



Bruno Amaral Andrade

A Arte do Jogo nas Escolas

A capoeira em diferentes espaços educacionais brasileiros

Tese de doutoramento em Pós-Colonialismos e Cidadania Global, orientada pela Professora Doutora Maria Paula Meneses e pelo Professor Doutor António Sousa Ribeiro e apresentada à Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.

Setembro 2016



UNIVERSIDADE DE COIMBRA



• U C •

FEUC FACULDADE DE ECONOMIA
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Bruno Amaral Andrade

A Arte do Jogo nas Escolas

A capoeira em diferentes espaços educacionais brasileiros

Tese de Doutoramento em Pós-Colonialismos e Cidadania Global, apresentada à
Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra para obtenção do grau de Doutor

Orientadores:

Professora Doutora Maria Paula Meneses

e

Professor Doutor António Sousa Ribeiro

Coimbra, 2016

In Memoriam à
Augusto José Campos Andrade

Agradecimentos

Um dos maiores méritos que observo no ser humano é a capacidade de praticar a gratidão. Não vem ao caso conjecturar possíveis origens que fundamentam este ponto de vista, a relevância na sua exposição está na tentativa de expressar o quão importante e ao mesmo tempo difícil é este momento. A importância já está clara na declaração do valor por mim atribuído ao ato de agradecer e a dificuldade está em conseguir ser justo com todas as pessoas que de fato contribuíram para a conclusão deste trabalho.

Agradeço com a igual intensidade a meus pais, Augusto e Jussara, e meus avós maternos, Renato e Maria Aniselina, pessoas que apoiaram, acreditaram e sonharam em conjunto a conquista que a conclusão deste trabalho representa. Meu pai partiu quando eu estava ainda começando a me situar no doutorado, uma pena não estar presente fisicamente no momento em que finalizo esta etapa da minha formação universitária. Mesmo assim, tenho convicção que sente e percebe a gratidão que sinto por sua colaboração decisiva para este momento acontecer. É uma grande felicidade poder mostrar-lhes o resultado que sem eles não teria sido possível alcançar. Tudo o que foi possível fazer para me ajudar foi feito, por este motivo não tenho como expressar o tamanho de minha gratidão.

Sou imensamente grato a minha companheira Roberta por ter colaborado na revisão e formatação do texto final, pela parceria que me ajuda a perceber com mais intensidade a beleza da vida e por tornar mais suave este e outros desafios que me proponho a enfrentar. Agradeço a Renata, irmã querida que me apoia e inspira pela coragem e dedicação aos seus objetivos, e a Isadora e Paloma, irmãs que a vida me trouxe junto com meu padrasto Miguel, a quem sou grato pelo cuidado atencioso repleto de carinho e dedicação. Minha gratidão a toda a minha família que me apoiou das mais diversas formas possíveis.

Agradeço com especial reverência aos mestres que compõem a tradição da capoeira angola que me possibilitou conhecer esta rica fonte de conhecimentos e renovação, especialmente a mestre Faísca, por quem nutro uma admiração imensa pelo modo como luta por fazer sonhos acontecerem na prática. Sonhos bonitos de mais justiça e sorrisos nos rostos das crianças. Sou grato por todo o seu apoio, compreensão e envolvimento ativo nesta tese, em muito inspirada na percepção que me foi suscitada a

partir de seus ensinamentos. Sou também muito grato aos meus orientadores, à professora Maria Paula Meneses, ao professor António Sousa Ribeiro e ao professor Ordep Serra, tendo este colaborado informalmente na condução desta pesquisa. Foi um privilégio contar com a supervisão de pessoas tão generosas, qualificadas e comprometidas com seu ofício.

Agradeço a todas as pessoas com quem convivi no trabalho de campo que compõe a pesquisa, especialmente aquelas que militam em favor da promoção de educação, seja no contexto escolar, em universidades ou nas escolas de capoeira. Destaco em especial a comunidade do CEDANZE, a quem agradeço em sua totalidade, fazendo uma especial referência à professora Sônia, ao professor Kehinde, ambos parceiros na condução das aulas de capoeira que compuseram a pesquisa-ação realizada, e à Camile, angoleira e pedagoga que também colaborou muito com a realização da pesquisa.

Quero expressar minha gratidão a toda a comunidade estudantil com a qual convivi nos bons anos que estive em Coimbra. Amizades que conquistei e que espero cultivar. Quatro pessoas colaboraram ativamente nos processos envolvendo a conclusão deste trabalho, a quem agradeço com especial intensidade, Juca, Carol, Michel e Rangel. Eles, toda a turma do doutoramento em Pós-Colonialismos e Cidadania Global do ano 2009/2010, e os demais profissionais e amigos do CES merecem a minha sincera gratidão.

Agradeço também a todos que compartilharam das aulas e rodas de capoeira em Coimbra, especialmente a David, Breno, Leandro, Carol, Pablo, Inês, Guiga, Andréa, Oriana, Tolan, Paula, Juliano, Ana, Crisiany, Caetano, Júlia, Rodrigo, Miguel e tantas outras pessoas com quem tive o privilégio de vadiar a angola em Portugal. Vadição, de um modo diferente, também compartilhada com o pessoal do ForróCatu, grupo liderado pelo mestre Paulinho da Sanfona que animou boas noites em Coimbra e me deu a oportunidade de brincar de forrozeiro.

Por fim, agradeço aos camaradas ligados à pesquisa acerca da capoeira que contribuíram generosamente com este trabalho, dos quais destaco Renata Lima, Luís Vítor Castro, Pedro Abib e mestre Falcão.

A todas e todos a minha imensa gratidão!

A educação enquanto formação humana é um esforço indiscutivelmente ético e estético. A Educação enquanto busca de boniteza necessariamente busca a decência do ser.

(Paulo Freire)

Eu quero que a capoeira cresça e ocupe seus espaços.

(Mestre João Pequeno de Pastinha)

Resumo

A presente tese aborda a inserção da capoeira em escolas brasileiras com o objetivo de realizar uma análise sobre a efetivação dos direitos culturais, no que se refere à cultura brasileira afro-referenciada. Tratar de direitos culturais numa realidade pós-colonial passa por revisar a concepção universalista hegemônica acerca dos direitos humanos. Para tal, foi necessária a formulação do conceito de direitos interculturais para dar conta do desafio implicado na concretização de cidadania cultural no contexto brasileiro. O campo educacional é estratégico por se constituir no lugar onde se verifica uma tensão entre os saberes legitimados oficialmente e aqueles historicamente excluídos ou subalternizados pela concepção epistemológica hegemônica. A capoeira é aqui entendida como uma prática de conhecimento multifacetada, marcada por diferentes discursos identitários que reivindicam diversos espaços sociais, com destaque para uma inserção qualificada no campo educacional. Antes de situar historicamente a presença da capoeira e, conseqüentemente, dos seus protagonistas no contexto escolar, foi preciso empreender uma genealogia das narrativas fundadoras dos marcadores identitários constitutivos do universo diverso que compõe a capoeira, nomeadamente a que reivindica uma brasilidade e a que remete a uma Africanidade. A partir desta contextualização, restou verificada a prevalência de uma relação de subalternização nos espaços sociais ocupados pela capoeira e pelos mestres e professores de capoeira no contexto escolar. Algo que se expressa através de uma apropriação marcada pela hegemonia da esportivização e da folclorização. A problemática enfocada foi abordada através da realização de uma pesquisa-ação em duas escolas, uma pública e outra privada. Nestas, foram promovidas aulas de capoeira angola com o objetivo de fomentar uma qualificação da presença da capoeira nas escolas, o que implicou na revisão das estruturas que produziram ora a ausência, ora a subalternização. Em complemento à pesquisa-ação foram analisadas outras três experiências ligadas à inserção da capoeira no contexto escolar: a realidade de dois mestres que promovem a capoeira em escolas, uma pública e outra privada, e a realização de um curso de formação voltado para a promoção de conteúdos ligados à capoeira para professores do sistema público de educação. A investigação realizada resultou na percepção de que há nas escolas públicas um espaço de reconhecimento a ser disputado, com um potencial emancipatório implicado em políticas voltadas para a promoção de educação em tempo integral e

possibilidades de inovação institucional no que se refere à inserção dos profissionais da capoeira no contexto escolar. Uma portência que para se fazer concreta requer a superação da distância abissal entre o aparato normativo que prevê um compromisso com uma ideia de cidadania cultural e as práticas políticas verificadas. Já em relação ao ensino privado, a despeito de haver nestes espaços mais experiências de ensino da capoeira, é perceptível a hegemonia da inserção subalterna enquanto atividade extracurricular desconectada da proposta pedagógica das instituições de ensino. Configura-se nestes espaços a lógica do mercado de ensino privado que institui barreiras significativas à subversão da estruturas coloniais constitutivas da política epistemológica no campo educacional. Esta tese pretende contribuir para a existência de uma política cultural emancipatória no contexto escolar, para o quê observa na ecologia de saberes proposta por Boaventura de Sousa Santos um importante recurso metodológico e epistemológico.

Palavras-chave: direitos interculturais; capoeira nas escolas; ecologia de saberes; violência fria; programa mais cultura nas escolas.

Abstract

This thesis is focused on the inclusion of capoeira in Brazilian schools, aiming to analyse the effectiveness of cultural rights, with regard to the African-referenced Brazilian culture. To deal with cultural rights in a post-colonial reality requires reviewing the universalist hegemonic conception of human rights. To reach this goal the formulation of the concept of intercultural rights was fundamental, to face the challenges involved in achieving cultural citizenship in Brazil. The educational field is strategic as it constitutes the place where there is a persistent tension between the officially legitimate knowledge and those knowledges historically excluded or subordinate by the hegemonic epistemological conception. In this context capoeira is understood as a multifaceted practice of knowledge, shaped by different identity discourses that claim various social spaces, to reach a qualified insertion in the educational field. To understand, from an historical perspective, the presence of capoeira, and consequently of its protagonists in the school context, it became necessary to undertake a critical analysis of the genealogy of the founding narratives of the constituent identity markers that makes up capoeira, being those who claims a brazilianess and those who calim Africanism. Following the study of school contexts, it became clear, in social spaces, the prevalence of a subordinate position occupied by *mestres* and teachers. This is expressed through an appropriation shaped by the hegemony of sportivization and folklorization of capoeira. The research for this thesis was addressed by action research in two schools, one public and another private. In both, capoeira angola classes were held with the aim of promoting a qualification of capoeira presence in school environment; this resulted in the revision of the structures that produce absences, and, in other contexts, subalternization. In addition to action research I analyzed three other experiences related to the inclusion of capoeira in schools: the experiences of two teachers who promote capoeira in schools (one public and another private), and of a course aimed at promoting content linked to capoeira for the public system' teacher education. The research indicates the perception that there is, in public schools, a space of recognition under dispute. This space has emancipatory potential implicated both in policies for the promotion of full-time education and in institutional innovations regarding the possibility of including capoeira professionals in the school context. The potential to implement this project requires overcoming the abysmal distance between the normative apparatus - that

includes a commitment to an idea of cultural citizenship - and the present political practices. Regarding private schools, despite having more capoeira teaching spaces, is visible the hegemony of the subaltern insertion of capoeira, often as an extracurricular activity disconnected of the core pedagogical proposal of these educational institutions. Indeed, here capoeira operates in spaces where the logic of the private education market imposes barriers to limit the subversion of the colonial structures, structures that are constitutive of current epistemological policy in Brazilian education. Therefore, this thesis aims to contribute to the production of an emancipatory cultural policy in school contexts, resorting to the ecology of knowledge proposed by Boaventura de Sousa Santos as an important methodological and epistemological resource.

Keywords: intercultural rights; capoeira in schools; ecology of knowledge; cold violence; program more culture in schools

Lista de Siglas e Abreviaturas

CEDANZE – Centro Cultural Dança da Zebra

CONFEF – Conselho Federal de Educação Física

CNRC – Centro Nacional de Referência Cultural

CNFCP – Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular

CREF – Conselho Regional de Educação Física

LBDN – Lei de diretrizes e bases da educação nacional.

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

DPI - Departamento do Patrimônio Imaterial

PREMEM - Programa de Melhoria de Ensino Nacional

JEB – Jogos Esportivos Brasileiros

PEA – Programa Escola Aberta

PME – Programa Mais Educação

PMC – Programa Mais Cultura nas Escolas

SPHAN - Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

Lista de Figuras

Imagem da capa: A Árvore da Vida. Autor: Cândido Portinari. Fonte: <http://www.fotolog.com/rockfellerr/43552448/>. Acedida em 28 de agosto de 2016.

Sumário

Introdução: por que olhar para a realidade educacional brasileira?	1
1. Direitos interculturais: para uma epistemologia político-jurídica descolonial	14
1.1. Repensando os direitos humanos e os direitos culturais	15
1.2. Desafios à efetivação dos direitos culturais no Brasil: o caso da capoeira e da cultura afro-referenciada	29
1.3. Colonialidade, violência fria e reinvenção dos direitos culturais	36
1.4. Direitos interculturais: um exercício de hermenêutica diatópica.....	45
2. Conhecimentos, racismos e pertencimentos: identificações diaspóricas	48
2.1. Um entendimento de diáspora e de identidade cultural diaspórica	48
2.2. A capoeira como manifestação cultural diaspórica e os sentidos possíveis	52
2.2.1. A reivindicação da Africanidade na capoeira	53
2.2.2. O viés nacionalista: de símbolo da resistência à escravidão a esporte nacional que celebra a mestiçagem	68
2.2.3. A capoeira como patrimônio cultural: barreiras e possibilidades emancipatórias	79
3. A Capoeira nas escolas: subalternizações e contra-hegemonia	97
3.1. Configurações subalternas: esportivização e folclorização	97
3.2. Educação integral: um espaço de reconhecimento possível?	104
3.2.1. A escola e a produção de ausências	105
3.2.2. Educação integral: políticas, desafios e limites	111
3.3. Mais Cultura nas Escolas: um espaço emancipatório precarizado	116
3.3.1. A operacionalização da pesquisa-ação: o movimento de inserção da capoeira na escola pública	119
3.3.2. O início das aulas: a busca por espaço e por condições mínimas para a realização do trabalho	138
3.3.3. Pedagogia antirracista: problematizando o racismo e o lugar da capoeira na sociedade brasileira	145
3.3.4. As dificuldades para a realização da educação musical: falta de verba inicial e de uma alocação adequada.....	152
3.3.5. Intervenções interdisciplinares: tentativa de construção de pontes pós-abissais	159
4. Outras mobilizações envolvendo a capoeira na escola pública	175
4.1. A experiência do projeto Capoeira na Escola: patrimônio de todos nós	175
4.2. Uma estratégia de reconhecimento: adaptação institucional proporcionando um lugar para a capoeira na escola	183

5. A capoeira como atividade extracurricular: a face hegemônica do mercado de ensino privado	188
5.1. Escola Doce Infância: a capoeira na educação privada em tempo integral	192
5.1.1. A conquista de espaço: uma mudança de perspectiva em relação à capoeira	195
5.1.2. Incompatibilidades políticas, institucionais e pedagógicas: encerramento das atividades do CEDANZE na Escola Doce Infância	204
6. Ecologia de saberes: um horizonte epistemológico, político e metodológico a partir das Epistemologias do Sul	213
6.1. A amplitude cognitiva da capoeira: reconhecendo a validade epistemológica da racionalidade estético-expressiva.....	215
6.2. A especificidade da ecologia de saberes e sua influência na pesquisa	218
6.2.1. A contribuição metodológica da ecologia de saberes: as implicações do envolvimento no contexto da pesquisa	228
Considerações Finais.....	235
Referências bibliográficas	241
Documentação legal e institucional	248
Referências videográficas	250

Introdução: por que voltar o olhar para a realidade educacional brasileira?

Ao pensar sobre os modos de iniciar este trabalho alguns caminhos se mostraram possíveis, dentre eles começar expondo as razões pelas quais o campo educacional se mostrou um terreno fértil para suscitar as análises e enfrentar os desafios que me propus nesta tese. Optei por este percurso inicial porque penso ser fundamental explicitar como o meu interesse sobre o campo educacional foi sendo construído e porque penso ser fundamental problematizar as relações sociais que perpassam os conhecimentos na realidade escolar.

Há um tempo venho vivenciando experiências em diferentes espaços educacionais. Desde o final da minha trajetória escolar iniciei um percurso de aprendizado da capoeira angola no Centro Cultural Dança da Zebra – CEDANZE¹. Já havia tido um breve contato com a capoeira antes de integrar o CEDANZE, primeiro contemporânea e depois angola. Nenhum, no entanto, havia me despertado para a amplitude da prática de conhecimento que estava vivenciando como aconteceu ao ingressar no CEDANZE. Foi sob a orientação de mestre Faísca, líder do trabalho desenvolvido nesta instituição, que percebi desconhecer algo dotado de grande complexidade, diversidade artística e amplitude cognitiva que existia enraizado em meu contexto social. Em um espaço relativamente estreito e de pequenas dimensões tive a oportunidade de ver que na verdade havia algo que acreditava conhecer, mas que não tinha a menor noção do que se tratava. Foi nesta academia de capoeira, localizada numa área socialmente periférica de Salvador, a comunidade do Vale das Pedrinhas, onde comecei de fato a ter um contato mais aprofundado com a capoeira angola.

No momento oportuno tratarei das especificidades da capoeira no contexto brasileiro e soteropolitano². Nesta etapa introdutória importa dar conta do impacto que este contato com a capoeira angola teve em minha vida e, conseqüentemente, nesta pesquisa que aborda a inserção da capoeira nos espaços escolares. Dando, portanto, seguimento a esta narrativa inicial de cunho mais explicitamente autobiográfico³, devo dizer que me vi inserido num universo de conhecimentos que até hoje me desafiam e deslumbram. Quando

¹ CEDANZE é a denominação jurídica da Academia João Pequeno de Pastinha do bairro do Rio Vermelho em Salvador, Bahia, Brasil.

² Diz-se soteropolitano o relativo à cidade de Salvador, no estado da Bahia, Brasil.

³ Digo explicitamente pois da forma como vejo toda pesquisa é em certa medida autobiográfica e situada

faço menção ao percurso por mim empreendido no aprendizado da capoeira não tenho a intenção de supervalorizá-lo. Segundo a tradição epistemológica da capoeira à qual me encontro vinculado, o aprendizado é algo que se conquista vagarosamente e se constitui num processo contínuo durante toda a vida do capoeirista e em particular do angoleiro⁴, que é o meu caso. Hoje sou reconhecido por meu mestre como professor de capoeira. Isto representa uma etapa avançada na formação do capoeirista e um estágio hierárquico na minha escola. Vejo-me, assim, o tempo todo navegando em meio a descobertas e indagações que me provocam e desafiam. Elas representam importantes aportes cognitivos que contribuem decisivamente para o meu direcionamento enquanto indivíduo, pesquisador e cidadão.

Em paralelo a esta experiência no âmbito da capoeira, mas em nenhum momento à parte dela, segui minha trajetória na educação universitária, primeiro me graduando em direito, pela Universidade Católica do Salvador, depois me especializando em Direitos Humanos, pela Universidade de Coimbra, e, por fim, concluindo nesta instituição um Mestrado em Sociologia. Senti-me estimulado a pensar as implicações do acesso efetivo ao que as esferas jurídico-institucionais hegemônicas costumam chamar de direitos culturais. Vi-me, então, provocado por este contexto a indagar sobre o lugar que a capoeira ocupa na sociedade brasileira. Tive consciência da relação que esta questão tem com a afirmação de certa ideia de direitos culturais e, portanto, com determinada concepção hegemônica de dignidade humana. As produções acadêmicas de maior fôlego que tive a oportunidade de realizar abordam aspectos diversos desta problemática geral. Destaco, a propósito, a minha dissertação de mestrado sobre os modos como a capoeira se inseriu socialmente na sociedade brasileira ao longo da história.

Dei-me conta, assim, da necessidade de considerar na presente pesquisa de doutorado um lugar social que se apresenta como foco de tensões e desafios: a escola. Os desafios a que me refiro são provocados pelas demandas históricas por reconhecimento social por parte do povo negro no Brasil. Este lugar, já tão abordado por pesquisas nas mais diferentes áreas do conhecimento, se apresenta para mim como fundamental na medida em que nele incidem políticas epistemológicas com implicações diretas na inserção social dos atores sociais vinculados aos conhecimentos por elas legitimado. Relações de

⁴ Angoleiro é reconhecido como aquele que se dedica exclusivamente ao aprendizado da capoeira angola. Existem praticantes de outros estilos que afirmam também envolvidos com a capoeira angola, em geral a identidade de angoleiro ou angoleira não é atribuída a eles ou elas.

poder que se perfazem imbricadas com maior ênfase em políticas públicas nas área da cultura e da educação.

A centralidade política da escola para um projeto epistemológico descolonial

Os espaços escolares são lugares privilegiados para análises acerca dos desafios à configuração de uma justiça cognitiva no espaço-tempo brasileiro, por se constituírem num equipamento social em disputa: através dele se exerce o controle social⁵ de conhecimentos e se presume que o mesmo seja um veículo de transformação social emancipatória. O campo educacional se apresentou historicamente como algo a ser problematizado, tendo em conta, especificamente, as demandas por inserção social qualificada por parte da população negra brasileira. Esta problemática se refere tanto ao acesso às instituições escolares, como à revisão dos conteúdos e práticas pedagógicas promovidas por elas. Diante deste contexto geral, o presente trabalho de pesquisa se volta para experiências de inserção da capoeira em escolas de Salvador, capital do estado da Bahia, Brasil.

Segundo penso, é possível avaliar as interfaces entre as relações sociais que perpassam o campo educacional e as políticas públicas incidentes em tais contextos, considerando a relação entre os espaços escolares e a capoeira. Uma análise que possibilita problematizar a inserção nas escolas dos conhecimentos associados ao conteúdo cultural que se afirma afro-brasileiro e das pessoas que os protagonizam socialmente. Este trabalho de investigação se insere na proposta político-epistemológica denominada por Maria Paula Meneses e Boaventura de Sousa Santos de *Epistemologias do Sul* (2009), pois, dentre outras identificações, assumo a ideia de que existem várias epistemologias, decorrentes de práticas e atores sociais distintos. Declaro-me comprometido ética e epistemologicamente com a visão de mundo orientada para o Sul,

O Sul é aqui concebido metaforicamente como um campo de desafios epistémicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo

A ideia central é, como já referimos, que o colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados. As epistemologias do Sul são o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. A esse

⁵ Por controle social me refiro a um mecanismo que passa pela regulação estatal no que se refere aos conhecimentos considerados legítimos ou socialmente relevantes.

Esta tese se apoia na referida plataforma ético-política pertinente à pesquisa científica e suas consequências sociais. Um compromisso com o referido Sul metafórico e com as condições de promoção de uma justiça cognitiva se apresenta como o horizonte ético, político e epistemológico deste trabalho. A centralidade do colonialismo, percebido como um conjunto de relações sociais desiguais reconfiguradas na modernidade através da colonialidade e de suas linhas abissais, é também fundamental. Esta centralidade se expressa tanto na análise das relações sociais atinentes ao objeto de estudo como enquanto perspectiva crítica de produção do conhecimento. Os estudos pós-coloniais ou descoloniais são, portanto, o eixo teórico e analítico principal deste trabalho, o que se dá na medida de sua citada proposta política e relevância epistemológica para abordar o problema proposto. Compreender as interfaces que existem entre a capoeira, as instituições escolares, os demais conhecimentos e atores sociais nela presentes, implica, necessariamente, em pensar os modos pelos quais foi ativamente produzida uma exclusão ou subalternização da capoeira dentro das escolas. Este processo passa por situar as estruturas que determinaram sentidos hegemônicos para a capoeira e como isto implicou em certas possibilidades no campo educacional.

Em face disto, é um imperativo analisar as diferentes construções mitológicas que permearam os significados sociais historicamente adquiridos pela capoeira. A identificação da ausência ativamente reproduzida da capoeira enquanto prática de conhecimento nos estabelecimentos escolares fomentou a problematização das interfaces entre as diferentes experiências de promoção da capoeira analisadas e os espaços escolares em que estas se inserem. Inicialmente, a principal proposta metodológica escolhida consistia na realização de uma etnografia multisituada (Marcus, 1995), momento em que seria realizada uma descrição densa (Geertz, 2011) de duas experiências de ensino da capoeira, em duas escolas de Salvador, uma pública e outra privada. Explorando preliminarmente o campo identifiquei duas experiências interessantes, ambas com muito a informar sobre os modos como a capoeira tem acessado os espaços onde se veiculam os conhecimentos hegemonicamente legitimados. Após um amadurecimento da relação com o campo ficou decidido a manutenção da etnografia multisituada, só que associada a uma pesquisa-ação. Mais à frente detalharei os caminhos que me conduziram à opção pela pesquisa-ação.

Uma vez inserido diretamente em duas escolas promovendo aulas de capoeira para crianças e adolescentes, percebi a necessidade de não identificar as instituições onde se desenrolou a pesquisa-ação e os sujeitos sociais nelas envolvidos. A razão desta decisão de caráter metodológico se encontra no fato de que as experiências escolhidas possuem caráter exemplificativo, sem que, no entanto, sua especificidade seja desconsiderada. Esta decisão se deve a um respeito pela privacidade dos informantes, pessoas que compõe a pesquisa e que não se pretende ver expostas, mesmo que através de análises criteriosas e pautadas nos pressupostos éticos e políticos citados anteriormente. Os sujeitos envolvidos na pesquisa-ação se encontram em realidades complexas que provocam diferentes estratégias de atuação nos espaços sociais onde atuam. Não interessa a esta tese expor as peculiaridades deste ou daquele contexto específico e sim produzir uma análise comprometida com uma política emancipatória em relação à promoção dos direitos culturais em instituições escolares. A única exceção se refere à identificação dos sujeitos da pesquisa-ação vinculados ao CEDANZE, o que se dá uma vez que a minha vinculação e a dos demais integrantes do CEDANZE que atuaram diretamente na pesquisa-ação a esta instituição é pública, não sendo possível, portanto, reservar-lhes o anonimato. Outras experiências que compõe o campo de pesquisa, mas que não envolveram a realização da pesquisa-ação, foram identificadas na medida em que isto foi autorizado pelos sujeitos nelas implicados.

Caminhos para a pesquisa-ação

Ao tempo em que permanecia explorando o campo, com a identificação de dois contextos de pesquisa possíveis, mantive o envolvimento com a manutenção dos trabalhos socioculturais desenvolvidos pelo CEDANZE. Esta instituição se encontra formalizada como uma organização não-governamental cuja missão é a preservação e promoção da capoeira angola como veículo de mudança socioeducativa na região do Nordeste de Amaralina, área socialmente periférica onde se encontra situado o Vale das Pedrinhas, em Salvador. Desde meu ingresso nesta entidade, verifiquei a existência de aulas gratuitas de capoeira angola para crianças e adolescentes, atividade pedagógica principal que já esteve associada a aulas de inglês, informática e ao que foi denominado de “grupo de estudo”, uma atividade interdisciplinar de caráter complementar em relação aos conteúdos ministrados nas escolas. As atividades desenvolvidas pelo CEDANZE são custeadas

precariedade por uma parcela significativa dos associados que contribuem com uma mensalidade, este recurso subsidia as ações sociais e culturais desenvolvidas pela instituição. Com o propósito de buscar recursos para a manutenção e ampliação das atividades fins da entidade, dirigi-me a algumas escolas a fim de avaliar a possibilidade de nos candidarmos à política pública intitulada *Programa Mais Cultura nas Escolas - PMC*. Trata-se de uma iniciativa promovida pelo governo federal brasileiro, através do Ministério da Cultura em associação com o Ministério da Educação, possibilitando a realização de parcerias entre indivíduos ou associações da sociedade civil e o poder público, no sentido da difusão de ações culturais no contexto escolar.

Uma das escolas públicas abordadas foi o Colégio Estadual Simón Bolívar⁶. Esta escola se localiza num bairro de classe média da capital baiana, e sua gestão teve uma postura bastante receptiva à celebração da referida parceria e realização do trabalho. Após uma reunião com o diretor, aqui denominado Roberval, chegou-se à conclusão de que a parceria seria proveitosa para ambas as instituições, havendo, inclusive, o aval por parte do gestor para que a experiência fornecesse informações para a realização desta pesquisa de doutorado. Ficou acordado que eu elaboraria um esboço do plano de atividades e enviaria o texto ao diretor, que o analisaria, proporia alterações caso necessário e inscreveria a proposta na plataforma digital correspondente. Assim foi feito. Enviei um plano expondo a aderência da proposta aos seguintes eixos temáticos elencados no *Manual do Programa Mais Cultura nas Escolas*:

- II – Criação, circulação e difusão da produção artística;
- IV – Educação patrimonial – patrimônio material e imaterial, memória, identidade e vínculo social;
- VI – Cultura afro-brasileira;
- VIII – Tradição oral (saber transmitido oralmente pelos mestres);⁷

O principal eixo abordado na explicitação do plano de atividades foi a vinculação da atividade cultural à denominada cultura afro-brasileira. Esta identificação se deve em grande medida ao discurso que fundamenta a existência do CEDANZE. Desde os primeiros dias de ingresso na instituição, ouço que a capoeira é oriunda da presença africana no Brasil, discurso este legitimado pelas falas dos mestres que compõe as

⁶ Ressalto que a identidade das escolas onde foi desenvolvida a pesquisa-ação se encontra preservada, motivo pelo qual o colégio público abordado na pesquisa-ação foi denominado de Colégio Estadual Símon Bolívar.

⁷ Informações presentes no Manual Mais Cultura nas Escolas, acessado em 13 de Julho de 2015 no endereço eletrônico: <http://www.funarte.gov.br/wp-content/uploads/2013/06/manualMaisCultura.pdf>

referências históricas responsáveis pela linha de transmissão de conhecimento afirmada por Mestre Faísca, diretor-presidente da instituição. No momento em que elaboro um documento representando uma proposta de trabalho de promoção da capoeira em nome do CEDANZE, me encontro representando a instituição e seu modo de conceber a capoeira e sua trajetória histórica. Ou seja, não se trata de um trabalho promovido pelo Professor Junta de Cotovelo, nome pelo qual sou conhecido no âmbito da manifestação, mas sim de um trabalho gerido pela instituição, que tem uma linha de pensamento definida através da tradição oral veiculada por mestre Faísca, mas que remete em seu discurso aos mestres João Pequeno de Pastinha⁸, Pastinha e Benedito.

O que para algumas pessoas pode aparentar uma limitação de autonomia e cerceamento de protagonismo é entendido como a manifestação de um apuro e seriedade com a pesquisa e difusão da capoeira para quem compartilha da ideologia e valores que informam o trabalho dirigido por mestre Faísca. Este entendimento é pautado na relação entre mestre e discípulo, algo que marca um respeito ao conhecimento corporificado por alguém disposto a confiar, conforme a linguagem utilizada, em um mestre responsável por lhe orientar nos caminhos do aprendizado. O confiar aqui não deve ser traduzido como um fechar de olhos acrítico e sim pensado como uma consciência de que a experiência, a maturidade e a dedicação ao aprendizado trazem conhecimentos. Estes saberes não podem ser acessados quando ainda não se está legitimado pela experiência e por uma relação de confiança. Uma frase de mestre Pastinha, muitas vezes referida por mestre Faísca, corrobora esta compreensão: “na capoeira ou na vida o segredo deve ser revelado aos poucos”.

Esta relação de respeito ao mestre não é só veiculada através do discurso. Presenciei inúmeras vezes atos que confirmam esta visão e que ensinam pelo exemplo. Ouvi inúmeras vezes de mestre Faísca a afirmação de que a instituição gerida por ele fazia parte do trabalho de mestre João Pequeno de Pastinha, mestre escolhido por ele e que o acolheu, vindo a reconhecê-lo como mestre de capoeira em 2002. Seguindo um pedido feito por mestre João Pequeno, mestre Faísca e outros discípulos, tais como mestre Ras Ciro Lima e mestre Pé-de-Chumbo, passaram a adotar em seus trabalhos o símbolo que caracteriza a Academia de João Pequeno de Pastinha – Centro Esportivo de Capoeira

⁸ O termo “de Pastinha” sinaliza a vinculação de mestre João Pequeno ao seu mestre, o mestre Pastinha. Este costume de se referir a alguém através de uma designação que traduz uma vinculação genealógica é muito comum nas comunidades rurais.

Angola. A condição de mestre reconhecido por seu mestre num ritual público é o modo como em geral se legitima alguém perante a comunidade da capoeira para gerir seu trabalho de modo autônomo. Ocorre que mestre Faísca a todo o tempo afirmava ser o seu trabalho comandado por seu mestre, uma postura inspirada pelo exemplo que ele identifica na relação entre mestre João Pequeno e mestre Pastinha. Algo que se expressa não só na referência oral como também nos mais sutis gestos de respeito e obediência, sendo frequente, quando da presença de mestre João Pequeno na sede do Vale das Pedrinhas, a busca por identificar a sua aprovação ou desaprovação em relação ao modo como a capoeira estava sendo pensada e praticada. Mesmo após o falecimento de mestre João Pequeno, a concepção de capoeira propagada por mestre Faísca segue com rigor o que ele interpreta como sendo a visão de seu mestre acerca da arte, algo que envolve o modo como são executados os movimentos, os tipos de canções cantadas, a ética que embasa a transmissão e o jogo da capoeira, dentre outros elementos que compõe uma totalidade indissociável.

Diante do exposto, faz-se necessário um esclarecimento breve acerca do processo de reconhecimento de um mestre de capoeira. A legitimação de alguém como mestre de capoeira é algo complexo, existindo diferentes formatos verificáveis no modo como algumas pessoas passam a ser intituladas mestres ou mestras de capoeira. Podem existir casos em que o antigo mestre de alguém não o reconhece como mestre, o que não impede que a pessoa se auto-intitule ou seja reconhecida por um conjunto de pessoas nesta condição. Há casos também de, mesmo após o reconhecimento público, uma parte da comunidade se negar a respeitar o título conferido através da cerimônia de formatura. Não é objetivo desta tese analisar esta complexidade, uma vez que se pretende evitar incluir este trabalho no lamentável conjunto de produções que se voltam a afirmar como verdades inescapáveis pontos de vistas pessoais ou de determinados grupos, sendo assemelhadas a verdadeiras “profissões de fé” sob verniz acadêmico. A referência ao processo de reconhecimento público pelo qual passou mestre Faísca apenas faz sentido na medida em que sinaliza a dimensão do seu envolvimento com a concepção de capoeira por ele identificada como própria a seu mestre, proposta esta que ele afirma dar continuidade. Na medida em que esta pesquisa foi produzida em grande parte através da minha intervenção direta em instituições educacionais, ministrando aulas de capoeira em total sintonia com a

concepção de capoeira veiculada pela escola a qual pertencço, não há como deixar de explicitar a perspectiva desta instituição acerca da capoeira e de seu modo de transmissão.

Voltando ao percurso empreendido na configuração da escolha metodológica pela pesquisa-ação, passo agora a expor os caminhos que me levaram a estar diretamente envolvido numa instituição privada de educação voltada ao ensino infantil e fundamental. Antes de iniciar a pesquisa-ação, já havia realizado dois meses de observação direta do ensino de capoeira a crianças em uma escola privada direcionada ao público de classe média alta. Esta experiência me forneceu uma visão de como a capoeira se insere nas instituições privadas de educação, realidade muito próxima àquela verificada na outra instituição privada que informa esta pesquisa. O responsável pelo trabalho nesta primeira escola é o mestre Daltro, um senhor de 54 anos de idade e que define o seu trabalho como ligado à capoeira Regional. Adiante analisarei brevemente os estilos de capoeira reivindicados pelos praticantes e os modos como tais estilos estão ligados às negociações com os espaços sociais ocupados historicamente pela capoeira. Neste momento o essencial é informar que inicialmente não restringi o recorte do campo a nenhum estilo específico. Por estar envolvido no contexto educacional, como professor do ensino superior numa instituição privada e como professor de capoeira, me surgiu a ideia de realizar uma pesquisa que interviesse deliberadamente no campo. Me pareceu óbvia a necessidade de atuar ativamente transformando o campo a partir dos problemas por ele suscitados. Este motivo me levou a realizar a pesquisa-ação que se tornou o principal recurso metodológico desta tese.

Após este período de observação inicial do trabalho de mestre Daltro realizei uma entrevista com ele no sentido de identificar sua percepção acerca da penetração da capoeira nas escolas em relação com o contexto sociojurídico contemporâneo relativo ao tema⁹. Informei a ele que me ausentaria do campo por algum período para analisar os dados iniciais colhidos e depois pensar o lugar que sua experiência ocuparia em meu trabalho. Durante este intervalo revisei a bibliografia pertinente ao tema e conversei com mestres e pesquisadores sobre a relação entre a capoeira e o campo educacional. Neste momento verifiquei que as instituições privadas são o principal espaço de inserção da capoeira nas escolas, em termos da quantidade de experiências verificadas.

⁹ Trata-se do contexto que envolve, principalmente, os registros da Roda de Capoeira e do Ofício dos Mestres de Capoeira como patrimônios culturais imateriais e a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira na educação básica.

No período em que pensava o lugar que as escolas privadas ocupariam na pesquisa surgiu uma feliz coincidência. A escola de capoeira à qual estou vinculado foi convidada a promover aulas de capoeira em uma escola privada. Esta instituição se localiza no mesmo bairro da escola pesquisada nas minhas incursões iniciais no campo e próxima, também, do colégio público alvo da pesquisa-ação. Solicitei a mestre Faísca a autorização para também lecionar nesta escola que solicitou a intervenção do CEDANZE e utilizar esta experiência como fonte de informações para esta pesquisa. Ele aceitou a minha proposta e ficamos eu e o professor Kehinde¹⁰ responsáveis durante quatro meses pelas aulas de capoeira na Escola Doce Infância¹¹. Quando das conversas iniciais acerca da organização do trabalho a ser realizado, solicitei à direção da escola a possibilidade de me valer das informações obtidas com a realização do trabalho para a minha pesquisa de doutorado, assumindo, no entanto, o compromisso de não identificar a escola. A diretora aceitou e uma das coordenadoras pedagógicas se mostrou entusiasmada com a proposta de associar as intervenções a um conteúdo atualmente obrigatório, a contribuição cultural que remete à presença africana na cultura brasileira.

Esta intervenção também foi pensada para conferir sustentabilidade às ações sociais desenvolvidas pelo CEDANZE, ou seja, nem eu, nem o professor Kehinde dispusemos da prerrogativa de gerenciar em benefício próprio a remuneração fornecida pelos serviços prestados. Remuneração esta equivalente à contratação de apenas um profissional, o professor Kehinde, por parte da Escola Doce Infância. Esta postura em relação à contraprestação financeira decorre de uma proposta voluntária no sentido de agir em coerência com a filosofia institucional da entidade, buscando priorizar a missão cultural e social de difundir a capoeira angola a crianças e adolescentes da periferia urbana de Salvador. Uma difusão associada à proposta sociopolítica de facultar o acesso a conhecimentos que favorecem uma visão de mundo e uma concepção cidadã crítica em relação aos abismos coloniais que demarcam a modernidade brasileira.

Não se trata de idealizar a capoeira angola em geral, nem aquela promovida pelo CEDANZE em particular. Tal idealização faria coro com discursos essencialistas que reproduzem certa retórica colonial ao eleger uma proposta como a única comprometida com dinâmicas emancipatórias, reeditando discursos universalistas sectários. A análise do

¹⁰ Ressalto que o professor Kehinde e os demais integrantes do CEDANZE envolvidos nos trabalhos realizados nas escolas serão identificados em razão do caráter público de nossa relação.

¹¹ Denominação fictícia em razão dos motivos já expostos

caráter emancipatório da atuação sociopolítica do CEDANZE se deve ao posicionamento concreto da instituição em contraposição à injustiça cognitiva verificada em relação aos conhecimentos afro-referenciados¹². Através de uma pesquisa intensa e continuada acerca da proposta dos mestres tidos como referência para a entidade, é afirmada uma busca de coerência no sentido de aliar o combate ao racismo epistemológico a uma proposta de intervenção voltada para a difusão dos conhecimentos aos jovens que habitam a região socialmente periférica do Nordeste de Amaralina, em Salvador. O projeto social que há 19 anos se volta a cumprir esta função social é denominado de *Projeto João e Maria Capoeira Angola e Cidadania*.

A pesquisa que fundamenta esta tese, tendo em vista o percurso narrado, compreendeu um trabalho de campo realizado entre 10 de março de 2013 e 09 de setembro de 2015. Neste período foi empreendida uma pesquisa-ação no Colégio Estadual Simón Bolívar e na Escola Doce Infância, acompanhada de uma observação participante realizada na Escola Municipal Teodoro Sampaio e na Escola Lua Nova. A Escola Teodoro Sampaio se mostrou relevante por apresentar uma experiência singular de inserção de um mestre de capoeira no contexto escolar, realidade analisada cuidadosamente mais à frente. O envolvimento no campo suscitou a análise de outra experiência significativa, me refiro ao *Projeto Capoeira Patrimônio de Todos Nós*, uma iniciativa elaborada com o objetivo de fornecer uma formação continuada sobre capoeira para professores do sistema público de educação. Este projeto foi analisado, fundamentalmente, através de entrevistas semi-estruturadas realizadas com sujeitos envolvidos na organização da iniciativa e com professoras que integraram a formação e que no contexto dela elaboraram uma proposta pedagógica tida como bem sucedida por parte da comissão organizadora.

