir a ação construtiva do futuro (ABIB, 2004, p. 59-60).

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

Mestre Bimba, na década de 1930, hibridizando a capoeira tradicional com elementos de outras artes marciais inseriu diversos níveis de graduação, indicados pela cor da corda que cada individuo carrega amarrada na cintura. Estas representam quanto tempo o aluno pratica o jogo e seu desenvolvimento enquanto jogador, conforme o tempo passa, o aluno amadurece enquanto jogador e adquire sabedoria, ele muda de corda, representando o alcance de graduações mais altas.

Eu fui um dos alunos cegos que mais se destacou na roda, chegando até a corda laranja... A corda laranja é como se fosse a sexta graduação da capoeira, ela é abaixo da roxa e depois da roxa viria a marrom e depois da marrom viria a preta (COBRA).

As cores das cordas não são padronizadas entre todos os grupos de capoeira, sendo assim, cada cor pode representar graduações diferentes entre grupos distintos; no grupo União a corda preta representa o alcance do título de mestre. Chocolate possui a graduação de professor, representada pela cor roxa, mas um detalhe interessante, as pontas da sua corda são brancas, esta ausência de cor simboliza a primeira graduação dentro do grupo União, dada aos recém

iniciados. Chocolate, ao deixar sem cor as pontas de sua corda, afirma se considerar um eterno iniciante na capoeira, alguém que ainda tem muito a aprender. Isso nos remete ao trecho de uma cantiga ouvida em uma roda, durante as observações: “*Sou discípulo e aprendo, sou mestre e dou lição*”.

Deve ser ressaltado que dentro dos fazeres observados, se constatou que as graduações não representam patentes hierárquicas que legitimam desigualdades nas relações entre os alunos. Na verdade os alunos mais graduados auxiliam os menos experientes no momento dos treinos, tirando dúvidas a cerca dos movimentos, ensinando a tocar os instrumentos, as letras das canções, etc. Percebemos isso na fotografia abaixo onde o aluno mais experiente *Castor* auxilia o pequeno *Pé de Valsa*.

Foto 15: Aluno graduado ajuda o iniciante



Fonte: Albert Cordeiro – 2013

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

Maurice Halbwachs (2004) considera a memória como um recurso imprescindível para a reconstrução da história, alega também que as memórias individuais dos sujeitos estão arraigadas nas relações sociais que estes estabelecem, sendo assim fazem parte da identidade grupal, uma memória coletiva.

O arrimo da memória, para Halbwachs, é o grupo o qual nos identificamos, tornando nosso o seu passado, trazendo à tona histórias do imaginário pertencente a este.

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

A **musicalidade** e **poesia** da capoeira estão entre as formas mais emblemáticas de expressão desta memória coletiva. Através delas narram-se a vida dos capoeiras, as tradições, os antepassados, os “fundamentos” (na linguagem dos capoeiras) da arte, perpetuam-se os elementos simbólicos deste jogo. Aprender Capoeira também significa ouvir as cantigas e as histórias que elas contam. Ouvir a cantoria representa estar em contato com as tradições mais antigas e que ressaltam diversos aspectos da cultura negra e seus personagens, que ainda pouco são inseridos nos livros de história. Agachados aos pés do berimbau ouvem-se a ladainha e rememora-se os grandes mestres que deram a sua vida para que a ginga pudesse mandingar, o coro cantar, a bateria se ouvir. Abib (2004, p. 61), diz da seguinte forma:

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

Os sujeitos da pesquisa em diversas partes das entrevistas faziam questão de dar ênfase a essa característica do cancionário da capoeira, o repasse dos saberes, a história da escravidão contada pelo escravo, pelo ex-escravo e por todos que perpetuam esta tradição, entoando as cantigas mais antigas, até as composições mais recentes, estas que também retratam as vivências dos capoeiras antigos e contemporâneos. *Cobra* diz o seguinte:

As músicas todas contam um pouco da história do negro na época do descobrimento. Como eles faziam, como eles vieram para o Brasil, o que acontecia de fato, nos engenhos, como o negro era tratado na época. Porque os livros que contam a história dos negros na escola, eles tentam mistificar a situação da época. E a capoeira em si hoje ela não é praticada só por pessoas que gostam, que querem, hoje em dia a capoeira é assunto

pra ser estudado. Tem estudos da capoeira, tem pesquisadores trabalhando em cima disso. E hoje a gente sabe que aquela história da princesa Isabel assinou a lei Áurea... Não foi assim. Se não assinasse a lei Áurea na época os senhores feudais não iam ter como sustentar os negros. E eles já tavam se organizando de uma maneira tão grande que eles iam dominar os senhores de engenho. Então pra que não acontecesse isso essa foi uma estratégia que ela teve de libertar os escravos. Libertando os escravos os senhores de engenho não iam ter mais que aquela responsabilidade de manter os negros ali trabalhando pra eles e ia se criar uma mão de obra barata. Então assim eles iam poder manter o local que eles tinham como propriedade, o negro não era mais escravizado da maneira que era antes, mas ia acabar sendo escravo porque sempre ia ganhar um salário baixo pra se manter. Então essa foi a técnica que eles usaram, que não ensinam na escola (COBRA).

A canção composta pelo mestre Tony Vargas (2006) evidencia boa parte dos fatos históricos retratados pelo aluno *Cobra*, mas também revela outra característica própria da capoeira, dentro do seu universo de saberes, que encontra guarida na memória coletiva de seus membros, o **imaginário**, que reveste os fatos históricos de características fantásticas, míticas, que rompem com o modelo de racionalidade predominante em nossa sociedade repercutindo profundamente dentro desta manifestação da cultura popular.

*Berimbau chorou no terreiro
Sinhazinha correu pra escutar
Berimbau falou de um guerreiro
Que os negros ia libertar*

*Ele vem vestido com a noite
As estrelas a lhe iluminar
Tem a força do mar nas entranhas
E o poder dado por orixás*

*Sinhazinha tremeu assustada
Sem saber se ainda ficava ali
Berimbau então silenciou
E no terreiro apareceu Zumbi*

*Sinhazinha tombou de joelhos
O rei negro então a possuiu
A noite fez-se fogo e o negro
Assim como veio partiu
Deixou a semente da raça
No ventre da terra Brasil [...]*

Para Durand, o imaginário nas suas manifestações mais típicas, como o sonho, devaneio, rito, mito, é alógico à lógica ocidental, desde Aristóteles até mesmo de Sócrates. Define uma lógica ‘alternativa’ que, por exemplo, a do silogismo ou da

descrição temporal, mas mais próxima, em certos aspectos, da música. A música ganha, em Durand, uma função vital dentro das manifestações do imaginário:

Esta última, como o mito ou o devaneio, repousa sobre as transposições simétricas, dos 'temas' desenvolvidos ou mesmo 'variados', um sentido que só se conquista pela redundância persuasiva de um tema. A música, mais que qualquer outra, procede por um assédio de imagens sonoras 'obsessivas' (DURAND, 1994, p. 57).