A instituição social CEDANZE só abraçou as iniciativas de inserção da capoeira nas escolas após sua diretoria executiva observar a importância destes equipamentos sociais educacionais no atendimento às demandas históricas dos profissionais da capoeira por reconhecimento social. A organização não-governamental já se posicionou publicamente a favor do reconhecimento da capoeira enquanto bem cultural quando da presença de seu diretor-presidente no *I Congresso Nacional de Capoeira*, sediado na

¹² A opção pelo qualificativo afro-referenciado largamente utilizada ao longo do texto é inspirada em Patrícia Pinho (2004) e na entrevista realizada com mestra Janja, que declarou utilizar esta denominação em suas análises. Esta designação destaca a identificação dos atores sociais com o marcador étnico “afro”, se apresentando de modo mais criterioso do que a afirmação acrítica de uma suposta essência afro-brasileira.

cidade de São Paulo, em 2009. Esta perspectiva se contrapõe à compreensão da manifestação como essencialmente desportiva, viés este que sustentou a ingerência dos conselhos de educação física em relação às mais diversas manifestações que se valem de práticas corporais, dentre elas a capoeira¹³. O texto produzido coletivamente e exposto no congresso pelo representante da instituição afirmava que a capoeira representa um importante bem cultural pertencente ao universo da cultura afro-brasileira. Em face disto, os integrantes do CEDANZE se mostram satisfeitos com o reconhecimento da *Roda de Capoeira* e do *Ofício dos Mestres de Capoeira* pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN, em 2008. A instituição observa com bons olhos este movimento histórico que confere outra visibilidade social ao patrimônio cultural afro-referenciado, inclusive tendo em vista a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira na educação básica, desde 2003. Não se quer com isto afirmar que estão garantidos os lugares sociais reivindicados historicamente pelos protagonistas da capoeira. É imperativo, no entanto, o reconhecimento de um movimento histórico que permitiu importantes avanços institucionais voltados a repensar as relações étnico-raciais no Brasil. Uma inserção qualificada no contexto escolar dos conhecimentos sobre e decorrentes dos povos africanos e de sua presença no Brasil é uma pauta historicamente colocada de maneira efetiva pelos ativistas ligados à causa antirracista. Há muito que avançar em termos de concretizar efetivamente algo próximo a uma perspectiva emancipatória e descolonial acerca dos direitos culturais. O CEDANZE se afirma como um dos atores sociais comprometidos com o processo político de revisão das continuidades coloniais no campo da cultura e da educação, motivo pelo qual a instituição buscou se envolver no desafio de promover interfaces com a educação escolar.

A inevitável revisão epistemológica dos direitos culturais

A inserção no campo suscitou a necessidade de repensar a teoria hegemônica acerca dos direitos humanos, e por consequência, dos direitos culturais. A crítica já consolidada ao universalismo liberal-ocidental subjacente ao entendimento dominante sobre os conceitos que dão sustentação à ideia de direitos humanos, tal qual o conceito de dignidade humana, se apresentou como importante suporte teórico no sentido de

¹³ Esta problemática envolvendo os diferentes significados sociais atribuídos à capoeira em relação com a atuação das entidades de classe da Educação Física será abordada em detalhe no segundo capítulo.

compreender os desafios implicados em pensar a ideia de cidadania cultural no espaço-tempo brasileiro.

Outras concepções acerca da relação entre o ser humano e os conhecimentos se mostraram visíveis na pesquisa etnográfica, algo não abarcado pela perspectiva eurocêntrica adotada na constituição federal brasileira de 1988, documento tributário da tradição universalista hegemônica. Portanto é imprescindível rever os pressupostos das concepções vigentes relacionadas aos direitos culturais ao indagar sobre as condições de sua efetivação. Neste momento a interculturalidade surge como um conceito estratégico na superação das estruturas coloniais consolidadas nos essencialismos liberal-ocidentais hegemônicos. O diálogo intercultural envolvendo diferentes versões de conteúdos emancipatórios em relação à condição humana é a alternativa pensada ao universalismo hegemônico. A sofisticada crítica à tradição universalista subjacente à retórica dominante dos direitos humanos tem um lugar central nesta análise dos desafios postos à consolidação de uma cidadania cultural com relação à contribuição cultural afro-referenciada.

Sendo a reflexão sobre o conceito de direitos culturais o eixo principal desta tese, é adentrando neste debate que dou início à construção do resultado da pesquisa etnográfica empreendida. Esta reflexão inicial é central por fundamentar e desdobrar-se nas análises do contexto empírico considerado.

1. Direitos interculturais: para uma epistemologia político-jurídica descolonial

Há um intenso debate e movimentação social em torno da afirmação dos direitos humanos, concebidos das mais diferentes formas pelos mais diversos setores, movimentos e organizações sociais. Direta ou indiretamente, estas demandas passam por uma relação com a cultura e com a afirmação de reconhecimentos em paralelo a políticas de igualdade. Tendo isto em conta, percebe-se o protagonismo inexorável das ciências sociais na materialização do compromisso assumido formalmente pelo poder público brasileiro em torno do que se afirma como direitos humanos. Esta atuação envolve a concretização de um compromisso ético com a produção de intercomunicação. Tal orientação valorativa é muitas vezes afirmada em nível retórico, mas na prática os modos hegemônicos de produção do conhecimento científico reproduzem práticas e perspectivas coloniais. Trata-se, portanto, do reconhecimento de um papel decisivo das ciências sociais na construção de uma visão compartilhada acerca de direitos pensados a partir de diferentes paradigmas. Esta atuação política pode tornar mutuamente inteligíveis diferentes realidades e interpretações sociais.

A revisão epistemológica do conceito hegemônico de direitos culturais, e de direitos humanos conseqüentemente, é identificada como contribuição necessária à descolonização dos direitos culturais. Faz parte desta análise crítica a denúncia de entraves ocasionados pela colonialidade e pela violência fria em relação à efetivação de tais direitos no contexto brasileiro. Ordep Serra e Lorena Volpini (2015) concebem a violência fria como uma opressão que se manifesta sob manto da impessoalidade concernente à burocracia estatal, algo analisado mais à frente em relação à efetivação dos direitos culturais no contexto brasileiro. Trata-se de uma análise que passa por focar as relações sociojurídicas ligadas à inserção social dos conhecimentos afro-referenciados, com especial atenção para as possibilidades de penetração da capoeira no contexto escolar.

1.1. Repensando os direitos humanos e os direitos culturais

Atualmente prevalece a retórica hegemônica de que a regulação jurídica internacional deve ter como pano de fundo a concretização de certo compromisso com uma ideia de condição humana, apoiada no conceito de dignidade substancial do ser humano. Na medida em que o Estado brasileiro compartilha do emaranhado diverso a que se

costuma referir como Ocidente, a retórica de assegurar a dignidade humana nos moldes hegemonicamente estabelecidos passa a ser definida como fundamental para a mais recente carta constitucional de 1988. Vale ressaltar que a inclusão das Américas, e do Brasil por consequência, no ambiente sociocultural ocidental se deu a partir do que Walter Mignolo (2000) denomina de uma alteridade no mesmo. Ou seja, concebeu-se o continente americano como uma extensão da Europa ocidental, negando-lhe uma pré-existência legítima. Esta inclusão se deu a partir de uma concepção linear evolucionista da historiografia, configurando um fenômeno de alteridade interna anterior à relação estabelecida com o Oriente no quadro do “orientalismo” analisado por Edward Said (1990).

A concepção dominante de direitos humanos apresenta como verdade absoluta determinada visão de ser humano que se tornou hegemônica. Esta matriz abstrata, individualista, liberal e eurocentrada se encontra manifesta em textos de caráter jurídico-político como a autoproclamada Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas, de 1948, e em toda retórica filosófico-jurídica que lhe deu suporte. Este discurso hegemônico se quer universal, afirmando representar o máximo das possibilidades emancipatórias frente às mais diversas formas de opressão. Ocorre que esta universalização, legitimada pelas estruturas dominantes de poder, se apresenta a partir de um não reconhecimento, ou uma exclusão deliberada por parte do Ocidente em relação a seus “outros”. Esta análise sinaliza para a necessidade de combater, nos termos de Joaquín Herrera Flores, os “essencialismos liberal-ocidentais” promotores de injustiça social a serviço da globalização neoliberal (Flores, 2005: 245).

Pensar uma política emancipatória para os direitos humanos, segundo Boaventura de Sousa Santos (2006), significa transformá-los de um "localismo globalizado" em um "cosmopolitismo insurgente". O localismo globalizado seria o processo em que um modelo local, neste caso, o ocidental¹⁴, é imposto unilateralmente às demais regiões em que prevalecem outras referências culturais e, por consequência, epistemológicas. Já o projeto cosmopolita insurgente é resultado de uma globalização contra-hegemônica, construída através do diálogo intercultural. Nesta se constroem propostas, não necessariamente

¹⁴ Obviamente que há uma pluralidade de concepções e contextos envolvendo o que aqui é denominado de Ocidente. O termo é utilizado para retratar sua versão hegemônica, perspectiva comprometida com pressupostos coloniais que dão lugar aos universalismos modernos. Sobre outras construções epistemológicas dentro do Ocidente ver Santos (2009b).

ocidentais, a partir de princípios e conceitos diversos de ser humano em relação com sua integração à realidade social e ao mundo da vida em geral. Alcançar o cosmopolitismo insurgente implica ter por superado o debate entre relativismo e universalismo, buscando-se, através do diálogo intercultural, a identificação de preocupações isomórficas de forma a suprir as incompletudes inerentes às diferentes concepções culturais.

Sendo a questão da universalidade a resposta a uma aspiração de completude, e porque cada cultura “situa” esta aspiração em torno dos valores fundamentais e da sua validade universal, aspirações diversas a diferentes valores fundamentais em diferentes culturas podem conduzir a preocupações isomórficas que, dados os procedimentos de tradução intercultural adequados, se podem tornar mutuamente inteligíveis. (Santos, 2006: 410).

Nem o universalismo hegemônico nem o relativismo satisfazem aos anseios de indivíduos, grupos ou movimentos sociais que lutam contra as mais diversas formas de opressão. Um universalismo “de partida”, como afirma Flores (2005), ou o relativismo concebido como impossibilidade de intercomunicação entre civilizações e culturas, nos moldes do “choque de civilizações” identificado por Samuel Huntington (1997), não permitem pensar a possibilidade de promover justiça social aliada à justiça cognitiva. Pensar em interculturalidade significa ter em mente que as culturas não são monolíticas, ou seja, nelas coexistem diferentes concepções de ser humano e, por consequência, de algo a ser confrontado com a ideia ocidental de dignidade humana. Nas mais diversas concepções culturais, persistem hierarquizações segundo princípios de igualdade e de diferença, motivo pelo qual é possível fazer uma distinção entre a luta pela igualdade e a busca do reconhecimento igualitário das diferenças. Na investigação sobre as possibilidades interculturais os conhecimentos de cunho sociológico e antropológico têm uma participação e uma contribuição inestimáveis. A possibilidade de descentrar o olhar etnocêntrico em relação a outras culturas e outros usos e concepções de racionalidade pôde, inclusive, suscitar a crítica ao padrão de poder colonial ligado à constituição das próprias ciências sociais e do legado científico moderno em geral. Acerca dos pressupostos epistemológicos coloniais ligados ao surgimento das ciências sociais Boaventura de Sousa Santos afirma com singular clareza:

Em primeiro lugar, as sociedades tradicionais (sociedades coloniais; sociedades-objecto) não eram analisadas em seus próprios termos e em função dos seus interesses, mas em termos e em função da sociedade metropolitana (sociedade colonizadora; sociedade-sujeito). Logicamente, a análise daqui decorrente ignorava militante e sistematicamente (isto é, sem que para tal fosse necessário uma composição dos cientistas sociais nesse sentido) tudo o que na sociedade-

objecto contradissesse de modo fundamental o interesse da sociedade-sujeito na continuação da dominação colonialista (Santos, 2014: 66).

Já Miguel Vale de Almeida reconhece este legado comprometido com a dominação colonial ao tempo em que aponta o potencial subversivo inerente à investigação antropológica:

Enquanto disciplina formal, nasceu do desenvolvimento dos mercados mundiais durante o processo de expansionismo e colonialismo europeus, coincidindo com o reforço do racionalismo ocidental. A fase do imperialismo no século XIX viria a criar uma nova disciplina universalista, num processo em que «modernização» era confundida com «ocidentalização». Hoje pode admitir-se pacificamente que a antropologia carrega o fardo de pressupostos colonialistas originais (Asad, 1973), que criou uma imagem do outro como subalterno e que concedeu a primazia ontológica e epistemológica ao Ocidente (Said, 1983) – embora, creio, a antropologia também possa ter contribuído para um discurso contra-hegemônico, ao apresentar as racionalidades diversas dos outros. (Almeida, 2002: 27-28).

Os conhecimentos produzidos pelas ciências sociais têm, portanto, um papel central na busca do “metadireito intercultural” afirmado por Boaventura Santos (2006). O autor o concebe como um imperativo para o diálogo intercultural, pensando-o como um pressuposto sustentando pela premissa de que: “temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (Santos, 2006: 290). Trata-se de buscar a superação do debate entre relativismo e universalismo através do que Joaquín Herrera Flores (2002) denomina de “racionalidade de resistência”. Este movimento passa por conceber um parâmetro de justiça social generalizado como um ponto de chegada e não como uma verdade tomada acriticamente como pressuposto. Neste processo, ao tempo que são rejeitados os essencialismos universalistas e particularistas, dá-se forma ao único essencialismo válido para uma visão complexa do real: o de criar condições para o desenvolvimento das potencialidades humanas, da constituição de um poder constituinte difuso que faça a contraposição aos modelos sectários e excludentes e conduza a concepções, mesmo que provisórias, às quais chegamos (de chegada), e não das quais partimos (de saída) (Flores, 2002: 22).

Uma indicação interessante, no caminho de um diálogo internacional nos dá Raimon Panikkar (2004). Panikkar afirma a necessidade de buscar os “equivalentes homeomórficos”, iniciativa pautada na investigação de como diferentes culturas buscam atender a necessidades equivalentes, como a satisfação a demandas pressupostas no

princípio da dignidade humana, por exemplo. Este movimento leva a uma tradução a partir da qual se obtém uma “língua mutuamente compreensível” (Panikkar, 2004: 209). A construção intercultural e pós-imperial precisa passar por uma tarefa epistemológica que, ao se direcionar a fundamentos reconhecidos, encontre aqueles suprimidos, subterrâneos, clandestinos e invisíveis. Algo como o que Santos (2006) denomina de “ur-direitos”, espécies de “normatividades originárias”, fruto de uma “imaginação retrospectiva radical” voltada para expor a negação inerente à expansão colonial da qual a modernidade ocidental se valeu para construir seu projeto político, econômico e cultural. Os “ur-direitos” não se confundem com os direitos naturais e sim representam direitos de “naturezas cruelmente desfiguradas que existem apenas no processo de serem negados e enquanto negações” (Santos, 2006: 429). Figura entre eles o direito ao conhecimento, compreendido como

direito a conhecimentos "outros", direito de escolha de uma epistemologia do Sul, do Sul não imperial, saindo do colonialismo para a solidariedade e acabando com a opressão que gera um “ciclo vicioso de produção recíproca entre vítimas e vitimizadores (Santos, 2006: 429).

Os direitos culturais seriam, portanto, concebidos como derivados do “ur-direito” ao conhecimento, apresentando-se de forma a conduzir à almejada autodeterminação uma vez que voltados para eliminar toda a forma de epistemicídios instituídos. Trata-se, portanto, de uma consideração do conceito de cultura de forma a incluir diferentes perspectivas, conhecimentos e manifestações da expressividade que formam a riqueza simbólica humana. Ou seja, pensar a efetivação dos direitos culturais implica em promover uma efetiva justiça cognitiva, compreendendo os direitos culturais como espécies de direitos cognitivos. Isto implica em enfrentar os desafios postos ao reconhecimento de saberes marginalizados, produzidos ativamente como inexistentes ou subalternizados. Em face disto, faz-se necessário identificar as condições estruturais que produziram sua inexistência, ou seja, é requerida uma “sociologia das ausências” (Santos, 2006), uma prática epistemológica voltada para a compreensão das estruturas coloniais que têm continuidade nas versões hegemônicas da Modernidade. Este resgate não implica em uma inclusão pura e simples de conhecimentos e concepções culturais, mas principalmente na desconstrução dos discursos que os posicionaram numa condição marginal ou subalterna.

Dar visibilidade a diferentes possibilidades do que no Ocidente se conhece como dignidade da pessoa humana requer o questionamento do modelo individualista e

descontextualizado estabelecido como universal pela Declaração Universal de 1948. Aplicada à realidade brasileira e à efetivação dos direitos culturais, esta análise é direcionada às implicações de fazer valer na prática o discurso de concretização da dignidade humana em sua dimensão cultural. No caso, trata-se de algo especificamente voltado para as possibilidades de reconhecimento social do que se convencionou denominar de cultura afro-brasileira. A ideia de reconhecimento social se encontra embasada no sentido que o conceito adquire a partir das análises de Nancy Fraser (2010). A autora relaciona a ideia de reconhecimento à superação da subordinação social, o que não se restringe apenas à dimensão identitária, envolvendo, principalmente, a promoção de condições materiais de participação como igual na vida social. Segundo Fraser, a política identitária de reconhecimento tende a desconsiderar, ou “deslocar” segundo seus termos, as condições materiais da subordinação social e a reificar a identidade. O deslocamento se dá com a consideração da desigualdade material como um subproduto do não-reconhecimento das desigualdades culturais.

Já a reificação identitária ocorre com a essencialização de uma versão idealizada de determinada cultura, o que produz outras formas de não-reconhecimento. Este fenômeno se verifica, por exemplo, em determinadas análises que privilegiam certas versões, supostamente autênticas e puras, das manifestações culturais afro-referenciadas. Este tema será debatido com maior profundidade quando da reflexão sobre a complexidade que envolve a condição diaspórica da capoeira e sua especificidade. O relevante nesta etapa é ressaltar a pertinência em adotar a perspectiva de ultrapassar um não-reconhecimento que se afirma a partir do que Fraser denomina de uma “subordinação de status”.

Considerar o reconhecimento como uma questão de status, significa averiguar os padrões institucionalizados de valor cultural com respeito a seus efeitos sobre a posição relativa dos atores sociais. Se e quando tais modelos instituem atores como pares, capazes de participar no mesmo nível um com o outro na vida social, então podemos falar de reconhecimento recíproco e de igualdade de status. Quando, ao contrário, eles instituem alguns atores como inferiores, excluídos, inteiramente outros, ou simplesmente invisíveis – ou seja, como menos do que parceiros integrais em interação social – então podemos falar de não-reconhecimento e subordinação de status (Fraser, 2010: 121).

Buscar uma política de reconhecimento nos termos propostos por Fraser implica em investigar o modo como certas concepções culturais perpetuam relações de subalternização, perfazendo práticas políticas que institucionalizam injustiças sociais. O enquadramento no campo do “tradicional” é um exemplo da institucionalização de relações

de poder desiguais, inspirando arranjos institucionais que perpetuam padrões históricos de subalternidade em relação ao reconhecimento social da capoeira e dos conhecimentos afro-referenciados nas escolas. Esta classificação, tributária da relação colonial, apartou a alteridade instituída do dinamismo histórico que seria subjacente à modernidade. Enquadrar certas práticas de conhecimento como tradicionais, reproduz dicotomias que impedem a paridade social reivindicada pela política de reconhecimento de Nancy Fraser, isto ocorre mesmo quando a categoria é utilizada de modo a afirmar a especificidade epistemológica de conhecimentos outros que não o científico hegemônico. Obviamente que com esta análise não se quer retirar a legitimidade dos protagonistas sociais que se afirmam tradicionais para reivindicar espaços e condições de cidadania. Há que se reconhecer a mobilização emancipatória feita em relação ao conceito, quando este se apresenta como uma alternativa ao individualismo normativo eurocêntrico.

Desqualificar a possibilidade dos movimentos de afirmação de outros lugares e sentidos existenciais de caráter coletivo seria corroborar a linha abissal moderna que nega existência à alteridade contra-hegemônica. Boaventura de Sousa Santos argumenta que é constitutivo da modernidade um padrão abissal de pensamento, havendo uma linha que “esgota o campo da realidade relevante. Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não dialética” (Santos, 2009: 24). Esta crítica não busca reproduzir a impossibilidade de afirmar formas epistemológicas alternativas ao conhecimento científico hegemônico e à versão hegemônica da modernidade colonial, porém reivindica a revisão das categorias analíticas que reproduzem relações de subalternidade. Trata-se de propor indagações como:

porque são todos os conhecimentos não científicos considerados locais na relação entre o conhecimento científico e outros conhecimentos considerados locais, tradicionais, alternativos ou periféricos? Porque permanece a relação de dominação apesar de mudarem as ideologias que a justificam (progresso, civilização, desenvolvimento, modernização, globalização, governação)? As metamorfoses da hierarquia entre o científico e o não científico têm sido, pois, variadas, e incluem as dicotomias monocultural/multicultural; moderno/tradicional; global/local; desenvolvido/subdesenvolvido; avançado/atrasado, etc. Cada uma delas revela uma dimensão de dominação. Como referi atrás, a dicotomia saber moderno/ saber tradicional assenta na ideia de que é o conhecimento tradicional é prático, colectivo, fortemente implantado no local, reflectindo experiências exóticas” (Santos, 2006: 141).

O conceito de tradição mobilizado na ideia de tradicional em contraposição ao moderno se vale do que Valentin Mundimbe (2013) denomina de biblioteca colonial. Este legado simbólico colonial simplifica a complexidade que envolve as experiências e

práticas de conhecimento contra-hegemônicas, de modo a perpetuar relações de subalternização reconfiguradas.

As estratégias primitivistas, conforme são ilustradas pelas sagas de viagens e pela biblioteca colonial, negam a possibilidade de uma racionalidade e história plurais; as teorias mais recentes impõem-nas e até se alongariam à compreensão das experiências marginalizadas na própria cultura ocidental (Mundimbe, 2013: 240).

Nas pesquisas da capoeira muitas vezes a ideia de “conhecimento tradicional” é muitas vezes mobilizada, sem que sejam ponderadas as implicações coloniais e os limites que tal caracterização encerra. Para que surjam novas possibilidades analíticas faz-se necessário enfrentar os modos como a ideia de tradição essencializada impede o reconhecimento da pluralidade inerente aos fenômenos estudados. Este é o movimento proposto pela já anunciada proposta político-epistemológica intitulada Epistemologias do Sul (Meneses e Santos, 2009), com a qual esta produção afirma afinidade.

É preciso desconstruir a própria tradição que, muitas vezes, surge como contraponto ao discurso da diferença que revela o seu carácter inventado. Segundo este ponto de vista, África propriamente dita - à qual acrescentamos o Negro - só existe a partir do texto que a constrói como ficção do outro. É a este texto que se atribui seguidamente uma força tão estruturante que quem quiser falar com uma voz autenticamente sua pode correr o risco de não conseguir exprimir-se fora do discurso preexistente, que mascara o seu próprio discurso, censura-o ou empurra-o para a imitação. Por outras palavras, África só existe a partir de uma biblioteca colonial por todo o lado imiscuída e insinuada, até no discurso que pretende refutá-la, a ponto de, em matéria de identidade, tradição ou autenticidade, ser impossível, ou pelo menos difícil, distinguir o original da sua cópia e, até, do seu simulacro. Assim, a identidade negra só pode ser problematizada enquanto identidade em devir. Nesta perspectiva, o mundo deixa de ser, em si, uma ameaça. O mundo, pelo contrário, torna-se uma vasta rede de afinidades. (Mbembe, 2014: 166).

Seguindo os passos de Achille Mbembe expressos na citação acima, pensar espaços de afirmação descoloniais implica em rejeitar essencialismos que perpetuam dicotomias gestadas na formatação de alteridades por mecanismos simbólicos subalternizantes. Não se trata, porém, de celebrar apoliticamente a pluralidade e a diversidade, o que equipararia esta análise ao “pós-modernismo celebratório” identificado por Boaventura Santos. Uma perspectiva que reúne as seguintes características:

crítica do universalismo e das grandes narrativas sobre a unilinearidade da história traduzida em conceitos como progresso, desenvolvimento ou modernização que funcionam como totalidades hierárquicas; renúncia a projetos coletivos de transformação social, sendo a emancipação social considerada um mito e sem consistência; celebração, por vezes melancólica, do fim da utopia, do ceticismo na política e da paródia na estética; concepção da crítica como desconstrução; relativismo ou sincretismo cultural; ênfase na fragmentação, nas

margens ou periferias, na heterogeneidade e na pluralidade (das diferenças, dos agentes, das subjetividades); epistemologia construtivista, não fundacionalista e anti-essencialista (Santos, 2006: 26).

Já o projeto intitulado por Santos de “pós-modernismo de oposição” compreende rever as meta-narrativas universalistas modernas, mas fazê-lo no sentido de pluralizar, através da tradução intercultural, os entendimentos acerca das práticas sociais emancipatórias. Ou seja, implica em dar por superado o paradigma moderno como alternativa epistemológica que dê conta da pluralidade inerente à transformação social. Isto sem perder de vista um horizonte ético e político comprometido com o enfrentamento das mais diversas formas de opressão. Há um compromisso político subjacente à proposta de Boaventura de Sousa Santos com o qual esta produção de conhecimento afirma afinidade, identificação também observada na crítica sugerida por Achille Mbembe na citação exposta acima.

A potência política da análise de Mbembe se encontra justamente no reconhecimento de que existem condições estruturantes implicadas nos sentidos possíveis a partir da biblioteca colonial. Dinâmicas estruturantes estas que precisam ser desconstruídas de forma a ultrapassar o discurso dicotômico colonial para conceber a complexidade e pluralidade das práticas contra-hegemônicas. Entendo a afirmação de que “o mundo deixa de ser, em si, uma ameaça” como uma superação de uma perspectiva reativa e sectária em relação à diversidade que compõe os modos de existência e de mobilização reivindicados por protagonistas sociais que se afirmam vinculados ao marcador identitário afro-brasileiro, por exemplo. Uma “identidade em devir” não se constitui numa construção apolítica, supostamente descontextualizada dos movimentos históricos de afirmação da diferença em face da concepção hegemônica de identidade nacional em um contexto pós-colonial. Pensar uma “vasta rede de afinidades”, ou identificações, pode ser entendido como descolonizar o olhar para as diversas estratégias que tensionam a construção eurocêntrica dominante. As análises acerca das diásporas tem muito a colaborar na concepção de perspectivas plurais sobre mobilizações políticas que envolvem a recriação de identificações deslocadas da meta-narrativa de fundo nacionalista.

Pode-se relacionar com toda a pertinência os discursos que mobilizam um marcador identitário afro-referenciado no âmbito da capoeira, com especial ênfase na capoeira angola, com significativas mobilizações sociais de cunho emancipatório. Isto será feito adiante, no capítulo que observa a capoeira em relação com o movimento diaspórico

africano nas Américas. Sendo assim, não se pretende com esta crítica descaracterizar o potencial político dos movimentos socioculturais que denunciam o racismo estrutural legitimado pelo mito da democracia racial brasileira. Esta construção simbólica, vinculada à celebração da mestiçagem brasileira como alternativa embranquecedora, será retomada mais à frente por ter implicações decisivas na inserção da capoeira nas escolas. No capítulo seguinte será realizada uma análise acerca da transição do racismo de cunho científico para um culturalismo folclorizante em relação com a condição diaspórica da capoeira e das demais práticas de conhecimento que reivindicam uma afro-brasilidade.

O que importa neste momento é argumentar que esta estrutura discursiva colonial racista estabeleceu historicamente relações de subordinação social a partir de padrões culturais institucionalizados. Este processo teve por consequência impedir uma efetiva participação paritária na construção social dos segmentos aos quais as práticas de conhecimento subalternizadas se vinculam. Os movimentos sociais envolvidos na luta antirracista interferem historicamente, portanto, nesta relação de não-reconhecimento, possibilitando a visibilidade a outros lugares discursivos, uma atuação que provocou mudanças nos mecanismos institucionais ligados à inserção da capoeira no contexto escolar. O desafio implicado em repensar o lugar dos direitos culturais na promoção de uma justiça cognitiva em relação aos conhecimentos que se afirmam afro-brasileiros passa por uma reflexão acerca dos limites presentes nas estratégias de afirmação existentes. Apontar as fragilidades decorrentes da mobilização de conceitos comprometidos com relações de subalternização históricas é uma tarefa incômoda, mas necessária, pois sem ela se pode correr o risco de ampliar o espectro de atuação social, mas sem abalar a base estrutural das relações de subalternidade. Não se trata, mais uma vez, de deixar de reconhecer os modos como atores sociais vão se apropriando de sentidos possíveis para ampliar sua atuação cidadã, vindo esta análise, no entanto, a interrogar sobre se, no nível da reflexão sócio-política, não se mantém o lugar de exceção ao se reivindicar espaços sociais limitados pela lógica dicotômica colonial/moderna.

Além da relação com as semânticas estruturais coloniais, é preciso problematizar o modo como discursos essencialistas produzem não-reconhecimento a partir do que Nancy Fraser (2010) denomina de “reificação de uma identidade grupal”.

O efeito total é impor um único grupo-identidade drasticamente simplificado, que nega a complexidade das vidas das pessoas, a multiplicidade de suas identificações e amostras cruzadas de suas diversas afiliações. Ironicamente,

então, o modelo identitário serve como um veículo para o não-reconhecimento: ao reificar a identidade grupal, acaba por obscurecer a política de identificação cultural, a luta dentro do grupo pela autoridade – e o poder – para representá-la. Não demonstrando tais lutas, esta aproximação mascara o poder das frações dominantes e reforça a dominação intragrupal (Fraser, 2010: 120).

Análises que busquem dar conta da complexa trama de estratégias discursivas, envolvendo mobilizações sociais comprometidas com a superação das relações coloniais institucionalizadas, podem colaborar mais efetivamente para uma política de reconhecimento nos termos aqui tratados. Dar uma contribuição nesse sentido é uma das ambições declaradas desta tese. Para tal é preciso pensar a ideia de direitos culturais em relação com espaços de atuação social cidadã, uma vez que,

o que requer reconhecimento não é a identidade específica de grupo, mas o status dos membros de grupo individuais como parceiros integrais na interação social. O não-reconhecimento, conseqüentemente, não significa a depreciação e deformação da identidade de grupo, mas subordinação social – no sentido de ser impedido de participar como um igual na vida social (Fraser, 2010: 120-121).

Um exemplo de análise que traduz bem a necessidade de pôr em questão a reedição de um olhar essencialista dicotômico em relação às afirmações de reconhecimento se encontra em aspectos do ensaio *Capoeira: de arte negra a esporte branco*, de Alejandro Frigerio (1989). Neste texto o autor afirma a existência de um movimento que denuncia como “embranquecimento” da capoeira quando da criação da capoeira regional, momento em que o surgimento do estilo regional é comparado com a gênese da religião umbanda:

Essas duas expressões da cultura popular negra, a religião e esse singular jogo/luta/dança, para serem legitimadas e integradas ao sistema, precisam perder várias características que lhe são próprias, em virtude de sua origem étnica, para adquirirem outros traços que as tornem mais aceitáveis aos olhos das classes dominantes. Podemos então interpretar o aparecimento da capoeira Regional como um “embranquecimento” da Capoeira tradicional (Angola), segundo um esquema semelhante ao proposto por Ortiz (1978) para a Umbanda. (Frigerio, 1989: 3)

Em diversos momentos do texto o autor apresenta mestre Bimba, o criador do que à época foi denominado de Luta Regional Baiana, como alguém que deliberadamente empobrece ritualmente a manifestação, vindo a incorporar nela “novos elementos de luta que, até aquele momento, eram-lhe estranhos: agarramentos, defesas contra estes e certos golpes novos” (idem: 9). O autor apresenta brevemente a existência de diferentes versões sobre a origem das alterações promovidas por Bimba, afirmando sua genealogia nas artes marciais orientais ou em outras manifestações culturais afro-referenciadas. Esta diversidade apresentada não o impede, no entanto, de realizar uma simplificação em sua

leitura acerca da intervenção social do referido mestre. Este reducionismo se desvela no próprio texto de Frigerio quando mais à frente afirma:

Por exemplo, as opiniões de Mestre Atenilo (um dos discípulos mais antigos de Bimba) sobre a Capoeira atual (...) poderiam ter sido subscritas por qualquer angoleiro. Depoimentos recolhidos em Salvador demonstram também que as práticas de Bimba eram muito mais parecidas com as de Angola do que as atuais (Frigerio, 1989: 15).

Levando em consideração este trecho, se há um movimento histórico voltado à esportivização no âmbito da capoeira, é de um reducionismo sectário atribuir a mestre Bimba a responsabilidade por este processo. Tanto mestre Bimba, sistematizador do estilo regional, como mestre Pastinha, reconhecida liderança do estilo Angola, negociaram e dialogaram com a retórica dominante da esportivização. Não é o caso aqui de analisar cuidadosamente as características das transformações propostas por ambos os mestres, isto já foi realizado pela boa historiografia relativa ao tema¹⁵. O importante é considerar que ambos os referidos mestres negociaram de diferentes formas com a retórica da capoeira enquanto “esporte nacional”, seja na incorporação de elementos inspirados em modalidades esportivas, como uniformes ou regulamentos, quanto em seus discursos de afirmação e valorização da capoeira. Esta análise não implica necessariamente na conclusão de que ambas as propostas se reduziram a “esportivizar” a capoeira. Observo mais presente a sintonia no sentido de ampliar os espaços de inserção social da capoeira, do que uma polarização dicotômica entre uma vertente “mais tradicional” e outra “menos tradicional” como quer Frigerio (1989: 15).

Todo o movimento marcadamente voltado a reduzir a capoeira a uma dimensão esportiva ocorre, segundo o próprio Alejandro Frigerio, por meandros institucionais que não se encontram diretamente vinculados e comprometidos com a manutenção dos aspectos afirmados por mestre Bimba.

Em 1968 e 1969, realizam-se, numa base da força aérea, no Rio de Janeiro o primeiro e o segundo simpósios brasileiros de Capoeira. Neles, tentou-se “criar uma única nomenclatura para os golpes, um único sistema de graduação de alunos, critérios para a graduação de mestres, tudo com a intenção de fundar federações de Capoeira (...) e transformá-la no esporte nacional” (Capoeira, 1985, p.132). Naquela mesma época, realizam-se na Bahia os primeiros campeonatos de Capoeira.

Em 1972, a Capoeira é declarada “esporte” pelo Conselho Nacional de Desportos, e sua prática, como tal, é regulamentada oficialmente, através da

¹⁵ Para uma análise sofisticada dos sentidos possíveis ligados aos protagonismos de mestre Pastinha e de mestre Bimba ver Assunção (2005).

Confederação Brasileira de Pugilismo. Em 1974, é criada a primeira Federação de Capoeira em São Paulo, e em 1984 a Segunda, no Rio de Janeiro. Falta ainda surgir outra, num outro estado, para que se possa criar a Confederação Nacional de Capoeira, livrando-a da tutela do pugilismo. Em meados da década de 70, realizam-se também os primeiros campeonatos de Capoeira. (Frijerio, 1989: 11).

O relato de impressões decorrentes de minha experiência nas rodas de capoeira pode colaborar na caracterização do reducionismo que verifico em análises como a destacada acima. Certa vez fui visitar enquanto capoeirista a roda da *Escola Filhos de Bimba*, dirigida por mestre Nenél, filho e seguidor de mestre Bimba. Obviamente que notei diferenças marcantes entre os rituais ali praticados e aqueles que são promovidos pela escola de capoeira à qual estou ligado. Rapidamente destacaria a composição da orquestra percussiva, lá composta por um berimbau e dois pandeiros, quando em minha escola de capoeira são três berimbaus, um pandeiro, um agogô, um reco-reco e um atabaque. Além deste, haveria inúmeros aspectos que poderia citar para estabelecer uma diferenciação entre a angola praticada na escola dirigida por mestre Faísca e a regional que verifiquei na escola liderada por mestre Nenél.

O que mais me impressionou, no entanto, foram aspectos em que identifiquei sintonia e não afastamento. Tendo em vista a concepção do jogo de capoeira, por exemplo. Por mais que haja movimentos diferentes, notei uma proximidade na perspectiva do diálogo corporal. Havia ali um jogo relativamente próximo fisicamente entre os jogadores, com uma reciprocidade de movimentos em que as pessoas realmente se defendem dos ataques empreendidos, dando vazão à lógica da pergunta e resposta corporal implicada na dinâmica de ataque e defesa que caracteriza o jogo da capoeira. Curiosamente esta afinidade que notei entre a proposta de capoeira que identifiquei em minha escola e aquela que interpretei na regional de mestre Nenél, não se verifica em algumas escolas de capoeira angola. Nestas percebi jogos com pessoas mais distantes umas das outras, além de uma concepção de jogo pautado no ataque e no que interpretaria como uma postura arrogante de subjugação e competição como prioridades. O dito diálogo corporal referido estava mais presente na capoeira que deveria representar o polo dicotômico oposto a que pratico, do que em algumas escolas que se afirmam baluartes da tradição angoleira. Havia nestas uma série de movimentos e expressões corporais que se tornaram em certo sentido a marca hegemônica da performance que caracteriza atualmente o jogo de angola. Agora, a sutileza, a simplicidade no movimentar, a elegância e outras características que aprendi a admirar nos mestres que se tornaram uma referência no que conheço acerca da capoeira

angola, tal como mestre João Pequeno de Pastinha por exemplo, não consegui visualizar nestas experiências.

Também verifiquei na roda da Escola Filhos de Bimba uma riqueza ritualística, em grande medida incompreensível para mim que não compartilho daqueles códigos. Verificação que contraria a visão do empobrecimento ritual argumentada por Frigerio como relativa ao projeto de mestre Bimba. Outro aspecto significativo a ser destacado é o relativo ao embranquecimento dos participantes como uma consequência das diretrizes institucionais promovidas por mestre Bimba. É inegável que uma das consequências da visibilidade social alcançada por mestre Bimba e mestre Pastinha foi o acesso de outros segmentos sociais à arte. Não que segmentos não-negros fossem historicamente alheios à manifestação. Carlos Eugênio Soares (1997) afirma, por exemplo, a presença significativa de “fadistas e galegos” portugueses na capoeira carioca¹⁶ na segunda metade do século XIX. Se for feito um passeio por grande parte dos autointitulados grupos de capoeira angola atuais, principalmente os localizados no centro-histórico, verificar-se-á que a maioria dos participantes das aulas e rodas poderiam ser categorizados facilmente no Brasil como “brancos”, o que não se verifica em grande parte das escolas voltadas aos mais diversos estilos localizadas nas periferias. Será esta realidade um sinal de que estas presenças necessariamente “embranquecem” a capoeira? Mais uma vez me parece um tanto redutora a análise que estabelece uma relação de causa e efeito entre a coloração da pele dos participantes e o substrato simbólico da manifestação.

Estas impressões são apenas um dado a mais no sentido de situar a complexidade que envolve o universo da capoeira e argumentar sobre o caráter simplificador de interpretações que associam necessariamente um determinado estilo ao “embranquecimento”. Outro exemplo da reedição deste olhar aqui problematizado se encontra no trecho abaixo:

Na atualidade, temos como resultado deste processo o surgimento de um projeto de ginástica brasileira que resultou na definição de um novo estilo, hoje conhecido como Capoeira Regional, que passa a concentrar milhões de praticantes no Brasil e outros milhares no exterior. (Araújo, 2004: 8).

Noutro sentido, que não o manifesto na afirmação precedente, está o posicionamento de mestre Nenél sobre as transformações efetuadas por seu pai e mestre quando da sistematização do que hoje é conhecido como capoeira regional:

¹⁶ Diz-se carioca o relativo à cidade do Rio de Janeiro.

O meu pai começou a capoeira em 1912, na época em que a repressão era bem pior com todas as manifestações populares. Nessa época ainda não tinha nenhuma forma direta de se aprender a capoeira, meu pai dizia que as pessoas aprendiam capoeira de oitiva. Ele treinou de 1912 até 1918 e a partir de 1918 ele começou a desenvolver uma metodologia de ensino, aproveitando os movimentos do batuque, que o pai dele o meu avô era campeão de uma modalidade que se extinguiu devido à repressão. O batuque que era uma luta toda a base de movimentos desequilibrantes e alguns movimentos que devido à repressão tinha se perdido. Então meu pai pegou alguns movimentos da capoeira antiga, fundiu com a luta batuque e criou uma metodologia de ensino e a esse sistema ele colocou o nome de luta regional baiana. Até porque não poderia falar que era capoeira porque era uma coisa que estava no código penal ainda. Ele conseguiu através dessa iniciativa mostrar à sociedade outros valores, porque a capoeira era vista como coisa de marginal. Então meu pai através dessa metodologia ele começa a desenvolver, ele treinou até 1918, em 1918 começa a desenvolver sua metodologia e em 1928 ele já dá como pronto o trabalho dele. Em 1932 ele consegue abrir o primeiro espaço fechado, porque a capoeira era feita na rua e em 1937 consegue o registro oficial, dentro da lei, para o trabalho dele¹⁷

Desta declaração vê-se que há um destaque no protagonismo social de Mestre Bimba em contrariar o estigma social associado à capoeira e não penso que isto implica, necessariamente, num processo de esportivização e embranquecimento. Obviamente não se busca idealizar mestre Bimba, retirando-o de seu contexto sócio-histórico e das contradições nele implicadas. Não é absurda a afirmação de que dentre as negociações protagonizadas por mestre Bimba aconteceram concessões ao discurso hegemônico da capoeira enquanto esporte nacional. Como afirmei, esta afirmação pode ser também aplicada por outros motivos a mestre Pastinha e outros mestres que dialogaram com a retórica desportiva dominante. O que não implica em necessariamente reduzir o surgimento da capoeira regional a um subproduto desta perspectiva que subalterniza a capoeira, definindo-a como um suporte ideológico do mito da democracia racial brasileira. Estas formulações no mínimo carecem de sofisticação e complexidade. Feitas estas ressalvas às análises dicotômicas é fundamental situar a capoeira dentro da problemática mais geral da efetivação dos direitos culturais no contexto brasileiro.