A música e a poesia expressas pela capoeira são a principal demonstração desse imaginário peculiar que esta possui, com seus mitos e causos fantásticos, é como bem expressa o poeta Paes Loureiro (1995, p. 66): "O poético e o mítico sempre apresentaram constantes afinidades". Para este autor o mítico e o poético são produtos de um imaginário estetizante, estabelecendo uma das bases as quais se edifica a cultura.

Merece bastante atenção o **caráter lúdico** da capoeira, sem dúvida esse aspecto está entre os mais preponderantes dentre os seus modos de educar, e no decorrer das observações foi bastante evidenciado.

Mestre Pastinha em busca da descriminalização da capoeira, procurou ressaltar em sua Capoeira Angola o caráter lúdico, apropriando-se da imagem de jogo que mesmo antes de ser legalizada pelo Estado Nacional na década de 1930, já lhe era atribuída. Analisando esta característica que constitui a capoeira enquanto jogo corporal, acrobático, marcial, musical, melódico, rítmico, orquestral; lançamos mão de Huizinga (2000, p. 7), que aponta o jogo como sendo uma das características mais proeminentes dentro das culturas, nas palavras do autor:

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

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

Acreditou-se que apenas o pensamento leva o sujeito a atitudes normais e inteligentes, cujo o expoente máximo é o conhecimento científico. Já os sentimentos, vistos como "coisas do coração" não levam ao conhecimento e podem provocar atitudes irracionais. Produzem fragilidades de segundo plano, próprias da privacidade inata e natural de cada um. Segundo essa crença grega milenar, as instituições educacionais da modernidade

caminharam para a ênfase da razão, priorizando tudo que se relaciona diretamente ao mérito intelectual. Nesse contexto, o brincar, por ser considerado espontâneo, sentimental, romântico e natural, ficou excluído das instituições dirigidas à formação da razão (VASCONCELOS, 2006, p. 63).

Duvignaud (1997) afirma que ainda hoje se ignora a ludicidade na experiência humana, esquece-se seu aspecto primeiro que é de evasão, prazer, devaneio, e discutem-na quando se trata de seus aspectos utilitários. De acordo com o autor, a lógica capitalista desta sociedade de consumo não admite a ludicidade como característica humana, pois ela interfere no comportamento desejado para os indivíduos.

Duvignaud nos leva a pensar o porquê da necessidade de ocultamento da ludicidade, que para ele se deve pelo caráter revolucionário e irreverente contidos no lúdico. Através da ludicidade pode se dizer verdades, zombar do mundo, e até mesmo se agrupar para lutar por direitos. Aqui podemos inferir que o aspecto lúdico na capoeira também pode ter servido aos fins revolucionários que do jogo. O jogo corporal se tornou arma e escudo frente ao colonizador.

Ainda em Duvignaud (1997), percebe-se outra propriedade importante do jogo, sua capacidade de atenuar as dificuldades vividas cotidiano de cada ser humano. Mesmo o jogo sendo efêmero, ele abre caminhos para novas possibilidades, proporcionando a vivência de emoções não experimentadas no dia a dia. Esses sentimentos também foram destacados pelos sujeitos da pesquisa, que jamais esperaram experimentar da emoção que o jogo lhes proporcionara, devido a cegueira ou baixa visão.

No contato com o grupo União, as canções ouvidas na roda expressam o dia-a-dia de sofrimento durante a escravidão, bem como demonstram o jogo como momento de evasão da realidade do cativo: *“Navio negreiro, tumba flutuante, terra-mãe distante, dor e desespero”*; *“Eh! Corta cana nego velho! Corta cana no canavial”*; *“Vamo vadiar, vamo vadiar para a vida melhorar”*.

Na capoeira vadiar significa estar jogando, pois esta recebeu o estigma de vadiagem, mesmo após a abolição. *“Vamo vadiar para a vida melhorar”* denota esse predicado atribuído ao jogo por Duvignaud (1997), sua capacidade de ajudar a suportar as agruras cotidianas.

Na fala dos entrevistados sempre foi ressaltado esse aspecto dentro do jogo, ao se tornar capoeira, um outro olhar, uma nova forma de interpretar a realidade é

adquirida, inclusive no modo de encarar a própria deficiência. Os Benefícios advindos com a prática do jogo, na fala dos sujeitos, tiram a deficiência do primeiro plano da vida desses sujeitos, quer dizer, a cegueira torna-se parte das diversas formas de se perceber e interpretar a realidade, e deixam de ocupar o centro da existência destes sujeitos, o que em todos os casos gerava muito sofrimento, angústia, isolamento. Cobra chega a dizer: *“Eu só tenho que agradecer a capoeira pelo o que eu sou hoje. A cegueira pra mim é um mero detalhe que não me atrapalha”* (COBRA).

A aluna *Manhosa* diz em seu depoimento que depois de praticar capoeira a sua vida *se encheu de alegria*.

Pra mim, o fato de você conseguir fazer o movimento, dentro do seu limite, já uma enorme alegria, uma enorme satisfação, só o fato de estar no grupo, aprendendo um pouquinho de cada coisa, já é uma alegria, ou um instrumento, ou a música, ou um exercício, aquele momento com o grupo, com o professor, vale ouro (Manhosa).

Caillois (1990) apresenta uma característica do jogo que esclarece o porque a capoeira ajudou, de acordo com os entrevistados, na superação da introversão que acometia muitos deles. Este autor diz que para jogar é necessário interagir, o jogo não é uma atividade solitária, até mesmo uma criança quando brinca sozinha ela cria companheiros imaginários, com quem ela dialoga, briga e sorri, misturando situações reais e imaginárias. Da mesma forma a capoeira, pois até mesmo quando se treina sozinho, imagina-se um parceiro à frente, esquivando ou atacando.

Huizinga (2008) narra que uma das atribuições do jogo é o fato de ser livre, e esta liberdade servir como evasão da vida real. A capoeira se torna um elemento de alívio perante o suplício da escravização e através das práticas educativas do grupo União trouxe o sentimento de liberdade aos indivíduos que se consideravam limitados pela deficiência visual.

Huizinga (2008) adverte que o jogo é uma função da vida, mas não é passível de definições exatas em termos lógicos, biológicos ou estéticos. Para ele o conceito de jogo deve permanecer distinto de todas as outras formas de pensamento através das quais exprimimos a estrutura da vida espiritual e social (p. 9).