1.2. Desafios à efetivação dos direitos culturais no Brasil: o caso da capoeira

¹⁷ Trecho extraído do documentário produzido pela TV Câmara Salvador e consultado na página virtual <https://www.youtube.com/watch?v=LcsoE15cMmM&index=15&list=FLYGdPgUsihHGyI72xOo-RMw>, consultado em 27 de agosto de 2015.

A constituição brasileira de 1988 sinaliza em diversos momentos um compromisso estatal com certa ideia de direitos culturais. Especificamente nos artigos 215 e 216 se encontra definida uma dimensão cultural ligada à afirmada dignidade da pessoa humana:

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º - O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

[...]

3º - A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder público que conduzem à: (Incluído pela Emenda Constitucional nº 48, de 2005)

I - defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 48, de 2005)

II - produção, promoção e difusão de bens culturais; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 48, de 2005).

III - formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 48, de 2005)

IV - democratização do acesso aos bens de cultura; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 48, de 2005)

V - valorização da diversidade étnica e regional. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 48, de 2005)

Art. 216 - Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

[...]. (BRASIL, 1988)

Apenas estas disposições já demonstram claramente que na principal referência normativa do país existe uma obrigação do Estado em relação aos referidos direitos culturais. Fala-se especificamente em uma proteção às “culturas populares, indígenas e afro-brasileiras” uma vez que participaram do “processo civilizatório nacional” (Art. 215, §1º). Identifico no mandamento de “proteger” certas manifestações o resultado de tensões políticas que envolveram historicamente demandas sociais por reconhecimento. O que não significa que estas normas, tenham atendido satisfatoriamente às referidas demandas, mas apenas que as mesmas fomentaram o surgimento do quadro normativo citado. Faz parte deste conjunto de mobilizações sociais a dinâmica que levou a uma modificação na Lei de

Diretrizes e Bases da Educação brasileira, a lei nº 9.394/96, determinando a obrigatoriedade, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, do ensino de “História e Cultura e Afro-Brasileira”, , através da Lei 10.639/03¹⁸ (BRASIL, 2003).

Ao analisar a genealogia do termo “afro-brasileiro”, Ordep Serra (2014) argumenta que a expressão possui uma história no contexto brasileiro anterior à utilização do qualificativo “*african-american*” no cenário estadunidense. A afirmação se dá em contraposição a leituras que buscam desqualificar a utilização da expressão no Brasil por uma suposta inspiração na mobilização da população negra norte-americana, como se esta suposta influência retirasse a legitimidade social da utilização da expressão por brasileiros. Segundo o autor

...o emprego do termo "afro-brasileiro" não proscreve, não tem excluído o de negro. No uso comum, o nome composto equivale ao designativo afrodescendente (que entrou em voga bem depois) quando aplicado a cidadãos deste país. Só que “afro-brasileiro” acabou ganhando outra conotação: além de fazer referência a uma origem, indica um modo particular de marcação de identidade, ou seja, uma forma de construção positiva da negritude com recurso a um arsenal simbólico que reforça a ligação com tradições africanas, com culturas africanas.” (Serra, 2014: 17).

Serra situa a utilização da referência à afro-brasilidade como mais uma das estratégias da luta antirracista da população negra brasileira. A mobilização do marcador identitário “afro” por diversos segmentos em seus modos de atuação social é mais um indício da relevância em abordar a ideia de diáspora, um importante recurso analítico para compreender a complexidade que envolve a referência a uma “origem” como deslocamento da versão dominante de identidade nacional. Isto, como já destacado, será feito mais à frente. A razão pela qual já neste momento foi preciso refletir brevemente sobre a expressão destacada é sua presença em diversos textos normativos, tais como a constituição federal e a lei 10.639/03.

É importante ter em conta que esta afirmação da diferença possui um lastro social nas lutas por cidadania, constituindo-se no que Ordep Serra denomina de “uma escolha etnopolítica” (2014: 18). Sua mera presença nos referidos instrumentos normativos, e demais documentos oficiais a eles relacionados, não representa o avanço almejado pelos grupos que mobilizam estes conceitos. Além de uma compreensão plural e complexa dessas categorias, evitando essencialismos homogeneizantes, é preciso ter atenção para que

¹⁸ Em 2008 surge a lei 11.645, que acrescenta a obrigatoriedade do ensino das história e cultura indígena.

estes movimentos de afirmação consigam abalar a versão hegemônica de “brasilidade”. Isto não acontecendo, serão mantidos os modos de inserção folclorizada no campo da exceção, do exótico, do a-histórico, retirando o potencial político emancipatório subjacente às expressões quando derivadas de movimentos sociais que historicamente reivindicaram superar os modos transversais da subordinação social institucionalizada.

Outro evento inserido na tensão política que envolve a afirmação dos conhecimentos afro-referenciados é a inscrição da capoeira como parte do que se denomina de patrimônio cultural imaterial brasileiro. Este reconhecimento se deu com o registro da “Roda de Capoeira” e do “Ofício dos Mestres da Capoeira” em 2008, pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN. Da certidão de registro da “Roda de Capoeira” no âmbito das formas de expressão, vale destacar a seguinte definição:

A capoeira é uma manifestação cultural presente hoje em todo o território brasileiro e em mais de 150 países, com variações regionais e locais criadas a partir de suas ‘modalidades’ mais conhecidas: as chamadas capoeira angola’ e ‘capoeira regional’. O conhecimento produzido para a instrução do processo permitiu identificar os principais aspectos que constituem a capoeira como prática cultural desenvolvida no Brasil: o saber transmitido pelos mestres formados na tradição da capoeira e como tal reconhecidos por seus pares; e a roda onde a capoeira reúne todos os seus elementos e se realiza de modo pleno. A Roda de Capoeira é um elemento estruturante desta manifestação, espaço e tempo onde se expressam simultaneamente o canto, o toque dos instrumentos, a dança, os golpes, o jogo, a brincadeira, os símbolos e rituais da herança africana – notadamente banto – recriados no Brasil (IPHAN, 2008).

Já acerca do “Ofício dos Mestres de Capoeira”, registra-se que:

O Ofício dos Mestres de Capoeira é exercido por aqueles detentores dos conhecimentos tradicionais desta manifestação e responsáveis pela transmissão oral das suas práticas, rituais e herança cultural. Largamente difundida no Brasil e no mundo, a capoeira depende da manutenção da cadeia de transmissão desses mestres para sua continuidade como manifestação cultural. O saber da capoeira é transmitido de modo oral e gestual, de forma participativa e interativa, nas rodas, nas ruas e nas academias, assim como nas relações de sociabilidade e familiaridade construídas entre mestres e aprendizes. (IPHAN, 2008a).

Diante deste estado de coisas, coloca-se a seguinte questão: o que impede a promoção de um efetivo reconhecimento social da cultura afro-referenciada e da capoeira especificamente? Isto em especial quando se questiona a falta de inserção qualificada em larga escala destes conhecimentos nos sistemas de ensino, conforme verificado pela pesquisa de campo detalhada mais à frente. Outra questão que pode ser levantada é a de quais políticas públicas de efetiva valorização do afirmado patrimônio cultural imaterial têm sido postas em prática? As respostas a estas questões demandam um olhar para os desafios concretos à efetivação deste projeto de valorização das manifestações afro-

referenciadas enquanto parte da concretização da dimensão cultural da cidadania. Falar em uma dimensão cultural ou em cidadania cultural implica pensar a existência de condições concretas de participação na co-autoria e no acesso à vida cultural de uma determinada comunidade política. Ao expor sua concepção de cidadania cultural, Pieter van Hensbroek (2010) afirma que esta implica em pensar a cidadania em relação à dimensão cultural da vida humana em sociedade, algo diferente de uma consideração acerca dos aspectos culturais da cidadania política. O autor retoma a concepção semiótica de Clifford Geertz acerca da cultura como uma rede de significados, de modo a considerar as condições estruturais das produções de sentido em uma dada sociedade.

The semiotic turn in the use of the notion of culture leads it away from definitions such as culture as 'a particular way of life', or as 'that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society' (Taylor 1958, p. 1). Culture, in many classical meanings, is everything 'extrasomatic', or transmissible by mechanisms other than biological heredity (Kroeber & Kluckhohn 1952, p. 283). Introducing a new development, Geertz suggests understanding culture as 'socially established structures of meaning' (Geertz 1973, p. 12). (Hensbroek, 2010: 321).

Esta perspectiva semiótica atende ao conceito de cidadania cultural, na medida em que se encontra direcionada à política da construção de significados. Para Hensbroek interessa pensar as implicações de ser cidadão no que se refere às condições de interferência na esfera cultural, o que implica em distinguir a inserção, e por consequência a exclusão, política da cultural. O autor propõe a coautoria no âmbito cultural a partir de uma correspondência com a ideia republicana associada ao conceito de cidadania política como coparticipação na produção das regras pelas quais a comunidade será governada.

While political citizenship concerns the process of decision-making in society, cultural citizenship concerns that of meaning-making. The essence of the idea of cultural citizenship is then: to be co-producer, or co-author, of the cultural contexts (webs of meaning) in which one participates (Hensbroek, 2010: 322).

O conceito de cidadania cultural, portanto, se encontra em sintonia com a perspectiva de que argumentar em favor do reconhecimento social não implica atribuir a fatores ou agentes externos a tarefa de reconhecer, ou supostamente “dar voz” a alguém. Em sintonia com a definição de Nancy Fraser apresentada acima, a definição de cidadania cultural de Hensbroek, ao argumentar para a dimensão essencialmente pública da esfera cultural, chama a atenção para a centralidade dos mecanismos institucionalizados na promoção da almejada coautoria. Uma análise sociológica do modo como foi formatada

certa concepção hegemônica sobre a cultura e o multiculturalismo é imprescindível para que se consiga caminhar no sentido da cidadania cultural e do reconhecimento social propostos. João Arriscado Nunes e Boaventura de Sousa Santos (2003) empreendem tal análise ao identificar que:

A ideia de cultura, num dos seus usos mais comuns, está associada a um dos domínios do saber institucionalizados no Ocidente, as humanidades. Definida como repositório do que de melhor foi pensado e produzido pela humanidade, a cultura, neste sentido, assenta em critérios de valor, estéticos, morais ou cognitivos, que, definindo-se a si próprios como universais, elidem a diferença cultural ou a especificidade histórica dos objetos que classificam (Nunes e Santos, 2004: 20).

Para que haja uma revisão da perspectiva hegemônica, possibilitando a institucionalização de um olhar semiótico para a cultura, é preciso levar em consideração as relações de poder que deram privilégio ao Ocidente na definição da autointitulada “cultura universal”. Uma outra definição de cultura é elencada por Nunes e Santos quando ressaltam, com ênfase no contexto do final do século XX, a ideia de cultura pensada como “repertórios de sentido ou de significado partilhados pelos membros de uma sociedade, mas também à diferenciação e hierarquização, no quadro de sociedades nacionais, de contextos locais ou de espaços transnacionais” (Nunes e Santos, 2004: 21). Esta tensão política subjacente ao conceito lhe deu centralidade nas lutas sociais contemporâneas pelo reconhecimento afirmativo das diferenças, motivo pelo qual a problematização em torno da efetivação dos direitos culturais e da cidadania cultural adquire centralidade na atualidade.

Outro conceito inescapável quando se busca situar as relações desiguais de poder que incidem na dimensão cultural é o multiculturalismo. Pensado tanto a partir de um viés descritivo, quando sinaliza a pluralidade cultural em escala global e/ou nacional e suas inter-relações, como enquanto um “projeto contestado”, o multiculturalismo é atualmente um conceito sob suspeita. Algumas razões podem ser apontadas para a postura de prevenção de grupos progressistas em relação ao potencial político emancipatório do conceito: a vinculação do termo à tradição eurocêntrica, momento em que é concebido tendo em vista a especificidade cultural de países do Norte global, tais como EUA e Canadá; seu compromisso com a globalização hegemônica¹⁹, apresentando-se como um

¹⁹ Boaventura de Sousa Santos (2006) analisa a globalização como um fenômeno plural, havendo uma versão hegemônica da globalização, posta em prática pelas estruturas dominantes vinculadas ao capitalismo global,

mecanismo colonial comprometido com o monopólio da perspectiva universalista; a hegemonia de uma perspectiva despolitizada, sem problematização das relações de poder implicadas no contexto analisado; a subserviência de projetos multiculturais às exigências da conveniência do ordenamento jurídico nacional e dos interesses nele implicados; e, por fim, mas não de modo exaustivo, a insuficiência do conceito de cultura para enfrentar as complexas especificidades dos fenômenos, com determinantes dimensões econômicas e políticas, por exemplo (Nunes e Santos, 2003: 21-24). Apesar das referidas reservas ao conceito e de seu envolvimento com as dinâmicas inerentes à globalização hegemônica, a política em torno da cultura se apresenta como um importante meio de pensar alternativas emancipatórias, isto uma vez que

a 'cultura' obtém uma força 'política' quando uma formação cultural entra em contradição com lógicas políticas ou econômicas que tentam refuncionalizá-la para a exploração ou dominação (Lowe e Lloyd apud Nunes e Santos, 2004: 26)

Esta mobilização de caráter emancipatório que envolve a cultura gera mobilizações que demandam outros referenciais teóricos não exclusivamente tributários da tradição marxista. A abertura epistemológica a concepções diversas de mobilização social, decorrentes de modos plurais de enfrentamentos, é indissociável de uma análise que busca investigar o conceito de multiculturalismo e suas possibilidades emancipatórias. Emergem no âmbito da análise social, portanto, novas concepções de sujeitos e temporalidades, “que seriam o resultado da intersecção entre as próprias dinâmicas da modernidade e os diferentes tipos de resistência ou alternativa que elas suscitam, por um lado, e a singularidade das experiências locais, por outro” (Nunes e Santos, 2004: 28). Pensar uma perspectiva emancipatória no que se refere aos movimentos e estratégias de resistência implica também considerar iniciativas que se valem de concepções eurocêntricas num sentido subversivo, o que é feito de par com a investigação de mecanismos de tradução entre propostas que incidem sobre demandas por reconhecimento e redistribuição. A já citada sociologia das ausências é um dos recursos elencados por Nunes e Santos (2004) no sentido da promoção de um multiculturalismo emancipatório. Isto uma vez que esta prática epistemológica se volta a “expandir o presente”, visibilizando experiências e conhecimentos que não se coadunam com a concepção ocidental do mundo. Outro recurso contra-hegemônico seria o processo de tradução intercultural. Esta proposta pressupõe o

e uma contra-hegemônica, conduzida pelos movimentos sociais que resistem às mais diversas formas de opressão.

respeito à autonomia das lutas, dando-lhes, no entanto, um caráter de inteligibilidade recíproca através da identificação de “preocupações e concepções isomórficas entre culturas” (Nunes e Santos, 2004: 32), algo a ser explorado em seguida quando o conceito de hermenêutica diatópica será mobilizado para uma concepção contra-hegemônica dos direitos culturais.

Dentre os muitos obstáculos ao reconhecimento social da capoeira nos espaços escolares, dois são identificados como centrais e explorados em seguida: a colonialidade e a violência fria. Esta inserção da capoeira nas escolas se encontra diretamente ligada ao debate em torno da efetivação dos direitos culturais, conforme a linha de argumentação exposta acima.

1.3. Colonialidade, violência fria e reinvenção dos direitos culturais

Os arranjos institucionais referidos surgiram em meio a tensões motivadas por pressões sociais diversas, especificamente os que inserem a capoeira e a temática afro-brasileira nos campos da cultura e da educação. As demandas que envolvem a inserção da população negra nas escolas remonta ao pós-abolição da escravidão formal, em maio de 1888. Conforme ressalta Sales Augusto dos Santos, não houve políticas públicas destinadas a inserir socialmente os ex-escravizados:

Deixados à própria sorte, conforme expressão de Florestan Fernandes (BASTIDE e FERNANDES, 1995; FERNANDES, 1978), e, além disso, sem capital social, ou seja, sem o conjunto de relacionamentos sociais influentes que uma família ou um indivíduo tem para a sua manutenção e reprodução, logo os ex-escravos perceberam que a luta pela liberdade fôra apenas o primeiro passo para a obtenção da igualdade ou, se quiser, para a igualdade racial, pois o racismo não só permanecia como inércia ideológica, como também orientava fortemente a sociedade brasileira no pós-abolição (Santos, 2005: 21).

Com a abolição formal, portanto, não ocorreu uma ruptura paradigmática nas relações sociais, o que implicou na continuidade de valores, arranjos institucionais e plataformas políticas com o objetivo de fazer perdurar as estruturas escravistas na sociedade brasileira. Este contexto fez com que em outro momento, em trabalho realizado em coautoria com Bruno Diniz e Caetano D’ Carli, surgisse o termo pós-escravismo para identificar com maior clareza estas persistências. Em artigo intitulado *O fim do escravismo e o escravismo sem fim – colonialidade, direito e emancipação social no Brasil* (Andrade et al, 2015), identificamos uma lacuna na historiografia brasileira ao situar o que é comumente denominado de transição do modo de trabalho escravo para o trabalho livre.

O conceito de pós-escravismo é resgatado aqui a partir da carência historiográfica de se descolonizar a ideia do fim do escravismo enquanto instituição. Este termo já foi utilizado pela historiografia para denominar vaga e relativamente a sociedade brasileira após a escravidão. A retomada dessa categoria não se limita, contudo, a estabelecer o “pós” unicamente como “a superação de”, ou o “depois de”. E sim, de reafirmar o caráter dúbio de um processo abolicionista que ao mesmo tempo representou uma série de graduais conquistas materiais e simbólicas, mas, contudo, não surtiu efeito estrutural na superação do trauma social e cultural do escravismo. Isto é, o conceito de pós-escravismo é atribuído a um dilema central para se compreender os processos de colonialidade e herança do colonialismo no Brasil – que é, parafraseando Boaventura de Sousa Santos (2010), o dilema do “fim do escravismo e do escravismo sem fim” (Andrade et al, 2015: 559-560).

Em total relação com as continuidades implicadas na ideia de pós-escravismo se encontra o conceito de colonialidade, motivo pelo qual ele adquire centralidade na análise dos modos como a capoeira se inseriu socialmente e, por consequência, como se abriram possibilidades para que adentrasse nos espaços escolares. Antes disto, no entanto, vale a pena investigar mais as continuidades do escravismo no pós-escravismo em relação com as demandas ligadas à inserção da população negra nos sistemas de ensino legitimados pelo aparelho estatal. A perspectiva de que com a promulgação do que se costuma denominar de Lei Áurea, em 13 de maio de 1888, houve uma mudança paradigmática na sociedade brasileira é um discurso que invisibiliza os mecanismos institucionalizados de subordinação social que permaneceram no pós-abolição. Coloca-se, portanto, em questão uma tradição no pensamento social brasileiro que não problematiza, inclusive, o conceito de "trabalho livre". Nesta perspectiva tal conceito é associado ao entendimento hegemônico que desconsidera a manutenção de relações precárias de trabalho, em muitos casos subsistindo o escravismo por “condições análogas à escravidão”. Contexto laboral este em que o trabalho é "recompensado" com o acesso à moradia e à alimentação.

De acordo com Karasch (2000), a população negra de uma forma geral pertencia a uma classe socialmente discriminada, sem direitos e condições de participar ativamente da vida em sociedade. Se seus descendentes possuíssem cor de pele mais clara, poderiam estar inclusos numa pequena minoria da população negra que atingiria cargo mais socialmente valorizado. Suas futuras gerações, se de cor ainda mais clara, poderiam então começar a galgar os degraus de uma remota ascensão social, mas apenas se pudessem se enquadrar nos termos da sociedade que se autoafirmava branca (valores, conhecimentos, religião, etc.) (Andrade *et al*, 2015: 563). No pós-escravismo brasileiro persistem critérios coloniais de diferenciação racial alicerçados inicialmente no darwinismo social e depois no mito da

democracia racial de viés culturalista. Esta dinâmica política está diretamente relacionada ao que Aníbal Quijano (2005; 2009) define como colonialidade. A colonialidade é entendida como um padrão de poder com múltiplas dimensões, com especial destaque para a existência de uma desigualdade de fundo racial. Trata-se da continuidade de um padrão de poder instaurado com o colonialismo formal e que permanece na Modernidade com ele fundada. Elucidativa é a afirmação de Quijano sobre o que define como padrão de poder colonial/moderno:

Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a idéia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. Esse eixo tem, portanto, origem e caráter colonial, mas provou ser mais duradouro e estável que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecido. Implica, conseqüentemente, num elemento de colonialidade no padrão de poder hoje hegemônico (Quijano, 2005: 1).

O autor defende que a alteridade constituída a partir da "invenção da América" funda uma diferenciação racial, ou seja, uma desigualdade de base fenotípica, matricial para a Modernidade. Uma relação de poder estabelecida no sentido de legitimar a dominação colonial a partir da naturalização das relações desiguais impostas pelo colonialismo. Esta racialização constitui não só o dominado como inferior, mas também é basilar para a constituição de uma perspectiva universalista eurocêntrica²⁰:

Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial. (Quijano, 2005: 2)

A inserção no contexto escolar foi um dos meios reivindicados pela população negra brasileira no sentido de enfrentar a subordinação social institucionalizada

²⁰ A referência ao eurocentrismo não se volta a essencializar a Europa e os conhecimentos ali produzidos como sinônimos do racismo e da opressão social. Por eurocentrismo se busca identificar a hegemonia de uma *episteme* que se propôs universal e criou obstáculos à legitimação de outros conhecimentos decorrentes de outras realidades e práticas sociais (Porto-Gonçalves, 2005)

historicamente. O jornal *Quilombo*²¹ destacou em sua primeira edição, ainda na primeira metade do século XX, a centralidade da questão educacional para a superação da desigualdade social em relação à população negra. Neste momento foi afirmado que um dos compromissos do veículo de imprensa era “lutar para que, enquanto não for gratuito o ensino em todos os graus, sejam admitidos estudantes negros, como pensionistas do Estado, em todos os estabelecimentos particulares e oficiais de ensino (...)” (*Quilombo apud Santos, 2005: 22*). Ao tempo que se reivindicou o direito à educação, segmentos organizados da sociedade civil identificaram a necessidade de enfrentar o racismo epistemológico vinculado às narrativas historiográficas. Com este objetivo foi demandado o ensino da história da África e do povo negro no Brasil, proposta veiculada no I Congresso Negro Brasileiro promovido pelo Teatro Experimental Negro no Rio de Janeiro, entre 26 de agosto a 04 de setembro de 1950. Esta reivindicação foi reiterada na Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, de 1986, movimento que encaminhou esta e outras proposições à Assembleia Nacional Constituinte, responsável pela elaboração da atual constituição brasileira de 1988. Já nos anos 1990, especificamente em 20 de novembro de 1995, foi realizada em Brasília a *Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e Pela Vida*, momento em que foi entregue ao Presidente da República o *Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial*. Esta mobilização histórica gerou alguns avanços no campo educacional:

Alguns pontos desta histórica reivindicação dos movimentos sociais negros foram atendidos pelo governo brasileiro na segunda metade da década de 1990, como, por exemplo, a revisão de livros didáticos ou mesmo a eliminação de vários livros didáticos em que os negros apareciam de forma estereotipada, ou seja, eram representados como subservientes, racialmente inferiores, entre outras características negativas (*Santos, 2005: 25*).

Com o advento da eleição de Luiz Inácio Lula da Silva ao comando do executivo federal, em 2003, é alterada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LBDN, a lei nº 9.394/96. Esta alteração se deu através da promulgação da lei nº 10.639, estabelecendo que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (Brasil, 2003). Este instrumento normativo representou um marco na medida em que reconheceu uma das importantes demandas históricas dos movimentos sociais comprometidos com o

²¹ Vale destacar que o jornal *Quilombo* foi liderado por Abdias do Nascimento, um importante militante histórico da luta antirracista.

combate ao racismo epistemológico no campo educacional. Em 2008 houve outra alteração da LBDN, através da lei 11.645, tornando obrigatório também o ensino do que se denomina ali de história e cultura indígena. No sentido de orientar os profissionais de educação para a efetivação da lei 10.639/03 é aprovado, em 10 de março de 2004, pelo Conselho Nacional de Educação, o parecer nº 03. No processo de elaboração deste parecer foi buscada a participação da população e das mais diversas entidades, estatais e de associações da sociedade civil organizada no sentido de aferir a relevância da temática abordada e os desafios implicados em seu enfrentamento.

Encaminharam-se em torno de mil questionários e o responderam individualmente ou em grupo 250 mulheres e homens, entre crianças e adultos, com diferentes níveis de escolarização. Suas respostas mostraram a importância de se tratarem problemas, dificuldades, dúvidas, antes mesmo de o parecer traçar orientações, indicações, normas. (Brasil, 2004: 2)

Da análise do documento percebe-se que há uma mobilização do conceito de reparação em relação com a efetivação da lei 10.639/03. Por reparação entendem-se medidas voltadas para

ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição (idem: 3).

Há, portanto, a incorporação por parte dos conselheiros pareceristas da perspectiva de que o escravismo permaneceu sob outras bases explicitamente através do que é denominado de “táticas de branqueamento da população” e da “manutenção de privilégios” após a abolição formal da escravatura. A colonialidade referida por Quijano é, portanto, um dos alvos a serem enfrentados se há realmente uma pretensão de alterar o conteúdo e as práticas pedagógicas veiculadas nos sistemas de ensino fundamental e médio. Ou seja, não se trata apenas de inserir algo que foi supostamente esquecido e sim, principalmente, de desconstruir as bases eurocêntricas que promoveram ativamente a inexistência dos conhecimentos que se fazem atualmente legalmente obrigatórios na educação escolar. Nesse sentido entra também em vigor, em 2010, o Estatuto da Igualdade Racial. Esta legislação federal se apresenta como instrumento voltado para combater o racismo, particularmente aquele sofrido pela população negra brasileira. Há nele também uma ênfase na componente educacional e cultural como importantes instrumentos na luta

antirracista. No que se refere ao aspecto cultural, há uma referência expressa a certo compromisso assumido pelo Estado em relação à capoeira:

Art. 20. O poder público garantirá o registro e a proteção da capoeira, em todas as suas modalidades, como bem de natureza imaterial e de formação da identidade cultural brasileira, nos termos do art. 216 da Constituição Federal.

Parágrafo único. O poder público buscará garantir, por meio dos atos normativos necessários, a preservação dos elementos formadores tradicionais da capoeira nas suas relações internacionais. (Brasil, 2010)

Percebe-se do histórico da trajetória jurídico-institucional analisada a existência de mecanismos voltados à legitimação de novos lugares sociais para as práticas de conhecimento afro-referenciadas no campo educacional. Ocorre que as manifestações culturais que se afirmam afro-brasileiras, com especial ênfase para a capoeira, seguem hegemonicamente folclorizadas ou invisibilizadas enquanto práticas de conhecimento promotoras de interação social cidadã. Um dos símbolos da “baianidade”²² e exposta através de estratégias publicitárias voltada ao turismo, a capoeira se encontra presente numa infinidade de países ao redor do mundo. Apesar desta visibilidade e difusão internacional, a manifestação e seus protagonistas ainda vivenciam no contexto baiano diferentes formas do referido não-reconhecimento ou de subordinação social, especificamente no campo educacional. Uma análise cuidadosa destes processos de subalternização será feita em seguida, quando de sua consideração no contexto da diáspora africana nas Américas. Agora importa ressaltar que a permanência da colonialidade, criando obstáculos à concretização do acesso aos direitos culturais, se dá com a persistência de estruturas transversais de poder não superadas apenas com o advento do já citado aparato jurídico. Agem, portanto, formas de opressão material e simbólica perpetuando relações de poder coloniais.

As referidas opressões se tornam evidentes a partir da ideia de violência fria, desenvolvida por Ordep Serra e Lorena Volpini (2015). Os autores identificam na violência fria “aquela cujos agentes conseguem revestir-se de sutil impessoalidade e assim blindar-se eficazmente contra a reação dos atingidos” (Serra e Volpini, 2015: 06). Uma das formas em que a violência fria se manifesta é através das desregulamentações promovidas por relações burocráticas. Seja através da burocratização descomprometida com os compromissos éticos assumidos, ou da desregulamentação produtora de ineficácia jurídica,

²² Baianidade faz referência ao estereótipo da identidade atribuída hegemonicamente aos habitantes do estado da Bahia, com especial ênfase àqueles residentes na capital Salvador.

a violência fria impõe opressões das mais diversas ordens sob o manto da ação estatal voltada para o “interesse coletivo”.

Esta falácia consiste em generalizar como interesse público, ou bem comum, algo que, em verdade, nada mais é que o interesse de uma parcela – e produzir de modo artificioso uma adesão da população a estes tipo de discurso (Serra e Volpini, 2015: 10).

No caso sob análise, evidencia-se a desregulamentação dos direitos culturais assegurados constitucionalmente. Mesmo havendo uma previsão explícita de direitos denominados fundamentais que conferem à cidadania uma dimensão cultural essencial, não se verifica na prática social as consequências concretas destas determinações. Um dos motivos que contribuem decisivamente para esta realidade é a ausência de regulamentos que criem condições objetivas para que os referidos direitos se concretizem. Este contexto é situado por Allan Rocha de Souza, quando afirma que:

É importante relembrar a inexistência, até o momento, no ordenamento jurídico brasileiro, de normas infraconstitucionais que regulamentem especificamente os direitos culturais. A transmutação dos projetos em lei ordinária consolidará no plano infraconstitucional os direitos culturais e formará um conjunto de normas que se denomina, para os fins deste trabalho, de direito da cultura, que, no Brasil, ainda se encontra em gestação. (Souza, 2012: 85)

Mesmo havendo respostas institucionais às demandas sociais por cidadania cultural, elas se manifestam de modo pontual e através de políticas públicas instáveis e precárias. A violência fria dá o ar de impessoalidade a esta ofensa frontal ao compromisso assumido pela Constituição Federal. Quando se busca identificar os responsáveis pela perpetuação desta relação desigual, aqui identificada como colonialidade, se esbarra em argumentos como a ausência de rigorosas especificações e determinações que regulamentem, concretizando, os direitos culturais previstos.

A ineficácia da proposta constitucional se dá também motivada pela concepção hegemônica de direitos culturais. A partir do paradigma liberal individualista, concebe-se o direito à cultura ligado ao acesso a certos “bens culturais” tidos como essenciais ao ser humano. Esta ideia de acesso às “fontes da cultura nacional”, presente no já citado artigo 215 da constituição federal, precisa ser confrontada. Este contraponto é realizado nesta tese através da mediação de uma epistemologia jurídica descolonial. Tomando como referência a capoeira, identifiquei uma perspectiva envolvendo o ser humano e a cultura que se distancia da concepção liberal hegemônica. O modo de vivenciar a capoeira que percebi em meu aprendizado se dá a partir de um modo de vida, tratando-se de uma ontologia que

surge a partir da imersão na manifestação. Obviamente existe uma diversidade de propostas de capoeira, e, conseqüentemente, diversas possibilidades de vivenciá-la. Ao utilizar minha experiência como uma das fontes desta análise me refiro, especificamente, a algo dentro do universo da capoeira angola. Entretanto, isto não implica em excluir desta análise outras possibilidades de conceber a capoeira. Apenas faço referência expressa à capoeira angola por um imperativo de rigor, no sentido de evitar essencializações redutoras que em nada contribuem para os objetivos desta investigação. Falar de uma construção ontológica passa por conceber realidades como a de mestre Faísca e sua configuração existencial a partir dos valores e conhecimentos apreendidos em sua história no âmbito da capoeira.

A capoeira angola representa para mim tudo. A capoeira é minha vida. Tudo o que eu fiz, todas as minhas ações, minha história é uma vida de capoeira. Desde quando eu dei os primeiros passos, principalmente quando, de uma certa forma, me inscrevo num espaço físico de capoeira... Antes já havia essa questão de valores de ligação ao esporte, de ir para o mato, essas coisas esporádicas, que não tinham uma estruturação. A capoeira, de uma certa forma, desde quando eu fazia essas coisas esporádicas, até quando eu entro em um espaço organizado, com disciplina, a minha vida toda, o meu amor, foi a capoeira. (Mestre Faísca – entrevista, 04.05.2010)

Neste relato fica evidente que, no lugar de “ter acesso a um bem”, a experiência de mestre Faísca sinaliza um modo de viver uma das “fontes da cultura nacional”. Ou seja, ao invés de “ter cultura”, observa-se um “ser cultura”. Esta perspectiva expressa a necessidade de rever o paradigma dominante. Uma crítica no sentido de pensar políticas públicas voltadas à legitimação de outras conformações identitárias, validando formas de protagonismo cultural que se encontram invisibilizadas ou subalternizadas. Esta relação ontológica está em total sintonia com a constituição do que Júlia Benzaquen (2014) denomina de “(r)existências resistentes”, um conceito que amplia as possibilidades epistemológicas relativas às intervenções políticas descoloniais. A autora revê criticamente a teoria dos movimentos sociais tendo em vista superar as dicotomias modernas implicadas no conceito. Trata-se de um empreendimento intelectual explicitamente comprometido com a perspectiva dos oprimidos pela geopolítica da produção e validação dos conhecimentos e das alternativas para a transformação social. Esta “gramática colonial” precisa, portanto, ser descolonizada para dar conta da pluralidade de conhecimentos e práticas emancipatórias. É neste sentido que é proposto o conceito de (r)existências resistentes.

Dessa maneira, (r)existir é combater o monopólio da colonialidade através de tornar o ausente presente. O conceito de colonialidade, assim cunhado por Quijano (2002), enfatiza a continuidade entre o tempo e os espaços coloniais e o tempo e espaços pós-coloniais. O conceito de colonialidade evidencia que as relações coloniais não se limitam ao domínio econômico-político e jurídico-administrativo dos centros sobre as periferias, mas também a uma dimensão epistêmica, cultural e racial desse domínio. Dessa forma, descolonizar é colocar-se contra as diferentes formas de dominação que existiram e existem e que nos impõem uma lógica de pensar (Benzaquen, 2014: 5).

Pensar as (r)existências para Benzaquen passa por considerar a proposta de Boaventura de Sousa Santos (2006) em torno de uma sociologia das ausências e das emergências. A sociologia das ausências possibilita dar visibilidade à diversidade de intervenções sociais existentes, o que se afirma em conjunto com a diversificação das possibilidades para a construção de alternativas emancipatórias no futuro.

Enquanto a sociologia das ausências expande o domínio das experiências sociais já disponíveis, a sociologia das emergências expande o domínio das experiências sociais possíveis. As duas sociologias estão estreitamente associadas, visto que quanto mais experiências estiverem hoje disponíveis no mundo mais experiências são possíveis no futuro. (Santos, 2006: 112).

Através da desconstrução dos modos de produção de ausências, visibilizando presenças, abre-se o caminho para novas sensibilidades epistemológicas voltadas a pensar alternativas emancipatórias futuras. É neste momento que se afirmam as (r)existências como “forma de criação ou potencialização de existências resistentes” (Benzaquen, 2014: 7). Ao preferir o conceito de movimentos sociais em relação ao de (r)existências resistentes, Júlia Benzaquen afirma seu compromisso com uma política epistemológica descolonial que pressupõe a necessidade do enfrentamento das injustiças sociais vir acompanhado do combate às injustiças cognitivas. A partir desta crítica descolonial se permite reconhecer a potência emancipatória presente em afirmações ontológicas como a de “ser capoeira”, uma perspectiva que pressupõe a constituição de uma subjetividade através de uma relação com a cultura. Não se trata de fundar uma essência homogênea em substituição ao paradigma liberal implicado no acesso a bens culturais, vindo a perspectiva ontológica a se constituir numa suposta manifestação autêntica da relação com a cultura. Se a proposta é a ampliação de existências e possibilidades, faz-se necessário um processo de reconhecimento mútuo, algo pensado por Boaventura Santos a partir de seu entendimento acerca da tradução.

A tradução é o procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis, reveladas pela sociologia das ausências e a sociologia das emergências. Trata-se de um

procedimento que não atribui a nenhum conjunto de experiências nem o estatuto de totalidade exclusiva nem o estatuto de parte homogênea (Santos, 2006: 114).

É com a finalidade de gerar uma tradução de conhecimentos sobre as relações sociais envolvendo a cultura e a afirmação da cidadania cultural que é proposto o conceito de direitos interculturais.

1.4. Direitos interculturais: um exercício de hermenêutica diatópica

A hermenêutica diatópica é uma proposta de diálogo intercultural que consiste na identificação dos *topoi* que atuam como "equivalentes homeomórficos" em culturas diferentes (Panikkar, 2004). Os *topoi*, "lugares comuns retóricos" representativos de determinada cultura, são postos diante de sua incompletude e vulnerabilidade, abrindo caminho para a emergência de outras concepções e sensibilidades jurídicas.

A hermenêutica diatópica baseia-se na ideia de que os *topoi* de uma dada cultura, por mais fortes que sejam, são tão incompletos quanto a própria cultura a que pertencem. Tal incompletude não é visível a partir do interior dessa cultura, uma vez que a aspiração à totalidade induz a que se tome a parte pelo todo. O objetivo da hermenêutica diatópica não é, porém, atingir a completude - um objetivo inatingível - mas, pelo contrário, ampliar ao máximo a consciência da incompletude mútua através de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé numa cultura e outro noutra. Nisso reside o seu caráter dia-tópico (Santos, 2006: 414).

Me valerei desta ideia para pensar a descolonização dos direitos culturais de forma a serem transformados no que denomino de direitos interculturais. O *topos* "ter cultura" implica uma concepção individualista, centrada na autonomia do indivíduo, na liberdade de escolha e observa a cultura como um "bem". Esta visão patrimonialista, implicada na visão geral de "bens jurídicos", pressupõe necessariamente a existência de um mercado, uma indústria da cultura. Este contexto insere a prática de conhecimento e os atores sociais nela implicados enquanto difusores no âmbito da globalização neoliberal sob hegemonia euro-estadunidense. Esta concepção, no entanto, permite potencializar identificações diversas, permitindo uma abertura de configurações identitárias que podem contribuir para sensibilidades plurais afeitas a dinâmicas de reconhecimento intercultural.

A concepção implicada no *topos* "ser cultura", no sentido identificado na ideia de "ser capoeira", por sua vez, envolve um modo de vida, uma experiência de caráter ontológico inerente à condição de mestre e pressupondo a existência de discípulos. Ou seja, trata-se de uma relação de natureza pedagógica com características próprias. Esta

especificidade foi inclusive reconhecida pelo registro enquanto patrimônio cultural imaterial do *Ofício dos Mestres de Capoeira* acima referenciado, quando se define os mestres de capoeira como "aqueles detentores dos conhecimentos tradicionais", transmitidos de "modo oral e gestual, de forma participativa e interativa, nas rodas, nas ruas e nas academias, assim como nas relações de sociabilidade e familiaridade construídas entre mestres e aprendizes"²³ (IPHAN, 2008a). Dinâmica esta que ao tempo em que se constitui num rico veículo de difusão de conhecimentos também pode resvalar para afirmações sectárias e excludentes a partir de discursos exclusivistas marcados pelo selo da autenticidade como forma de não-reconhecimento. Já se viu este potencial sectário quando foi analisada a perspectiva do suposto embranquecimento atribuído à capoeira regional. Uma relação que pense a vinculação a certo mestre ou linhagem²⁴ pode facilmente reproduzir as gramáticas coloniais, quando matizada pela produção de ausências em razão de afirmações essencialistas acerca de um suposto substrato cultural legítimo. Esta potência discursiva redutora muitas vezes se expressa revestida de militância política antirracista, porém desconsidera a pluralidade interna das experiências verificadas socialmente no âmbito da manifestação. Este não reconhecimento conduz à reedição de dicotomias pautadas na idealização de um conteúdo cultural afro-brasileiro, o que conduz às políticas de identidade e à já referida "reificação de uma identidade grupal" (Fraser, 2010).

Pensando a hermenêutica diatópica no caso em questão, é possível conceber que, a partir do paradigma "ter cultura", o "ser cultura" pode se constituir numa forma de agregar uma maior liberdade na vivência da pluralidade de possibilidades e identificações que caracteriza a contemporaneidade e suas múltiplas globalizações²⁵. Já observado a partir da concepção ontológica, contra-hegemônica, o paradigma individualista, inserido na lógica capitalista do mercado de bens culturais, pode dar conta de formas de cidadania cultural que passem por outras experiências humanas com a cultura e com a transmissão do conhecimento. Obviamente que este diálogo, dada a assimetria das relações de poder entre a versão hegemônica e a contra-hegemônica, não seria plenamente possível, mas a análise

²³Certidão consultada em: <http://portal.iphan.gov.br/bcrE/pages/foIBemCulturalRegistradoE.jsf>. Acesso em 30 de julho de 2016.

²⁴Se costuma denominar de linhagem a cadeia de mestres a qual determinado mestre ou grupo se referencia.

²⁵ Boaventura de Sousa Santos (2006) afirma a existência de duas manifestações da globalização, a hegemônica ([neoliberal](#)) e a contra-hegemônica, [que busca ampliar a justiça social e cognitiva no mundo](#).

pode ao menos contribuir para inovações institucionais no sentido de aliar a promoção da justiça social à justiça cognitiva.

A noção de direitos interculturais surge, portanto, como uma alternativa à dicotomia assinalada na oposição ser cultura/ter cultura, representando uma abertura à pluralidade de relações entre os seres humanos e os patrimônios culturais diversos produzidos no espaço-tempo em que se encontram situados. A interculturalidade implicada no conceito é concebida como uma prática político-epistemológica descolonial, algo que incide diretamente nas relações desiguais historicamente consolidada em relação a conhecimentos e projetos civilizatórios. Trata-se de um conceito aberto, no sentido de não encerrar um significado estanque e homogêneo, mas que assume o compromisso com a construção de plataformas institucionais de tradução intercultural quando se busca efetivar o pleno exercício da cidadania cultural. É importante ressaltar que a perspectiva implicada na ideia de direitos interculturais pressupõe a desconstrução das nações como ficções homogeneizantes. Ou seja, a interculturalidade aqui proposta se aplica às dinâmicas internas das comunidades nacionais e não apenas às possibilidades de diálogos internacionais. É neste sentido que será mobilizado a seguir o conceito de diáspora e as relações de poder nele implicadas. Uma análise que possibilitará a identificação dos limites e incongruências inerentes à metanarrativa da nação brasileira em relação à população de ascendência africana e aos conhecimentos afro-referenciados.

2. Conhecimentos, Racismos e Pertencimentos: Identificações Diaspóricas

2.1. Um entendimento de diáspora e de identidade cultural diaspórica

Ao realizar a delimitação do conceito de diáspora, James Clifford (1997) faz uma crítica à concepção de William Safran de um modelo ideal. Safran entende que o fenômeno diaspórico pressupõe seis características essenciais: haver dispersão de um centro original para ao menos dois locais periféricos; manter-se memória, visão, ou mito acerca da terra natal; que se acredite não poder, ou que realmente não se possa, ser plenamente aceito pelo país a que se muda; estar presente a esperança do retorno, quando em tempo apropriado; haver um engajamento com processos da terra natal, especificamente com a sua manutenção, em termos materiais; e a existência de um senso de comunidade reforçado pela referência à terra natal e aos processos a ela relacionados (Clifford, 1997: 247).

Clifford argumenta que a diáspora africana em contextos como o da África/Caribe/cultura britânica não está necessariamente vinculada a uma teleologia do retorno, nem a uma conexão contínua com uma fonte (Clifford, 1997: 249). Um entendimento “politético”²⁶ de diáspora, não centrado em características essenciais vinculadas a um tipo ideal, pode oferecer mais instrumentos na busca da compreensão dos fenômenos diaspóricos. Interessa mais pensar as fronteiras da diáspora, pensando-a diacriticamente, ou seja, no que ela se define contra. Clifford se volta, portanto, às articulações de identidade associadas às heranças diaspóricas, concebendo-as mais como uma tensão emaranhada do que como uma ordem absoluta. Nas diásporas se encontram rotas e raízes, gerando uma espécie de convivência comunitária peculiar, já que também distanciada em caráter coletivo. Nelas há uma inserção no contexto de chegada associada à manutenção de identificações com símbolos representantes do local de partida. Este processo leva, segundo Paul Gilroy (2001), ao surgimento de formas de consciência comunitária com identificações fora do espaço-tempo do Estado-nação. Trata-se de um contexto que possibilita uma inserção social dentro dos limites da nação, mas com diferença, não prevalecendo plenamente na comunidade diaspórica a ficção cultural homogeneizadora da comunidade nacional. Pensar a diáspora africana nas Américas significa considerar histórias de escravidão, subordinação racista, sobrevivência cultural, assimilação,

²⁶ Traduzido por mim do termo em inglês *polythetic*.

hibridação, resistência e rebelião política, o que implica ter em conta não só o movimento transnacional, mas também o contexto de lutas e tensões históricas que o sucede. É importante destacar que neste processo são transportadas e resignificadas práticas de conhecimento que expressam valores civilizatórios e informam modos de inserção social e de convivência comunitária. Por este motivo, diversos movimentos antirracistas nas Américas se apropriam da ideia de diáspora para encontrar pontos de reciprocidade e trocar experiências de enfrentamento. Não se idealiza estes contatos, neles subsistem relações de poder que conferem hegemonia ao contexto envolvendo o Atlântico norte, mas há que se reconhecer o vetor discursivo da diáspora agregando intercâmbios entre grupos sociais afro-referenciados nas Américas.

Refletindo também sobre o caso caribenho, Stuart Hall percebe a necessidade de propor uma noção de diáspora que dê conta da complexidade dos fenômenos diaspóricos e da superação da lógica binária colonial/moderna:

O conceito fechado de diáspora se apoia sobre uma concepção binária de diferença. Está fundado sobre a construção de uma fronteira de exclusão e depende da construção de um “Outro” e de uma oposição rígida entre o dentro e o fora. Porém as configurações sincretizadas da identidade cultural caribenha requerem a noção derridiana de *différance* – uma diferença que não funciona através de binarismos, fronteiras veladas que não separam finalmente, mas são também *places de passage*, e significados que são posicionais e relacionais, sempre em deslize ao longo de um espectro sem começo nem fim (Hall, 2003: 33)

A identidade diaspórica para Hall é, portanto, uma relação do ser com um tornar-se, de forma a fazer parte tanto do futuro quanto das conformações identitárias herdadas e, conseqüentemente, recriadas do passado (Hall, 1993: 394). Tal enquadramento possibilita entender adequadamente o caráter traumático da experiência colonial, observando-se o modo como, por exemplo, a população de ascendência africana e suas práticas de conhecimento são posicionados e subjetivados por regimes dominantes de representação e como se mobilizam, negociam, resistem ou se submetem a tais condições hegemônicas. Estas reações não se explicam simplesmente na lógica simplista da alteridade sectária, tal como um conceito “fechado” de diáspora poderia sinalizar. Uma análise da diferença diaspórica enquanto *différance* faz todo sentido quando aplicada à crítica feita anteriormente acerca da simplificação que reduz a intervenção social de mestre Bimba à esportivização e ao embranquecimento. A perspectiva de Hall é mais coerente com a complexidade do contexto analisado nesta tese na medida em que o autor afirma o caráter

relacional ou posicional de significados assumidos por protagonistas sociais em negociação com meta-narrativas hegemônicas. Isto se aplica perfeitamente à relação dos mestres de capoeira com os discursos da capoeira enquanto esporte ou luta nacional.

Ao tratar das práticas de resistência negra à escravidão, os historiadores João José Reis e Eduardo Silva afirmam que no Brasil os escravizados “negociaram mais do que lutaram abertamente contra o sistema” (Reis e Silva, 1989: 14). Seja através da sabotagem ou através da mobilização de relações pessoais com os poderosos, a arte da negociação foi desenvolvida pelos escravizados em sua tentativa de sobrevivência e inserção social no sistema escravocrata. Tais estratégias de enfrentamento foram possíveis em razão de os mecanismos de controle serem baseados ao mesmo tempo na força e no paternalismo. Ao usar o termo paternalismo, não se quer afirmar a existência de liberalidades, ou uma espécie de resqúicio solidário no hediondo domínio escravista, e sim indicar a alternativa paternalista à repressão violenta vindo a representar, eventualmente, “uma forma de controle mais eficaz do que o chicote do feitor” (idem: 102).

Acerca das estratégias de resistência à escravidão Reis e Silva afirmam:

Os escravos também não enfrentaram os senhores somente através da força, individual ou coletiva. As revoltas, a formação dos quilombos e sua defesa, a violência pessoal, conviveram com estratégias e tecnologias pacíficas de resistência. Os escravos rompiam a dominação cotidiana por meio de pequenos atos de desobediência, manipulação pessoal e autonomia cultural (Reis e Silva, 1989: 32).

Ao tratar das formas de resistência James C. Scott afirma a existência de uma “declaração pública” em determinado grupo social. Esta manifestação é o modo como um “grupo antagonista” expressa publicamente as intenções e propostas do segmento social mobilizado. Ao lado desta, Scott identifica uma “declaração privada” com reverberação apenas no ambiente interno do grupo. Em sua análise o autor se refere a estratégias sutis de resistência que não passam por um enfrentamento direto:

Na opinião de Scott, existe uma desmedida propensão, inclusive em Gramsci, a fazer vista grossa ao “enorme terreno intermediário no qual a conformidade, com frequência, é uma estratégia acanhada, e a resistência, algo cuidadosamente equilibrado, que evita confrontos do tipo tudo ou nada” e assim consegue “evitar o imenso terreno político que se encontra entre a concórdia e a revolta [e] concentrar-se, antes, no visível contorno da costa [do que] no continente mais além” (...) Dentro do “continente mais além”, Scott situa a lisonja fingida, a estupidez dissimulada, o mexerico hostil, o boato malicioso, os encantamentos mágicos, as ameaças anônimas, as canções, as narrativas folclóricas, os gestos, as anedotas, a rezinga, os incêndios premeditados, a sabotagem, o atraso e a omissão em retornar o trabalho após o intervalo do meio-dia (Downing, 2001: 51).

Conjugando a análise de Reis e Silva com a de Scott, é possível dizer que a intervenção de protagonistas sociais no âmbito da capoeira, tais como os referidos mestres Bimba e Pastinha, representou historicamente uma forma de resistência. Esta oposição a estruturas opressoras transversais se constitui em um dos instrumentos de promoção de autonomia cultural, uma mobilização voltada à inserção social de um movimento diaspórico em um contexto adverso. Seja por parte considerável de suas cantigas, que abordam a relação entre senhor e escravizado²⁷, ou através do disfarce inerente à brincadeira, a capoeira se apresenta como exemplo privilegiado de uma herança cultural reconfigurada no sentido de ampliar espaços de cidadania. Através de manifestações como a capoeira determinado segmento social brasileiro pôde historicamente confrontar um padrão de poder adverso. Esta parcela da sociedade brasileira foi inicialmente escravizada, depois marginalizada por uma legislação discriminatória, e, por fim, subalternizada pela adoção de uma concepção civilizatória linear abissal de base eurocêntrica, já referida aqui sob a denominação de colonialidade do saber.

O conceito de diáspora, portanto, possibilita observar manifestações culturais como a capoeira a partir de sua inserção na Modernidade. Distancia-se de uma concepção ancorada numa “raiz”, ou suposta origem pura, que busque compreender fenômenos como a capoeira como reminiscências de uma suposta “tradição” que teria sobrevivido estanque às lógicas modernas. Vale reiterar a intenção de contrariar o olhar eurocêntrico colonial que situa no campo do “tradicional” fenômenos e conhecimentos que não se coadunam com os pressupostos lineares evolutivos modernos. Sendo assim, a relevância do conceito de diáspora se dá precisamente na abertura que permite para se pensar o futuro de conhecimentos que são fruto de resistência, mas também de adaptação, negociação, hibridações, entre outras dinâmicas características da situação diaspórica. Esta análise situa tais conhecimentos no cerne da Modernidade. Volto-me agora a tratar especificamente da capoeira na diáspora africana nas Américas e no contexto da modernidade colonial, o que é feito tendo em conta a teoria sobre a diáspora abordada, especificamente aquela produzida por James Clifford, Paul Gilroy e Stuart Hall.

²⁷ São exemplos de músicas que denunciam e/ou problematizam a violência escravista:

1. Vou dizer a meu sinhô, que a manteiga derramô, a manteiga não é minha, a manteiga é de ioiô.
2. Por favor não maltrate este nêgo, este nêgo foi quem me ensinou, este nêgo da calça lascada, camisa furada é o meu professor.

Ressalto que as letras foram grafadas de modo a reproduzir a forma como são cantadas nas rodas de capoeira.

2.2. A capoeira como manifestação cultural diaspórica e os sentidos possíveis

Pensar a capoeira como parte de uma cultura diaspórica nos leva a observar o lugar do Brasil e da Bahia na diáspora africana nas Américas. Quando se faz referência à diáspora africana nas Américas não se quer desconsiderar outros fluxos que envolveram o trânsito de africanos e afrodescendentes desde a invasão portuguesa até a abolição formal da escravatura, em 13 de maio de 1888. Obviamente que houve dinâmicas diversas envolvendo os trânsitos instaurados pela máquina colonial portuguesa através do Atlântico, o que não impede de considerar o movimento forçado de em torno de cinco milhões de pessoas trazidas escravizadas do continente africano ao Brasil (Conrad, 1986). Este processo histórico se insere num contexto de relações de poder que marcou determinantemente a inserção social da população negra e o caráter do reconhecimento dos conhecimentos afro-referenciados. Uma análise acerca das possibilidades de inserção histórica da capoeira na sociedade brasileira permitirá identificar a pertinência em considerar a capoeira uma manifestação cultural diaspórica. A relevância do conceito está também em sua contribuição para identificar os sentidos atribuídos à manifestação quando de sua inserção no contexto escolar.

Existem diferentes discursos que disputam o sentido social da capoeira a partir de narrativas fundacionais ligadas à origem da manifestação. Assunção e Vieira (1998) situam dois principais, o da origem africana e o da origem brasileira, sendo esta última atribuída à resistência quilombola. Existem outros debates historiográficos que envolvem o surgimento da capoeira. Há quem afirme sua origem vinculada aos grandes centros urbanos brasileiros, principalmente Rio de Janeiro, Salvador e Recife (Soares, 2004), outros situam seu nascimento nas lavouras e senzalas, no âmbito dos latifúndios monocultores²⁸. Não é uma pretensão desta tese analisar cuidadosamente e, por consequência, revisar a historiografia no que se refere ao tema. O motivo pelo qual são suscitadas estas narrativas acerca da origem se deve à relevância destes mitos fundadores para os sentidos sociais associados à capoeira e verificados em sua relação com o contexto escolar. Estas análises incidem diretamente sobre a pertinência da mobilização do conceito

²⁸ Há ainda outra hipótese apresentada no *Inventário para registro e salvaguarda da capoeira como patrimônio cultural do Brasil*. Nesta, a capoeira é afirmada como “criação dos índios, daí a origem do vocábulo que nomeia o jogo” (IPHAN, 2007: 11). Esta hipótese, no entanto, não reverbera no campo escolar, nem tem tampouco ressonância significativa entre os capoeiristas, vindo o próprio texto citado a afirmar que “não há documentação ou mesmo relatos de índios que reivindiquem essa paternidade” (idem, p. 12).

de diáspora e de manifestação cultural diaspórica para pensar a inserção da manifestação na modernidade brasileira, o que contribui para a verificação da centralidade política da investigação acerca de sua presença no contexto escolar.

2.2.1. A reivindicação da Africanidade na capoeira

O discurso da vinculação da capoeira a manifestações culturais oriundas dos povos africanos ganha cada vez mais força e é afirmado atualmente, inclusive, por órgãos oficiais, a exemplo da já citada certidão de registro da *Roda de Capoeira* no *Livro de Registro das Formas de Expressão*, pelo IPHAN. Vale reiterar a seguinte definição dada à roda de capoeira quando de seu registro:

A Roda de Capoeira é um elemento estruturante desta manifestação, espaço e tempo onde se expressam simultaneamente o canto, o toque dos instrumentos, a dança, os golpes, o jogo, a brincadeira, os símbolos e rituais de herança africana — notadamente banto — recriados no Brasil (IPHAN, 2008).

O processo de registro da *Roda de Capoeira* e do *Ofício dos Mestres de Capoeira* resultou de um processo histórico marcado por tensões políticas acerca do estatuto oficial, assegurado pelo aparelho estatal, da capoeira e de seus protagonistas, nomeadamente os mestres e professores de capoeira. Um dos mitos fundadores elencados no dossiê que sustenta o processo de registro é o de que a “a capoeira nasceu na África Central e foi trazida intacta por africanos escravizados” (IPHAN, 2007: 11).

O discurso de reivindicação de uma origem africana é geralmente associado aos praticantes do estilo Angola, conforme depreende-se da citação abaixo:

...a origem africana da capoeira é defendida geralmente pelos praticantes da capoeira Angola. Nisto, podem se valer da afirmação de Mestre Pastinha: ‘Não há dúvida de que a capoeira veio para o Brasil com os escravos africanos’ (1988, p. 22) (Assunção e Vieira, 1998: 83).

Vicente Ferreira Pastinha se tornou o principal representante histórico do estilo de capoeira conhecido como Angola. Pastinha relata que aprendeu capoeira ainda criança com um velho angolano de nome Benedito²⁹, ou Mestre Benedito. Especulando sobre esta afirmação, Assunção reflete que, tendo o tráfico negreiro sido abolido em 1850, Benedito teria possivelmente sido transportado escravizado ainda jovem, caso contrário não estaria vivo à época do relato fornecido por mestre Pastinha, uma vez que este nasceu em 1889

²⁹ Esta afirmação, narrada pelo próprio mestre Pastinha, se encontra no documentário intitulado *Pastinha! Uma Vida pela Capoeira*, de Antônio Carlos Muricy (1998).

(Assunção, 2005:149-150). Em se confirmando esta hipótese, é provável supor que os ensinamentos passados ao jovem Pastinha decorreram em grande medida de sua presença na Bahia, o que não impossibilita o acesso de mestre Benedito às práticas culturais africanas, agora em trânsito e transformação na zona de contato colonial. Este contexto inviabiliza, no entanto, a tese de uma essência homogênea que se teria transportado e mantido incólume até o aprendizado de mestre Pastinha. Esta homogeneidade também não é afirmada pelo próprio Pastinha, conforme verifica-se da análise que Elisabeth Vidor e Letícia Vidor fazem de declarações de mestre Pastinha no jornal Tribuna da Bahia, em 15 de setembro de 1981.

Unindo a herança africana à luta contra a escravidão travada pelos negros cativos no Brasil, Pastinha afirma que “a capoeira é brasileira, é nacional (pois) a mandinga do escravo é africano-brasileira, porque dos africanos no Brasil (Reis e Vidor, 2013: 62).

Existem controvérsias acerca do surgimento do termo “capoeira angola” para nomear o estilo que reivindica uma continuidade em relação ao que é muitas vezes referido como capoeira antiga. Vieira e Assunção afirmam que “Mestre Pastinha cunhou o neologismo “capoeira de Angola” para o estilo formalizado por ele e outros mestres” (Vieira e Assunção, 1988: 88). Esta suposição é referendada a partir de depoimentos colhidos com “Velhos Mestres” na ocasião do projeto Caa-puera (idem, nota 15). Já Rosângela Costa Araújo afirma que o termo capoeira “passou a designar o que antes era chamado *jogo de Angola, dança de Angola, brincadeira de Angola* e, portanto, fez-se presente desde que aqui chegaram os primeiros agrupamentos de pessoas escravizadas, de origem banto” (Araújo, 2015: 36). A afirmação de Araújo é referendada, principalmente, na análise de uma publicação de Edson Carneiro, de 1937.

Reis e Vidor, ainda sobre a genealogia da expressão, afirmam:

Não se sabe ao certo como nem quando surgiu a expressão “capoeira de angola”. Embora vários mestres baianos, que se iniciaram na capoeira antes do surgimento da “regional”, atribuam uma anterioridade ao termo, parece que com mestre Pastinha tal denominação passou a ser mais utilizada, pois foi assim que ele chamou o estilo de capoeira que ensinava, para diferenciá-lo daquele desenvolvido por Bimba (Reis e Vidor, 2013: 61).

Mestre João Pequeno de Pastinha afirmava que, na África, o nome era *n'golo*, vindo, no Brasil, o espaço físico onde a arte era praticada passar a denominar a

manifestação em si³⁰. João Pereira dos Santos – nome civil do referido mestre – foi reconhecido como doutor *honoris causa* por duas universidades públicas brasileiras, a Universidade Federal de Uberlândia e a Universidade Federal da Bahia, titulação justificada pelo seu renomado conhecimento acerca da capoeira. Falecido em 2011 com 93 anos de idade, mestre João Pequeno ao longo de sua trajetória afirmou a continuidade da sua obra na capoeira em relação ao trabalho de seu mestre, o mestre Pastinha. Em seu discurso sobre a origem da capoeira, mestre João Pequeno faz referência ao termo capoeira como referente ao local com mato baixo onde os negros iam praticar a sua arte. A narrativa do *n'golo*, portanto, se apresenta como um discurso político de afirmação identitária assente numa genealogia da capoeira. Esta elaboração discursiva situa a capoeira no universo cultural afro-referenciado, o que representa um posicionamento contra-hegemônico em relação à política identitária quando da descriminalização da manifestação até a contemporaneidade.

A versão apresentada por mestre João Pequeno para a origem da associação entre a manifestação cultural e o termo capoeira é também uma das possibilidades apresentadas por Waldeloir Rego (1968). O autor identifica a genealogia da palavra na língua tupi, sinalizando uma espécie de “mato que deixou de existir”.

Atualmente são quase unânimes os tupinólogos em aceitarem o étimo caá, mato, floresta virgem, mais puêra, pretérito nominal que quer dizer o que foi, o que não existe mais, étimo este proposto em 1880 por Macedo Soares. (Rego, 1968: 21)

Outra versão para a etimologia do termo capoeira é a relacionada a um cesto de palha utilizado para transportar víveres. Retomando a análise de Adolfo Morales, Carlos Eugênio Soares afirma que “na linha de raciocínio do arquiteto argentino radicado no Brasil, “capoeiro” era o cesto utilizado pelos escravos urbanos, e “capoeira”, o carregador do cesto” (Soares, 2004: 51). Recentemente uma produção videográfica realizada por Richard Pakleppa, Matthias Röhrig Assunção e mestre Cobra Mansa, intitulada *Jogo de Corpo – Capoeira e Ancestralidade* (2013), buscou investigar a correspondência entre manifestações culturais angolanas e a capoeira. Segundo a definição dos autores o filme “documenta jogos de combate, danças e instrumentos musicais no sul de Angola e explora possíveis vínculos com tradições afro-brasileiras, em particular a capoeira”. Por jogos de combate são entendidas manifestações culturais que associam luta, música, encenação,

³⁰ Esta descrição pode ser encontrada no vídeo localizado na página eletrônica <http://www.youtube.com/watch?v=cBVXORuQZAM>, consultada em 11 de agosto de 2015.

dança, ritual, invocação do místico e a ludicidade da brincadeira através do jogo (Assunção, 2005). Reúnem estas características, com diferentes especificidades, diversas manifestações que têm sua história ligada ao trânsito de africanos escravizados através das Américas, tais como a *ladja* da Martinica, o *maní* de Cuba e o *knocking and kicking* nos Estados Unidos da América³¹. No sul de Angola foram identificadas pelos realizadores do referido documentário manifestações que guardam as citadas características, das quais eu destaco, pela semelhança de determinados aspectos com a capoeira, a *kambangula* e o já citado *n'golo*, este grafado pelos autores como *engolo*.

Engolo practice has been much more restricted geographically, at least in recent memory. As far as the project could verify, its practice has been limited to the Humbi sub-group of the Nyaneka, to the point of constituting one marker of their ethnic identity. Furthermore, it has not been regularly performed since 1970s (Assunção et al, 2013)

Ao elencar as nuances do discurso da origem africana da capoeira em relação com jogos de combate citados, não é demais ressaltar que não se busca reafirmar de modo simplista uma essência homogênea que seria constituinte destas manifestações. O que não implica, necessariamente, em desconsiderar correspondências e relações históricas derivadas de processos que as envolveram. Estas dinâmicas comuns permitem verificar a relevância em considerá-las no contexto da diáspora decorrente do sistema escravista que no Brasil se estende, em termos formais, do século XV ao final do século XIX. Desconsiderar esta rede de relações seria, no mínimo, um ato de leviandade, uma vez que a historiografia verifica desde o início do século XIX a predominância de escravizados oriundos da África Centro-Occidental entre os praticantes da capoeira, figurando os mesmos entre a imensa maioria dos detidos pela prática da manifestação entre 1810 e 1821, na então capital do Rio de Janeiro (Soares, 2004: 601).

O discurso da capoeira como prática cultural afro-referenciada se encontra relacionado à ligação da Bahia com a diáspora africana nas Américas. Para Patrícia de Santana Pinho, identificar o papel da Bahia³² na rede de trocas no Atlântico Negro significa avaliar qual o lugar que a mesma “ocupa numa rede mundial que conecta imaginários da negritude e africanidade, expandindo a multidentalidade do Atlântico

³¹ Destes apenas a existência da *ladja* se verifica na contemporaneidade.

³² Pinho utiliza o termo Bahia para designar não o estado da federação brasileira, mas sim a cidade de Salvador e o que denomina de “cidades negras do Recôncavo” (Pinho, 2004, p. 43). Esta opção se encontra alicerçada na tradição, hoje menos verificada, de designar como Bahia a cidade de Salvador, o que era feito pelos próprios baianos.

Negro” (Pinho, 2004: 28). A expressão Atlântico Negro foi utilizada por Paul Gilroy (2001) para expressar os fluxos e trocas decorrentes da diáspora africana através do Atlântico. A expressão Atlântico Negro não supõe a existência de um Atlântico Branco em contraposição, o foco da expressão não é sua conotação “racial” e sim a simbolização de uma marca subalterna no contexto das trocas desiguais através do Oceano Atlântico. O navio adquire centralidade na análise de Gilroy como uma metáfora da reconceitualização da pré-história da Modernidade. Seria, assim, o navio um “sistema vivo, micro-cultural e micro-político em movimento” (Pinho, 2004: 45). O navio surge como o “primeiro dos cronótopos modernos” em seu esforço em compreender a modernidade “por meio da história do Atlântico Negro e da diáspora africana no hemisfério ocidental (Gilroy, 2001: 61). A metáfora possui um apelo histórico, na medida em que remete ao navio negreiro, e também simboliza o fluxo no sentido de troca, do transporte de símbolos negros através do Atlântico.

A ideia do Atlântico Negro busca dar conta da realidade alicerçada no colonialismo inglês, tendo, portanto, seu substrato empírico na especificidade das trocas sediadas no Atlântico Norte, motivo pelo qual Miguel Vale de Almeida cunhou o termo Atlântico Pardo para sinalizar o contexto vinculado ao colonialismo português.

«Atlântico pardo» é uma expressão irónica e provocatória (aludindo ao «Black Atlantic» de Gilroy) para designar o mundo criado durante o império português, ou, mais exactamente, a narrativa hegemónica mais vasta do suposto projecto de miscigenação português, a sua suposta actualização na construção do Brasil e o seu falhanço (apesar de discursos a contrario) em África. Embora o excepcionalismo culturalista seja aqui recusado, devemos evitar «deitar fora o bebé com a água do banho» (Almeida, 2002: 29-30).

Apesar de louvar a tentativa analítica de situar o que há de específico nas trocas culturais decorrentes da experiência colonial portuguesa no Brasil, não vejo a necessidade de adotar o conceito de Atlântico Pardo, mesmo tendo em conta o tom de ironia e provocação suscitado pelo autor. Isto pelo fato de que o contexto que envolve a celebração do suposta democracia racial brasileira conduziu à mobilização de diversos “eufemismos” e alternativas simbólicas as mais diversas para não afirmar a negritude. Em resposta a isto surge no Brasil um movimento sociopolítico de afirmação da negritude como uma meio para enfrentar o racismo implicado na ideologia do mito da democracia racial. Obviamente que não se quer colar a formulação de Miguel Vale de Almeida ao citado imaginário racista revestido de culturalismo, por ele, inclusive, denunciado. Penso, no entanto, ser

mais interessante situar a especificidade do contexto colonial português ao invés de rever o conceito de Gilroy com uma nova formulação. A perspicácia de Almeida, no entanto, deve ser destacada na medida em que ressalta a centralidade do que denomina de “suposto projecto de miscigenação português”.

O caráter miscigenado que marca a sociedade brasileira também foi analisado por Boaventura de Sousa Santos (2006), momento em que o autor situa a miscigenação como marca da condição periférica do colonialismo português. O caráter periférico do projeto colonial português se deu em razão do lugar geopolítico de Portugal à época. Este contexto implica tanto em uma estrutura específica de dominação colonial, quanto em questões ligadas às representações e afirmações identitárias.

A perifericidade do colonialismo português é dupla, porque ocorre tanto no domínio das práticas coloniais, como no dos discursos coloniais. No domínio das práticas, a perifericidade está no fato de Portugal, enquanto país semiperiférico no sistema mundial, ter sido ele próprio, durante um longo período, um país dependente da Inglaterra, e, em certos momentos, quase uma “colônia informal” da Inglaterra” (Santos, 2006: 214)

Dada a condição periférica da ação colonial portuguesa em relação ao paradigma hegemônico pautado no colonialismo inglês, a hibridação se afirmou como uma necessidade no empreendimento português. Assim, o que no contexto anglófono é uma questão pós-colonial, no lusófono foi já colonial. Isto determinou a existência da miscigenação não como sinalizadora da ausência de racismo, mas como determinante de “um racismo de tipo diferente” (Santos, 2006: 227). Ou seja, a constatação da hibridação no que se refere à cor da pele não significa ausência de violência, nem a presença de relações de respeito intercultural. Tal contexto está, para Santos, vinculado a uma demarcação hierárquica matizada pela condição semiperiférica da máquina colonial portuguesa. Esta dinâmica colonial deu lugar a diferentes segregações e estratégias de resistência, negociações e assimilações culturais daquelas originadas pela ação colonial inglesa.

Patrícia Pinho afirma que a Bahia possui um papel central na rede de trocas no Atlântico Negro, um protagonismo iniciado no momento em que o colonialismo português a insere nas trocas transatlânticas. Esta análise leva a autora a considerar a área que compreende Salvador e o Recôncavo da Bahia como uma “cidade mundial” no período colonial. Segundo Pinho, as cidades mundiais são “centros de poder cultural e político na

constituição do sistema mundo moderno” (Pinho, 2004: 43). A Bahia surge, então, como uma “zona de contato”, lugar de encontro, trocas e conflitos, adquirindo destaque nomeadamente no século XIX, quando negros baianos participam ativamente do comércio com países africanos, especialmente no que se refere a produtos ligados à prática do candomblé³³. Situar, portanto, a Bahia no âmbito do Atlântico Negro significa reconhecê-la como pólo difusor e receptor de símbolos associados ao vasto e plural universo simbólico negro. Se ocorre a recepção e reconfiguração de símbolos, fenômeno identificado por exemplo no trabalho dos blocos afro³⁴, a Bahia apresenta-se também como centro criador e propagador simbólico.

A capoeira é uma das manifestações afro-referenciadas para a qual a Bahia se constitui, ainda na contemporaneidade, um referencial fundamental. Além de terem sido dois mestres baianos, os já referidos Pastinha e Bimba, aqueles que se tornaram as grandes referências dos dois principais estilos de capoeira verificados na atualidade, é na Bahia onde se encontram grande parte das lideranças que compõe o universo da capoeira. O fato de a Bahia ser identificada como a “fonte” da capoeira atual não implica na exclusividade deste contexto, quando se analisa as narrativas historiográficas acerca da capoeira. Vários são as investigações que identificam a presença da capoeira, com ênfase no fim do século XIX e início do século XX, noutros centros urbanos brasileiros, nomeadamente no Rio de Janeiro, Belém e Recife. Sobre o Rio de Janeiro existem estudos de fôlego empreendidos por Carlos Eugênio Líbano Soares (1994, 2004) demonstrando o protagonismo dos capoeiras ao longo do século XIX na então capital da república. O autor identificou, se valendo principalmente de registros criminais, o papel central exercido pelas maltas, espécies de agrupamentos de capoeiristas com características distintas daquelas hoje verificáveis nos autodenominados grupos de capoeiras.

A malta de capoeiras é a unidade fundamental da atuação dos praticantes da capoeiragem. Formada por três, vinte e até mesmo cem indivíduos, a malta era a forma associativa de resistência mais comum entre escravos e homens livres no Rio de Janeiro da segunda metade do século XIX. (Soares, 1994: 59).

Ao analisar o relato de cronistas e literatos da época, especificamente Plácido de Abreu e Aluísio de Azevedo, Antônio Liberac Pires situa a existência de “rituais de luta” e

³³Religião brasileira afro-referenciada.

³⁴ Os blocos afro são associações musicais carnavalescas que buscam referenciais simbólicos para compor sua poética no continente africano e demais países representantes da diáspora africana. O bloco Ilê Aiyê fundado em 1974 no bairro da Liberdade em Salvador é pioneiro neste movimento cultural.

uma “filosofia de grupo” no âmbito das relações intergrupais entre as maltas (Pires, 1996: 71). Vale destacar que o termo malta aparece inicialmente nos relatos ligados à repressão, com a intenção de caracterizar os agrupamentos de capoeiras³⁵ como nocivos à ordem pública. Havia uma geopolítica implicada na localização das maltas no Rio de Janeiro, com a ocorrência de conflitos no caso da presença de integrantes de uma malta no território de outra. Os Nagoas e Guayamús se tornaram celebres por representarem grupos opostos em disputa pelo poder no contexto urbano carioca.

Por volta da Proclamação da República, segundo a pena dos próprios memorialistas, esse processo de divisão da cidade em dois grandes grupos rivais estava completo, definindo uma linha divisória que mantinha Nagôas e Guayamús em lados opostos, e em permanente conflito pelo controle de cada área (Soares, 1994: 60).

A vinculação contingencial a grupos político-partidários, como os liberais e conservadores, representou parte das estratégias de afirmação destes segmentos no contexto adverso de repressão às práticas escravas relacionadas a elementos civilizatórios afro-referenciados. Os relatos mais qualificados de que se dispõe da atuação das maltas no século XIX são de Plácido de Abreu. Em seu livro *Os Capoeiras*, publicado em 1886, o autor, a quem se atribui um envolvimento com a capoeiragem, descreve as maltas como grupos armados. Ao agir em favor de determinados segmentos políticos, as maltas promoviam enfrentamentos com o objetivo de interferir no resultado das eleições. O caráter estratégico da intervenção social e política das maltas no cenário político é facilmente verificado a partir desta constatação de Antônio Liberac Pires:

A participação dos capoeiras no sistema político-partidário dificultou a ação das forças repressivas e as prisões eram geralmente relaxadas. No momento da conciliação entre os Partido Conservador e Liberal, na década de 1840, os capoeiras sofreram uma maior repressão por parte das instituições policiais (Pires, 1996: 84).

Até meados do século XIX a composição das maltas era essencialmente de escravizados. Já a partir da segunda metade outros segmentos passam a diversificar a composição de seus integrantes, momento em que se verifica a presença de brancos, estrangeiros e pessoas livres. A principal fonte desta informação são os registros oriundos do sistema penal, estes dados sinalizam, em 1878, o percentual de oitenta por cento de homens livres e vinte por cento de escravizados nas prisões ligadas à capoeira (Soares,

³⁵ No século XIX o praticante da capoeira era comumente denominado de capoeira, nomenclatura que permanece até os dias de hoje, sendo porém minoritária face a designação capoeirista.

1994: 78). Independente da presença de outros atores sociais no universo da capoeira no final do século XIX, o substrato simbólico dos agrupamentos era marcado por signos ligados à condição escrava dos componentes originários.

A própria capoeira é pensada por nós como uma tradição escrava, incorporada e assumida por negros livres, brancos pobres e imigrantes portugueses no Rio pós 1850. Ao mesmo tempo que modifica estratégias e cria novos dispositivos culturais, o não-escravo, ou não-negro, introjeta símbolos, cores, sinais, próprios da condição escrava (Soares, 1994: 79).

Em outro momento de sua produção, Carlos Eugênio Líbano Soares (1997) destaca a participação marcante de portugueses entre os envolvidos na prática social reprimida da capoeiragem. O autor se refere, inclusive, a uma mobilização de caráter político-diplomático ocorrida em 1890 por parte de membros da elite do Rio de Janeiro. Tal esforço teve por objetivo impedir a deportação de portugueses pelo envolvimento na capoeiragem, a exemplo do que ocorreu com Antônio Joaquim, comerciante de 29 anos, nascido em Braga e “preso como capoeira e gatuno no dia 12 de Julho” (Soares, 1997: 686). A imigração portuguesa é intensificada com a proibição do tráfico de escravizados em 1850. Vindos principalmente dos Açores, os portugueses eram transportados em condições análogas aos escravizados e em conjunto com os africanos ainda vitimados pelo tráfico ilegal. Denominado de "engajado", o jovem português, geralmente com idade entre treze e dezessete anos, passava a estar vinculado ao empregador ou negociante que comprava o "passe", valor que remetia ao custo da viagem.

As semelhanças com a escravidão não terminam aí. O engajado teria de pagar a soma da sua viagem com trabalho gratuito, cuja duração, logicamente, era estipulada pelo senhor. Em grande parte dos contratos este tempo chegava a três ou cinco anos. O imigrante que se evadisse do trabalho antes de ter terminado o «contrato» entrava na categoria de fugitivo, um aparente exclusivo da escravidão negra (Soares, 1997: 692).

As precárias condições de vida dos imigrantes portugueses no contexto urbano do Rio de Janeiro fizeram com que os lusitanos representassem uma parcela significativa dos encarcerados por crimes contra a propriedade. Este contexto adverso conduziu jovens portugueses às maltas de capoeiras, vindo estas a representar um canal de socialização que lhes era negado por membros de sua comunidade detentores de melhor poder aquisitivo e pela estrutura estatal opressora. É neste contexto que emerge a figura do "fadista" no Rio de Janeiro. Alguns já traziam uma experiência de vivência marginal em centros portugueses como Lisboa e Porto, mas muitos a adquiriram no trato com os capoeiras no

contexto urbano carioca. É atribuída à presença dos fadistas portugueses na capoeira a inserção da navalha como instrumento que passa a identificar o capoeirista do Rio de Janeiro no final do século XIX. Estas relações, no entanto, também se constituíram através de disputas por espaço no mercado de trabalho, o que ocasionava conflitos entre imigrantes e a população negra no ambiente marginal urbano. Tensões estas que não impediram o envolvimento marcante dos imigrantes na capoeira, modificando a coloração dos envolvidos com a manifestação.

Como dissemos antes, a troca cultural entre escravos e imigrantes portugueses era mediada pelas experiências muito próximas de vida e trabalho na Corte, possivelmente mais estreitas do que aquelas entre cativos e brancos pobres na cidade. Podemos dizer, sem sombra de dúvida, que a grande maioria dos brancos que primeiro se envolveram com o jogo da capoeira eram de origem lusa. Assim, a presença não negra na capoeira, tão marcante por volta de 1890, era mediada pela experiência dos imigrantes (Soares, 1997: 699).

A dura repressão que se abateu sob a prática da capoeira no Rio de Janeiro fez com que a experiência das maltas subsista apenas na historiografia e de forma incipiente no imaginário dos grupos de capoeira atualmente existentes na cidade. É na capoeira baiana, estilo regional ou angola, que se referenciam a imensa maioria dos capoeiristas do Rio de Janeiro na contemporaneidade. Já acerca da capoeira praticada na cidade do Recife, as narrativas literárias e historiográficas registram a presença de indivíduos que desafiavam a ordem vigente, atuando principalmente em cerimônias públicas acompanhando as bandas de música. Estes personagens foram notabilizados como “valentões”. Acerca da capoeira recifiense e de sua especificidade, Ozanam afirma:

Ela não foi inventariada, só existe pelo que não era (não era a capoeira baiana ou carioca) nos discursos dos mestres mais conhecidos da capoeira do Recife de hoje e só tem legitimidade se projetada num passado mais distante, nos brabos e valentões de, no máximo, os anos 1920, embora geralmente se acredite que a repressão veio ainda antes disso. (Ozanam, 2013: 22).

A capoeira em Belém do Pará é registrada pela historiografia como ligada ao fenômeno da “capangagem” e à promoção da “desordem pública” (Leal, 2011). Denomina-se capangagem a ligação de capoeiristas com setores da elite política, fenômeno este já referido quando analisada a associação das maltas a grupos políticos no Rio de Janeiro. Apesar da presença documentada da capoeira noutros contextos brasileiros, principalmente nos referidos centros urbanos citados, foi a capoeira baiana que se tornou a grande referência para a capoeira praticada atualmente em todo o Brasil e em diversos outros países. A reivindicação do vínculo com a capoeira baiana, portanto, se apresenta em

geral como um recurso de legitimação nos demais contextos. Sobre este fenômeno é emblemática a afirmação de Israel Ozanam ao comentar o trabalho de Izabel Cordeiro:

Com efeito, em seu trabalho sobre a relação entre o antigo e o novo na capoeira do Recife entre as décadas de 1970 e 1990, Izabel Cordeiro parte do pressuposto de que após ter sido erradicada pela polícia republicana ainda nos primeiros anos do século XX, a capoeira teria ressurgido em Pernambuco “através de pessoas que direta ou indiretamente tiveram contato com a capoeira baiana” (Ozanam, 2013: 22).

Muitos justificam a hegemonia da Bahia em razão da ludicidade da capoeira baiana, do protagonismo de alguns mestres baianos em terem algum sucesso em suas estratégias de inserção social e da dura repressão que se deu com especial brutalidade noutros contextos, particularmente no Rio de Janeiro. A repressão será abordada com especial ênfase no próximo tópico, ao se fazer referência à estrutura racista implicada em narrativas nacionalistas. A referência à Bahia, portanto, é constante no universo da capoeira e se expressa em canções³⁶ e outros discursos que reverberam nos mais diversos cantos do mundo. Não se quer com isto reivindicar uma essência baiana da qual a capoeira não se desvinculará jamais. Cada vez mais é possível identificar discursos de afirmação que buscam algum deslocamento da baianidade, com especial ênfase naqueles reivindicados por capoeiristas do Rio de Janeiro. Este movimento, no entanto, não alterou significativamente até o momento o imaginário da capoeira de forma a desvincular significativamente as experiências não-baianas da meta-narrativa que afirma a Bahia como o centro do qual emana a capoeira para o mundo. No que se refere especificamente à capoeira angola, a afinidade com este discurso é ainda mais presente. Isto decorre do fato de residirem na Bahia, com exceção do mestre João Grande que reside em Nova York³⁷, a grande maioria dos mestres tidos como da velha guarda. É importante destacar a vinculação da referência à baianidade na capoeira a certo movimento político antirracista que se configura em Salvador na segunda metade do século XX. Em sua obra *Reivencões*

³⁶ São exemplo de canções que fazem referência à Bahia:

1. Bahia que tem dendê/ Bahia que tem dendê/ Velha Bahia!

2. Bahia Velha Bahia/ Capital é Salvador/ Quem não conhece a capoeira/ Não pode dar seu valor/ Capoeira veio da África/ O africano quem mandou/ Todos podem aprender/ General também doutor/ Quem desejar aprender/ Venha a Salvador/ Na falta de mestre Pastinha/ mestre João Pequeno nos Ensinou.