O lúdico foi uma dimensão marginalizada pela modernidade científica, por seu paradigma monocultural e fomentador do colonialismo, que submeteu os povos do sul ao fardo da dominação, esta ludicidade trazida à luz por setores mais progressistas dentro do campo científico é elemento de um paradigma emergente

onde a diversidade epistemológica do mundo é uma premissa, e o olhar sobre as distintas culturas não é etnocêntrico e nem colonizador.

Todas esses elementos que constituem o universo de saberes das culturas populares, especificamente, a capoeira, constituem um modo de educar que se distingue bastante das características educativas do sistema escolar vigente, e a partir da fala dos sujeitos da pesquisa, vai ao encontro das premissas do paradigma inclusivo defendido por diversos autores e apresentado neste trabalho, tendo como pilares o respeito às diferenças, a não homogeneização, a adoção de estratégias diferenciadas nas práticas pedagógicas, a fim de atender os diversos potenciais e as diversas formas de aprender, sem segregar.

Os entrevistados deixam claro que estas vivências possibilitaram inúmeras melhorias na sua qualidade de vida e que para eles, ilustram o quanto o ensino da capoeira pelo grupo União, através do trabalho do professor Chocolate, é inclusivo. Elencaremos a partir daqui as **contribuições da capoeira** de acordos com os sujeitos da pesquisa, analisando se estas de fato representam características inclusivas.

Todos os entrevistados pontuaram o **condicionamento físico** e outras características ligadas ao corpo, como sendo uma das grandes contribuições da capoeira. *loiô* pode apurar melhor esta percepção a partir da sua experiência no curso superior, Terapia Ocupacional, e lançando mão desses saberes, proferiu a seguinte afirmação:

A capoeira pra mim, particularmente, trouxe pra mim um equilíbrio dinâmico, o estático também, mas principalmente o equilíbrio dinâmico. Equilíbrio dinâmico é fechar os olhos e tentar fazer alguns movimentos, a pessoa perde a segurança, nessa condição ele vai dar um certo desequilíbrio, a pessoa pode perder o equilíbrio, onde pode dar uma queda num local onde não justifica, normalmente a pessoa não cairia. Então, a falta da visão também provoca esse tipo de desequilíbrio. A capoeira como ele trabalha o corpo todo. Capoeira eu considero uma movimentação dinâmica aeróbica e faz todos os tipos de movimento. Uma das características da capoeira: ela trabalha muito a parte inferior do corpo, significa eu trabalhar bastante a perna, movimentando, fortalecendo os músculos que auxiliam nesses movimentos baixos, nos membros inferiores, da cintura pra baixo isso é o que eu chamo de movimento baixo. Fortalecendo... E como treina... Como treino é sempre com movimentos repetidos pra aperfeiçoar a forma, movimento, velocidade. Ele acaba ganhando músculos, condicionamento físico melhor e isso acaba trazendo a confiança na pessoa que tinha perdido visão.

A aluna *Manhosa* também demonstrou sofrer desses percalços referentes à **mobilidade**, na verdade este foi o principal motivo que a fez ingressar no grupo União:

Quando eu entrei, eu busquei contato com o chão, porque eu tinha medo, medo do chão, apesar do que hoje eu não tenho tanto, mas quando eu entrei, misericórdia, era demais. Então eu vim pra dentro do grupo naquele sentido assim de sentir o chão, cair no chão, rolar no chão, ficar de pé no chão, na posição de capoeira, ou mesmo na queda de um movimento, mas ter aquele contato, e foi tudo de bom, porque eu tinha pânico, e a minha visão, de pé, ela fica distante do chão, é como se o chão fosse mais lá no fundão (MANHOSA).

Ela também atribui à capoeira a melhoria na sua **locomoção**, e a superação do grande receio que tinha de cair por ter adquirido mais **equilíbrio**. A prática da capoeira lhe trouxe:

[...] segurança pra andar, pra descer, pra subir de repente até pra uma queda, pra cair, porque a vida de um deficiente visual é muito cheia de obstáculos e não é todo tempo que a gente tá com alguém, tudo isso nos dá segurança de ir e vir, uma atividade dessas que leva vários movimentos, braços pernas, chão, a gente fica, com o tempo, bastante equilibrado, com o corpo, né? A capoeira ajuda em todos os sentidos (MANHOSA).

Já o aluno *Cobra* ao tratar do equilíbrio adquirido com os treinos observa que este recurso lhe serve para toda vida, não somente para o jogo da capoeira, pois ao praticar exaustivamente os movimentos:

Naquele momento eu tava pegando equilíbrio, isso fez que com a minha desenvoltura melhorasse muito, tanto que na minha vida hoje, dificilmente eu bato numa coisa e derrubo, porque aquilo que ficou do momento do treino, de eu não poder machucar o outro, mas fazer movimentos precisos, eu posso até dar de encontro mas dificilmente eu vou derrubar, porque o reflexo ficou, eu consegui manter o reflexo. É como se fosse uma tatuagem. (COBRA).

Manhosa elenca também que além do equilíbrio, a prática da capoeira apurou seus **sentidos remanescentes e seus reflexos**, o que já lhe permitiu a fazer coisas que ela mesma se surpreende.

Eu tenho feito coisas que até eu estranho, instantaneamente, uma pessoa cai na rua, como já aconteceu, eu prontamente me apresento para ajudar, se acontecer longe eu fico quieta por que nem tudo a gente ta vendo, mas se cai perto de mim eu instantaneamente tenho aquele impulso dentro de mim de tentar ajudar, acho que vem do movimento que a gente faz, da atividade que a gente faz, a capoeira libera os movimentos, tanto pra gente se levantar, quanto para levantar aquela pessoa. É uma coisa instantânea, é incrível (MANHOSA).