A primeira música é denominada de canto corrido, quando há a resposta do coral. Já a segunda é uma ladainha, momento em que apenas o cantador entoia seu verso. As letras representam versões que ouvi nas rodas de capoeira de cantigas de domínio público.

³⁷ Sobre a imigração de mestre João Grande para Nova York, nos EUA, ver Castro (2007).

da *África na Bahia*, acima citada, Patrícia Pinho (2004) destaca o protagonismo dos blocos afro na afirmação de existências alternativas àquelas afinadas com a perspectiva racista hegemônica.

A construção da identidade étnica desenvolvida nos blocos afro, através de suas narrativas de africanidade e representações de negritude, relaciona-se inteiramente com as suas estratégias de promoção social, revelando a inerência entre a teoria e a prática, e entre a cultura e a política existente nos movimentos sociais. Situados no contexto da pós-modernidade, estes novos movimentos baseiam-se principalmente na identidade cultural, a partir da qual se constrói uma solidariedade fundamentada no sentido de particularidade étnica. Neste contexto, o corpo ocupa um papel central, justificando a importância do significado das roupas, penteados, adornos e outros tantos adereços considerados “afro” para os movimentos que giram em torno de identidades negras (Pinho, 2004: 123).

Este movimento, para o qual o grande marco é a fundação do bloco *Ilê Aiyê*, em 1974, entra em ressonância com uma dinâmica internacional de afirmação identitária muito bem situada por Stuart Hall quando se refere à emergência do rastafarianismo na Jamaica. Hall afirma que remeter à africanidade no contexto caribenho foi o “elemento mais poderoso e subversivo” da política cultural caribenha no século XX (Hall, 2003: 9). A “África”, grafada pelo autor entre aspas, ao ser recriada no contexto jamaicano produz um abalo na narrativa nacionalista permeada por exclusões e silenciamentos. Hall deixa claro que não se trata de uma perspectiva essencialista, que poderia adquirir roupagens coloniais, vindo a se configurar, por sua vez, numa mobilização que tem uma componente criativa de forte impacto político.

Porém, isso não se deve principalmente ao fato de estarmos ligados ao nosso passado e herança africanos por uma cadeia inquebrantável, ao longo da qual uma cultura africana singular fluiu imutável por gerações, mas pela forma como nos propusemos a produzir de novo a “África”, dentro da narrativa caribenha. Em cada conjuntura – seja no garveysmo, Hibbert, rastafarianismo ou a nova cultura popular urbana – tem sido uma questão de interpretar a “África”, reler a “África”, do que a “África” poderia significar para nós hoje, depois da diáspora (Hall, 2003: 39).

Patrícia Pinho ressalta o aspecto político de organizações carnavalescas que promovem a presença negra, ao tratar do racismo que se expressa historicamente no carnaval baiano. Estas entidades interferem nas relações de poder ao recriar simbolicamente a África desde o final do século XIX. Um dos exemplos citados pela autora é o grupo *Pândegos d’ África*, esta agremiação foi vítima de repressão policial e de uma campanha racista fundamentada no “perigo de “africanização da Bahia” durante o carnaval, mas os grupos reagiam e continuavam saindo às ruas durante as festas

momescas” (Pinho, 2004: 124). O mesmo fenômeno se deu quando, nos anos 1930, o bloco carnavalesco *Filhos de Gandhi* desfilou composto por negros que expunham referências ao candomblé, causando repulsa em segmentos racistas da sociedade baiana. A partir dos anos 1980, emerge um conjunto mais diverso e atuante de entidades que, além da interferência política de bases estéticas, se valem de outros modos de interferência social.

O que antes se limitava ao domínio do discurso étnico, divulgado sobretudo no período do carnaval, passou a abranger também iniciativas mais claramente políticas, através da criação de estratégias sociais de promoção do negro. Essa mudança começou a acontecer no final dos anos 80. (Pinho, 2004: 125).

Na Bahia esta mobilização, a partir de um discurso étnico, também se fez presente no âmbito dos diversos grupos de capoeira angola, particularmente a partir dos anos 1980. Uma organização com papel determinante no movimento de afirmação da capoeira angola neste período foi a Academia de João Pequeno de Pastinha, fundada em 02 de maio de 1982 (Castro Júnior, 2004: 1). Buscando dar continuidade ao trabalho de seu mestre, Mestre João Pequeno reativou o Centro Esportivo de Capoeira Angola, acrescentando-lhe a denominação da academia que leva seu nome. Acerca da atuação da referida associação de capoeira no período destacado, Luís Vítor Castro afirma:

Portanto, nos anos 80, já estava em andamento na cidade de Salvador um processo cultural de grande vitalidade, tendo como principal mola propulsora a cultura popular de procedência afro-baiana, que nos dias de hoje tem sido capaz de transformar Salvador num centro cultural de referência internacional. Neste cenário, a capoeira assim como o candomblé, a música e a dança afro se constituíram em atividades de “ponta”, e nele (cenário) a Academia de João Pequeno tem um papel de grande importância em diversos aspectos. (Castro, 2004: 2).

Este protagonismo cultural de Salvador destacado por Castro, se encontra afinado com a análise de Pinho (2004), na medida em que a autora situa a Bahia na rede de trocas simbólicas no Atlântico Negro a partir de um “turismo de raízes”. Este fenômeno é caracterizado pela busca por parte da população negra vinculada à diáspora africana nas Américas de suas supostas “raízes perdidas”. Isto gera, segundo a autora, uma dinâmica que situa socialmente a cultura negra baiana no lugar do “tradicional”, em oposição à modernidade representada pela hegemonia estadunidense.

A cultura negra de Salvador está inserida no contexto da cultura negra mundial também como criadora e exportadora de símbolos étnicos negros. Nesse contexto, a cidade de Salvador tem se tomado um referencial de africanidade para negros de outros países da diáspora africana. Se, por um lado, a Bahia busca objetos negros modernos no mercado internacional, por outro lado, especializa-se em vender tradição. (Pinho, 2004: 49).

A crítica feita à elaboração do tradicional realizada anteriormente deve ser retomada apenas para problematizar as análises que celebram este espaço sem dar conta das relações de poder nele implicadas. Este conceito se encontra comprometido com a representação dicotômica colonial. O tradicional é construído pelo olhar hegemônico como o equivalente ao a-histórico, fossilizado. Obviamente que se trata de um espaço semântico de afirmação da alteridade, do qual atores sociais subalternizados vão se valer para afirmar a diferença em relação ao padrão de poder eurocêntrico. Não se trata de deslegitimar a apropriação política do espaço simbólico da “raiz” por parte dos mais diversos segmentos sociais. Faz sentido, sim, no campo analítico, realizar a crítica proposta por Foucault quando a afirma como uma ação em que se põe em causa os discursos de verdade ligados às relações de poder, mas que não reivindica, por si, um novo lugar de verdade (Foucault, 2004: 145). Trata-se de pensar a crítica como desconstrução, no sentido de ler um discurso noutras bases, visibilizando as relações de poder indissociáveis dos discursos de verdade.

...eu diria que a crítica é o movimento pelo qual o sujeito se dá o direito de interrogar a verdade sobre seus efeitos de poder sobre seus discursos de verdade; pois bem, a crítica será a arte da inservidão voluntária, aquela da indocilidade refletida. A crítica teria essencialmente o desassujeitamento no jogo do que se poderia chamar, em uma palavra, a política da verdade (Foucault, 2004: 148).

Ou seja, colocar em questão este espaço social e simbólico representado pelas “raízes”, ou pela “tradição”, implica em considerar como este discurso que confere visibilidade à cultura afro-referenciada na Bahia está comprometido com um regime de verdade que parte de uma visão homogênea de modernidade, construída a partir de pressupostos epistemológicos abissais. Vem a propósito desta análise a perspectiva de Boaventura de Sousa Santos (2009) acerca da existência de um padrão abissal moderno de exclusão, constituído por linhas abissais. Tendo isto em conta é possível afirmar que este discurso de verdade reproduz, o que Valentin Mundimbe (2013) denomina de biblioteca colonial, conforme afirmado no capítulo precedente.

Feita esta necessária ponderação acerca do lugar da Bahia na geopolítica simbólica dos signos negros, retorno ao protagonismo da Academia de João Pequeno de Pastinha para ressaltar o aspecto político implicado na emergência desta instituição. Isto implica em destacar o fenômeno descrito por Hall (2003), quando situa a força mobilizadora da “África” no contexto jamaicano do século XX, dinâmica que possui ressonância com o movimento de afirmação da capoeira angola na Bahia. A potência simbólica desta demarcação da diferença por atores sociais como mestre João Pequeno, um homem com

pouca escolaridade formal que por seu protagonismo recebeu inúmeros títulos honoríficos e acadêmicos, leva à conclusão de que a africanidade por ele assumida se mostra como um fator disruptivo na meta-narrativa nacionalista hegemônica. A peculiaridade do projeto político de mestre João Pequeno se manifesta na afirmação prática de uma determinada proposta de capoeira angola, uma concepção com características marcantes, como por exemplo: uma cadência mais lenta, inclusive se comparada à imensa maioria dos demais grupos de capoeira angola; um estilo de jogo também mais cadenciado e mais próximo ao solo; e a abertura e o respeito à diferença no âmbito da capoeira. A partir de uma postura incisiva, porém marcada pelo respeito à diversidade, Mestre João Pequeno conviveu com a complexidade que compõe a manifestação em suas rodas, abertas a todos os estilos de capoeira, e em eventos de capoeira nos quais era convidado. Era uma marca ética de sua atuação uma postura respeitosa, distanciada da arrogância infelizmente tão comum em experiências de promoção da capoeira angola mais recentes. Na falta de um termo mais apropriado, foi utilizada a qualificação de respeitosa para fazer referência a práticas afirmativas de contra-hegemonia no âmbito da capoeira, sem que isso redunde em discursos sectários e excludentes. O caráter pedagógico também foi uma das marcas de sua proposta, motivo pelo qual utilizou a denominação “academia” para a entidade sob sua direção, em detrimento do termo “grupo” comumente utilizado. Luis Vítor Castro identifica duas inovações promovidas por Mestre João Pequeno de Pastinha:

1) A criação de um eficiente método de ensino para atender a um número maior de alunos por aulas (antigamente, na academia de Pastinha, segundo João, seu principal ternel, no máximo, havia 3 ou 4 alunos por aula).

2) Diferentemente da academia do Mestre Pastinha, que era fechada culturalmente, para assim defender a capoeira Angola e evitar que ela se descaracterizasse influenciada por outras práticas de capoeira, a roda de capoeira da academia de João Pequeno passou a ser freqüentada por praticantes dos mais variados estilos de capoeira. Através deste contato, João Pequeno influenciou outras práticas da capoeira e se constituiu numa referência não só para a Capoeira Angola, mas às demais, ampliando cada vez mais sua intervenção social tanto na comunidade capoeirística como na sociedade em geral. (Castro, 2004: 4).

A reivindicação da capoeira como parte da cultura afro-referenciada, portanto, sinaliza em sua complexidade a condição diaspórica de uma manifestação inserida em um contexto perpassado por relações de poder que a conduzem a diferentes espaços e estratégias de afirmação. A vinculação à “África” é uma das significativas formas de mobilização política das quais se valeram capoeiristas para se fazerem existentes. Uma

existência possível apenas a partir de outros significados sociais, diferentes daqueles implicados nos discursos nacionalistas hegemônicos.

2.2.2. O viés nacionalista: de símbolo da resistência à escravidão a esporte nacional que celebra a mestiçagem

Muitas são as narrativas que associam o surgimento da capoeira ao contexto brasileiro. Remonta ao final do século XIX, ano de 1886, uma citação de Plácido de Abreu defendendo esta tese:

É um trabalho difícil estudar a capoeiragem desde a primitiva, porque não é bem conhecida a sua origem. Uns atribuem-na aos pretos africanos, o que julgo um erro, pelo simples fato que na África não é conhecida a nossa capoeiragem, e sim algumas sortes de cabeça.

Aos nossos índios também não se pode atribuir porque apesar de possuírem a ligeireza que caracteriza os capoeiras, contudo não conhecem os meios que estes empregam para o ataque e a defesa. O mais racional é que a capoeiragem criou-se, desenvolveu-se e aperfeiçoou-se entre nós (Abreu apud Soares, 2004: 41).

No final do século XIX também escreve Alexandre Mello Moraes Filho que a capoeira era uma “luta nacional”, eventualmente degenerada em crimes, motivo pelo qual o autor afirma a necessidade da valorização da disciplina atlética proporcionada pela arte, vindo a afirmar que não há quem “se oponha senão aos abusos” (Filho *apud* Soares, 1994: 19). Em seu texto, Moraes afirma três elementos que irão subsidiar a linha discursiva dos “defensores” da capoeira no início do século XX: a capoeira como esporte, como “herança mestiça” e como constituinte da identidade nacional (Reis, 1994: 233). Esta perspectiva nacionalista é reafirmada a partir da narrativa do autor que assina L.C. e publica, em 1906, na revista *Kosmos*, um artigo afirmando que:

Creou-a (à capoeira) o espírito inventivo do mestiço porque a capoeira não é portuguesa, nem é negra, é mulata, é cafuza e é mameluca, isto é – é cruzada; é mestiça, tendo-lhe o mestiço anexado por princípios atávicos e com adaptação inteligente a navalha do fadista da mouraria lisboeta, alguns movimentos sambados e simiescos do africano e, sobretudo, a agilidade, a lepeidez felina e pasmosa do índio nos saltos rápidos, leves e imprevistos para um lado e outro, para vante e, surpreendentemente, como um tigrino real para traz, dando sempre frente ao inimigo (L.C apud Reis, 1994: 233).

A análise apurada de Letícia Vidor de Sousa Reis identifica nesta passagem elementos constituintes do racismo de cunho científico, o “determinismo racial”, na medida em que L.C. compara o africano e o índio a símios e felinos, vindo a mestiçagem a

representar o traço embranquecedor que torna a capoeira palatável à elite do Rio de Janeiro à época (Reis, 1994: 233). Estas perspectivas manifestam um racismo sob roupagem científica e são centrais para a configuração da versão hegemônica de Modernidade que caracteriza a transição para o regime republicano. Como já foi argumentado anteriormente, a colonialidade se apresenta como traço marcante da Modernidade na medida em que é constituinte desta um padrão de poder caracterizado pela racialização como elemento estrutural. O discurso de diferenciação racial eurocêntrico configura-se, portanto, de modo matricial com o colonialismo nos séculos XV e XVI, neste momento lastreado num fundo metafísico de base teológica, vindo a, no século XIX, reproduzir-se enquanto mesmo sob uma roupagem científica. Gilles Deleuze (2006) concebeu a reprodução do mesmo enquanto um pensar vinculado à representação, à generalidade, algo que reproduz a fixidez das estruturas.

Esta fórmula significa: em totalidades semelhantes, poder-se-á sempre reter e selecionar fatores idênticos que representam o ser-igual do fenômeno. Assim procedendo, não nos damos conta, porém, daquilo que instaura a repetição, nem daquilo que há de categórico ou é de direito na repetição (o que é de direito é "n" vezes como potência de uma só vez, sem que haja necessidade de se passar por uma segunda, por uma terceira vez). Em sua essência, a repetição remete a uma potência singular que difere por natureza da generalidade, mesmo quando ela, para aparecer, se aproveita da passagem artificial de uma ordem geral a outra (Deleuze, 2006: 13).

A ordem da generalidade se manifesta neste lastro metafísico que sustenta o padrão geral da diferença racial. Importa, portanto, pensar em que sentido a transição da premissa teológica para a científica, e depois culturalista, reproduz uma estrutura que aprisiona características fenotípicas, culturas e conhecimentos numa carga de simbólica vinculada ao projeto colonial/moderno. Com esta análise crítica é possível visibilizar e ampliar a potência dos limites, das margens das estruturas que as fazem vibrar, mover. A estrutura se afirma segundo Deleuze como o pressuposto de mudança das coisas:

Para Deleuze estrutura não se define como uma repetição daquilo de que é estrutura, como se a estrutura fosse uma cópia da estrutura de um objeto externo. Ao invés disso, e surpreendentemente, a estrutura é definida como uma condição necessária para a transformação da coisa. Para Deleuze a estrutura não é um modelo teórico de uma coisa estruturada. É a razão para a transformação e evolução da coisa. Pós-estruturalismo, num sentido deleuzeano, é, pois, a visão de que a estrutura pode ser vista como o limite do conhecimento de uma coisa, onde tal limite é a condição para a evolução e a intensidade viva de algo. Estrutura é uma parte viva das coisas. É-lhes a intensidade e a fonte do vir a ser da mudança (Willians, 2012: 84).

É fundamental, portanto, pensar a composição desta estrutura ligada à transformação nos pressupostos da diferença racial, mas que não suplanta as relações de poder e as consequências dos regimes de verdade através dela instaurados. O movimento ligado a um discurso científico acerca da raça, foi o que levou Paul Gilroy (2007) a situar sua genealogia do conceito de raça no século XIX. Neste momento histórico emerge um discurso que interliga características biológicas a estigmas sociais que inauguram o nascimento das "ciências raciológicas" (Gilroy, 2007: 90). São exemplos brasileiros da perspectiva racista de cunho científico, em vigor quando da transição para o regime republicano, os trabalhos de Nina Rodrigues e Sílvia Romero.

Para Nina Rodrigues a mestiçagem racial seria prejudicial na formação da nação brasileira porque a raça indígena e a negra principalmente iriam "enegrecer" a sociedade brasileira, enfraquecendo-a em sua produção cultural, produzindo assim uma raça inferior. Já para Sílvia Romero a mestiçagem seria uma forma de "limpar" o Brasil, tomá-lo branco, pois para Sílvia Romero, a superioridade da "raça branca" iria acabar por predominar no processo de mestiçagem racial (Pires, 1996: 29-30).

Esta tradição é herdeira do momento histórico mitificado pela celebração do universalismo eurocêntrico, reconhecido pela alcunha de Iluminismo. Este conjunto de perspectivas é comumente referido como a consagração da virada "humanista" na história ocidental. Paul Gilroy denuncia, no entanto, a convivência da retórica antropocêntrica com a desumanização dos povos colonizados.

Esta é uma outra maneira de dizer que as pretensões do Iluminismo com relação à universalidade foram punccionadas no momento mesmo da sua concepção do ventre no espaço colonial. Seus próprios fundamentos foram desestabilizados por sua configuração exclusivista inicial: pelo endosso consistente da "raça" como um conceito político e histórico central e pela grave violência infligida à imagem central do homem devido às exigências do poder colonial, abrindo-se caminho para a prisão do status exótico como a única rota de escape do terror (Gilroy, 2007: 90)

No momento da emergência do regime republicano passa a incidir no espaço-tempo brasileiro a metanarrativa civilizatória eurocêntrica através do desdobramento de políticas públicas de caráter eminentemente racista. Dentre estas está a repressão às manifestações culturais afro-referenciadas, tais como a capoeira. Este combate foi seguido de uma apropriação folclorizada sustentada pelas análises culturalistas, discursos estes que promoveram a "prisão do status exótico" acima referido por Gilroy. Antes, no entanto, de analisar a virada culturalista no âmbito das narrativas envolvendo a capoeira, vale destacar a evolução da perspectiva desportiva que adquire hegemonia no século XX.

Uma significativa elaboração desportiva é a de Pires de Almeida, em 1908, quando apresenta a capoeira como autêntica ginástica nacional. Esta definição foi aprimorada por Coelho Neto em 1928, momento em que a manifestação é afirmada como uma espécie de “educação física brasileira” em detrimento do futebol por ser este de origem estrangeira. Através deste argumento nacionalista Neto defende a introdução da capoeira em escolas e instituições militares (Soares, 1994: 21). Foi também em 1928 que se deu o lançamento do livro de Aníbal Burlamaqui intitulado *Ginástica nacional (Capoeiragem) metodizada e regrada*. Nesta obra o autor se propõe a sistematizar as diretrizes desportivas para a prática da capoeira. Emerge a partir desta perspectiva desportiva um discurso que reivindica um caráter nacionalista à capoeira, sem que isso, no entanto, a vincule à herança escrava. A mestiçagem aparece como recurso político de subalternização no sentido em que afasta a capoeira de sua memória ligada à condição escrava, dissociando-a de qualquer referência à presença africana.

Ao que tudo indica, a opção por uma origem brasileira significa negar o que é do negro africano, que aos olhos dos intelectuais que defenderam uma origem brasileira representa o que é nocivo socialmente e que problematiza a construção da capoeira enquanto um símbolo nacional. Dessa forma, revela uma discriminação em relação aos negros africanos, que são vistos como "primitivos", e leva à condenação da "cultura negra". Esses intelectuais também colocaram a capoeira dentro de um campo esportivo nas primeiras décadas do século XX, negando suas relações com os quilombos ou com uma memória escrava, tentando enfraquecer a capoeira enquanto um símbolo de resistência (Pires, 1996: 223).

Não tardou para que também houvesse uma associação do surgimento da manifestação analisada à resistência quilombola. Soares aponta uma narrativa anônima, presente numa revista criminal de 1925, como momento inaugural desta construção discursiva. Ao comentar esta publicação o autor afirma:

Nasce aqui o mito da capoeira, com gênese no quilombo, incluído o maior de todos, Palmares, no período colonial. Por mais que esta hipótese se amoldasse como uma luva aos defensores de uma “cultura negra” única e heterogênea, ela não se apoia na informação documental, utilizada fartamente em nossa obra, que reitera a origem urbana do fenômeno (Soares, 2004: 42).

O discurso nacionalista ganhou uma conotação diferente quando Adolfo de Moraes de Los Rios Filho, em 1946, atribuiu à capoeira uma ligação com o contexto urbano do Rio de Janeiro, situando sua origem na escravidão urbana envolvida nas atividades marítimas e portuárias (Soares, 1994: 27). Este discurso ganha sofisticação e complexidade a partir das análises já referenciadas de Carlos Eugênio Líbano Soares

(1994, 2004) acerca do que denomina de "capoeira escrava", fenômeno situado no Rio de Janeiro durante o século XIX. Outra publicação que se tornou referência para os estudos sobre a capoeira no campo das ciências sociais foi *Capoeira Angola – Ensaio Sócio-Etnográfico* de Waldeloir Rego, publicado em 1968. Nesta obra o autor afirma a capoeira como uma criação nacional afro-brasileira:

No caso da capoeira, tudo leva a crer que seja uma invenção dos africanos no Brasil, desenvolvida por seus descendentes afro-brasileiros, tendo em vista uma série de fatores colhidos em documentos escritos e sobretudo no convívio e diálogo constante com os capoeiras atuais e antigos que ainda vivem na Bahia, embora, em sua maioria, não pratiquem mais a capoeira, devido à idade avançada (Rego, 1968: 31).

Esta versão de a capoeira ser originada de uma luta disfarçada em dança, no sentido de camuflar um instrumento de resistência, é a que predomina atualmente nos discursos de praticantes e no imaginário dos não envolvidos diretamente com a manifestação. Ouvi este discurso sendo reproduzido por diferentes atores sociais envolvidos nas escolas, principalmente por professores de outros conteúdos quando de minhas intervenções divulgando o trabalho ou quando da proposição de ações interdisciplinares³⁸.

Corroborando a origem quilombola, Reis e Vidor afirmam:

Surgida provavelmente nos quilombos brasileiros, quando o Brasil ainda era colônia de Portugal, a capoeira era utilizada como meio de defesa pelos escravos em suas fugas, já que eles não portavam armas. Não há indicações seguras de que a capoeira, da forma como a conhecemos no Brasil, tenha se desenvolvido em qualquer outra parte do mundo (Reis e Vidor, 2013: 17).

Ocorre que foi o discurso da capoeira enquanto ginástica e esporte nacional que se tornou hegemônico. Esta narrativa permitiu uma visibilidade social alternativa à ideologia que fundamentou a dura repressão posta em prática com particular ênfase nos primeiros momentos da república. Inicialmente compreendida como uma degeneração decorrente da perspectiva raciológica de caráter evolucionista, ou, nas palavras do chefe de polícia do Rio de Janeiro em 1878, uma “doença moral”, a capoeira passa a ser visibilizada como ginástica ou luta nacional. Uma elaboração inspirada nos “princípios da medicina higienista que propugnava a ginástica como meio profilático” (Reis, 1994: 222). Nos documentos relativos à repressão perpetrada ainda no período monárquico, no início do século XIX, percebe-se a expressa referência a negros e/ou escravos capoeiras (Reis, 1994: 223). Conforme já analisado, a partir de meados do século ocorre a diversificação dos

³⁸ Mais à frente estas ações serão analisadas cuidadosamente.

atores sociais envolvidos na manifestação, fato que não impede a capoeira de ser tida como uma das razões que mais motivaram prisões, estas agora recaindo sobre a diversidade de sujeitos envolvidos. Este movimento repressivo do final do século é tensionado por discursos nacionalistas que advogavam uma defesa da capoeira como símbolo da mestiçagem. Tais narrativas dissociaram simbolicamente a manifestação da herança cultural decorrente da população negra, vista como legado representativo do atraso vinculado a um primitivismo atávico. Em alternativa surge uma associação da manifestação com o caráter supostamente inventivo decorrente da mestiçagem embranquecedora.

Assim, interessa notar que a adesão crescente de brancos à capoeira ocorre no interior de um processo que oscila entre a repressão à capoeira, enquanto um instrumento de luta e resistência negra numa sociedade escravista e a higienização da capoeira, através de sua apropriação como “esporte” e expressão nacional” (Reis, 1994: 224)

Mesmo com a perseguida desde o início do século XIX a capoeira apenas passa a ter o estatuto de prática criminosa através do advento do código penal republicano, em 1890. Nesta legislação a prática da capoeiragem passa a figurar como ilícito penal, disposto no artigo 402, quando é proibido “fazer nas ruas e praças públicas exercícios de agilidade e destreza corporal conhecidos pela denominação capoeiragem”. Neste momento é estabelecido no parágrafo único do referido artigo o agravante de “pertencer o capoeira a algum bando ou malta”. A fase mais dura da repressão, no entanto, se deu pouco antes da criminalização formal quando a capoeira foi combatida energicamente sob o comando de Sampaio Ferraz. Em 1889, por exemplo, foram registradas em uma só semana 111 prisões de capoeiristas na capital da república (Reis, 1994: 227). Atribui-se certa tolerância ao período monárquico em razão do interesse das elites em se valer das maltas de capoeiras como grupos paramilitares para intervir no processo eleitoral. Conforme análise anterior, a associação de capoeiras a grupos políticos se deu através de um jogo complexo que envolveu estratégias de sobrevivência e resistência social e cultural por parte destes atores sociais marginalizados. Mesmo havendo a vinculação a grupos ligados a diferentes orientações políticas, a propaganda republicana buscou associar a prática da capoeira a interesses monarquistas, o que forneceu suporte ideológico para sua repressão também como resquício monárquico a ser extirpado do contexto civilizatório republicano.

A virada culturalista foi outra abordagem da qual se valeram discursos que reivindicaram um outro lugar social para a capoeira e outras manifestações afro-

referenciadas. São representantes desta perspectiva Sílvio Romero e Manoel Querino. Ambos os autores afirmam uma origem africana para a capoeira, mas ao fazê-lo, incorreram no que Antônio Liberac Pires (1996) sinaliza como uma biologização ou uma visão “naturalizante da cultura”. Sobre o trabalho de Silvio Romero, ainda no final do século XIX, Pires afirma:

Silvio Romero, um dos defensores da origem africana, estava vivendo as influências das visões biologizantes nos estudos sobre cultura e, para ele, a hipótese de a capoeira possuir uma origem africana significava uma naturalização da cultura dos negros, que apareciam como podadores dessa prática profundamente criticada por ele (Pires, 1996: 217).

As análises de Romero e Querino inspiraram o culturalismo de Gilberto Freyre já em meados do século XX. A leitura freyreana associa a perspectiva culturalista a um projeto nacional que retoma a celebração da miscigenação, vindo a se tornar um autor central para a constituição do que depois foi revisto criticamente como o mito da democracia racial brasileira. No discurso de Freyre não há a pretensão de rever os pressupostos de verdade inerentes às estruturas de poder coloniais, vindo o caráter miscigenado a ser analisado como marca de uma suposta harmonia inter-racial brasileira.

Aos métodos patriarcais de integração de gentes primitivas em sistemas de convivência sociologicamente cristã deve-se atribuir, em grande parte, o fato de terem os portugueses, juntando ao autoritarismo necessário ao sistema patriarcal de família a transbordante democracia da miscigenação, [criando assim]... o Brasil – talvez a maior, e mais autêntica, a mais completa das democracias raciais que o mundo já viu (Freyre, 1963: 12).

Esta construção mitológica reverberou em uma mudança política em relação à capoeira. O discurso hegemônico se reconfigura estereotipando a contribuição cultural afro-referenciada. Trata-se de uma perspectiva subalternizante que vai culminar na folclorização da manifestação, uma transição que possibilita uma inserção social no campo do exótico³⁹, do tradicional, das “raízes” estanques às lógicas e tensões modernas. Este significado social possibilitou um novo espaço de inserção social subalterna na condição de produto voltado hegemonicamente a uma exploração pela economia do turismo. Os protagonistas históricos da manifestação, nomeadamente os mestres Pastinha e Bimba, negociaram com esta lógica folclorizante tendo em vista ocupar novos espaços de atuação social cidadã. O que não impede de reconhecer que este novo sentido se encontra preso à

³⁹ Desenvolverei a análise sobre esta exotização mais à frente, quando situar as possibilidades hegemônicas de inserção da capoeira no contexto escolar.

lógica de uma representação, neste caso a de autêntico produto folclórico brasileiro, que essencializa um sentido subalterno face a potência epistemológica e a pluralidade de práticas sociais ligadas à manifestação.

A perspectiva desportiva também ganha novos contornos e tensões políticas, influenciando determinantemente as possibilidades de inserção social da capoeira da segunda metade do século XX até a contemporaneidade. No começo do século XX, em 1907, é publicada uma obra intitulada *Guia da Capoeira (Ginástica Brasileira)*. Este texto, de autoria de um militar não identificado, associa a capoeira à ginástica, um conteúdo que passa a identificar a educação física sob a hegemonia liberal e positivista. É desenvolvida uma visão de ginástica herdeira do liberalismo a partir de uma visão estritamente biológica e mecanicista, uma proposta disciplinar marcada pela visão do corpo como um organismo biológico que vai caracterizar os esportes modernos (Costa, 2007: 51). Dando continuidade à proposta de uma inserção social caracterizada pela hegemonia da ginástica, surge, em 1910, a publicação *Nosso Jogo*, momento em que Coelho Neto argumenta em favor do ensino da capoeira em instituições militares. Annibal Burlamaqui segue esta tendência vindo a publicar, em 1928, *Gymnastica Nacional (Capoeiragem) – methodisada e regrada*. Já em meados do século, em 1945, Inezil Penna Marinho elabora um projeto de ginástica nacional tendo por base fundamental a capoeira, texto intitulado *Subsídios para o Estudo da Metodologia do Treinamento da Capoeiragem*. Esta tendência gera, em 1962, a emblemática produção do oficial da marinha Lamartine Pereira da Costa com o sugestivo título *Capoeira sem Mestre*.

No decorrer deste processo histórico, a capoeira deixa a ilegalidade com a autorização, em 1937, para o funcionamento da academia de mestre Bimba em Salvador. Sob a denominação de “luta regional baiana”, a capoeira passa a estar presente nos discursos oficiais como um símbolo nacional, algo ligado ao projeto populista de Getúlio Vargas. Mestre Bimba chegou, inclusive, a se apresentar para Vargas em 1953. Neste momento o então presidente Vargas chancelou o discurso já aqui identificado da capoeira como símbolo da “heroica” mestiçagem nacional .

The exhibition for the state governor, which had contributed to the institutionalization of capoeira on a regional scale, was later replicated on a national level. On 23 July 1953, Bimba met Getúlio Vargas, the former President (1930–1937), dictator (1937–1945) and then democratically re-elected President (1951–1954). Vargas allegedly said on that occasion that ‘capoeira is the only truly national sport’. The nationalist discourse on capoeira had finally made it to the very top (Assunção, 2005: 137).

A partir da segunda metade do século XX, principalmente a partir da década de 1970, surge o que Neuber Costa, denomina de “esportivização da Educação Física” (2007: 51). Neste momento ocorre uma virada epistemológica no âmbito deste campo do conhecimento, um movimento que demarca a hegemonia da perspectiva ligada aos esportes de competição. Este processo é também marcado por uma identificação ainda maior entre a educação física e o militarismo, uma tendência levada às últimas consequências com a emergência do regime fascista, pós 1964. Ainda em 1961, esta relação se corporifica com a inclusão da capoeira como parte do currículo de formação da polícia militar do Rio de Janeiro. Esta afinidade leva à organização, pelo Ministério da Aeronáutica, do *Simpósio Nacional de Capoeira*, evento que contou com duas edições, nos anos de 1968 e 1970, respectivamente. É ilustrativa acerca da participação da ditadura militar neste momento de esportivização da capoeira a seguinte leitura de Neuber Costa, uma afirmação embasada em declarações de um mestre de capoeira que participou ativamente da organização destes eventos:

Rafael Flores Viana, conhecido nas rodas de capoeira como mestre Rafael, em palestra em Salvador, no teatro Gregório de Matos, enfatiza que, antigamente, não havia as federações de capoeira, até o governo militar entendê-la como um esporte e querer regulamentá-la como a arte marcial brasileira, esporte nacional (Costa, 2007: 169).

Havia uma clara pretensão nestes eventos de sistematizar a capoeira como esporte, o que passava pela regulamentação tendo em vista uma uniformização pautada pela perspectiva dos esportes de competição. Uma consequência deste movimento foi o “reconhecimento”, em 1972, do caráter esportivo da manifestação pelo Ministério de Educação e Cultura, momento em que a capoeira passa a estar vinculada à Confederação Brasileira de Pugilismo. Em 1974 surge na cidade de São Paulo a primeira entidade que se afirma institucionalmente vinculada a este projeto de regulamentação esportiva, a Federação Paulista de Capoeira. Outro sintoma desta tendência foi a proposição do projeto de lei 2.249 em 1979, de autoria de José de Castro Coimbra. Trata-se de uma medida sem resultado efetivo mas que tinha por objetivo alterar a denominação da manifestação de capoeira para “luta nacional”. Já no final do século, em 1992, é fundada a Confederação Brasileira de Capoeira, entidade reconhecida pelo Comitê Olímpico Brasileiro e ligada à Federação Internacional de Capoeira (Costa, 2007: 174).

Na virada do século surge um novo ator social que terá um papel determinante nas tensões ligadas à afirmação da capoeira como esporte nacional, trata-se do Conselho Federal de Educação Física – CONFEF. Esta entidade e os respectivos conselhos regionais, os CREF, entram em cena através das ingerências que tem perpetrado com o objetivo de regular toda e qualquer atividade que envolva o movimento corporal, em especial a capoeira dada sua relevância no cenário nacional. Estas ações predatórias foram possibilitadas por espaços legais que permitiram aos referidos conselhos dispor internamente sobre suas atribuições e focos de atuação. Sobre esta dinâmica reguladora Neuber Costa afirma:

O sistema CONFEF/CREF se beneficiou da lei e, através de normativas internas, iniciou um processo de avanço colonizatório contra os trabalhadores das áreas do esporte, da Educação Física escolar, da dança, das artes marciais, das lutas, da yoga, do pilates e da capoeira (Costa, 2007: 42).

A resolução nº 090 de 2004, do CONFEF, estabelece as atribuições dos profissionais de educação física. As ações são definidas em relação ao que é denominado de “atividades físicas, desportivas e similares”, vindo a capoeira a estar listada entre os exemplos de práticas que constituem as referidas atividades físicas (CONFEF *apud* Costa, 2007: 127). Este enquadramento abriu espaço para ações de fiscalização, iniciativas com a finalidade de coagir a filiação dos profissionais de capoeira ao conselho e impor a necessária obtenção de diploma acadêmico para que fosse atestada a legitimidade da atuação profissional. Estas ingerências se verificam inclusive no contexto escolar, fato que vai de encontro à lei 9.394/96, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN*, que em seu texto não vincula a atividade docente à inscrição em conselhos profissionais. A ação predatória do conselho contrariou também o parecer nº 0135 de 2002 do Conselho Nacional de Educação que dissocia docência e atividade profissional (Brasil, 2002). A reserva de mercado objetivada pelas entidades de classe ligadas à educação física foi duramente combatida das mais diversas formas pelos atores sociais envolvidos nas manifestações culturais vitimadas. Foram empreendidos “debates, passeatas, audiências públicas, reuniões, seminários, rodas, caminhadas e protestos” (Costa, 2007: 133). Um dos vetores da argumentação dos capoeiristas em reação à regulação das referidas entidades de classe foi a desconstrução da ideia que reduz a capoeira ao seu aspecto esportivo.

Obviamente que há uma diversidade de propostas e reivindicações de espaços sociais no âmbito da capoeira, havendo dentre elas quem se sinta contemplado pela perspectiva que vincula a arte aos esportes de competição. Esta, no entanto, é uma posição minoritária, a maioria dos capoeiristas se identificam com uma concepção mais plural acerca do conteúdo da capoeira. Muitas vezes ouvi uma fala de mestre Faísca afirmando que mestre João Pequeno dizia: “da capoeira você tira tudo, o teatro, a dança, a luta, o esporte, a música, mas se tirar um elemento da capoeira, deixa de ser capoeira”. Ou seja, é possível encontrar diversas propriedades expressivas e culturais no âmbito da capoeira, mas se um dos componentes, como por exemplo o respeito às tradições, for negligenciado, neste momento não se tem mais a capoeira. Podem existir diversas definições sobre quais seriam os elementos que compõem a tradição e em que intensidade eles devem ser afirmados, mas é minoritária a posição que, ao definir a capoeira, se satisfaz com uma versão que a reduza ao esporte de competição. Ao conceituar a capoeira, mestre Nenél, representante da capoeira regional e filho de mestre Bimba, afirma:

É impossível a gente definir a capoeira, todas as vezes que alguém tenta levar a capoeira para um lado, ele sempre perde por outro lado. Na verdade a capoeira é tudo aquilo que o ser humano necessita, você pode ter a capoeira como jogo, como luta, como dança, como arte, como lazer, como fisioterapia, mas na verdade quando as pessoas me perguntam pelo mundo afora o que é a capoeira, eu digo, a capoeira é a capoeira. Você faz dela o que você quiser⁴⁰.

Como se vê, tanto mestre Faísca, representante da capoeira angola, como mestre Nenél, vinculado à capoeira regional, afirmam o caráter múltiplo da capoeira ao se reportarem a categorias eurocêntricas, tais como luta, esporte, dança, teatro, dentre outras. Para estes mestres a manifestação não se encaixa em nenhuma delas de modo estanque e isolado. No contexto deste debate foi mobilizada a definição da capoeira como bem ou patrimônio cultural, isto fez parte de um movimento de afirmação que se voltou contra a perspectiva esportiva dos referidos conselhos de educação física. A concepção de uma ontologia vinculada a um conteúdo cultural colaborou para que, em 2008, surgisse o já referido reconhecimento da *Roda de Capoeira* e do *Ofício dos Mestres de Capoeira* como partes do patrimônio cultural imaterial brasileiro pelo IPHAN. Além de representar um

⁴⁰ Trecho extraído do documentário produzido pela TV Câmara Salvador e consultado na página virtual disponível [em https://www.youtube.com/watch?v=LcsoE15cMmM&index=15&list=FLYGdPgUsihHGyI72xOo-RMw](https://www.youtube.com/watch?v=LcsoE15cMmM&index=15&list=FLYGdPgUsihHGyI72xOo-RMw), e acessado em 27 de agosto de 2015.

instrumento de resistência à opressão perpetrada pela redução epistemológica promovida pela esportivização, os referidos registros inserem a capoeira em uma trama de dinâmicas complexas que precisam ser analisadas cuidadosamente, o que será feito a seguir.

2.2.3. A capoeira como patrimônio cultural: barreiras e possibilidades emancipatórias

Simone Pondé Vassallo (2008) identifica nos registros ligados à capoeira uma iniciativa do Estado brasileiro no sentido de assegurar a “paternidade da manifestação”. A autora atribui à globalização da capoeira a motivação que conduziu a iniciativa brasileira de assegurar a legitimidade de dispor acerca da capoeira (Vassallo, 2008: 12). Este reconhecimento oficial é consequência direta de processos que remetem à gestão de Gilberto Gil no Ministério da Cultura. Com a gestão de Gil a partir de 2003 há uma mudança na concepção de cultura subjacente às políticas culturais por parte do Estado brasileiro. Albino Rubim afirma que a partir deste momento o conceito de cultura passou a ter uma abrangência maior, abrindo espaço para outras concepções diferentes da visão elitista historicamente vinculada às políticas culturais.

A assimilação da noção larga permite que o ministério deixe de estar circunscrito à cultura culta (erudita) e abra suas fronteiras para outras modalidades de culturas: populares; afro-brasileiras; indígenas; de gênero; de orientação sexuais; das periferias; da mídia áudio-visual; das redes informáticas etc. A abrangência, como já dito, torna-se uma característica da gestão Gil, bastante contraposta ao itinerário da área nacional de cultura, pois ela somente em fases muito determinadas buscou interagir com tais modalidades culturais (Rubim, 2007: 12).