Esta mesma aluna continua discorrendo sobre os benefícios da capoeira à sua vida, e trás um novo elemento, a melhora de sua **postura corporal**, que outrora era comprometida pela sua baixa visão:

A postura da gente, a gente pega mais postura, porque no meu exemplo, baixa visão, a gente curva muito o pescoço, pra visão, pra baixo, e a gente tenta olhar uma vez só pro chão e segue em frente, isso me ajudou bastante, no sentido de postura, no sentido de não ter mais medo do chão, equilíbrio, um equilíbrio corpo e alma, o corpo adquire resistência e a alma consegue equilíbrio, concentração, a ponto até de ajudar o próximo (MANHOSA)

Neste ponto da entrevista podemos perceber outras contribuições da capoeira na vida destes sujeitos, concernentes as **questões psíquicas**, e os demais entrevistados não pouparam palavras para discorrer sobre estes avanços, como é o caso do aluno *Corda*, que em seu relato afirmou o seguinte:

As pessoas que são ou estão com deficiência visual, elas procuram algo pra tentar se segurar, pra tentar melhorar. A pessoa ela acha que o mundo acabou, que não tem mais o que fazer e tenta se isolar. Mas quando a capoeira surge e mostra pra ela o que ela pode fazer, nem ela acredita. Então no momento que ela começa a praticar, que ela pega realmente um professor que goste e ame o que faz. Ele começa a fazer coisas que antes ele não fazia. Então a auto-estima da pessoa cresce muito, de uma maneira que ele se sente independente. Ela contribui tanto que acaba uma pessoa passando pra outra e uma divulgação de boca a boca, de convivência, que acaba trazendo um benefício inestimável (CORDA).

De acordo com este capoeira a prática da capoeira possibilita a elevação da auto-estima, comprometida pela condição de cegueira, mas que se restabelece a partir da percepção de seus reais potenciais, evidenciados por seus desempenhos quanto capoeiras.

Martins (2002), afirma que vários estudos apontam para o fato de que pessoas com deficiência apresentam um desempenho social e acadêmico aquém das suas reais condições, em decorrência de:

[...] terem aprendido a desempenhar o papel de deficientes. Como esses indivíduos são socializados em situações de desvantagem - enquanto pessoas estigmatizadas - isso afeta a sua identidade pessoal, aumentando a probabilidade de aderência e fidelidade ao papel que lhe é atribuído (GLAT, 1995, apud MARTINS, 2002, p. 34).

Inferiorizados perante a sociedade, desrespeitados em suas potencialidades, vivendo estes quadros de exclusão, os deficientes acabam por não manifestar ou desenvolver todos os recursos que seriam capazes, e os entrevistados apontam que as pessoas cegas, acabam sendo condicionadas a se afastarem dos meio sociais. *loiô* diz o seguinte:

A falta da visão não é só a questão de não enxergar e acaba afetando outras coisas, inclusive a comunicação. Em termo de interação social, as pessoas que perdem visão muitas vezes ficam mais retraídas, se isolam um pouco mais, por questão de não enxergar. Vai num ambiente, não sabe quem esta no ambiente, então isso causa um impacto muito grande e acaba provocando a retração. Não é que a pessoa eu perde a visão queira se isolar, mas esse isolamento acaba acontecendo por conta da falta do que está acontecendo no ambiente, a pessoa fica...isso causa retração, um pouco de constrangimento, são vários sentimentos que envolve uma pessoa que vem perder a visão. A capoeira pra mim particularmente, trouxe de volta essa interação social (IOIÔ).

loiô deixa claro que ao jogar capoeira, além de adquirir confiança na mobilidade, adquiriu **autoconfiança**. Foi reticente quanto ao seu ingresso no grupo União, justamente por não se achar capaz de aprender algo que seria tão complexo inclusive para videntes, quanto mais para pessoas cegas ou com baixa visão, mas no decorrer do processo, com o apoio do professor Chocolate e dos demais alunos resignificou a sua própria auto-imagem:

A confiança que eu refiro além da movimentação, equilíbrio, além da segurança de movimento, é a confiança do ser, acreditar que eu posso. Porque antes de eu ser deficiente eu via as pessoas jogando capoeira achava aqueles movimentos muito rápidos, eu como vidente na época achava que nunca conseguiria fazer aqueles movimentos, impossível, tinha que ter um preparo físico muito bom. Era essa a ideia que eu tinha de capoeira, tanto que quando o professor Chocolate convidou pra fazer capoeira, no primeiro momento eu recuei. Eu disse: “não professor, eu não vou fazer capoeira porque eu não tenho condição”. Depois eu comecei olhar o treino e disse: “eu acho que vou experimentar”. Aí eu experimentei, gostei. Essa continuidade do treino, o professor sempre dando apoio, incentivo e os colegas também dando apoio, colegas videntes. E praticando essa capoeira eu comecei a pensar que eu posso, eu estou deficiente, mas eu ainda posso, posso aprender coisas novas, posso fazer, eu tenho potencial. Posso não ser, em termos de capoeira, posso não ser muita coisa, mas o importante é fazer o que eu posso fazer. E como o professor sempre colocava: “Você vai fazer o que você pode fazer” (IOIÔ).

Já o aluno *Cobra* atribui à capoeira a guinada que sua vida realizou, alegando ter sido esta vivência quem lhe estimulou a sair da sua condição de exclusão, tanto que hoje se tornou um militante nas causas dos deficientes, sendo, por dois anos consecutivos, vice presidente da Associação de Cegos do Pará.

A capoeira, esse processo fez muito bem pra me estimular, a partir dela eu comecei a ter autoconfiança. Eu vi que eu era mais um. Então se eu podia dar saltos, lutar com pessoas ditas normais, ter ritmo, ter controle nos golpes, aquilo ali era só a ponta do iceberg. Eu poderia ir mais longe. Então ela serviu de incentivo pra minha vida. Essa base toda eu levei da capoeira. Então não é base só pro seu dia a dia, com a estrutura física e emocional, não, é muito mais do que a gente pode imaginar (COBRA).

loiô também aponta a capoeira como sendo a grande promotora de sua **inclusão social**, aquela que lhe fez perceber suas reais potencialidades e a

partir daí traçar novas metas e objetivos, superando o próprio olhar inferiorizado que lançava sobre si mesma:

A capoeira trouxe confiança em mim e ela veio como se fosse uma ignição pra eu chegar aonde eu cheguei até hoje. Claro que eu tinha muitos elementos dentro de mim escondidos, eu precisava de uma ignição e capoeira trouxe pra mim isso. Eu acho que tem poucas pessoas apaixonadas pela capoeira como eu (IOIÔ).

A aluna *Manhosa*, sintetizando todas as contribuições da capoeira à sua vida, esclarece porque considera estas experiências ações inclusivas, profere uma fala emocionada, mostrando que o jogo lhe garantiu protagonismo, condição que para ela representou sua própria humanidade:

Inclusão, acredito que não é ficar num canto, é participar daquilo ali, é ser presente, é se sentir útil, superando também algum limite que a pessoa tenha, no caso também como deficiente visual. A gente se apresentar ou ir em algum evento, quer dizer que a gente tá ali por gostar, por se sentir bem, e essa inclusão eu acredito que é no sentido de se sentir humano, se sentir útil, é fazer alguma coisa diferente, ou até então ajudar alguém de repente, num momento (MANHOSA).