Esta realidade fez com que surgisse em 2006 e 2007 o programa Capoeira Viva, uma iniciativa voltada a financiar projetos culturais e de pesquisa ligados à capoeira. Foi também custeado com recursos públicos o *Inventário para o Registro e Salvaguarda da Capoeira como Patrimônio Imaterial do Brasil*, sem o qual não teria sido possível os registros efetuados pelo IPHAN. Fundado em 1937, sob a denominação de *Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, o IPHAN adquire protagonismo nas políticas culturais nacionais, mas “durante parcela significativa de seu itinerário, ele privilegiou apenas a cultura: monumental, ocidental, branca e católica” (Rubim, 2007: 6). Esta hegemonia do denominado patrimônio de “pedra e cal”, destoa, no entanto, do anteprojeto elaborado por Mario de Andrade, em 1936. Neste havia uma concepção de patrimônio que

incluía “todas as obras de arte pura ou de arte aplicada, popular ou erudita” (Anteprojeto SPAN *apud* Alencar, 2010: 67).

Uma das razões que explica a exclusão da cultura não edificada da tutela do referido órgão se deve ao Decreto-Lei 25 de 1937 (Brasil, 1937), instrumento que reconhece a existência de patrimônios de caráter etnográfico ou artístico, mas estabelece uma política de tombamentos voltados exclusivamente ao que se convencionou denominar de patrimônio material. Esta visão se alinha com o projeto de Getúlio Vargas no sentido da construção de uma identidade nacional homogênea, uma perspectiva decorrente de uma visão elitista do patrimônio. Já a partir de 1945 emerge com maior relevância no cenário acadêmico e institucional um conceito de folclore que se propõe a considerar aquilo que havia sido deixado de lado pela política patrimonial do SPHAN.

Desta forma, há um claro posicionamento dos folcloristas em relação ao grupo do SPHAN. Enquanto aqueles se dedicariam aos aspectos eruditos da cultura brasileira, estes se encarregariam das raízes populares. Tais raízes foram identificadas no produto resultante do encontro das “três raças” que são tomadas como originárias da sociedade brasileira. Assim, a cultura popular e o folclore seriam as manifestações sincréticas geradas pela miscigenação entre o branco, o índio e o negro, favorecendo a formação de uma nação peculiar. (Alencar, 2010: 75).

A criação do Instituto Nacional do Folclore, em 1980, demarca a incorporação da antropologia cultural como o campo científico que daria suporte às políticas institucionais. Pouco antes, em 1979, Aloísio Magalhães assume a direção do IPHAN e busca integrar as ações do órgão ao protagonismo das comunidades na gestão da cultura, o que se dá desde sua gestão à frente do Centro Nacional de Referência Cultural – CNRC, órgão vinculado à Secretaria da Educação e Cultura do Distrito Federal e ao Ministério da Indústria e Comércio do Governo Federal.

Aferrado à convicção da necessidade de impedir o esmagamento dos valores da formação cultural brasileira, em meio ao acelerado processo de desenvolvimento econômico e à expansão dos meios de comunicação de massa, o CNRC propugnava a formulação de um sistema de coleta, processamento e divulgação de informações, com o intuito de subsidiar o planejamento de ações e a futura instalação de um sistema de referência básico, e de abrangência nacional, de informações referentes à cultura brasileira. Assim, buscavam-se formas de aproximação com o ponto de vista dos sujeitos diretamente envolvidos na dinâmica de produção, da circulação e do consumo de bens culturais, reconhecendo-lhes o estatuto de legítimos detentores não apenas de um “saber-fazer”, como também do destino de sua própria cultura (IPHAN, 2014a: 7).

O tombamento de alguns bens culturais na gestão de Magalhães corrobora esta perspectiva participativa e plural acerca do patrimônio, tais como: o Terreiro da Casa

Branca, em Salvador, a Serra da Barriga, em Alagoas e a região de Monte Santo, onde esteve Canudos⁴¹. Estes patrimônios representam o reconhecimento de outros referenciais culturais anteriormente excluídos pela política de tombamento do órgão. Neste momento passa-se também a vincular a gestão dos bens culturais à ideia de desenvolvimento, emergindo a perspectiva de uma dimensão cultural do desenvolvimento em consonância com o afirmado na *Conferência Intergovernamental sobre os Aspectos Institucionais e Financeiros das Políticas Culturais*, promovida pela UNESCO, em 1970. Apesar da realização de razoável esforço documental, a atuação de Aloísio Magalhães não logrou a consagração de instrumentos legais que perpetuassem a sua visão ampliada das referências culturais constituintes do patrimônio. Com sua morte, em 1982, retrocede-se à perspectiva eurocêntrica, consagrando a hegemonia de um “olhar exclusivista aos monumentos” (Alencar, 2010: 82).

Como já analisado no capítulo precedente, a constituição de 1988 ao disciplinar o compromisso estatal em relação aos direitos culturais, em seus artigos 215 e 216, enuncia a relevância, dentre outras, de “manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras” (Brasil, 1988). Neste momento também estabelece que o patrimônio cultural brasileiro é composto por “bens de natureza material e imaterial” (idem). Apesar das possibilidades suscitadas pelo texto constitucional, apenas em 1997 é que o aludido patrimônio imaterial adquire alguma visibilidade institucional com a realização do seminário *Patrimônio Imaterial: Estratégias e Formas de Proteção*, promovido pelo IPHAN em Fortaleza, no Ceará. Este evento contou com a participação de atores ligados ao Estado, nomeadamente nas áreas do patrimônio e do folclore, da sociedade civil em geral e da UNESCO.

O Seminário em Fortaleza produziu um documento referencial para a política do patrimônio imaterial, a Carta de Fortaleza. A Carta recomendou a criação de um grupo de trabalho no Ministério da Cultura, coordenado pelo Iphan, para a realização de estudos que propiciassem a edição de um instrumento legal, denominado registro, voltado especificamente para a preservação dos bens culturais de natureza imaterial (Alencar, 2010: 85).

Através do Decreto nº 3.551/2000, surge legalmente o que é disposto como Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial. Vale destacar o texto do artigo 1º, quando, em seu parágrafo 2º, afirma se tratar o registro da garantia da “continuidade

⁴¹ O Terreiro da Casa Branca ou Ilê Axé Iyá Nassô Oká, é um importante centro de culto do candomblé, a Serra da Barriga foi o local onde se localizou o Quilombo dos Palmares e Monte Santo foi onde esteve o arraial de Canudos, uma comunidade que representou uma dissidência em relação ao regime republicano.

histórica do bem” (Brasil, 2000). Mais à frente, no artigo 6º, estão relacionadas as obrigações do Ministério da Cultura em relação ao patrimônio reconhecido, dentre estas está a de promover sua “ampla divulgação e promoção” (idem). No final do texto do instrumento, no artigo 9º, está anunciada a criação do *Programa Nacional do Patrimônio Imaterial*. O registro, portanto, implica na documentação da diversidade histórica e contemporânea que compõe a manifestação, meio através do qual se busca preservá-la. A ideia da formação de mecanismos de documentação foi exposta, de maneira a influenciar sobremaneira a sistemática brasileira, na *Recomendação sobre a Salvaguarda da Cultura Tradicional e Popular*, produzida no âmbito da UNESCO, em 1989. Nesta se encontram as ideias de identificação, conservação, salvaguarda, difusão, proteção e cooperação internacional, perspectivas que influenciaram as políticas ligadas ao patrimônio imaterial brasileiro (UNESCO, 1989).

Esta recomendação se apresenta como mais um eloquente exemplo das implicações coloniais presentes nos modos essencializados a partir do qual se reproduzem subalternizações epistemológicas. Isto se dá em razão do texto, ao definir o que denomina de cultura tradicional e popular, o fazer como:

o conjunto de criações que emanam de uma comunidade cultural fundadas na tradição, expressas por um grupo ou por indivíduos e que reconhecidamente respondem à expectativas da comunidade enquanto expressão de sua identidade cultural e social; as normas e os valores se transmitem oralmente, por imitação ou de outras maneiras. Suas formas compreendem, entre outras, a língua, a literatura, a música, a dança, os jogos, a mitologia, os rituais, os costumes, o artesanato, a arquitetura e outras artes (UNESCO, 1989).

Será que na primeira parte da definição, a que se refere à tradição relacionada a uma identidade cultural e social, não se poderia incluir a construção do conhecimento científico fundado em diversas tradições epistemológicas? Segundo a perspectiva implícita na categorização exposta não. A ciência ou o direito e seus rituais no Ocidente estariam no campo da Modernidade, da racionalização que invisibiliza o caráter situado e culturalmente comprometido de algo que se propõe universal. Os modos como são estabelecidas as formas de transmissão legítimas, nomeadamente a oralidade, a imitação ou “outras maneiras”, é outro sintoma das essencializações que buscam homogeneizar e retirar a complexidade de fenômenos que têm por único fator agregador o fato de serem definidos em oposição ao que é tido por representante exclusivo das dinâmicas e complexidades inerentes à modernidade. A lógica da exceção, de algo que é produzido a

partir de uma representação estereotipada da alteridade moderna, se encontra também na afirmação de que a referida cultura tradicional e popular “deve ser salvaguardada pelo e para o grupo (familiar, profissional, nacional, regional, religioso, étnico etc.) cuja identidade exprime” (UNESCO, 1989).

Há que ser considerado o relevante impulso de interferir nas relações de poder que envolvem a indústria cultural no âmbito da globalização hegemônica. Estratégias diversas são suscitadas a partir das aberturas propostas pela afirmação de diferenças que um documento com as características da referida Recomendação adquire. Grupos de pessoas se valem destas diretrizes para demandar e/ou fomentar novos lugares de visibilidade social e cidadania. Isto vai do efeito simbólico produzido pelo reconhecimento formal na condição de bem cultural, a interferências em arranjos institucionais em sentido estratégico para os atores sociais envolvidos no patrimônio registrado. Ou seja, a consideração que mais uma vez associa análises tributárias da dicotomia colonial moderno/tradicional a relações de poder comprometidas com padrões epistemológicos de subalternização, não desconsidera a instrumentalização desses dispositivos por demandas sociais diversas. A despeito disto, faz-se necessário destacar as implicações políticas da categorização “cultura tradicional e popular” no sentido de avaliar a incidência deste discurso no contexto brasileiro e avaliar os limites nele implicados.

A influência do contexto internacional na institucionalização das políticas promovidas pelo IPHAN e voltadas para o patrimônio concebido como imaterial é clara. No dossiê *Patrimônio Imaterial: O Registro do Patrimônio Imaterial* (2006a) o órgão afirma que a genealogia do debate no âmbito da ONU remete à reação de países do “terceiro mundo” à concepção de patrimônio restrita a “bens móveis e imóveis, conjuntos arquitetônicos e sítios urbanos ou naturais”, visão presente na *Convenção sobre a Salvaguarda do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural*, celebrada pela UNESCO em 1972 (IPHAN, 2006a: 15). Esta crítica à concepção de patrimônio presente na Convenção de 1972 conduziu à pesquisa relativa à formulação de um aparato jurídico voltado para a consideração do que foi definido como “cultura tradicional e popular” :

O resultado desses estudos foi a “Recomendação sobre a Salvaguarda da Cultura Tradicional e Popular”, de 1989, documento que fundamenta, até hoje, as ações de preservação que, mais recentemente, se passou a denominar “patrimônio cultural imaterial” ou “intangível”. (IPHAN, 2006a: 15)

O termo patrimônio imaterial foi também o escolhido pela assembleia constituinte

quando, conforme já referido, estabeleceu, no artigo 216, da Constituição de 1988, que são partes do patrimônio cultural brasileiro “bens de natureza material e imaterial” (Brasil, 1988). Com a finalidade de debater sobre as alternativas de atuação do poder público em relação ao patrimônio imaterial foi realizado o já referido o seminário *Patrimônio Imaterial: Estratégias e Formas de Proteção*. Neste momento foi recomendado o registro como instrumento jurídico a ser mobilizado pelo IPHAN em sua ação voltada ao patrimônio imaterial.

Esta recomendação apoiou-se em experiências prévias, a exemplo da apresentada no seminário pelo antropólogo baiano Ordep Serra que, no período de sua gestão como Diretor do Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural da Bahia, desenvolveu projeto de atualização da legislação estadual de proteção ao patrimônio, no qual se propôs a instituição do "Registro Especial" como instrumento de preservação de bens culturais imateriais (Iphan, 2006a: 16).

No sentido de formular estudos e diretrizes direcionadas à regulamentar a utilização do registro foi criada uma comissão e um grupo de trabalho. O *Grupo de Trabalho Patrimônio Imaterial – GTPI* - se posicionou acerca de outras possíveis denominações referentes ao que foi definido como patrimônio imaterial, momento em que destacou os termos patrimônio intangível, patrimônio imaterial, patrimônio oral e cultura tradicional e popular. Vale destacar a crítica feita pelo GTPI à expressão cultura tradicional e popular, quando é afirmado que esta denominação vincularia os bens envolvidos em “critérios rígidos de temporalidade, classe e autenticidade” (Iphan, 2006a: 17). Ao considerar os tais critérios de temporalidade, o grupo de trabalho demonstra uma sensibilidade à crítica aqui realizada em relação ao modo como se mobiliza hegemonicamente o conceito de tradicional. Tal análise, no entanto, não evolui para a desconstrução dos modos como determinadas manifestações são representadas como reminiscências de um suposto passado que se mantêm vivo e presente na contemporaneidade. A análise do GTPI se restringe às implicações em desconsiderar as diferentes versões da manifestação, não abrangendo as construções ideológicas que fundam a dicotomia entre as manifestações culturais denominadas “tradicionais” e as demais supostamente não vinculadas a uma tradição.

Corroborando esta análise acerca dos limites envolvidos na rejeição do termo “cultura tradicional” pelo GTPI, está o modo como o termo tradição é definido pela Resolução nº 001/2006 do IPHAN. Este ato normativo, oriundo juridicamente do decreto nº 3.551/2000, estabelece que “se entende por bem cultural de natureza imaterial as criações culturais de caráter dinâmico e processual, fundadas na tradição...” (IPHAN,

2006b). Ao definir tradição, este documento afirma que a mesma se refere a “práticas produtivas, rituais e simbólicas que são constantemente reiteradas, transformadas e atualizadas, mantendo, para o grupo, um vínculo do presente com o seu passado” (idem). Percebe-se, portanto, que atribuem-se características que podem ser identificadas nas mais diversas práticas de conhecimento, inclusive naquelas relativas ao conhecimento científico, a alguns conhecimentos concebidos como inerentes ao campo da “tradição”. Isto demonstra a lógica folclorizante implicada nesta delimitação conceitual e consequentemente nas ações governamentais nela alicerçadas. Ao ser afirmada como algo “dinâmico e processual”, no entanto, a ideia de tradição comporta alguma abertura que deve ser considerada. Subjaz à ideia de registro um princípio que é o da continuidade dos bens culturais. Este conceito se encontra presente no parágrafo 2º, do artigo 1º, do Decreto 3551/2000, quando é afirmado que o registro tem “como referência a continuidade do bem” (Brasil, 2000). Esta noção comporta a diversidade e mutabilidade inerente ao patrimônio imaterial, uma concepção que substitui a ideia de autenticidade implicada no instituto do tombamento relacionado aos aludidos bens materiais. Deste compromisso em relação à continuidade dos bens culturais emerge uma ideia de salvaguarda.

Para a política de salvaguarda do patrimônio imaterial, preservar o patrimônio cultural brasileiro significa fortalecer e dar visibilidade às referências culturais dos grupos sociais em sua heterogeneidade e complexidade. Significa promover a apropriação simbólica e o uso sustentável dos recursos patrimoniais para a sua preservação e para o desenvolvimento econômico, social e cultural do país. Significa também compartilhar as responsabilidades e deveres dessa preservação e promover o acesso de todos aos direitos e benefícios que ela gera (IPHAN, 2006a: 9)

Da citação acima percebe-se uma perspectiva que dá conta da diversidade inerente aos processos culturais e que argumenta em favor de uma gestão participativa no que se refere às políticas culturais voltadas à salvaguarda do patrimônio. A despeito destas louváveis perspectivas estarem presentes nos documentos vinculados à gestão do patrimônio imaterial, o ato de registro se encontra inteiramente focado na documentação e disponibilização de acervos sobre o bens registrados. Ou seja, o compromisso jurídico implicado no registro passa apenas pelo reconhecimento formal do valor simbólico do bem e de sua promoção no sentido da produção e disponibilização ao público de arquivos sobre a diversidade que o compõe. Esta negligência em relação a uma postura ativa do Estado na garantia da continuidade do bem reconhecido não passa despercebida, mas é enfrentada com o anúncio da necessidade de políticas públicas a serem desenvolvidas posteriormente

pelo Ministério da Cultura, no âmbito do *Programa Nacional do Patrimônio Imaterial*, também instituído pelo Decreto 3551/2000. O registro é entendido, portanto, como um passo inicial a ser seguido por ações como “medidas de apoio financeiro (suporte econômico a atividades vinculadas e aos detentores de conhecimentos), difusão do conhecimento sobre as manifestações e, por fim, proteção à propriedade intelectual” (IPHAN, 2006a: 17).

Enfrentar as condições materiais implicadas na produção do patrimônio registrado compreende relativizar a distinção ilusória entre os chamados bens materiais e imateriais. Não são desconhecidos por parte do IPHAN os problemas implicados na dicotomia material/imaterial.

Não há dúvidas de que as expressões “patrimônio imaterial” e “bem cultural de natureza imaterial” reforçam uma falsa dicotomia entre esses bens culturais vivos e o chamado patrimônio material. Por outro lado, contudo, com essa distinção, delimita-se um conjunto de bens culturais que, apesar de estar intrinsecamente vinculado a uma cultura material, não tem sido reconhecido oficialmente como patrimônio nacional (IPHAN, 2006a: 17).

Ao afirmar que tais bens não têm sido alvo de reconhecimento como patrimônio cultural brasileiro os técnicos do IPHAN se referem à hegemonia do que é denominado no jargão dos estudos sobre o patrimônio como bens de “pedra e cal”. Com isto se faz referência à noção de patrimônio vinculada a monumentos hegemonicamente associados à influência europeia. Esta noção remete ao surgimento do Decreto-lei 25, quando, em 1937, instituiu o tombamento como único instituto jurídico voltado a operacionalizar uma concepção restrita de preservação. Maria Cecília Londres Fonseca, ao argumentar por uma concepção alargada do patrimônio, analisa a associação do tombamento ao eurocentrismo da seguinte forma:

A limitação, durante mais de sessenta anos, dos instrumentos disponíveis de acautelamento, teve como consequência produzir uma compreensão restritiva do termo "preservação", que costuma ser entendido exclusivamente como tombamento. Tal situação veio reforçar a ideia de que as políticas de patrimônio são intrinsecamente conservadoras e elitistas, uma vez que os critérios adotados para o tombamento terminam por privilegiar bens que referem os grupos sociais de tradição europeia, que, no Brasil, são aqueles identificados com as classes dominantes. (Fonseca, 2003: 61-62)

Nos anos 1970, a partir da já referida influência determinante de Aloísio Magalhães, o conceito de patrimônio subjacente às políticas do instituto é ampliado, passando a incluir “documentos, antigas tecnologias, artesanato, festas, material

etnográfico, várias formas de arquitetura e arte popular, religiões populares, etc.” (Vassallo, 2008: 8). Apenas nos anos 2000 é que se regulamenta através do já amplamente analisado Decreto 3.551/2000 o instituto do registro. Esta formalização só dá lugar a um efetivo esforço institucional quando da gestão de Gilberto Gil à frente do ministério da cultura do governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva. É neste contexto que é lançado, em 2004, o *Programa Nacional do Patrimônio Imaterial* - PNPI, instituído pelo Decreto 3551/2000, momento em que a iniciativa é associada, não só à promoção de uma identidade nacional, como a um projeto de desenvolvimento. Este trecho da fala do presidente Lula exemplifica muito bem esta perspectiva:

No nosso governo, a cultura e a produção cultural são também consideradas fatores de geração de renda e emprego, de inclusão social e de cidadania. Elas fortalecem e renovam o vigor da nossa sensibilidade individual e coletiva, e nos dão muito melhores condições para enfrentarmos soberanamente os desafios e as oportunidades do processo de globalização. Insistimos, portanto, na importância da cultura não só como elemento de identidade nacional, mas também como força necessária e indispensável à consolidação do nosso projeto de desenvolvimento de longo prazo. O Programa Nacional do Patrimônio Imaterial Brasileiro que lançamos aqui, hoje, é mais um dos muitos passos que o nosso governo está dando nessa direção (Lula apud Alencar, 2010: 36-37).

O órgão, portanto, que se destacou como um dos poucos que conseguiu manter uma estabilidade e atuação profissional histórica efetiva na área cultural, passa a contar neste momento com uma estrutura e políticas voltadas ao patrimônio imaterial. É neste contexto que Antônio Arantes assume a direção do IPHAN, o que demarca uma abertura institucional para a atuação de antropólogos, sendo realizado, em 2005, o primeiro concurso público com ocupações destinadas a antropólogos no quadro de técnicos do instituto (Alencar, 2010: 99). É também em 2004 que surge na estrutura do IPHAN o Departamento do Patrimônio Imaterial - DPI, órgão sustentado discursivamente pelo respeito à diferença no âmbito nacional. Esta diferença, no entanto, que subsiste como eixo central de um projeto nacionalista.

No entanto, para além da perspectiva multicultural, e apesar de serem veiculados por grupos dotados de uma especificidade étnica ou cultural, esses patrimônios remetem, em última instância, a toda a sociedade brasileira. Assim, segundo o IPHAN, a identificação dos bens culturais imateriais se daria “a partir de sua relevância para a memória, a identidade e a formação da sociedade brasileira (IPHAN/CNFCP, 2006, p. 18) (Vassallo, 2008: 9).

Este projeto nacionalista protagonizado pelo Governo Lula reproduz nalguma medida a concepção idílica do Brasil como lugar da cordialidade e da harmonia social,

mesmo demonstrando uma visão mais plural acerca da cultura em relação à concepção hegemônica até então presente na área cultural. Rívia Rylker Bandeira de Alencar (2010) ressalta que a perspectiva de Gilberto Gil quando assume o Ministério da Cultura consiste em conceber as políticas culturais como voltadas ao reestabelecimento de um equilíbrio numa sociedade entendida como um organismo. Desta concepção surge a ideia do “do-in antropológico” que dá lugar aos pontos de cultura promovidos a partir de políticas como o Cultura Viva e o já citado Capoeira Viva. Para Alencar, é preciso ultrapassar a concepção de harmonia implicada na epistemologia política ligada às políticas culturais, só com a superação desta perspectiva haveria a real possibilidade de efetivar uma concepção mais alargada da cultura.

Com isso, para que este governo apresente políticas públicas que sejam eficazes, o pressuposto da convivência harmoniosa num cenário de diversidade cultural deve ser superado. Ao contrário, faz parte da produção das identidades, da continuidade dos grupos sociais, os conflitos inter e entre as culturas (Alencar, 2010: 63).

Esta análise permite conceber a necessidade de ter em conta as exclusões e subalternizações que historicamente deram lugar às nações, às “comunidades imaginadas”, segundo a leitura de Benedict Anderson (2008). Algo diretamente relacionado às identificações que se afirmaram a partir de pertencimentos outros, tais como os originadas do movimento diaspórico africano nas Américas. Um exemplo do caráter problemático de uma análise simplificadora do papel das matrizes formadoras da sociedade brasileira é trazido por Ordep Serra quando analisa o pensamento de Darcy Ribeiro. Serra ressalta a negação sistemática das contribuições negras à conformação da “teoria do Brasil” afirmada por Ribeiro.

Ribeiro minimizou de forma sistemática a importância do contributo dos negros à cultura brasileira. De acordo com ele, o negro temperou o falar dos lusos “com o pouco que pôde preservar da herança cultural africana”(RIBEIRO, 1995, p. 25). E foi pouco além disso (Serra, 2014: 56).

Há que se ter em conta, portanto, os processos de produção ativa de inexistências nas totalidades pensadas como um produto do qual as partes não subsistem independentes da ficção homogeneizante que compõe o todo. A esta elaboração teórica, comprometida com totalidades excludentes, Boaventura de Sousa Santos (2006) denomina de razão metonímica.

A forma mais acabada de totalidade para a razão metonímica é a dicotomia, porque combina, do modo mais elegante, a simetria com a hierarquia. A simetria entre as partes é sempre uma relação horizontal que oculta uma relação vertical. Isto é assim porque, ao contrário do que é proclamado pela razão metonímica, o todo é menos e não mais do que o conjunto das partes. Na verdade, o todo é uma das partes transformada em termo de referência para as demais. É por isso que todas as dicotomias sufragadas pela razão metonímica contêm uma hierarquia: cultura científica/cultura literária; conhecimento científico/ conhecimento tradicional; homem/mulher; cultura/natureza; civilizado/ primitivo; capital/trabalho; branco/negro; Norte/Sul; Ocidente/Oriente; e assim por diante (Santos, 2002b: 242).

Conceber um projeto de afirmação identitária fora da totalidade que surge da verticalização de relações dicotômicas, como as que opõe branco, moderno, a, negro e/ou indígena, tradicional, passa para Santos por conceber uma prática epistemológica que o autor denomina de sociologia das ausências.

Trata-se de uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, activamente produzido como tal, isto é, como uma alternativa não-credível ao que existe. O seu objecto empírico é considerado impossível à luz das ciências sociais convencionais, pelo que a sua simples formulação representa já uma ruptura com elas. O objectivo da sociologia das ausências é transformar objectos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças. Fá-lo centrando-se nos fragmentos da experiência social não socializados pela totalidade metonímica (Santos, 2002b: 246).

Pôr em prática a sociologia das ausências passa por visibilizar os conflitos inerentes às afirmações identitárias para que possam emergir políticas desvinculadas das dicotomias totalizantes. Uma sociologia das emergências é o que se segue à identificação das inexistências produzidas de modo a ampliar simbolicamente a construção de alternativas emancipatórias à meta-narrativa do progresso, potencializando “tendências de futuro (o Ainda-Não) sobre as quais é possível actuar para maximizar a probabilidade de esperança em relação à probabilidade da frustração” (Santos, 2002b: 256). Dessa forma, desconstruir a essência homogênea da ideia de povo brasileiro é fundamental para uma política cultural emancipatória. Só assim podem surgir políticas públicas voltadas à realidade específica das práticas de conhecimento para as quais se voltam. O que, através de uma gestão participativa, pode proporcionar a consolidação de uma visão ampliada da relação entre Estado brasileiro e a diversidade cultural que o compõe. Com esta análise não se quer afirmar que um olhar crítico sobre as produções de invisibilidade, inerentes às dicotomias associadas à razão metonímica ocidental, estivesse de todo ausente das políticas voltadas ao patrimônio imaterial na gestão de Gilberto Gil.

Um exemplo disto se encontra na fala seguinte, onde há o repúdio à distinção dicotômica entre cultura erudita e folclore, este compreendido como uma construção que visibiliza a existência de referências alternativas à cultura eurocêntrica, mas o faz num lugar subalterno:

E o que entendo por cultura vai muito além do âmbito restrito e restritivo das concepções acadêmicas, ou dos ritos e da liturgia de uma suposta "classe artística e intelectual". Cultura, como alguém já disse, não é apenas "uma espécie de ignorância que distingue os estudiosos". Nem somente o que se produz no âmbito das formas canonizadas pelos códigos ocidentais, com as suas hierarquias suspeitas. Do mesmo modo, ninguém aqui vai me ouvir pronunciar a palavra "folclore". Os vínculos entre o conceito erudito de "folclore" e a discriminação cultural são mais do que estreitos. São íntimos. "Folclore" é tudo aquilo que – não se enquadrando, por sua antiguidade, no panorama da cultura de massa – é produzido por gente inculta, por "primitivos contemporâneos", como uma espécie de enclave simbólico, historicamente atrasado, no mundo atual (Gil apud Alencar, 2010: 52)

É neste contexto de revisões e reafirmações de concepções sobre a cultura e a identidade nacional que é realizado um inventário sobre a capoeira conduzido por uma equipe multidisciplinar, com integrantes de diversas universidades brasileiras sob a supervisão do Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular – CNFCP – e do IPHAN. Realizando pesquisas no Rio de Janeiro, Salvador e Recife, em razão da relevância histórica destas cidades, a equipe empreendeu “encontros, palestras e debates que envolviam capoeiristas, pesquisadores e representantes do poder público” (Vassallo, 2008: 11). A partir deste trabalho foram empreendidos, em 2008, os já mencionados registros da *Roda de Capoeira*, no Livro das Formas de Expressão e do *Ofício dos Mestres de Capoeira*, no Livro dos Saberes, momento em que foram elaboradas medidas de salvaguarda para a manifestação. Dentre as propostas de salvaguarda se encontra uma referência expressa à problemática já aqui exposta envolvendo o sistema CONFEF/CREF:

Espera-se que o registro do saber do mestre de capoeira como Patrimônio Cultural do Brasil possa favorecer a sua desvinculação obrigatória do Conselho Federal de Educação Física, ao qual a capoeira está subordinada. Entende-se que o saber do mestre não tem equivalente no aprendizado formal do profissional de Educação Física, mas, sim, que se estabelece como acervo da cultura popular brasileira (IPHAN, 2014b: 121-122)

Percebe-se que houve um movimento de afirmação do reconhecimento de um conteúdo cultural na Roda de Capoeira que a distancia do modelo essencialmente vinculado ao esporte de competição. Neste momento foi ressaltada a vinculação à cultura afro-referenciada.

A Roda de Capoeira é um elemento estruturante desta manifestação, espaço e tempo onde se expressam simultaneamente o canto, o toque dos instrumentos, a dança, os golpes, o jogo, a brincadeira, os símbolos e rituais de herança africana – notadamente banto – recriados no Brasil. (Brasil, 2008)

Há também um simbolismo no dia eleito para o registro, 20 de novembro de 2008. Isto se dá em razão da reivindicação do 20 de novembro como um dia que simboliza a luta antirracista em relação ao povo negro no Brasil, pelo fato de a esta data ser atribuída a morte de Zumbi, o líder mais conhecido do Quilombo dos Palmares. É fácil perceber que houve a intenção de mobilizar este instrumento como veículo de inserção social cidadã, isto tendo em vista a participação ativa de capoeiristas no processo de registro. Esta participação se deu tanto nos fóruns criados, quanto no que se refere à integração nas equipes de pesquisa, uma vez que boa parte dos pesquisadores envolvidos são também capoeiristas. Ao fazer referência à afirmação de cidadania não há a pretensão de atribuir ao registro um necessário sentido emancipatório. Existem, sim, contradições e uma complexidade envolvendo as relações de poder que perpassam o ato. É razoável, no entanto, compreender que o reconhecimento como patrimônio cultural imaterial atendeu às estratégias de combate às ingerências de entidades, especialmente os conselhos de educação física.

Os referidos registros representam também a formalização de um discurso alternativo à esportivização promovida pelo aparelho estatal brasileiro. Este lugar institucional e discursivo alternativo, por mais que comporte contradições que precisam ser destacadas, representa uma possibilidade contra-hegemônica em relação à meta-narrativa nacionalista alicerçada no mito da democracia racial brasileira. Ao afirmar que o fenômeno se constitui de uma “herança africana” recriada no Brasil, há o sentido político de rejeitar o eurocentrismo historicamente hegemônico implicado no discurso eugênico de fundo cientificista e na celebração da mestiçagem nacional como alternativa embranquecedora. Em sua análise acerca das implicações e tensões decorrentes dos registros, Simone Vassallo (2008) põe em questão o mecanismo de constituição dos patrimônios como recursos ligados à política identitária nacional. São, portanto, para a autora resultados de processos envolvidos com a “construção e comunicação de uma identidade nacional ou étnica” (Vassallo, 2008: 7). Dessa forma, a patrimonialização da *Roda de Capoeira*, segundo os termos propostos, insere a manifestação no conjunto cultural que compõe a cultura afro-referenciada. Isto evidencia a existência da interligação entre o patrimônio e a

política identitária. Ao relacionar o patrimônio à construção da identidade, Paulo Peixoto afirma que nem sempre a constituição do patrimônio reforça uma afirmação de identidade.

Se, como é recorrente, assumirmos a simplicidade da equação ficamos, por um lado, perante uma concepção excessivamente essencialista de identidade (que elide o seu carácter construído, relacional e conflitual) e, por outro lado, somos confrontados com uma concepção de património que não deixa transparecer devidamente o seu carácter de ficção cultural ao mesmo tempo encantatória, selectiva e idealizadora. (Peixoto, 2006: 65).

Peixoto afirma que a patrimonialização decorre da perda de um “valor funcional” na vida cotidiana de algo que passa a adquirir a condição de um bem a ser protegido e exposto como um sinal de “luto entre uma velha vida e uma nova vida” (Peixoto, 2006: 65-66). O autor argumenta que importa analisar como os patrimônios se relacionam a identificações que permitem observar as tensões que envolvem os projetos identitários. O critério eleito por Peixoto para dar conta do antagonismo entre o patrimônio e uma identidade compartilhada é certa perda de atualidade histórica e função social do objeto que adquire a condição patrimonial.

A noção de património remete para a ideia de bens comuns que, perdendo as suas funcionalidades, deixaram de estar integrados nas práticas económicas e sociais quotidianas. Ela evoca uma necessidade de inscrever na memória colectiva algo que corre o risco de se perder. Neste contexto, a “descoberta” de um património corresponde ao anúncio da morte de uma identidade. Querer manter vivas nas práticas quotidianas características e funções identitárias quando elas já não são social e economicamente úteis é tentar combater a inelutável assimilação colectiva da mudança inerente aos processos de transformação identitária. (Peixoto, 2006: 71).

O argumento tem uma força, na medida em que ressalta o carácter vivo e contraditório da constituição das identidades já destacado anteriormente, afirmando que a perspectiva da preservação implica necessariamente em um recorte seletivo de fenômenos que interessam a determinados modelos civilizatórios dominantes. A realidade empírica abordada por Peixoto em sua análise é a requalificação urbana empreendida na cidade do Porto, em Portugal, momento em que padrões de “higienização dos hábitos das classes populares” são promovido a partir da imposição de “padrões de urbanidade das classes médias” (Peixoto, 2006: 70-71). A fossilização de aspectos vivos de práticas culturais que constituem o objeto da patrimonialização, agora trazendo o debate para o patrimônio definido como imaterial, e a ingerência dos órgãos voltados ao patrimônio nas manifestações registradas são argumentos que frequentemente são levantados para elencar os problemas envolvidos nos processos de registro.

Quando a capoeira é registrada como patrimônio imaterial, os capoeiristas passam a ter que se submeter a uma série de dinâmicas determinadas pelo Estado através de seus órgãos mais diretamente relacionados a essa questão, como o Ministério da Cultura e o IPHAN (Vassallo, 2012: 02).

Seguramente há uma pertinência em observar as reduções epistemológicas e as relações de poder que podem ser instauradas no momento em que agentes públicos passam a ter a última palavra no que se refere ao núcleo essencial de determinada manifestação constituída como patrimônio. Apesar disso, e tendo em conta o contexto histórico em que foram produzidos os registros referentes à capoeira, é fundamental considerar a componente política vinculada à reivindicação de sentidos e espaços de cidadania por parte dos protagonistas da manifestação. Ao contrário do argumento levantado por Peixoto, a capoeira está presente em seus diversos formatos em diferentes contextos sociais brasileiros, ou seja, a sua “função social” de prática cultural agregadora e fomentadora de valores e práticas pedagógicas se encontra verificada na realidade empírica. O que é possível argumentar, a partir da lógica do autor, é se o estatuto cultural assegurado pelo registro da *Roda de Capoeira* e a transmissão do conhecimento implicada no reconhecimento do *Ofício dos Mestres de Capoeira*, não atestam a morte destes formatos em face do discurso hegemônico da esportivização. Penso que não, por mais opressora que se apresente a ingerência dos conselhos de educação física e a redução eurocêntrica do potencial epistemológico da manifestação, a partir do signo do esporte nacional mestiço, é um fato que a afirmação da capoeira como prática de conhecimento afro-referenciada se encontra fortemente presente em diversas propostas de difusão da arte na atualidade. Este não é um discurso homogêneo, vindo a adquirir diferentes nuances nos diálogos com a meta-narrativa da constituição de uma identidade nacional brasileira. Reconhecer esta complexidade não significa necessariamente concordar que o registro da condição cultural afro-referenciada implica na morte deste marcador identitário em razão de seu anacronismo.

A análise de Paulo Peixoto relativa aos processos de gentrificação urbana associados à constituição de patrimônios materiais não me parece abarcar a complexidade implicada nos processos identitários em contextos pós-coloniais. Como visto, o contexto que levou ao registro da capoeira se insere numa disputa simbólica em que modos de existência são reconhecidos a partir de um instrumento oficial. Este reconhecimento confere uma maior visibilidade aos mestres de capoeira enquanto detentores de

conhecimentos com uma especificidade que confronta a linha abissal epistemológica moderna. Com a patrimonialização também é demarcado um sentido cultural vinculado à luta antirracista historicamente empreendida por segmentos que procuram visibilizar a existência de outros referenciais culturais não afinados com as narrativas eurocêntricas. O ato de ressaltar a componente política, não considerada por Peixoto em suas análises, não precisa vir acompanhado da celebração dos registros como alternativas políticas essencialmente emancipatórias. O fato de haver uma contra-hegemonia reconhecida nas aberturas institucionais que os instrumentos possibilitam, não isenta o processo de tensões que dão pertinência aos argumentos levantados por Vassallo e acima elencados.

Com o registro há uma atribuição de autoridade para agentes públicos em relação à avaliação das dinâmicas que porventura possam descaracterizar a manifestação. Em que medida isto implica necessariamente numa perda da autoridade dos capoeiristas sobre a manifestação? A resposta a esta questão dependerá de como se dará a construção das políticas vinculadas aos registros, se através de processos dialógicos, participativos, ou pautadas no tecnicismo e na monocultura do saber antropológico sobre o conteúdo das manifestações. Juridicamente o ato do registro não gera nenhuma obrigação em relação às pessoas envolvidas com os bens registrados. Nenhum efeito direto é gerado também no que se refere à propriedade intelectual ou à criação de um reconhecimento legal para aquelas pessoas que compõe a principal dimensão, ou o principal “suporte”, material dos patrimônios imateriais registrados. Fica a cargo das políticas de salvaguarda assegurar o apoio à continuidade dos bens registrados. Foram elencadas com os registros da *Roda de Capoeira* e do *Ofício dos Mestres de Capoeira* as seguintes “recomendações de salvaguarda”: reconhecimento, pelo Ministério da Educação do notório saber do mestre de capoeira; estabelecimento de um programa de incentivo da capoeira no mundo; criação de um centro nacional de referências da capoeira; plano de manejo da biriba e outros recursos; fórum da capoeira; banco de histórias de mestres de capoeira; e a realização de um inventário da capoeira em Pernambuco (IPHAN, 2014: 121-125)

Estas demandas surgem também de diálogos com os capoeiristas e traduzem algumas de suas demandas históricas, dentre elas uma em especial que se relaciona com o tema desta tese. Ao recomendar um reconhecimento formal pelo Ministério da Educação para os mestres de capoeira enquanto detentores de conhecimentos, o aludido “notório saber”, busca-se assegurar não só a proteção em relação às investidas predatórias dos

conselhos de educação física como também a legitimidade para que mestres “sem escolaridade, mas detentores do saber, possam ensinar capoeira em colégios, escolas e universidades” (IPHAN, 2014: 121-122). Esta tradução oficial de algo historicamente demandado, porém, não tem juridicamente o poder de produzir apenas a partir do registro o efeito desejado. Acerca das obrigações atribuídas ao poder público a partir do registro, Mário Pragmácio Telles afirma:

São eles: a obrigação pública de documentar e acompanhar a dinâmica das manifestações culturais registradas; o reconhecimento da importância do bem e valorização mediante o título de Patrimônio Cultural do Brasil; e ações de apoio, no âmbito do Programa Nacional de Proteção do Patrimônio Imaterial (Telles, 2007: 54).

Sendo assim, o ato do registro se apresenta como mais um instrumento que pode ser mobilizado no sentido de pressionar o avanço de políticas públicas voltadas a rever as estruturas coloniais implicadas no contexto cultural e educacional brasileiro. Descolonizar a concepção de patrimônio, afastando-a, inclusive, de um lugar já identificado anteriormente quando da crítica empreendida ao “tradicional”, é a ressalva que adquire centralidade no sentido de possibilitar a potencialização de espaços de cidadania e de condições para uma efetiva justiça cognitiva. Isto passa pela realização de políticas destinadas a promover uma inserção social dinâmica da capoeira, desvinculada de qualquer viés folclorizante, de modo a valorizar efetivamente os protagonistas responsáveis pela difusão da manifestação. Um dos modos de reconhecimento social pleiteados pelos capoeiristas é o estatuto de conhecimento promovido nos espaços legalmente legitimados socialmente, especialmente aqueles voltados à dita educação básica que compõe no Brasil os sistemas de ensino: infantil, fundamental e médio. Adquire relevância diante deste contexto avaliar as possibilidades de penetração tanto da arte quanto dos capoeiristas no contexto escolar, o que será feito a seguir.

3. A Capoeira nas escolas: subalternizações e contra-hegemonias

A capoeira se encontra atualmente dentro das escolas de diferentes modos. Neste momento me voltarei a analisar o contexto geral da penetração da capoeira nas escolas em relação com as experiências enfocadas e promovidas pelo trabalho de campo, com especial ênfase para a pesquisa-ação empreendida na escola pública vinculada ao programa Mais Cultura nas Escolas. A genealogia da inserção da capoeira no contexto escolar se encontra diretamente ligada à esportivização abordada no capítulo precedente. Como já explicitado, o signo do esporte foi o meio pelo qual o racismo estrutural, alicerçado no mito da democracia racial brasileira, permitiu certa visibilidade social à capoeira em oposição ao estigma de atividade marginal. As mais diversas propostas de capoeira negociaram de diferentes formas e intensidades com esta possibilidade de inserção subalterna caracterizada pelo viés do esporte nacional mestiço. Não coincidentemente, as configurações que abraçaram com mais intensidade esta proposta foram as primeiras que conseguiram adentrar os espaços escolares.

3.1. Configurações subalternas: esportivização e folclorização

Analisando este processo, César Barbieri (2003) atribui a Carlos Senna, discípulo de mestre Bimba, o pioneirismo no ensino da capoeira em escolas. Através do que denominou de “capoeira estilizada”, Senna demarcou uma diferença em relação à proposta de seu mestre ao adotar fitas com cores variadas para sinalizar as graduações, método flagrantemente inspirado nas artes marciais orientais.

Foi, pois, a Capoeira Regional, produto da escolarização e esportivização da Capoeira até então praticada, que ultrapassa, transpõe, os muros da Escola, em 1955, quando Carlos Senna é convidado pelos proprietários do Colégio Pernalonga, uma Escola de Educação Infantil, para ministrar aulas de Capoeira aos seus alunos, como uma atividade “extra-classe”, em substituição à Educação Física e também, em 1956, por intermédio de seu aluno Milton Gesteira Diniz Gonçalves (aluno de Mestre Senna, classificado como Fita Verde), no colégio João e Maria, outra escola de Educação Infantil localizada na avenida Centenário (Barbieri, 2003: 243)

Apesar de discordar da redução implicada na afirmação de que a Capoeira Regional pode ser reduzida a um “produto da esportivização”, algo já amplamente debatido, a afirmação de Barbieri destaca o lugar de atividade extraclasse relacionada à Educação Física, um dos sentidos hegemônicos verificados na inserção da capoeira nas escolas. O

lugar de atividade “extra” foi, inclusive, o espaço social ocupado por uma das atividades envolvidas na pesquisa-ação realizada, aquela desenvolvida na Escola Doce Infância a ser analisada mais à frente.

Outra experiência pioneira foi a protagonizada por Aristides Pupo Mercês. Esta proposta também se voltou para o ensino da Capoeira Regional, através do que foi posteriormente denominado de Capoeira Arte-Luta. Aristides, professor de Educação Física formado pela Universidade Católica do Salvador, começou a ministrar aulas na Escola Tomaz de Aquino, em 1964, e na Escola Parque, em 1965, ambas localizadas em Salvador. Sua proposta assim como a de Senna alinhou totalmente a arte à perspectiva do esporte de competição. Em 1990 Aristides divulgou o seu *Programa do Curso de Capoeira*, uma proposta voltada a expor as etapas que compõe o seu Sistema de Avaliação para Campeonatos e Exames de Cordão (Barbieri, 2003: 255). Em 1971, Hélio Campos, conhecido na comunidade da capoeira como mestre Xaréu, insere a capoeira no ensino universitário através do *Programa de Melhoria de Ensino Nacional*, o PREMEM, promovido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Pouco depois, em 1978, Campos foi o responsável pela implantação da capoeira como prática desportiva na mesma universidade. Outro discípulo de mestre Bimba, Josevaldo Lima de Jesus, age decisivamente para a introdução da capoeira no ensino superior. Neste momento a manifestação passa a adquirir o estatuto de disciplina obrigatória, com carga-horária de sessenta horas-aula como parte do curso de educação física da Universidade Católica do Salvador no ano de 1982. Este estatuto de conteúdo obrigatório para a licenciatura em educação física só é assegurado à capoeira na Universidade Federal da Bahia em 1988, quando são inseridas duas disciplinas com este conteúdo (Barbieri, 2003: 255).

Em paralelo à inserção no campo das práticas desportivas houve outro espaço social subalterno que possibilitou a entrada da capoeira no contexto escolar. Trata-se da folclorização, circunstância em que elementos da cultura afro-referenciada adquiriram uma visibilidade ligada à economia do turismo e marcada pelo signo do pitoresco, do exótico. Neuber Costa (2007) cita a atuação de grupos que, na década de 1960, faziam apresentações em teatros, escolas e universidades, sendo o mais conhecido denominado *Viva Bahia*, dirigido por Emília Biancardi. As apresentações do *Viva Bahia* se deram nos colégios “Duque de Caxias, Manoel Devoto, Lomanto Júnior e Luís Tarquínio”, ambos localizados em Salvador (Costa, 2007: 101)

As experiências iniciais envolvendo a capoeira no contexto escolar foram protagonizadas, portanto, por profissionais da Educação Física ou do que se convencionou denominar de Artes, sendo a condição de capoeirista secundária e acessória em relação à formação que legitimava efetivamente as intervenções nos espaços escolares.

O que se pode deduzir é que quem desenvolvia esse tipo de trabalho nas escolas eram professores, ligados à área das Artes e afins (Dança, Etnomusicologia) e Educação Física, que eram capoeiras ou estavam envolvidos de alguma forma com essa cultura. Inicialmente, como vimos, essa atividade se desenvolveu sob os auspícios do folclore, não no sentido etimológico da palavra, mas numa concepção, da cultura tratada de forma especificamente pitoresca, de folguedos (não que a capoeira também não possa se manifestar através desses princípios) e ressignificações que influenciariam, mais tarde, o imaginário social dos turistas e dos soteropolitanos sobre a compreensão dessa manifestação em toda sua totalidade. (Costa, 2007: 102).

Outra proposta de inserção da capoeira no campo da educação física escolar foi a promovida pelo já citado mestre Xaréu, nos anos 1970. Uma perspectiva que envolve, curiosamente, o que denomina de capoeira como educação, filosofia de vida e folclore, ressaltando a presença de aspectos simbólicos diversos em sintonia com a ideia da capoeira como esporte. Ao definir o aspecto desportivo, Campos o faz através de “um enfoque especial para a competição” (Campos, 2001:23-24). O singular nesta concepção se deve ao fato de a maioria dos autores que definem a capoeira como “filosofia de vida”, tais como Rosângela Araújo, dicotomizarem esta perspectiva em relação ao viés desportivo, especialmente aquele voltado ao esporte de competição. Refletindo sobre o conceito de jogo como uma construção dialógica na transmissão de conhecimentos, Araújo afirma que:

Na capoeira, o debate sobre esta questão aprisiona, de forma a enquadrá-la, o seu entendimento a das práticas desportivas, suscitando um mal estar entre os angoleiros, sempre prontos para rebatê-lo como justificativa a possíveis rupturas ao seu entendimento de filosofia de vida (Araújo, 2004: 129).

Segundo a perspectiva dos angoleiros identificada acima, a concepção desportiva estaria vinculada necessariamente a uma redução do potencial epistemológico da manifestação no sentido do esporte de competição. Este debate, em torno da dicotomia cultura/esporte, esteve no cerne dos processos que envolveram o registro da *Roda de Capoeira* e do *Ofício dos Mestres* de Capoeira como patrimônios culturais imateriais, conforme analisado no capítulo precedente. Esta tensão já foi convenientemente situada, sendo apenas retomada para destacar que há uma disputa política em torno dos sentidos sociais da capoeira, como esporte ou bem cultural. Hélio Campos parece tentar representar uma via conciliatória, ao argumentar em torno da conjugação dos sentidos “filosofia de

vida” e “esporte de competição”. Ao contrário do que declara, no entanto, sua proposta pedagógica manifesta uma predominância absoluta da perspectiva desportiva. Na epígrafe que abre o livro de Campos a hegemonia do viés desportivo, no sentido de autêntico esporte nacional brasileiro, encontra-se em destaque. Nesta, o autor afirma que a capoeira é um “método de ginástica genuinamente brasileiro”, ficando o “substrato cultural” na apregoada dimensão cultural da manifestação (Campos, 2001: 09)

Mais à frente, quando da sistematização da implantação de sua proposta, Mestre Xaréu demonstra novamente a perspectiva eminentemente desportiva ao associar a indumentária à opção do “uniforme de educação física” (idem, p. 25). Nas suas mais diversas expressões, a arte se apresenta sob variadas possibilidades de regras associadas à indumentária. Há quem se valha de calças e camisas, quando não abrem mão destas, com tecidos mais flexíveis, o que facilitaria movimentos com maior amplitude. Outros privilegiam uma indumentária que remonte ao que se convencionou denominar de “galanteria”, quando os capoeiristas utilizavam roupas associadas aos códigos dominantes de apuro e elegância, de preferência brancas por demonstrarem a habilidade de jogar a capoeira sem sujar a roupa⁴². Há também quem deliberadamente afirme a ausência de um uniforme ou de indumentária padrão a ser seguida. Obviamente que se percebe na proposta de Campos a intenção de afirmar uma alternativa que se valha de poucos recursos financeiros, o que, infelizmente, é coerente com a realidade da educação básica brasileira. Ao afirmar que a legitimidade do “uniforme de educação física”, sem contextualizar sua possível utilização necessária em função de recursos insuficientes, ele põe de lado um conjunto de conteúdos culturais em favor da perspectiva desportiva hegemônica.

Na obra analisada, no que denomina de “metodologia”, Hélio Campos resume em dois parágrafos uma orientação geral em que afirma a necessidade de “transmissão de todos os elementos que envolvem a sua cultura (da capoeira), história, origem e evolução”, destacando, por fim, “a criação de grupos folclóricos e de equipes representativas com a finalidade de se apresentarem em festivais e competições” (Campos, 2001: 27). Em seguida, são elaborados planejamentos expostos em tabelas referentes a diferentes estágios, ou séries, do percurso educacional. Nestas são afirmados conteúdos concebidos como: “capoeira, histórico, características, conhecimento dos instrumentos, importância da sua

⁴² Já ouvi de mestre Faísca um relato que afirma ter ouvido de dois prestigiados mestres da chamada velha guarda afirmando que antigamente a pessoa jogava e só sujava palma da mão e ponta da gravata, isto em razão de movimentos como aús e bananeiras onde a pessoa se põe de cabeça para baixo.

prática, regras do “jogo”, mestres baianos, centros de capoeira da Bahia” (idem: 34). Tais temas devem ser trabalhados através de:

Palestra, entrevista com capoeiristas, observação e manuseio dos instrumentos, projeção de filmes, projeção de slides, vídeo, pesquisa e discussão dos resultados, visita às academias e associações, observação do “jogo” de Capoeira (Campos, 2001: 34)

Mesmo destacando aspectos que envolvem o acesso a certo conteúdo simbólico inerente ao universo da capoeira, Campos apenas lista conteúdos e aspectos pedagógicos sem contextualizá-los numa proposta que realmente aborde a manifestação interdisciplinarmente. Ao analisar a obra enfocada em sua totalidade percebe-se que a perspectiva voltada ao aspecto desportivo é hegemônica, adquirindo a componente cultural o caráter de um apêndice destinado a apenas contextualizar minimamente as condições de desenvolvimento da perspectiva desportiva. É razoável classificar a análise de Hélio Campos como uma proposta prescritiva de ensino da capoeira atrelada à educação física. Nesta concepção se encontra subjacente a ideia do esporte atrelado à competição e ao “rendimento físico”.

O rendimento físico é garantido por séries extenuantes de exercícios aplicados com finalidades específicas, em que tudo pode (e deve) ser medido, classificado, comparado, definido. Essa exaustiva exploração da aptidão física subestima outras possibilidades para o trato com o conhecimento da capoeira, dentre elas, o componente lúdico, a diversão, enfim, os conhecimentos produzidos a partir de suas ricas referências culturais e históricas. (Falcão, 2004: 163)

Para José Luiz Falcão, também conhecido entre os capoeiristas como mestre Falcão, as metodologias prescritivas devem ser superadas na educação física. No sentido de efetivar este propósito, o autor propõe o ensino da capoeira na forma de um “complexo temático capoeirano” (Falcão, 2004). Ao fazer uma genealogia das metodologias prescritivas no ensino da capoeira, Falcão situa seu surgimento no final do século XIX, momento em que emerge um viés desportivo de fundo nacionalista:

Essas propostas metodológicas para o ensino da capoeira expressavam uma concepção elitista de educação e estavam sintonizadas com os códigos nacionalistas, higienizadores e eugênicos que hegemonicamente impregnavam as propostas e os programas para a educação brasileira do final do século XIX e início do século XX. (Falcão, 2004: 158)

Em oposição à perspectiva prescritiva, em que há a ênfase na “performance física”, Falcão propõe compreender a capoeira como algo complexo, devendo ser abordada a partir da “produção e divulgação dos saberes construídos a partir de diferentes experiências”

(idem: 162-163). É importante para o autor situar a capoeira em conexão com o processo político envolvido em sua conformação histórica. Isto se produz com a consideração de eventos marcantes ligados ao desenvolvimento da manifestação em relação com uma análise sócio-política da realidade. Superar as análises prescritivas implica em conceber a capoeira como algo interdisciplinar comprometido com a transformação social emancipatória. Esta análise se aplica ao papel do ensino da capoeira na formação do profissional da educação física, é neste contexto que o autor propõe a ideia de um complexo temático fundamentado teoricamente e contextualizado de modo a atender às demandas da realidade social.

A disciplina capoeira, na perspectiva de um complexo temático, deve ser mediada por conhecimento útil, construído em função da transformação da realidade social, com vistas à promoção do homem. E ela somente será útil, se for capaz de contribuir para a formação de profissionais com aguda consciência da realidade em que vão atuar, com adequada fundamentação teórica que lhes permitam ações coerentes e consistentes, e com uma satisfatória instrumentalização técnica que lhes possibilitem ações eficazes. (Falcão, 2004: 164-165)

É possível perceber que, mesmo aplicadas a momentos diferentes do sistema educacional, as propostas de Campos e Falcão quando comparadas diferem na ênfase dada ao aspecto cultural em relação com um movimento sócio-político emancipatório. Para Campos, a contextualização cultural se apresenta assemelhada a um conhecimento de caráter enciclopédico destinado a compor a perspectiva desportiva. Esta é concebida de modo prescritivo, pautada em sequências de movimentos delimitadas previamente e voltadas para a formação de atletas no sentido do esporte de competição. Já Falcão propõe uma dialogicidade no aprendizado, pensando a capoeira interdisciplinarmente e a relacionando com a política epistemológica relativa à inserção da manifestação no campo educacional e na realidade social como um todo. José Luiz Falcão concebe a capoeira como movimento sócio-político relacionado a uma prática pedagógica comprometida com o enfrentamento de desigualdades estruturais na sociedade brasileira.

Neste momento é importante ressaltar a hegemonia das propostas de inserção da capoeira no campo educacional que essencializam a manifestação como uma prática desportiva, no sentido já amplamente debatido do esporte de competição. Outra possibilidade verificada foi a promoção de apresentações folclóricas em estabelecimentos escolares, contexto em que a manifestação se insere de modo incipiente e precário sob a lógica subalterna da exotização. Este movimento faz com que a capoeira ganhe visibilidade

no espaço escolar, mas uma exposição que a apresenta de modo descontextualizado dos conhecimentos mobilizados pelo campo educacional. Tal forma de apropriação da capoeira produz uma percepção distorcida que a identifica com formas de expressão alheias ao comum, ao familiar, mostrando-a como algo pitoresco a ser visibilizado apenas em datas específicas em jeito de condescendência em relação a manifestações tidas como subalternas. A exclusão abissal hegemônica no contexto escolar apropria conhecimentos subalternizados através de um movimento de exotização muito bem identificado por Ordep Serra quando afirma que:

Bem se vê que, no Brasil, um significado básico de "exótico" é: de origem não-européia, de marca não-ocidental. O sentimento exacerbado de uma diferença histórica leva brasileiros, muitas vezes, a pensar-se como "exóticos" e a vestir imagens adequadas a essa categorização, de acordo com o (suposto) ponto de vista de quem situam no centro do mundo; ou a rejeitar-se, procurando outra identidade, menos "excêntrica" (Serra, 1995: 180).

A exotização dos conhecimentos afro-referenciados representa, além de uma negação de si, a incidência do racismo estrutural que configura a colonialidade do saber no espaço-tempo brasileiro. Tal relação de poder gera a perversão de perceber algo presente no universo cotidiano da população brasileira como uma reminiscência do passado. Algo a ser enaltecido nos momentos de uma celebração pueril da identidade, logo após o qual é relegada ao lugar menor conferido pela configuração abissal. Sempre me causou estranhamento o fato de estar caminhando pelos corredores do Colégio Simón Bolívar e me deparar com alguém que não conhecia parar em minha frente e começar a fazer algo que esta pessoa identificava como movimentos próprios à capoeira. Isto se deu diversas vezes e foi protagonizado por alunos e professores em diferentes momentos. Lidava com isso com bom humor, aproveitando a oportunidade para convidar a pessoa que me abordava para integrar as aulas de capoeira.

Interpreto a manifestação de identificação com a capoeira como algo cujo objetivo era apenas enviar uma mensagem, supostamente cômica, de que a pessoa tinha acesso àquilo. Algo como, perceba que isso também posso fazer parte disso, por mais estranho que isso seja. Nesses momentos me perguntava se a mesma pessoa chegaria a um professor de língua portuguesa ou literatura e o abordaria com uma manifestação desta natureza, penso que nestes casos a evidência do ridículo da situação afastaria a probabilidade de tal cena se desenrolar. Evento ainda mais improvável no caso da comparação ser feita em relação a um professor de matemática ou de outro campo do conhecimento familiar ao

contexto escolar.

Outro evento que evidencia as tensões que perpassam o reconhecimento da capoeira no campo da educação física é a presença da capoeira nos Jogos Esportivos Brasileiros, os JEBs, entre 1985 e 1990. Estas experiências ora foram pautadas pela perspectiva competitiva e marcial vinculada aos ditames da Confederação Brasileira de Pugilismo, ora se valeram da avaliação dos “Velhos Mestres da Capoeira da Bahia”, quando “deixou de valorizar apenas a performance atlética para valorizar aspectos da área da cognição, da criatividade, da socialização” (Barbieri, 2003: 251-252).

3.2. Educação integral: um espaço de reconhecimento possível?

Um espaço social alternativo aos campos da educação física e do folclore surge quando são postas em prática políticas voltadas à ampliação do tempo escolar e à inclusão de outros conhecimentos nas escolas. Tais políticas se relacionam com o que se convencionou denominar de educação em tempo integral e, nalguns casos, de educação integral. Antes de aclarar estes conceitos me voltarei para a análise da principal política pública instituída com o objetivo de ampliar a jornada estudantil nas escolas públicas e inserir outros conhecimentos no contexto escolar, o Programa Mais Educação. Criado em 2007, o referido programa busca efetivar o disposto no artigo 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, momento em que é afirmada, em relação ao ensino fundamental, a jornada mínima de quatro horas de “trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (Brasil, 1996). No parágrafo segundo deste artigo é preconizada a implantação progressiva do tempo integral, “a critério dos sistemas de ensino” (idem). Na mesma LDBEN, mas no artigo 87, ao ser instituída a “Década da Educação”, encontra-se, no parágrafo 5º, a afirmação de que “serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (ibidem).

Em 2001 é aprovada a lei nº 10.172, instituindo o *Plano Nacional da Educação* (Brasil, 2001) correspondente ao período de 2001 a 2010. No que se refere ao ensino fundamental são estabelecidas duas metas que fazem expressa referência à promoção da educação em tempo integral:

20. Eliminar a existência, nas escolas, de mais de dois turnos diurnos e um turno noturno, sem prejuízo do atendimento da demanda.

21. Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente. (Brasil, 2001).

A vagarosidade com que foi instituído o aparato jurídico que dá suporte às políticas voltadas à ampliação da jornada chamou a atenção de Samira Lima. Ao analisar este contexto, a autora afirma:

Pode-se dizer que há certa morosidade na implementação de ações para o cumprimento dos compromissos com a “Década da Educação”, considerando, também, que, segundo o parágrafo 1º, a União teria o prazo de um ano para encaminhar ao “Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre “Educação para Todos”; e ainda, é preciso considerar que o PNE (2001-2010) só foi aprovado em 2001, cinco anos depois da publicação da LDB de 1996 (Lima, 2015: 35).

Esta demora em regulamentar o quadro normativo referente à efetivação das mudanças educacionais se relaciona com o contexto escolar hegemônico, historicamente comprometido com a produção ativa de ausências e subalternizações. Ao indagar Rosângela Araújo, mestra Janja, sobre a presença da capoeira nas escolas, ela expressou uma visão que põe a escola sob suspeita, afirmando que ao pensar a capoeira como recurso educacional, o último lugar que lhe ocorre é o contexto escolar (Mestra Janja – entrevista, 30.06.15). Esta fala sinaliza muito bem as ausências produzidas historicamente pela configuração escolar hegemônica. Antes de retomar a análise acerca da inserção da capoeira no âmbito das políticas voltadas à educação integral, faz-se necessário revisar o quadro teórico que identifica as produções de ausências e subalternizações pela configuração escolar hegemônica.

3.2.1. A escola e a produção de ausências

Boaventura de Sousa Santos pensa a configuração do conhecimento hegemônico na modernidade ocidental, o “conhecimento-regulação”, como algo composto pela ignorância equivalendo ao caos e pelo conhecimento reduzido à ordem. Neste, o máximo da consciência emancipatória se concretiza em afinidade com a perspectiva positivista ligada à concepção linear de desenvolvimento social, momento em que o capitalismo aparece como estágio civilizatório supremo da evolução humana. O eurocentrismo, portanto, adquire uma prevalência epistemológica que se vai manifestar também na tradição crítica marxista.

Em termos simbólicos, o mapa educativo da modernidade é um mapa de Mercator. A cultura eurocêntrica ocupa quase todo o tamanho do mapa e só marginalmente, e sempre em função do espaço central, são desenhadas as outras culturas indígenas, culturas negras e culturas de minorias étnicas ou outras. É este o mapa do imperialismo cultural do Ocidente (Santos, 2009c: 30-31).

Esta análise sinaliza o comprometimento da tendência educacional hegemônica na modernidade com a razão metonímica. Uma das expressões do que Boaventura Santos (2002b) denomina de razão indolente, a razão metonímica parte de uma ideia de totalidade em que os termos de referência racionais legítimos são apenas aqueles concebidos no interior das dicotomias através dela produzidas. Este paradigma epistemológico excludente contrai o presente, o que se dá com a produção de ausências em relação às práticas de conhecimento não reconhecidas pelos critérios impositivos inerentes à racionalidade hegemônica na modernidade.

Porque é uma razão insegura dos seus fundamentos, a razão metonímica não se insere no mundo pela via da argumentação e da retórica. Não dá razões de si, impõe-se pela eficácia da sua imposição. E essa eficácia manifesta-se pela dupla via do pensamento produtivo e do pensamento legislativo. Em vez da razoabilidade dos argumentos e do consenso que eles tornam possível, a produtividade e a coerção legítima. (Santos, 2002b: 244)

A razão metonímica é, portanto, uma expressão da primazia epistemológica do conhecimento-regulação. Segundo a análise de Santos, o paradigma epistemológico moderno é composto por duas formas fundamentais de conhecimento, o conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação.

O conhecimento-emancipação é uma trajectória entre um estado de ignorância que designo por colonialismo e um estado de saber que designo por solidariedade. O conhecimento-regulação é uma trajectória entre um estado de ignorância que designo por caos e um estado de saber que designo por ordem. (Santos, 2007: 78)

A consagração da ordem como forma hegemônica de conhecimento, alicerçada na racionalidade cognitivo-instrumental a ela subjacente, configurou na modernidade um tipo de instituição escolar voltada para a regulação e para a promoção da ordem como mecanismo de reprodução social. Tal contexto fez desta instituição um lugar onde se busca a previsibilidade de resultados através da normatização e do controle. Esta afinidade entre a instituição escolar moderna e a hegemonia da ordem como paradigma de conhecimento fez com que Muniz Sodré (2012) associasse o que denomina de “forma escolar” ao panóptico. Elaborado por Jeremy Bentham, o panóptico foi pensado como modelo de penitenciária pautada por uma arquitetura que permitisse ao agente estatal vigiar os

detentos de uma torre central, sem que estes pudessem identificar o indivíduo que exerce tal controle. Michel Foucault (1987) analisou cuidadosamente o panóptico como mecanismo e metáfora para a elaboração de sua teoria do poder disciplinar na modernidade. É marca da modernidade, segundo Foucault, a emergência de uma perspectiva disciplinar que se expande dando lugar ao que o autor passa a denominar de sociedade disciplinar.

Realizou-se uma generalização disciplinar, atestada pela física benthamiana do poder, no decorrer da era clássica. Comprova-o a multiplicação das instituições de disciplina, com sua rede que começa a cobrir uma superfície cada vez mais vasta, e principalmente a ocupar um lugar cada vez menos marginal; o que era ilha, local privilegiado, medida circunstancial ou modelo singular, torna-se fórmula geral; as regulamentações características dos exércitos protestantes e piedosos de Guilherme de Orange ou de Gustavo Adolfo se transformaram em regulamentos para todos os exércitos da Europa; os colégios modelos dos jesuítas, ou as escolas de Batencour e de Demia, depois da de Sturn, esboçam as formas gerais da disciplina escolar; a ordem estabelecida nos hospitais Marítimos e militares serve de esquema para toda a reorganização hospitalar do século XVIII. (Foucault, 1987: 173).

O aparato pedagógico jesuíta, citado acima como exemplo de uma “instituição de disciplina”, foi o principal responsável pela institucionalização da educação no Brasil. Pautado em um projeto educacional voltado às elites, as escolas dos jesuítas sedimentaram a separação entre a atividade laboral, restrita antes aos escravizados e depois aos setores subalternizados, e a formação “intelectual”. Por este motivo Muniz Sodré afirma acerca do projeto jesuíta que “a produção da obediência era o único traço de união ideológico entre a educação letrada e o ensino eventualmente destinado às camadas subalternas da população” (Sodré, 2012: 124). Este projeto educacional elitista apenas alcança setores antes excluídos do contrato social no período republicano, nos anos 1930, quando a construção de uma sistema público de educação passa a ser estratégico para um projeto nacionalista. A industrialização e constituição de um burocracia estatal foram também forças determinantes na formação de uma mão-de-obra afinada ao modelo civilizatório vinculado ao progresso eurocêntrico como a consagração do desenvolvimento social. Esta concepção é tributária de uma perspectiva temporal linear, compreensão na qual o eurocentrismo configura uma outra faceta da razão indolente identificada por Boaventura de Sousa Santos (2002b) , a razão proléptica.

A razão proléptica é a face da razão indolente quando concebe o futuro a partir da monocultura do tempo linear. Esta monocultura do tempo linear, ao mesmo tempo que contraiu o presente, como vimos atrás ao analisar a razão metonímica, dilatou enormemente o futuro. Porque a história tem o sentido e a direção que

são conferidos pelo progresso, e o progresso não tem limites, o futuro é infinito (Santos, 2002b: 254)

Este futuro vinculado à razão proléptica alcança seu ápice na teoria do fim da história de Francis Fukuyama (1992). Nesta o capitalismo e a democracia liberal se apresentam como o ápice da história humana. Trata-se de uma naturalização do presente e de suas injustiças sociais. A ordem, forma de saber do conhecimento-regulação, reitera, portanto, as injustiças cognitivas que produzem ausências de conhecimentos e alternativas de futuro alicerçadas em diferentes premissas epistemológicas. A instituição escolar no Brasil se formou sob a hegemonia do conhecimento-regulação, perspectiva que se manifesta, inclusive, na conformação espacial dos espaços escolares.

Seguindo códigos e legislações seculares, os projetos e construções destinados às redes públicas de educação infantil dos municípios brasileiros, em sua maioria, resultam em espaços cuja pedagogia silenciosa, inscrita em suas paredes, nos ensina a disciplina, a segregação e o controle. (Faria, 2012, p. 101).

Ao analisar as interfaces entre arquitetura e educação, Ana Beatriz Goulart de Faria (2012) afirma a ausência de diálogo entre a burocracia estatal voltada à construção dos espaços escolares e as pesquisas no âmbito da pedagogia e da sociologia da educação. A autora reivindica o conceito de “território educativo” como alternativa dialógica entre o “pensar-fazer Arquitetura” e o “pensar-fazer Pedagogia” (Faria, 2012: 101). Desta interdisciplinaridade podem surgir concepções de espaços arquitetônicos integradas a reflexões político-epistemológicas em favor de um projeto educativo emancipatório. Existe uma rica tradição crítica brasileira acerca da superação do modelo educacional hegemônico. O maior expoente nesta fecunda reflexão envolvendo a pedagogia, a filosofia da educação e a sociologia da educação é Paulo Freire. Em sua obra de maior destaque, intitulada *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987) argumenta em favor de uma educação dialógica em alternativa ao que denomina de “educação bancária”. Na configuração bancária as injustiças sociais não são enfrentadas, uma vez que o educando é visto como um agente passivo, um mero objeto na relação pedagógica.

Na concepção “bancária” que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição (Freire, 1987: 34).

A análise freireana está em consonância com a de Boaventura Santos (2002b), quando este denomina de ordem, o saber no conhecimento-regulação, e de colonialismo, a

ignorância no conhecimento-emancipação. Ou seja, o máximo da potência epistemológica do conhecimento-regulação é sair da ignorância, representada pelo caos, em direção à ordem. Este paradigma implica uma conformação e aceitação acrítica das injustiças sociais, momento em que a repetição do presente naturalizado se mostra como a única alternativa legítima. Já sob a égide do conhecimento-emancipação, a ignorância é representada pelo conceito de colonialismo, implicando em relações de dominação pautadas em epistemicídios ou subalternizações, algo identificado com a exclusão abissal analisada anteriormente. O saber no projeto emancipatório é designado por Santos como solidariedade, se constituindo num compromisso ético com a superação das mais diversas formas de opressão.

A afinidade entre Freire e Santos se dá no caráter dialógico e politicamente comprometido em que se situam as propostas de produção de conhecimentos. Ambos assumem como pressuposto a crítica à hegemonia de um modelo de conhecimento único, sendo que Boaventura de Sousa Santos se diferencia por buscar ampliar as possibilidades epistemológicas para além das alternativas críticas modernas. Ao argumentar em favor de uma pedagogia do conflito, Santos pensa um projeto educativo emancipatório através da desestabilização da ordem epistemológica hegemônica com a retomada do passado, por um “projeto de memória e denúncia” e de “comunicação e cumplicidade” (Santos, 2009c: 17). Trata-se de conceber o passado como opção e conflito, no sentido de visibilizar os conflitos entre conhecimentos:

A conflitualidade do passado, enquanto campo de possibilidades e decisões humanas, é assumida no projeto educativo como conflitualidade de conhecimentos. Para este projeto educativo não há uma, mas muitas formas ou tipos de conhecimento. Todo conhecimento é uma prática social de conhecimento, ou seja, só existe na medida em que é protagonizado e mobilizado por um grupo social, atuando num campo social em que atuam outros grupos rivais protagonistas ou titulares de formas rivais de conhecimento (Santos, 2009c: 17).

Originalmente publicado em 1996, o texto *Para uma Pedagogia do Conflito*, insere no campo educacional uma problemática depois desenvolvida por Boaventura de Sousa Santos na área da sociologia do conhecimento. A sua abordagem posterior acerca da sociologia das ausências, da sociologia das emergências e dos processos de tradução intercultural, insere uma nova perspectiva na proposta inicial do confronto de diferentes práticas de conhecimento nos processos educativos. A expansão do presente promovida pela sociologia das ausências e das possibilidades futuras de transformação social pela

sociologia das emergências possibilitam a entrada de novas epistemologias e atores na arena educacional. Após a ampliação proposta, promovida com a desconstrução dos modos de produção de ausências hegemônicas, o trabalho de tradução é proposto com o objetivo de produzir intercomunicação entre as experiências parciais, tendo em vista descolonizar a visão totalizante que as encerra. Nesta tradução se busca dar conta dos resíduos eurocêntricos hegemônicos decorrentes de continuidades coloniais que interferem na relação entre as experiências, ao passo que se volta para identificar o que está para além, ficando de fora, desta relação. A hermenêutica diatópica, já aqui largamente explorada quando da reflexão proposta em relação ao conceito de direitos interculturais, é um meio de promover os processos de tradução necessários à promoção de uma política epistemológica emancipatória.

Dentre as proposta de hermenêutica diatópica trazidas por Santos (2002b) em sua análise acerca dos processos de tradução, vale destacar aquela relacionada à sagacidade filosófica, seguindo uma reflexão de Odera Oruka. Esta concepção se encontra alicerçada no conhecimento promovido pelos *sages*, espécies de sábios-filósofos africanos, ou seja, “homens e mulheres reconhecidos pela capacidade de raciocinar criticamente sobre as tradições da comunidade” (Gomes, 2014: 6). Este conhecimento, portanto, compreende um trânsito entre os saberes comunitários, baseados em “máximas correntes na comunidade, aforismos e verdades gerais do senso comum” e o saber crítico de caráter didático, “uma sabedoria explanada e um pensamento racional de determinados indivíduos dentro de uma comunidade” (Santos, 2002b: 263-264). A sagacidade filosófica identificada por Oruka pode contribuir para dar visibilidade aos conhecimentos produzidos ativamente como inexistentes no âmbito do contexto escolar. Isto se aplica especificamente à capoeira, vindo os mestres de capoeira a se assemelharem aos *sages*, na medida em que atuam promovendo conhecimentos através de uma leitura crítica das tradições e práticas de conhecimento comunitárias. Uma crítica que expressa, por exemplo, em relação ao racismo que atribui um lugar subalterno às práticas e valores civilizatórios afro-referenciados na configuração da realidade social brasileira.

As experiências de educação integral se apresentam como interessantes laboratórios para se pensar alternativas para uma ampliação epistemológica na educação escolar. O Programa Mais Educação, PME, promovido pelo Ministério da Educação foi a mais representativa política pública voltada à promoção de uma jornada escolar em tempo

integral aliada à inserção de outros conhecimentos e atores sociais nas escolas. Por este motivo ele adquire centralidade na análise subsequente, na medida em que impulsionou a institucionalização e o surgimento de experiências de educação integral, especificamente do Programa Mais Cultura nas Escolas.

3.2.2. Educação integral: políticas, desafios e limites

O Programa Mais Educação nas Escolas – PME, se tornou a principal política pública impulsionadora de práticas voltadas à educação integral. Criado em 2007, o programa alcançou 60 mil escolas, em 4 mil municípios, em 2015. Voltado para o sistema de ensino fundamental, compreendendo a faixa etária de 6 a 14 anos de idade, este programa possibilitou o oferecimento de mais 3 horas diárias de atividades pedagógicas a serem desenvolvidas no turno oposto ao regular, ou no contra-turno como é comumente referido. Este programa foi pensado para atuar como um meio de induzir as políticas de educação integral a partir da destinação de uma parcela maior de recursos em função dos estudantes matriculados em experiências de educação integral. Estes recursos são gerenciados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação, o FUNDEB.

Resumidamente, o PME promove o oferecimento de mais três horas diárias de atividades socioeducativas nas escolas públicas brasileiras. Nessa perspectiva, as crianças participantes do Programa são contabilizadas no censo escolar (realizado pelo INEP) como crianças em educação de tempo integral, e, a partir daí, os municípios e estados passam a receber via FUNDEB um percentual maior por todos os estudantes matriculados em tempo integral. Grosso modo, essa é a lógica da construção da política pública de educação integral, sendo o Programa Mais Educação um programa de governo indutor da política (Lima, 2015: 36)

Esta política pública emerge a partir de um esforço interministerial, abrangendo: o Ministério da Cultura; do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; do Esporte e da Educação. Sua gestão institucional foi atribuída à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, atualmente denominada SECADI, pelo acréscimo da Inclusão à denominação do órgão. O surgimento do PME num setor público voltado para a promoção da diversidade em relação com o combate a injustiças estruturais sofridas pelas minorias sociais denota a proposta de abertura político-epistemológica implicada na política. Após um trâmite institucional, a gestão do programa foi alocada, em 2011, no âmbito da Coordenação Geral de Educação Integral, da Diretoria de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica, do Ministério da Educação. Tal programa é

financiado pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, instituído pela lei nº 11.494 (Brasil, 2007). Nesta norma há, no artigo 10, um tratamento diferenciado na distribuição dos recursos em função da existência de escolas envolvidas em políticas voltadas à promoção da educação em tempo integral. As políticas de educação integral surgem em interligação com as políticas afirmativas, assumindo, portanto, um compromisso com o enfrentamento das injustiças estruturais na sociedade brasileira. Com este objetivo, tais políticas se valem da discriminação positiva como um recurso de inserção social:

A educação integral é inscrita no campo das políticas de ação afirmativa, prioritariamente, não exclusivamente, para as classes sociais historicamente excluídas ou com acesso restrito aos bens culturais e materiais, em função de suas condições concretas de existência. A preocupação com a dimensão comunitária na articulação da oferta da educação integral está associada às lutas para que a ação afirmativa seja vivenciada como um processo de inserção societária (Moll e Leclerc, 2012: 39).

A coordenadora do programa de educação integral do Colégio Estadual Simón Bolívar, a professora Ivone, afirma priorizar alunos com dificuldade de rendimento escolar como um critério de seleção, uma vez que não dispõe de condições para atender a todos. Coordenando a implementação do Programa Mais Educação na referida escola desde 2009, Ivone iniciou sua trajetória profissional neste estabelecimento em 1994, como professora do conteúdo *Ética e Cidadania*. Em entrevista realizada em 11 de junho de 2015, Ivone identificou na falta de verbas para a preparação da estrutura escolar um dos principais obstáculos ao atendimento a um maior contingente de alunos pelo programa.

O programa tem essa questão que eu considero frágil que é você não ter verba para adaptar a estrutura física para o programa, tanto é que nesse programa a gente não permite que eles tomem banho na escola, porque nós não temos banheiros adaptados para isso, não temos funcionários suficientes para estar acompanhando. (Ivone, entrevista – 11.06.15)

A falta de estrutura física adequada foi também uma das dificuldades enfrentadas no desenvolvimento das aulas de capoeira através do Programa Mais Cultura nas Escolas - PMC, algo a ser explorado mais à frente. Ivone informou que o número limitado de alunos atendidos pelo programa no colégio onde trabalha se deve, em grande medida, a esta limitação do investimento em estrutura física e logística. Detalhou que a verba proveniente do governo federal, através do Fundeb, custeia a alimentação e o subsídio pago aos educadores, denominados de "monitores" nos documentos institucionais relativos ao PME (Brasil, 2014). A contrapartida do governo estadual da Bahia, responsável pela

manutenção do Colégio Estadual Simón Bolívar, se restringe ao custeio do "professor comunitário", cargo este exercido pela professora Ivone. Esta função é desempenhada por um pedagogo que compõe o quadro dos profissionais da escola, ficando esta pessoa incumbida de trabalhar por 20 horas na coordenação do PME. As demais 20 horas da carga horária do profissional são destinadas ao trabalho regular na docência em sala de aula. As atividades a serem desenvolvidas através do PME se encontram situadas em macrocampos: acompanhamento pedagógico; comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica; cultura, artes e educação patrimonial; educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária, criativa e educação econômica; esporte e lazer; educação em direitos humanos; e promoção da saúde (Brasil, 2014). Tratando dos objetivos propostos pelo PME, Samira Lima afirma:

De maneira geral, o Programa pretende o desenvolvimento das atividades para promover a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas, na perspectiva de contribuir para uma formação integral de crianças, adolescentes e jovens nas escolas públicas. Propõe, ainda, uma integração curricular, diálogos entre escola e comunidade por meio do reconhecimento de seus saberes locais, no intento de construir novas propostas pedagógicas que venham contribuir para um redesenho da escola, pautado na construção coletiva de conhecimento a partir da participação social (Lima, 2015: 50).

Esta afirmação parte de alguém que não só pesquisou o Programa Mais Educação, tendo concluído uma dissertação de mestrado sobre tema, como também compôs, entre 2010 e 2013, a *Coordenação Nacional do Programa Mais Educação*. Lima iniciou sua trajetória institucional em 2007, integrando a *Secretaria de Educação* da cidade de João Pessoa, no setor responsável pela coordenação dos programas *Escola Aberta* e *Ciranda Curricular*, ambas iniciativas destinadas a abrir as escolas nos finais de semana para intervenções pedagógicas por parte da comunidade onde a escola se encontra inserida. O Programa Escola Aberta, PEA, foi pioneiro na busca por ampliar as possibilidades da participação comunitária no contexto escolar, ao par de se configurar numa proposta de ação em contextos sociais com intensos processos de exclusão social. Ana Harzim e Cleide Galiza afirmam que o programa:

Configura-se como uma prática educativa que visa promover a integração desses indivíduos em atividades esportivas, culturais e de lazer, nos finais de semana, proporcionando uma melhoria na qualidade da educação, no sentido mais amplo do termo, contribuindo para a construção de uma cultura de paz e reduzindo os índices de violência. Não se pode esquecer a participação da comunidade que também é um dos focos principais do referido Programa. (Harzin e Oliveira, 2009: 8).