Através da fala dos sujeitos denota-se que estes fazeres e saberes contribuíram de diversas maneiras em suas vidas, seja no condicionamento físico, aprimorando os sentidos remanescentes, ajudando na mobilidade, equilíbrio, reflexos, e também, primordialmente, permitiu que estes sujeitos resignificassem a sua própria relação com a deficiência, que como pode ser percebido, significava para eles e elas, uma limitação que impossibilitaria seus desejos pessoais.

Estes homens e mulheres, cegos ou com baixa visão, no decorrer da aprendizagem da capoeira, descobriram coisas mais, além da ginga, descobriram-se. Perceberam-se capazes de realizar inúmeras conquistas além das estimativas que a sociedade espera dos deficientes.

Ao se perceberem capoeiras, dominando um vasto e complexo acervo corporal, tocando instrumentos de igual complexidade, superando obstáculos que para muitos, inclusive eles mesmos, seriam intransponíveis, despertam para suas reais possibilidades, e da mesma forma aguerrida que possibilitou o aprendizado da capoeira, traçaram novas metas para suas vidas, assumindo um papel protagonista.

Esta busca por cidadania se traduziu em conquistas acadêmicas e profissionais. Atualmente, além de capoeiras *Cobra* e *Manhosa* são servidores públicos, *loiô*, *Corda* além de *Cobra* possuem ensino superior e todos estes atribuem estas vitórias também a sua vivência com a capoeira.

Os recursos aplicados pelo professor Chocolate para ensinar a estes sujeitos vão plenamente ao encontro do paradigma inclusivo, pois se baseiam no respeito às diferenças, adoção de estratégias educativas que atendam a todas as demandas dos aprendizes, entre outras. Sasaki (1997, p. 41) diz da seguinte forma:

A prática da inclusão social repousa em princípios até então considerados incomuns, tais como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação. A diversidade humana é representada, principalmente, por origem nacional, sexual, religião, gênero, cor, idade, raça e deficiência.

A capoeira, que num primeiro olhar só poderia ser praticada por indivíduos ditos “normais”, expande-se a estas pessoas que foram estigmatizadas ao longo da história, sob o olhar da inferioridade, quando na verdade, como bem mostra as práticas educacionais do grupo União, requerem apenas algumas adaptações às formas convencionais de ensino.

A capoeira, enquanto uma manifestação da cultura popular brasileira, a partir do trabalho do professor Chocolate, protagonizou um processo educacional eminente inclusivo, pois buscou recursos pedagógicos próprios para que um público distinto aos moldes da normalidade, pudesse ser ensinado e se tornasse capoeira, que joga, luta, toca, canta. Um processo de inclusão a nível grupal, mas que se estendeu, tornando-se um recurso para a inclusão social destes sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A capoeira sendo ensinada a pessoas cegas e com baixa visão representa um encontro de estigmatizados. Este elemento da cultura de matriz africana no Brasil recebeu a pecha da inferioridade perante um olhar elitista e eurocêntrico que preponderou no país mesmo após sua independência, sendo subalternizada, marginalizada, e que somente foi legalizada pelo Estado Nacional quando este procurou promover o controle social das práticas culturais das camadas populares.

O estigma que preponderou sobre os deficientes foi também o da inferioridade, da incompletude, a relação torpe instituída entre deficiência e defeituoso, embasada no conceito de “normalidade”, onde a referência de normal revela uma interpretação monocultural da humanidade sendo representada pelo homem, branco, heterossexual, cristão e com todas as suas faculdades físicas e psíquicas preservadas.

Negros e deficientes fazem parte do grupo que não está representado nesta redoma intelectual e que fomentou inúmeras barbáries durante a história da humanidade, estes grupos marginais há tempos reivindicam a legítima valorização dos seus saberes, potencialidades e culturas, estes clamores têm se articulado politicamente e vem acumulando vitórias em prol da construção de uma sociedade que valorize a diversidade, uma sociedade multicultural e intercultural, que saiba conviver respeitosamente com as diferenças, sendo assim, uma sociedade inclusiva.

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

Seguindo essa lógica, o trabalho *Na Roda da Inclusão: Práticas Educacionais do Grupo União Capoeira*, procurou desvendar os modos de educar da capoeira e de que maneira estes se traduzem em ações inclusivas, ainda mais na peculiaridade da experiência do professor Chocolate e seus alunos cegos e com baixa visão do Instituto José Alvares de Azevedo. A capoeira, como elemento constituído pela comunidade negra escravizada no Brasil Colonial, surgiu como resistência do cativo,

e ainda hoje conserva elementos típicos dentro de seus fazeres e que se mostraram, na experiência do grupo União, plenamente inclusivos.

Essa lógica diferenciada é traço constituinte da cultura popular, culturas construídas em condições sociais desfavoráveis, onde as camadas populares se encontram numa relação de subalternidade, mas ainda assim desenvolvem inúmeros recursos para perpetuar seus saberes e tradições. A capoeira, arraigada nesta cultura, em seu modo de educar, foi ao encontro do paradigma inclusivo que vem sendo construído nos últimos trinta anos, podemos dizer que os saberes da capoeira são eminentemente inclusivos, estando à frente das invertidas que a sociedade em geral, precariamente em algumas circunstâncias, consegue implementar.

A inclusão adverte sobre a necessidade do respeito entre as diferenças e através da pesquisa, pelo que foi ouvido dos entrevistados, este respeito está entre as características mais marcantes da capoeira, todos os sujeitos salientaram essa dimensão e que, em nenhum momento, se sentiram inferiorizados pelo professor Chocolate ou qualquer capoeira vidente, muito pelo contrário, expressaram o quanto suas reais potencialidades eram estimuladas.

A inclusão preconiza que os processos pedagógicos sejam realizados de acordo com os diferentes níveis de aprendizagem, promovendo as adaptações necessárias para que todos os alunos sejam contemplados e tenham condições de se desenvolver. Os fazeres do grupo União vão ao encontro desta premissa, já que o professor Chocolate conseguiu ensinar o jogo aos alunos cegos e com baixa visão realizando diversas adaptações e utilizando os sentidos remanescentes do alunado, como audição e tato, sendo esta outra atribuição inclusiva, as práticas pedagógicas devem estimular os demais sentidos dos sujeitos envolvidos, ou seja, a educação precisa centrar-se nas potencialidades e não nas limitações.

A inclusão prevê a paulatina dissolução dos atendimentos educacionais segregados de deficientes e a qualificação do espaço escolar para que este atenda toda a diversidade estudantil que compõe a sociedade. O professor Chocolate, em sua investida que retirava seus alunos cegos e com baixa visão do Instituto José Álvares de Azevedo e os incluía nos demais espaços em que lecionava, apresentou outro traço inclusivo da capoeira. Nestes ambientes foi percebida a convivência das estratégias diferenciadas de ensino do jogo, entre os videntes, através da visão, e também dos deficientes através do tato e da audição.

Estes fazeres são reveladores de outras características inclusivas, como o convívio entre pessoas sem deficiência e deficientes atuando conjuntamente em diversas modalidades esportivas ou artísticas, rompendo com a segregação de espaços esportivos voltados exclusivamente para deficientes.

A roda de capoeira, sendo o ambiente onde culmina a vivência cotidiana dos treinos, onde todos os saberes são aprendidos e se manifestam na cantoria, nas palmas, no toque dos instrumentos e no jogo, também incluiu os alunos do Instituto José Álvares de Azevedo, e o cuidado tomado para que estes não se machucassem fez parte de uma orientação própria da capoeira, não machucar seu companheiro de jogo.

A roda de capoeira é o ambiente em que todos estão conectados no ritual do jogo, naqueles elementos que o constituem, todos são pró-ativos e co-responsáveis para que tudo ocorra como desejado e o jogo flua, as distinções desaparecem, todos são iguais, inclusive nas suas diferenças, que não são negadas, mas não são alvo de discriminação, por isso pode-se afirmar vigorosamente, a roda da capoeira é a *Roda da Inclusão*.

Os saberes da capoeira, bem como os seus modos de produção e reprodução podem ser considerados como os grandes responsáveis pelo êxito do professor Chocolate em sua iniciativa de ensino aos alunos cegos e com baixa visão. Como já fora dito, o respeito às diferenças, grande premissa inclusiva, está entre as características mais marcantes da capoeira, de acordo com a fala dos entrevistados, entretanto podem ser elencados outros traços próprios da capoeiragem que corroboraram para o bom andamento desta experiência.

O sentimento de pertença a uma comunidade, edificado entre aqueles que praticam capoeira, se apresentou como um elemento primordial à inclusão dos alunos deficientes, pois através deste, da camaradagem edificada entre os colegas de treino, expressou-se o auxílio, apoio, acolhida, fazendo que cada capoeira se sinta responsável pelo outro, e na experiência do grupo união podemos observar que os alunos videntes se dispuseram a ajudar seus novos colegas, seja na locomoção destes, tendo em vista serem ambientes desconhecidos, bem como no aprendizado dos movimentos, toque de instrumentos e cantigas. Esta camaradagem entre capoeiras foi promotora de outra orientação inclusiva, todos os envolvidos nas práticas pedagógicas, inclusive os estudantes sem deficiência, devem ser

estimulados a participar destas ações, pois a convivência com a diversidade é benéfica para todos os sujeitos.

Como pano de fundo deste ambiente comunitário se encontra a memória coletiva da capoeira, construída historicamente e que introduz os sujeitos numa comunidade que possui uma longa genealogia, da qual estes se orgulham em fazer parte, tornando-os herdeiros dos grandes mestres e conhecedores dos grandes feitos destes homens e mulheres em prol da capoeira. A honra é tamanha que não poderia haver outro sentimento regendo as relações interpessoais, a fraternidade.

O mestre e os capoeiras mais antigos são responsáveis pela perpetuação desta memória coletiva, o elo entre o passado e as novas gerações de capoeiras, o que denota o quão importante é a ancestralidade dentro desta manifestação da cultura popular e, tendo na oralidade sua forma de repasse, abriu portas à inclusão dos alunos deficientes.

As rodas de conversa, onde acontecem as contações de histórias e o aprendizado dos fundamentos da capoeira também possibilitaram a inclusão. A partir do que foi observado, estes momentos de diálogo, apresentaram um forte fundo terapêutico, pois, também se conversava sobre a vida cotidiana dos sujeitos envolvidos, partilhavam-se angústias, alegrias e todos os colegas se sensibilizavam com as experiências trazidas, aconselhavam, bem como ofereciam auxílio, dependendo da circunstância.

O caráter lúdico da capoeira também trouxe benefícios aos envolvidos nas práticas educacionais do grupo União. De acordo com os entrevistados, as características lúdicas presentes no jogo da capoeira, como a momentânea evasão da realidade, auxiliaram inclusive na melhor aceitação da deficiência, o que para alguns dos sujeitos entrevistados era uma condição bastante conflituosa até então. Além disso, a prática do jogo proporcionou a vivência de emoções outrora impensáveis a esses sujeitos, uma liberdade inatingível que se enclausurava na falsa crença dos limites do corpo, que foram transpostos através do jogo.

Além desta contribuição, na perspectiva dos entrevistados, a prática da capoeira lhes trouxe diversos benefícios, comprovando o êxito da prática inclusiva do grupo União, desde condicionamento físico, auxílio na mobilidade, aprimoramento do equilíbrio, confiança na locomoção.

A capoeira também assegurou aos sujeitos da pesquisa o crescimento da auto-estima, comprometida pela cegueira. Todos afirmaram o quão mais

autoconfiantes e seguros se tornaram após esta vivência, tendo em vista que o aprendizado do acervo corporal proporcionou inclusive a releitura da sua própria condição corporal, interpretada anteriormente como limitada.

Ao se tornarem capoeiras, os alunos cegos e com baixa visão do Instituto José Álvares de Azevedo, domando o corpo e realizando movimentos cujo aprendizado é complexo inclusive para videntes, despertam para suas reais potencialidades, transcendem as expectativas reducionistas introjetadas pelo olhar estigmatizante imposto sobre os deficientes, que atravancava seu desenvolvimento, é como bem disse a aluna *loiô*: “A capoeira foi minha ignição”.

Toda esta gama de saberes e fazeres que se mostraram plenamente inclusivos, mesmo dentro da própria instituição especializada onde ocorrem, encontram-se em uma condição marginal.

O ensino da capoeira não faz parte do programa curricular do Instituto José Álvares de Azevedo, este, na verdade, compõe a política de responsabilidade social do próprio grupo União, por esse motivo o professor Chocolate não recebe nenhuma contribuição da instituição ou estatal para desenvolver este trabalho, apenas as passagens de ônibus nos dias de treino, aliás, este foi o motivo da pausa nas atividades em 2008, onde, na troca de gestão do instituto, a capoeira foi considerada uma atividade desnecessária à educação dos alunos daquele espaço, sendo assim, os novos gestores se recusaram a fornecer o auxílio para o transporte do professor, que se viu impossibilitado de continuar lecionando.

Ao retomar os trabalhos em 2012, o professor Chocolate ainda encontrou dificuldades para realizar os treinos, percebemos isso ao observar o espaço onde estes acontecem. Inicialmente fora acordado que a gestão cederia uma das salas à capoeira, entretanto, estas se encontram geralmente ocupadas, remanejando o treino. A sala voltada à educação física, que seria ideal, se encontra na mesma condição, estando quase sempre indisponível, resta à capoeira o hall de entrada do ambiente, impróprio, com grande tráfego de pessoas.

Observa-se nesta circunstância a condição marginal em que se encontra a capoeira na instituição, inferiorizada perante as atividades consideradas de fato importantes à educação de cegos, como a escrita Braille, Atividade Vida Diária, Mobilidade e locomoção com a Bengala, reflexo ainda da interpretação que pormenoriza a cultura popular nos espaços formais da educação, ainda fortemente arraigados em uma tradição científica etnocêntrica. Esperamos que este trabalho,

ao mapear tantas contribuições da capoeira à vida dos aprendizes, corrobore para que esta seja interpretada como um elemento fundamental à vida dos deficientes, que sua potencialidade educativa seja valorizada, bem como a sua dimensão inclusiva, tão evidenciada nos fazeres do Grupo União.

Este trabalho tem a premissa de contribuir com a valorização dos saberes próprios das camadas populares, e o compromisso em prol da inclusão social dos grupos excluídos ao longo da história, como foram os negros e os deficientes.

Apresentar o potencial educativo e inclusivo da capoeira é contribuir no debate que visa apresentar a diversidade epistemológica do mundo, mostrando as contribuições da América Latina a este mosaico de saberes.

A educação brasileira, ainda muito fomentada na tradição científica moderna, segue paulatinamente se abrindo para outros conhecimentos, e a capoeira tem mostrado que tem muito a contribuir nas reflexões sobre os processos pedagógicos, por ser uma prática de resistência ao colonialismo, portanto regida por uma lógica distinta da ciência moderna, que também fomentou as ações coloniais, em outras palavras, a capoeira faz parte da educação do colonizado que visa romper com o modelo de educação implantado arbitrariamente pelo colonizador.

As ações da capoeira se apresentaram eminentemente inclusivas, uma meta almejada pelas sociedades contemporâneas, mas que ainda estão sendo respaldadas a partir da mesma lógica que desembocou na exclusão das diferenças, dentre estas, os deficientes, o paradigma inclusivo não pode estar embasado nestes mesmos marcos, e aqui se sustenta o sucesso alcançado pelo grupo União e o professor Chocolate.

A capoeira é uma expressão de resistência a esses marcos, representados pela escravização dos negros, a capoeira foi e continua sendo busca de liberdade, e nesta experiência do grupo União significou também a libertação de outra minoria, auxiliando no processo de inclusão social destes, os alunos cegos e com baixa visão que se tornaram capoeiras.

SALVE À CAPOEIRA!

REFERÊNCIAS

- ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. *Capoeira Angola: Cultura popular e o jogo de saberes na roda*. Salvador: EDUFBA, 2004.
- ANDERY, Maria Amélia et al. *Para compreender a ciência: Retrospectiva Histórica*. São Paulo: EDUC, 1996.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2009.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.
- _____. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos; 20).
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia de letras, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. Da Regra às Estratégias. In: *Coisas Ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- BURKE, Peter. *O que é nova história cultural*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.
- CAILLOIS, Roger. *Os jogos e os homens*. Lisboa: Ed. Cotovia, 1990.
- CANCLINI, NéstorGarcia.Comoestudiarla cultura si hay tantas definiciones. In: APARICI, R. (org.) *Cultura popular, industrias culturales y ciberespacio*. Madrid: Universidad Nacional Educación a Distancia, 2003, pág. 31-40.
- CANCLINI, Néstor Garcia. *As culturas populares no capitalismo*.São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.
- CAPOEIRA, Nestor. *Capoeira: Os fundamentos da malícia*. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- CARVALHO, Livia. *O ensino de artes em ONG's*.SãoPaulo:Cortez, 2008.
- CASCUDO, Luiz da Câmara. *Made in África*. 5ª Ed. São Paulo: Global, 2001.
- CHEVALIER, Jean; Gheerbrant, Alain. *Dicionário de Símbolos: Mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. 16ª Ed. Rio de Janeiro: José Olimpo, 2001.
- CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em Ciências humanas e Sociais*. VI ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- CUCHE, Denis. *A noção de cultura nas ciências sociais*. 2ª Ed. Bauru: EDUSC, 2002.
- DAVIS, L. J. A construção da normalidade: a curva do sino, o romance e a invenção do corpo incapacitado no século XIX. Trad.José Anchieta de Oliveira Bentes. In:

DAVIS, L. J. (Ed.). *The disability Studies Reader*. 2nd ed. New York: Routledge, 2006, p. 3-16.

DANTAS, Luiz Carlos M.; DANTAS, Ricardo Santos. Os Saberes e Fazeres dos povos tradicionais de Matriz Africana na Região Grapiúna: garantias na era da globalização. (art.). Disponível em: <http://culturadigital.br/comunicadiversidade/files/2012/Acessado> em: 26/05/2013.

DIAS, João Carlos N. de S. N. *Corpo e gestualidade: o jogo da capoeira e os jogos do conhecimento*. São Paulo: Annablume, 2012.

DURAND, Gilbert. *L' imaginaire. Essaisurlessciencesetlaphilosophie de l'image*. Paris: Hatier, 1994.

DUSSEL, Enrique. *El encubrimientodelIndio: 1492: haciaelorigendel mito de lamodernidad*. 2ed. México: Editorial Cambio XXI, 1994.

DUVIGNAUD, Jean. *El juegodeljuego*. Santafé de Bogotá, Colômbia: Fondo de cultura econômica, 1997.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. Alunos com deficiência e seu direito à educação: Trata-se de uma educação especial? In MANTOAN, Maria Tereza Égler (org). *O desafio das diferenças nas escolas*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FAZENDA, Ivani (Org). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 2010.

FERRÃO NETO, José Cardoso. *Mídia, oralidade e letramento no Brasil: vestígios de um mundo dado a ler*. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. *Análise de Conteúdo*. 2ª ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

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

_____. *Pedagogia da Tolerância*. São Paulo: UNESP, 2004.

GARDOU, Charles; DEVELAY, Michel. O que as situações de deficiência e a educação dizem às ciências da educação. In *Revista Lusófona de educação*. nº 6, 2005, p. 31-45.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, (1989).

GHEDIN, Evandro; FRANCO, M. A. S. *Questões de Método na Construção da Pesquisa em Educação*. São Paulo: Cortez, 2008.

GOLDENBERG, Mirian. *A Arte de Pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 11ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

HALBWACHS, Maurice. *AMemória Coletiva*. São Paulo: Centauro, 2004.

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

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

LEAL, Luiz Augusto Pinheiro. *A política da capoeiragem: a história social da capoeira e do boi bumbá no Pará republicano (1888-1906)*. Salvador: EDUFBA, 2008.

LELIS, Isabel; NASCIMENTO, Maria das Graças. O recurso as histórias de vida para o estudo das trajetórias profissionais. In: MARCONDES, M. I; TEIXEIRA, E. *Metodologias e técnicas de pesquisa em educação*. Belém: EDUEPA, 2010.

LIBANEO, José Carlos. *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LITTLE, Donald M. Un crime contre l'enfance - l'uniformité des programmes scolaires et de leur enseignement ou un nouveau regard sur l'intégration à la majorité. In: *Education / Intégration*. Montebelluna: L'Institut G. Allan Roeher, 1987.

LOUREIRO, João de Jesus. *Cultura Amazônica: uma poética do imaginário*. Belém: CEJUP, 1995.

LOUREIRO, Violeta R. Educação e sociedade na Amazônia em mais de meio século. *Revista Cocar*, v.1, n. 1, jan-jun, 2007, pp. 17-58.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. *Inclusão Escolar: o que é? por que? como fazer?*. São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar).

_____. Inclusão Escolar: Caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In MANTOAN, Maria Tereza Égler (org). *O desafio das diferenças nas escolas*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de Pesquisa*. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1990.

MARQUES, Carlos Alberto. Individuo e massa: uma cilada no discurso da identidade. In MANTOAN, Maria Tereza Égler (org). *O desafio das diferenças nas escolas*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MARTINS, Joel. A Pesquisa Qualitativa. In FAZENDA, Ivani (Org). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS, L. A. R. *A inclusão escolar do portador de Síndrome de Down: o que pensam os educadores?* Natal: EDUFRN, 2002.

MAZZOTTA, J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abranco, 2000.

MORIN, Edgar. *Ciência com Consciência*. 8e. Rio de Janeiro: Beltrand Brasil. 2005.

_____. *A cabeça bem feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento*. 19ª Ed. Rio de Janeiro: Beltrand Brasil, 2011.

MOTA NETO, João Colares. *A Educação no Cotidiano do Terreiro: Saberes e Práticas Culturais do Tambor de Mina na Amazônia*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2008.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. *Saberes, Imaginários e Representações na Educação Especial: a problemática ética da diferença e da exclusão social*. 2ª. ed. Petrópolis: VOZES, 2005.

_____. *Filosofia da Educação: reflexões e debates*. Vozes, 2006.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; SANTOS, Tânia Regina Lobato, (Org). *Cartografia de Saberes: Representações Sobre a Cultura Popular Amazônica em Práticas de Educação Popular*. Belém: EDUEPA, 2007.

OLIVEIRA, I. A.; FONSECA, M. J. C. F.; SANTOS, T. R. L. A entrevista na pesquisa educacional. In: MARCONDES, M. I.; TEIXEIRA, E. *Metodologias e técnicas de pesquisa em educação*. Belém: EDUEPA, 2010.

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

ORTIZ, R. *Românticos e folcloristas: Cultura Popular*. São Paulo: Olho D'Água, 1992.

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

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

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

RIBEIRO, De Campos. *Gostosa Belém de outrora*. Belém: SECULT, 2005.

RIBEIRO, Elisa Antônia. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. *Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais*. Araxá/MG, n. 04, p.129-148, 2008.

SÁ, Elizabeth Dias de. Atendimento educacional especializado para alunos cegos e com baixa visão. In MANTOAN, Maria Tereza Égler (org). *O desafio das diferenças nas escolas*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A construção multicultural da igualdade e da diferença*. Oficina do CES, n. 135, jan. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, 1999.

_____. *A Crítica da Razão Indolente: Contra o desperdício da experiência*. 5e. São Paulo: Cortez, 2005.

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

SARTORETTO, Maria Lúcia: Inclusão: da concepção à ação. In MANTOAN, Maria Tereza Égler (org). *O desafio das diferenças nas escolas*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, R. K. Pessoas com deficiência e os desafios da inclusão. *Rede SACI*. São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=12916>> Acesso em 16/03/2013.

SILVA, Eusébio Lôboda. *O corpo na Capoeira: Introdução ao estudo do corpo na capoeira*. Campinas: Unicamp, 2008a.

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

SISTO, Firmino Fernandes. *Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar*. Petrópolis: Vozes, 1996.

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

THOMPSON, Jhon B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis- RJ: Vozes, 1995.

TRINDADE, Pedro Moraes. Rei Zumbi dos Palmares. In: *Capoeira Angola: salvador from Brazil*. EUA: GCAP, 1994. Faixa 1.

VARGAS, Toni. Misturou. In: *Mestre Toni Vargas*. Brasil: 2006. Faixa 6.

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

VEIGA-NETO, *Cultura, culturas e educação*. Revista Brasileira de Educação. ANPED, Mai/Jun/Ago, nº 23, 2003, p.5-15.

VIEIRA, Sérgio Luiz de Sousa. *Da Capoeira: como patrimônio cultural*. (Tese de Doutorado – PUC/ SP). São Paulo, 2004.

APÊNDICE

INSTRUMENTAL DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Identificação

Nome:

Apelido:

Há quanto tempo joga capoeira?

Qual a sua deficiência?

Como as práticas educacionais desenvolvidas durante o ensino da capoeira conseguiram incluir os alunos cegos e com baixa visão?

Quais estratégias empregadas pelo professor Chocolate para que os alunos cegos e com baixa visão consigam aprender os movimentos da capoeira?

E o toque dos instrumentos?

E as cantigas?

Durante as rodas, quais estratégias eram utilizadas para que os alunos do Instituto José Álvares de Azevedo jogassem capoeira?

Você considera essas ações do grupo União inclusivas, por que?

Você se sente incluído durante os treinos conjuntos com os alunos videntes, por que?

Quais elementos dentro das práticas do grupo União você considera inclusivos?

Quais contribuições à vida dos alunos podem ser atribuídas à prática da capoeira?

Além do acervo corporal, quais outros conhecimentos você aprendeu a partir da vivência com a capoeira?

Elenque as contribuições da capoeira ao seu processo de inclusão social

A capoeira contribuiu para a melhoria de sua qualidade de vida?

Suas relações interpessoais se modificaram de algum modo após sua estada na capoeira?



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado
Tv. Djalma Dutra - s/n
www.uepa.com