Este programa foi lançado em 2000 com a denominação *Programa Escola: educação, cultura, esporte e trabalho para a Juventude*. As atividades dos finais de semanas ficam a cargo dos "oficineiros", geralmente voluntários ou “ressarcidos” com um valor destinado a subsidiar despesas com transporte e alimentação. O Ministério da Educação é o responsável por repassar o recurso necessário à abertura das escolas nos finais de semana, o que é feito através do Programa Dinheiro Direto na Escola. Este programa se tornou uma política pública federal em 2006. São priorizadas no programa escolas em locais onde há uma carência no acesso ao lazer e em “situação de vulnerabilidade social” (Harzin e Oliveira, 2009: 9). A capoeira foi uma das atividades que aproveitou a abertura dada com o funcionamento das escolas nos finais de semana para penetrar no contexto escolar. Tratando de sua experiência na gestão municipal de João Pessoa, Samira Lima afirma a presença significativa da capoeira nos dois programas que coordenou, o PEA e o *Ciranda Curricular*. Este também elaborado com a finalidade de possibilitar uma maior participação comunitária nas escolas, só que promovido por meio de recursos municipais.

No Escola Aberta e no próprio Ciranda Curricular a capoeira já tinha uma participação bem presente. Eu lembro principalmente do Mestre Naldinho da capoeira angola, em um bairro da periferia de João Pessoa. Ele já fazia um trabalho no bairro e trabalhava tanto pelo Escola Aberta, em algumas escolas, quanto pelo próprio Ciranda Curricular em outras escolas do Município. (Samira Lima, entrevista – 25.01.16).

Com o surgimento do PME a capoeira passou a estar inserida como uma das oficinas a serem escolhidas. Foram denominadas oficinas as intervenções pedagógicas possibilitadas pelo programa. A concessão de uma ajuda de custo mensal, a regularidade da atividade e a possibilidade de um trabalho em ligação com a proposta pedagógica da escola, sinalizou um novo espaço social ocupado pela capoeira nas instituições escolares. Com o registro da manifestação como patrimônio cultural imaterial houve uma mudança no caráter do reconhecimento social possibilitado à capoeira pelo PME. No âmbito do Programa Mais Educação a manifestação era ofertada como parte do macrocampo esporte e lazer, após o referido registro pelo IPHAN a capoeira passa a estar situada no macrocampo culturas, artes e educação patrimonial. Lima identifica neste novo lugar institucional uma mudança simbólica significativa que reverbera nas políticas públicas em nível federal.

E a partir de quando ela vai como patrimônio cultural brasileiro, ela passa a ser oferecida dentro do macrocampo de culturas, artes e educação patrimonial. Então eu acho que isso, assim, pode ser uma coisa simples, mas configura simbolicamente algo importante no sentido de como é vista a atividade não só pelo programa, mas o status que ele acaba agregando dentro de programas e projetos federais. (Samira Lima, entrevista – 25.01.16).

A patrimonialização da manifestação abriu novos horizontes para os seus protagonistas no campo das políticas ligadas ao patrimônio. Já foram apontadas aqui as limitações jurídicas diretas decorrentes da fragilidade do instituto do registro, mas há que se considerar a mudança simbólica decorrente deste reconhecimento cultural. Permanece uma disputa acerca do sentido social, vindo a hegemonia a situar-se em favor da esportivização ou da folclorização. Há, porém, uma produção de sentido contra-hegemônica encontrando um campo de disputa enquanto patrimônio cultural. Luís Vítor Castro Júnior observa na escola de capoeira um “museu vivo, participativo e interativo para os visitantes”. (Castro Júnior, 2010: 188). Nestes espaços se desenvolve a “capoeira-arte”, aí é possível ver a capoeira “como modo de produção de saberes, como potência de criatividade que a cada instante se renova” (idem, idem). A patrimonialização, portanto, possibilita uma intersecção com o campo educacional, na medida em que reconhece a ligação com a obrigatoriedade do que legalmente é definido como cultura afro-brasileira. Sobre esta abertura Castro afirmou em entrevista:

Se você está falando que a capoeira pode trabalhar com as leis 10.639 e 11.645 a gente tem que ver dentro da escola qual é o projeto político-pedagógico e daí a gente vai ver dentro desses espaços como articular a presença dos mestres de capoeira. O IPHAN, com essa política do patrimônio, tem um papel fundamental. Porque isso passa pela questão da educação (Luís Vítor Castro Júnior, entrevista – 04.03.15).

Um exemplo das consequências da patrimonialização no campo das políticas educacionais foi a possibilidade de assinalar “educação patrimonial” como um dos contributos decorrentes da possível vinculação da capoeira ao Programa Mais Cultura nas Escolas. Esta política pública surge com o intuito de ampliar as possibilidades de intervenções culturais nas escolas. Inspirada e decorrente do Programa Mais Educação, o PMC é constituído através de uma parceria entre o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura.

Em razão de seu vínculo com a educação patrimonial, Samira Lima passou a atuar como consultora do Ministério da Educação em ações conjuntas do Ministério da Cultura, atuação que se deu entre 2010 e 2013. Neste momento foi elaborada a proposta do PMC.

A gente queria que fosse além do programa Mais Educação, que fosse, na verdade, romper com algumas limitações do Mais Educação e dar um salto qualitativo nas atividades de cultura e nas atividades artísticas desenvolvidas nas escolas. Tinha esse principal objetivo. Qualificar estas atividades, tornando elas mais integradas dentro do processo pedagógico das escolas, e, ao mesmo tempo, uma forma de dar um salto qualitativo no sentido de passar a remunerar os artistas que antes só recebiam uma ajuda de custos pelo Programa Mais Educação (Samira Lima, entrevista – 25.01.16).

Percebe-se, portanto, uma ligação umbilical entre o Mais Educação e o Mais Cultura, vindo este a se constituir numa proposta alternativa de política pública ligada à educação integral. Trata-se de uma inovação pensada com o objetivo de superar as limitações identificadas pelos gestores do PME, dentre as quais se encontra a vinculação ao projeto político-pedagógico da escola. Este desafio tem especial importância política, uma vez que pode suscitar uma desestabilização dos mecanismos que configuram as ausências epistemológicas no contexto escolar. A inserção de um conhecimento, ainda que deslocado da perspectiva epistemológica dominante, como algo essencialmente “alternativo”, ou como uma atividade restrita semanticamente ao campo do lúdico, é sobremaneira marcada pela subalternidade ou pela apropriação através da dinâmica abissal moderna. Este lugar assinala linhas abissais nas escolas, não-reconhecimento traduzido em relações de poder excludentes ou subalternizantes. Por este motivo os educadores ligados às intervenções promovidas pelo PME, os “monitores”, em grande medida não são vistos como equivalentes aos demais professores que atuam nos campos do conhecimento historicamente legitimados pela estrutura escolar. Esta e outras demarcações abissais serão analisadas pormenorizadamente a partir da pesquisa-ação empreendida.

3.3. Mais Cultura nas Escolas: um espaço emancipatório precarizado

Já foi afirmado na introdução deste trabalho que o meu direcionamento no caminho da pesquisa-ação no *Colégio Estadual Simón Bolívar* se deu por dois motivos principais: buscar subsídios financeiros para o *Projeto João e Maria Capoeira Angola e Cidadania*, desenvolvido há 20 anos pelo CEDANZE na região socialmente periférica do Nordeste de Amaralina, e incidir decisivamente para inserir e qualificar a presença da capoeira nas escolas. Mantido precariamente com a contribuição mensal de associados, o referido

projeto sociocultural consiste na difusão da capoeira angola entre jovens socialmente oprimidos pelas linhas abissais que recortam a sociedade soteropolitana. A segunda motivação se relaciona à centralidade que a proposta política das Epistemologias do Sul ocupa neste trabalho e sua sintonia com o caráter da intervenção social promovida pelo CEDANZE. O compromisso político-epistemológico com o Sul metafórico, sinal dos oprimidos pelas relações coloniais fundantes da dinâmica abissal moderna, conflui com a razão de ser da instituição responsável pela promoção da pesquisa-ação que forneceu os dados e análises concernentes a esta tese.

Inserida numa tradição comprometida com a valorização e a afirmação social das práticas de conhecimento afro-referenciadas, com especial ênfase para a capoeira angola, a *Academia João Pequeno de Pastinha do Rio Vermelho*, juridicamente registrada CEDANZE, atua no enfrentamento da hegemonia do padrão apropriação/violência (Santos, 2009a) no que corresponde aos contributos civilizatórios que reivindicam uma ligação com a diáspora africana em terras brasileiras. Tendo atuado em diversos espaços, dentre eles aqueles voltados para a educação oficial estatal, a referida entidade tem se agregado aos diversos atores que subvertem a hegemonia da referida subalternização. Por este motivo, como já afirmado na parte inicial do trabalho, a diretoria da instituição avaliou positivamente a proposta de intervenção em escolas através de uma possível parceria ligada ao PMC. Tive, então, a autorização de identificar escolas interessadas na parceria e me dirigi a alguns estabelecimentos de ensino com esse objetivo. Priorizei escolas próximas à sede do CEDANZE, ou que tivessem abrigado intervenções pedagógicas promovidas pela instituição.

Não consegui conversar com as pessoas responsáveis pela gestão escolar nas escolas mais próximas à sede do CEDANZE, ou não identifiquei real disposição para efetuar a parceria. Depois me ocorreu visitar o Colégio Simón Bolívar, pensei nele pois nesta escola foi realizada uma aula de capoeira ministrada por mestre Faísca, na qual atuei como um dos instrutores auxiliares. Dita intervenção foi motivada pelo fato de os filhos de mestre Faísca, Kayode e Kehinde, atualmente titulados professores de capoeira, serem estudantes do Simón Bolívar à época. A referida aula se deu no intervalo das aulas regulares do colégio e teve por objetivo apresentar um pouco da capoeira angola. Tratou-se de um trabalho voluntário, tendo em vista compor a programação decorrente do dia do folclore, celebrado em 22 de agosto. O lugar social do folclore, conforme esposto anteriormente, é

uma das possibilidades hegemônicas de reconhecimento da capoeira no contexto escolar. A marca do exótico e da exceção em relação às práticas de conhecimento hegemônicas é determinante neste espaço social. Trata-se de uma das poucas possibilidades de promoção de experiências pedagógicas ligadas à capoeira visibilizadas por gestores escolares, diante da inexistência histórica de políticas públicas voltadas a rever a ausência e/ou subalternização da capoeira nos contextos escolares.

Este histórico de intervenção e presença de integrantes do CEDANZE no quadro dos alunos do *Colégio Estadual Simón Bolívar* me levou a buscar conversar com a equipe gestora do colégio no sentido de desenvolver uma parceria ligada ao PMC. No dia 25 de junho de 2013 me dirigi ao colégio no final da manhã com a intenção de propor a parceria. Os alunos da escola estavam ausentes em razão das férias escolares, estando lá apenas os funcionários responsáveis pela administração escolar. Um dos funcionários, Alberto, me atendeu com simpatia, informando que seu primo era professor de capoeira angola. Ele me disse que o diretor Roberval estaria chegando em cerca de 30 minutos, em seguida ligou para o diretor e informou rapidamente acerca da minha presença e do objetivo que a motivava. O diretor me pediu que aguardasse para conversarmos. Fiz isso e a conversa me sinalizou a boa disposição do gestor em realizar a parceria com o CEDANZE para a promoção da capoeira angola através do PMC, ainda mais quando informei que dois ex-alunos da escola, os professores de capoeira Kayode e Kehinde, estariam eventualmente integrando a atividade.

Ficou decidido que eu elaboraria uma primeira versão do *Plano de Atividade Cultural*, documento a ser inscrito pela escola na plataforma digital e depois avaliado pelo Ministério da Cultura. Enviei uma sugestão do documento para o diretor via correio eletrônico no dia 27 de junho e no dia 28 do mesmo mês nós nos sentamos para reavaliar juntos a proposta. O diretor Roberval gostou do texto e o aprovou sem propor alterações, me informando que havia proposto a candidatura. É importante ressaltar que para concorrer ao PMC a escola tem que estar envolvida em alguma política de educação integral, tal o PME ou o como o *Programa Ensino Médio Inovador*, este instituído pela portaria nº 971 de 2009 com o intuito de fomentar ações voltadas à educação integral no âmbito deste segmento da educação básica⁴³.

⁴³ O ensino médio abrange jovens com faixa etária entre 14 e 18 anos.

Ao tempo da composição do *Plano de Atividade Cultural*, pedi ao diretor Roberval a oportunidade de realizar um trabalho voluntário no colégio como parte de uma pesquisa de campo no âmbito de um doutorado na área das Ciências Sociais, caso nossa proposta não fosse aprovada pelo poder público. De todo modo, em se tratando da minha intervenção e da dos demais integrantes do CEDANZE o trabalho seria de qualquer maneira voluntário, uma vez que a parcela do recurso público destinada a custear os serviços culturais já estava comprometida com o auxílio à manutenção do aludido *Projeto Social João e Maria Capoeira Angola e Cidadania*. O diretor Roberval se mostrou disposto a colaborar com a minha pesquisa, autorizando a realização do possível trabalho desvinculado do PMC. Passados quase um ano após a proposição da candidatura sem uma resposta efetiva, no dia 10 de maio de 2014 entrei em contato com Roberval para dialogar sobre a realização do trabalho voluntário como parte de uma pesquisa-ação. A proposta metodológica ligada às Epistemologias do Sul, da qual decorre a opção pela pesquisa-ação, já foi debatida anteriormente e será retomada mais à frente quando situada a importância metodológica e político-epistemológica da ecologia dos saberes para esta tese. Me surpreendi no momento da conversa com Roberval ao saber que ele tinha acabado de tomar conhecimento de que a parceria entre o *Colégio Estadual Simón Bolívar* e o CEDANZE no âmbito do PMC havia sido aprovada pelo *Ministério da Cultura*, havendo, portanto, a possibilidade de iniciar o trabalho previsto.

3.3.1. A operacionalização da pesquisa-ação: o movimento de inserção da capoeira na escola pública

Após um diálogo com os gestores do colégio ligados à implementação do PMC e com a diretoria do CEDANZE ficou estabelecido que formaríamos duas turmas semanais, uma para atender aos alunos do ensino médio e outra para atender aos estudantes do ensino fundamental. Mesmo após o anúncio da autorização para o início das atividades por parte do Ministério da Cultura, só foi possível dispor do valor atribuído pela política pública no final do mesmo ano. Isto se deu em razão de um erro cometido por um funcionário da Secretaria Estadual de Educação, segundo informações passadas pelo diretor Roberval e por Ana Paula, responsável pela contabilidade do colégio. Não dispor dos recursos financeiros inicialmente não inviabilizou o início do trabalho, uma vez que o não custeio dos serviços culturais não era um condição impeditiva, conforme já explicitado. O atraso

no repasse da verba impediu, por sua vez, que pudéssemos dispor de melhores condições de viabilizar o trabalho, o que gerou um impacto negativo nos resultados obtidos. Um exemplo deste impacto está na impossibilidade inicial de adquirir os instrumentos musicais necessários às aulas de música que fazem parte das aulas de capoeira da forma como são desenvolvidas pelo CEDANZE. Outra consequência deste atraso foi a impossibilidade de produzir materiais de divulgação para informar a comunidade escolar acerca das aulas e dos horários em que elas se desenrolariam. Abordarei posteriormente outros fatores decorrentes dos problemas no repasse dos recursos disponibilizados pelo poder público ao PMC.

Algo que me chamou atenção na preparação da execução da atividade foi o pouco conhecimento dos gestores escolares acerca da política pública. Notei nos primeiros diálogos que o diretor Roberval havia sido informado superficialmente acerca da política. Ele se mostrou aberto ao desenvolvimento da parceria e todo o tempo em que estive diretamente envolvido na execução do trabalho notei um efetivo compromisso de sua parte no sucesso do empreendimento, mas percebi que tanto ele quanto os outros profissionais que atuaram mais diretamente no suporte à execução das aulas de capoeira conheciam pouco acerca da proposta da política. Isto está ligado ao que Samira Lima referiu como uma das falhas identificadas pela equipe responsável pela execução da política no âmbito do Ministério da Cultura.

Eu acho que houve falhas, houve dificuldades para a gente conseguir criar esse vínculo, assim, de explicar o funcionamento do programa para as escolas. Esse espaço, essa abordagem direta. A questão da comunicação é um ponto latente, assim, de melhorar esse vínculo de comunicação diretamente com as escolas, com as secretarias de educação, e também com as secretarias de cultura (Samira Lima, entrevista – 25.01.16).

A deficiente formação dos professores e gestores escolares no que toca ao PMC também foi identificada por Ivone. Em entrevista ela relatou que leu sobre a política porque se interessou, mas afirmou que houve pouquíssima divulgação. A pedido do diretor Roberval a professora Ivone passou a auxiliar na coordenação do Mais Cultura, sem que houvesse uma previsão de remuneração para esta função. Ela atua coordenando o PME no colégio Simón Bolívar, tendo uma parte de suas atribuições profissionais alocadas a esta função com remuneração equivalente. A atuação dela foi central na definição dos melhores horários para a execução das atividades, na divulgação do trabalho e no cadastramento dos alunos interessados no âmbito do ensino fundamental.

Quando pensávamos os preparativos para a atividade, Roberval recomendou que eu passasse nas salas de aula me apresentando e divulgando o trabalho. Outra sugestão foi a realização de exposições de capoeira nos intervalos dos turnos matutino e vespertino. Mestre Faísca apoiou as sugestões e me dirigi no dia 09 de junho de 2014 ao Colégio Estadual Simón Bolívar para ir nas salas de aula divulgando o trabalho. Neste dia, anotei as seguintes informações no caderno de campo.

Fui em 3 salas acompanhado da coordenadora Laura, uma senhora muito simpática que se mostrou disponível a ajudar no desenvolvimento da atividade. Me apresentei a algumas como Bruno e afirmei que era professor de capoeira angola, nesta conhecido como Junta de Cotovelo. Na primeira, composta por jovens cursando o primeiro ano do segundo grau, com em torno de 15 anos, alguns disseram que já tinham feito⁴⁴ capoeira, um se mostrou um pouco frustrado por o trabalho não ser também voltado à capoeira regional (Caderno de campo – 09.06.14).

Neste momento é oportuno expor uma reflexão que me envolveu quando pensava sobre os desafios implicados na promoção de aulas de capoeira contexto escolar, segundo a proposta do CEDANZE. Já foi externado o compromisso assumido por mestre Faísca em relação à sua interpretação acerca do legado de mestre João Pequeno de Pastinha, aquele a quem ele reconhece como mestre e que o reconheceu como discípulo. Este compromisso se relaciona a sua interpretação sobre a transmissão do conhecimento implicada na dinâmica mestre/discípulo, algo central em seus discursos e demais intervenções pedagógicas. A busca pelo que ele define como “preservação da técnica de mestre João Pequeno de Pastinha” faz parte do modo como esta condição epistemológica é interpretada por mestre Faísca. Há momentos em que o conteúdo a ser preservado é também referido como a “filosofia de mestre João Pequeno”. O termo técnica é utilizado para se referir ao conjunto de movimentos que fazem parte do repertório corporal do CEDANZE e do modo como são executados no jogo da capoeira. Não se trata de uma perspectiva mecânica, enrijecida, que limita a expressão corporal. Sobre a atuação pedagógica de mestre João Pequeno, quando ele ainda se encontrava em vida ministrando as aulas, Pedro Abib afirma:

Um dos mestres mais tradicionais da capoeira angola, o mestre João Pequeno, ensina em sua academia no Forte de Santo Antônio, uma sequência básica que inclui não mais de que dez ou doze movimentos. Ele fornece, através de seu método de ensino, a base sobre a qual o aluno desenvolve o seu jogo, a sua forma própria de jogar, a partir de suas características individuais. Isso significa que a abertura para a improvisação, para a expressão da criatividade e da individualidade de cada jogador é muito grande (Abib, 2005: 199).

⁴⁴ “Ter feito” capoeira é um das formas usuais de sinalizar que se estudou a arte.

Dessa forma, a especificidade do modo próprio de cada pessoa ao realizar os movimentos é respeitada e incentivada. Identifico na ideia de “preservação da técnica” uma busca por afirmar uma concepção de jogo e da prática da capoeira que atualmente se afirma contra-hegemônica no contexto da capoeira angola. Trata-se de um jogo que prima pela parceria e pelo diálogo corporal. Algo que se manifesta na execução dos movimentos de defesa o mais rente ao solo possível, o que permite que os movimentos de ataque “passem por cima” de quem realiza sua defesa. A *negativa* é o principal movimento de defesa utilizado, perfazendo-se, portanto, num movimento central nesta concepção de jogo. Já há um tempo me chamou a atenção o fato de, nos treinos conduzidos ou coordenados por mestre Faísca, enfocarmos mais a defesa do que o ataque. A contra-hegemonia desta proposta se encontra presente na análise que situa na tendência hegemônica na capoeira angola um proposta de jogo muito mais voltado à competição ou a uma perspectiva que passa pela expressão individual desconectada do diálogo corporal. Mestre Faísca cita com frequência uma fala de mestre João Pequeno de Pastinha se referindo à expansão da capoeira, nesta foi afirmado que a capoeira antes era mais perigosa e menos violenta, e atualmente – no final do século XX – a capoeira se encontrava mais violenta e menos perigosa.

Esta reflexão é utilizada por mestre Faísca para contextualizar sua proposta em relação à tendência que ele identifica como dominante. Em sua visão, a disputa pelo mercado no contexto da globalização da capoeira angola, com especial incidência a partir dos anos 1990, favoreceu uma postura arrogante, pautada na afirmação da superioridade em detrimento da *vadiação*. Nesta leitura, o vadiar passa por se valer dos movimentos em grande medida como metáforas, com seu perigo potencial resguardado, oculto, apenas sendo revelado em situações limites, quando, por exemplo, a defesa pessoal é uma necessidade imperativa. Trata-se de um jogo cifrado. O movimento comunica, revelando uma mensagem transmitida corporalmente, ao tempo que esconde, ocultando o perigo potencial representado pelo “não dito” no diálogo corporal. Tais insinuações são perceptíveis apenas a capoeiristas e observadores atentos, pois requerem uma dupla leitura, do capoeirista e de sua intenção manifesta na comunicação e do substrato simbólico que traduz sinais do movimento manifestado em potência. Isto permite que a periculosidade se manifeste sem a agressão física. Depreende-se desta perspectiva que o *malandro*, ou seja, aquele que possui um amadurecimento no conhecimento da capoeira, não mostra

facilmente o seu perigo. Isto se dá em razão da consciência de que agredir ou humilhar alguém apenas para alimentar a vaidade ou conquistar espaço no mercado pode acarretar em desdobramentos que coloquem em risco a sua integridade física em momentos extra roda, ou na “roda da vida” como se costuma referir.

Uma vez situada resumidamente a perspectiva que embasa a difusão da capoeira promovida pelo CEDANZE é possível expor a reflexão que me ocupou ao tempo em que pensava os desafios da inserção desta proposta no contexto escolar. Isto com a especificidade de se tratar de uma realidade na qual alguns dos sujeitos sociais nela implicados já possuem uma experiência de capoeira, sendo que esta, na imensa maioria das vezes, se encontra relacionada à capoeira regional. Há uma pluralidade interna no campo do que se convencionou denominar de capoeira regional, havendo quem situe algumas das propostas nela inseridas como capoeira contemporânea, por não se identificarem com os princípios e tradições propostos por mestre Bimba, o sistematizador do estilo regional. Em grande parte das experiências genericamente situadas no campo da capoeira regional prevalecem aspectos assemelhados àqueles situados quando da caracterização de certa versão hegemônica na capoeira angola, à qual me referi mais atrás. Ou seja, são dominantes a ênfase na disputa, na utilização de movimentos que aparentam favorecer uma subjugação superficial e rápida do “oponente”, além do aspecto desportivo que prioriza o desenvolvimento atlético em detrimento da construção de uma postura cidadã alicerçada numa filosofia de vida. É importante ressaltar que ao realizar esta análise não há o objetivo de identificar exclusivamente estes atributos hegemônicos como inerentes à capoeira regional, algo infelizmente recorrente em certas análises feitas por pessoas vinculadas à capoeira angola que simplificam a complexidade que envolve internamente estes estilos ao dicotomizá-los.

A referência à sobrevalorização da lógica da competição nas versões hegemônicas nos estilos angola e regional precisa ser melhor explicitada. O “vencer” ou “pegar” o parceiro de jogo, vindo a surpreendê-lo ao demonstrar sua fragilidade, é indissociável da prática da capoeira, em qualquer de seus estilos. A aludida ênfase na disputa se dá quando a poesia do diálogo corporal é preterida em função da necessidade de subjugar a pessoa com que se joga, neste momento deixa-se de conceber o outro como parceiro, passando a identificá-lo como oponente. Um jogo pode ser “duro”, como se costuma dizer, havendo inclusive a ocorrência da provocação de quedas através da aplicação de *rasteiras*, sem que

esta lógica prevaleça. Ao situar esta postura hegemônica há a intenção de caracterizar a prevalência da necessidade imperativa de demonstrar a superioridade a qualquer custo, mesmo que isto implique em humilhar ou agredir a pessoa com quem se joga. Reconheço a dificuldade de expor convenientemente os elementos que configuram esta hegemonia a alguém alheio à prática da capoeira. A despeito disso, julguei essencial o esforço de tornar inteligível esta análise sobre a hegemonia e a contra-hegemonia na capoeira, no que se refere à postura do capoeirista no momento do jogo, na medida em que a incidência da postura hegemônica dificulta a intercomunicação entre as diferentes escolas e estilos. Isto ocorre em razão da arrogância e ânsia de dominação implicadas na configuração hegemônica.

Em síntese, a partir da análise empreendida é possível identificar versões hegemônicas no âmbito da capoeira angola e da capoeira regional. Tais concepções são caracterizadas pela predominância de uma postura voltada à competição pura e simples, algo que em grande medida reduz o diálogo corporal a uma tentativa de sobrepujar o parceiro de jogo, seja através da agressão física ou por uma postura pautada pela humilhação e rebaixamento do outro. A disputa por espaço no mercado nacional e global de difusão da capoeira é a principal razão aqui atribuída à prevalência destas perspectivas hegemônicas. Este movimento se deu inicialmente no âmbito da capoeira regional, na medida em que este estilo foi o inicialmente visibilizado como espécie de esporte nacional, signo que permitiu o reconhecimento subalterno ligado à difusão da capoeira baiana no Brasil e no cenário internacional. Tendo em vista fazer frente à expansão da versão hegemônica da capoeira regional, alguns mestres *angoleiros* pautaram sua proposta pela ênfase na competição e na afirmação da superioridade em detrimento da *vadição*. Dois mestres de capoeira angola atuaram politicamente afirmando, através de sua movimentação e proposta pedagógica, a contra-hegemonia neste contexto. Me refiro aos mestres João Pequeno e João Grande, ambos discípulos de mestre Pastinha que circularam pelo mundo *vadiando* a capoeira, ou seja, exibindo um jogo em que a tônica é a parceria e a brincadeira, mesmo que “dura”, conforme exposto. É importante ressaltar que isto não impediu que capoeiristas que se afirmam seguidores destes mestres se afinassem à proposta hegemônica alicerçada no domínio e não reconhecimento do outro.

Quando me foi autorizado pela diretoria do CEDANZE a realizar esta experiência de ensino da capoeira na escola, obviamente que isto se deu com a pressuposição de que o

trabalho seria realizado segundo a compreensão e princípios que subjazem a promoção da capoeira pelo CEDANZE. Mesmo que este pressuposto não existisse, não haveria outra possibilidade, uma vez que o meu relativo aprofundamento nos conhecimentos que compõe a capoeira angola se deu no âmbito desta visão acerca da capoeira, algo ligado também à minha intensa identificação com esta proposta. Sendo assim, ao planejar a atividade se desenrolaram uma série de diálogos com mestre Faísca e com os demais professores e alunos avançados do CEDANZE, isto foi feito no sentido de pensar os modos de enfrentar o desafio de inserir a nossa concepção de capoeira num espaço que historicamente a excluiu. Destes diálogos resultou a ideia geral de que o trabalho a ser realizado teria como meta principal despertar a sensibilidade das pessoas que a ele se integrassem para os conhecimentos mobilizados pela capoeira angola, ou seja, tínhamos a consciência de que não seria possível colaborar necessariamente para a formação de angoleiras e angoleiros naquele espaço. Se isto acontecesse, nossas expectativas estariam superadas positivamente, mas sabíamos que uma série de fatores dificultariam a realização de um trabalho pedagógico nos moldes realizados na escola de capoeira.

De fato, com a análise dos dados produzidos pela pesquisa de campo estas pressuposições se confirmaram. Realmente houve obstáculos que superaram as expectativas acerca das barreiras estruturais previstas para que a capoeira fosse produzida naquele espaço escolar com os mesmos pressupostos que a configuram no contexto pedagógico historicamente vinculado à sua produção. Quando se afirma uma realidade espacial histórica ligada ao ensino e difusão da capoeira há a compreensão de que a capoeira ocupou diversos espaços sociais, vindo as escolas ou academias de capoeira a se configurarem como um espaço “tradicional” apenas durante o século XX, nomeadamente a partir das intervenções dos mestres Bimba e Pastinha. Antes de analisar os desafios postos à inserção da capoeira no Colégio Simón Bolívar, é importante contextualizar os motivos pelos quais a frustração do aluno acima exposta, pelo fato de a proposta de capoeira a ser difundida não ser a capoeira regional, suscitou uma reflexão sobre como promover uma concepção de capoeira em diálogo com os conhecimentos dos sujeitos envolvidos sem negligenciar a proposta política e epistemológica do CEDANZE.

As pessoas que chegam à sede da escola de capoeira do CEDANZE já encontram um ambiente identificado com as referências que orientam o trabalho ali desenvolvido. Neste local se encontram fotografias dos mestres que compõe a tradição de conhecimento

afirmada, nomeadamente os mestres Pastinha, João Pequeno e Faísca. Além disso, no mesmo espaço são encontrados símbolos que remetem à concepção de capoeira pesquisada e difundida pela instituição. São exemplos destes recursos simbólicos: fotografias de cenas marcantes de jogos de capoeira, de momentos em que mestre Faísca conversa com mestre João Pequeno e de passagens dos eventos bienais realizados pela instituição com a presença de capoeiristas de diversos estilos e origens; cópias dos títulos que sinalizam alguns aspectos da valorização social dos mestres que protagonizam a história da instituição; o símbolo da escola de capoeira pintado na parede; dentre outros mecanismos de identificação que contribuem para uma imersão na proposta disseminada pela instituição. Além da identificação promovida por tais signos, o fato de ser um espaço situado na periferia urbana de Salvador e voltado para a difusão da capoeira angola, declaradamente referenciada nos conhecimentos veiculados por mestre João Pequeno de Pastinha, faz com que as pessoas que lá se destinam já estejam predispostas a ter contato com uma experiência diversa das conformações de capoeira hegemônicas. Não suponho que todas as pessoas ao chegarem na escola de capoeira do CEDANZE tenham a consciência da contra-hegemonia ali promovida, mas, no mínimo, já se mostram abertos a um contato com algo que difere dos formatos dominantes de capoeira.

O desafio que se apresenta a uma proposta que busca inserir a capoeira no contexto escolar passa por atuar para a superação da linha abissal que produziu a inexistência desta manifestação no âmbito escolar como uma prática de conhecimento, como também dialogar com os discursos hegemônicos que compõem a diversidade inerente ao universo da capoeira. Em relação ao diálogo com outras propostas de capoeira, Luís Vítor Castro, professor de educação física com pesquisas realizadas acerca da capoeira e também capoeirista, discípulo de mestre João Pequeno de Pastinha, afirmou em entrevista:

..quando você está no espaço da escola é conhecimento e conhecimento a gente tem que ampliar. Você pode falar assim, eu sou de formação angoleiro, minha matriz foi essa, eu estou no Vale das Pedrinhas, mas a capoeira hoje é um universo. Tem a capoeira de Bimba, a que eles estão dizendo hoje que é a contemporânea. E a gente tem que pensar, pois tem uma coisa em comum que é a consciência crítica (Luís Vítor Castro Júnior, entrevista – 04.03.16).

Esta provocação de Castro me levou a pensar em como lidar de modo dialógico, inspirado na perspectiva freireana, com os conhecimentos relativos à capoeira trazidos pelos sujeitos envolvidos na pesquisa-ação. Esta realidade não é nova, uma vez que noutros momentos tive a oportunidade de lecionar para pessoas que já traziam

conhecimentos diversos relativos à capoeira. Identifico na condução do processo de aprendizagem segundo a proposta pedagógica de mestre Faísca um respeito aos modos de expressão pessoal, porém com o propósito declarado de afirmar a busca pela concepção de capoeira que ele identifica com os ensinamentos de mestre João Pequeno. Um exemplo dos desafios na busca por dialogar com as outras perspectivas, mas com o objetivo final de afirmar a proposta do CEDANZE, se dá quando novos integrantes sentem falta de movimentos de ataque em que o pé se eleva razoavelmente do solo. Mesmo aquelas pessoas com alguma experiência de capoeira angola, em sua grande maioria, estão habituadas a executar movimentos de ataque em que o pé é posicionado frequentemente da cintura para cima da pessoa com quem se joga. Já no CEDANZE, os movimentos de ataque sempre são executados nos treinos bem abaixo da linha da cintura. Esta diferença, que apesar de contra-hegemônica não é uma exclusividade do CEDANZE, causa estranhamento, pois o ataque “alto” chama mais a atenção do público e aparenta uma maior eficiência em caso de um combate efetivo. Neste momento, em reação ao estranhamento, há uma preocupação em expor que ao treinar o ataque mais baixo consegue-se manter o pé mais próximo ao solo para bloquear possíveis contra-ataques. Ou seja, o ataque mais alto é uma das formas de estar “aberto”, como se costuma dizer no léxico da capoeira, e sujeito a contra-ataques perigosos.

Há uma frase que sintetiza a postura ética implicada no exemplo citado, a de que não se deve “dar um golpe em vão”. O autodomínio corporal, relacionado à execução de movimentos sob a égide da precaução, se encontra interligado à construção da proposta existencial relacionada à *malandragem* ou à *vadiagem*. É através destes argumentos que busco seduzir as pessoas para as quais leciono para se permitirem ter contato com esta outra versão da capoeira e, inclusive, da capoeira angola. Concordo com a perspectiva de Luís Vítor Castro, quando afirma que se deve ampliar as possibilidades cognitivas no contexto escolar. Seria excelente se houvesse espaços sociais voltados a uma inserção qualificada da capoeira nas escolas, sendo estes ocupados por diversas propostas de capoeira. Ocorre que não é isto que se verifica e é preciso considerar a predominância da presença nas escolas de projetos de promoção da capoeira alinhados com as perspectivas folclorizante e/ou esportivizante. Tendo isto em conta, pensar a promoção da diversidade sem considerar as relações de poder estruturais pode se assemelhar ao já aludido projeto multicultural liberal, no qual a diferença é afirmada, mas de modo sectário, sem que se

revejam as estruturas abissais históricas. Foi com a consciência desta realidade que a diretoria do CEDANZE chegou à conclusão de que o trabalho nas escolas oficiais teria que encontrar modos de dialogar com a diversidade de propostas de capoeira que compõem o repertório do corpo discente, porém deixando claro que nós estaríamos promovendo o aprendizado daquilo que conhecíamos e pesquisávamos. Ou seja, a premissa ética do respeito à diversidade na capoeira prevaleceria, mas estaríamos ensinando os conhecimentos transmitidos através da relação mestre/discípulo veiculada pelos protagonistas responsáveis pela construção histórica do CEDANZE, os mestres: Benedito, Pastinha, João Pequeno de Pastinha e Faísca.

Ainda na fase de divulgação das aulas ocorreu um evento que sinaliza outro desafio a ser enfrentado, este já vinculado ao racismo religioso, uma das expressões do racismo estrutural na sociedade brasileira. Por ser um conhecimento afro-referenciado, há a associação estereotipada entre a capoeira e o candomblé ou outras religiões comumente definidas como de “matriz africana”. Não faz sentido repetir a análise acerca dos problemas comumente associados a uma essencialização que reifica um conceito de africanidade, mas apenas reiterar que não dão conta da complexidade do universo das culturas afro-referenciadas, reproduzindo, nalguma medida, uma perspectiva colonial que representou a África com signos que compunham o “outro” da identidade eurocêntrica hegemônica. Por certo que existem ressonâncias simbólicas entre a capoeira e as religiões afro-referenciadas. Há um movimento político de afirmação antirracista que vincula os conhecimentos inerentes às citadas manifestações culturais. Nestas experiências símbolos e elementos rituais de religiões afro-referenciadas são associados. Renata de Lima Silva e Tata Nguz'tala afirmam que esta relação se deu de modo dinâmico na medida em que “a invenção da capoeira angola não se deu de maneira isolada e pode ser compreendida dentro de uma epistemologia própria da cultura afro-brasileira” (Silva e Nguz'tala, 2012: 9).

Não estou seguro de que a ideia de uma “epistemologia própria da cultura afro-brasileira” dê conta da diversidade e complexidade epistemológica que compõe o repertório simbólico das manifestações afro-referenciadas. Além disso, vislumbro a possibilidade de se reificar uma versão epistemológica e revesti-la com o selo da autenticidade, o que pode redundar no não-reconhecimento de versões alternativas. Isto, porém, não me impede de concordar com Silva e Nguz'tala quando afirmam um manancial

comum de elementos culturais compartilhados pela capoeira e pelas religiões afro-referenciadas. Esta ressonância se dá muitas vezes com elementos simbólicos comuns adquirindo sentido diversos, a depender da comunidade analisada. Ou seja, há que se reconhecer a pertinência em traçar paralelos, em especial se considerado o movimento político de afirmação antirracista que buscou instituir e/ou visibilizar tais ressonâncias. Convém, no entanto, que isto seja feito com a ressalva de que há um contexto histórico de identificações plurais no âmbito do misticismo que integra o substrato cultural da capoeira angola. Esta pluralidade é inclusive reconhecida por Lima e Nguz'tala, quando afirmam:

Embora nos pareça que no processo de formação da capoeira angola tenha existido um diálogo, quer seja direto ou indireto, com o candomblé e a umbanda, não seria justo afirmar que toda organização “grupo de capoeira” têm um vínculo direto com tais práticas religiosas (Silva e Nguz'tala, 2012: 7).

Um bom exemplo da complexidade que compõe o universo de tais identificações se obtêm quando comparadas duas entidades que se situam no contexto da capoeira angola: o CEDANZE e o *Grupo Nzinga de Capoeira Angola*. No CEDANZE há constantemente a referência ao axé, entendido por mestre Faísca como a “energia vital” com a qual nos conectamos ao lidarmos com a capoeira em sua excelência. Para que esta conexão aconteça é necessário o envolvimento com os rituais que são entendidos como essenciais na *Vadiação* ou *Roda de Capoeira*. É preciso, por exemplo, que se respeite os mestres presentes, lhes assegurando a possibilidade exercer um lugar de comando no ritual, faz-se necessário também o envolvimento coletivo na limpeza e preparação do espaço e dos instrumentos musicais utilizados, além de um movimento de concentração que cada pessoa deve buscar individualmente. Desde que passei a integrar o quadro dos discípulos do CEDANZE ouço a recomendação de que é fundamental concentrarmos a nossa energia no dia de roda. Isto não tem relação com evitarmos um desgaste físico anterior, mas sim com um movimento de estarmos conscientes desde o momento em que acordamos de que à noite estaremos integrando o ritual da capoeira. Esta consciência passa por uma interiorização que pode implicar, por exemplo, em separar a roupa a ser utilizada⁴⁵, avaliar os pensamentos para manter a harmonia e o equilíbrio, dentre outras recomendações voltadas a promover o estado de espírito condizente com a participação na *Vadiação*.

O termo axé é também um componente essencial do substrato teológico do

⁴⁵ Em nosso caso isto compreende: camisa branca com o emblema da escola, calça branca e calçado.

candomblé. No contexto da diversidade que compõe este segmento religioso é possível conceber a seguinte designação:

O axé é concebido como uma força genesáca, que mantém os seres na existência e a revigora, viabilizando as transformações que lhes permitem durar; emana de Deus e está presente na natureza de diversas formas. Pode acumular-se e perder-se. Gasta-se e se recupera. Ganhá-lo implica sempre numa obrigação de o retribuir. É "energia", alimento do ser. Concentra-se em alguns entes de um modo especial, mas obtê-lo nas fontes da natureza exige "preparo" e empenho. Sua versatilidade o torna ambíguo. (Serra, 2014: 153)

Não faz parte das ambições deste trabalho explorar os sentidos de axé mobilizados no candomblé, mas apenas situar a centralidade deste conceito para a filosofia desta religião. Mesmo se valendo deste termo para expressar a “energia vital”, mestre Faísca não assume a vinculação com a especificidade do sentido atribuído ao conceito pelo aludido segmento religioso. Apesar de expressar uma postura de respeito à diversidade religiosa, mestre Faísca declara em diversos momentos uma afinidade com o cristianismo, principalmente a partir de símbolos que remetem ao rastafarianismo. Ou seja, ao tempo em que se refere ao axé como algo a ser buscado e cultivado, afirmando inclusive que o axé dos mestres que passaram pela sede do CEDANZE se encontra ali presente nos alimentando, faz referência a Jesus Cristo e a Jah, palavra utilizada no rastafarianismo em correspondência à divindade monoteísta cultuada. A identificação com o cristianismo também se encontrava presente no discurso de mestre João Pequeno de Pastinha. Ouvi ele diversas vezes afirmar que a parte espiritual de sua vida ele “entregava a Jesus Cristo”. Mesmo havendo esta correspondência de identificação religiosa entre duas das principais referências do CEDANZE, nunca observei nenhum constrangimento nem imposição de ordem religiosa em relação aos diversos discípulos que integram a instituição.

O Grupo Nzinga de Capoeira Angola, por sua vez, “ênfatiza em sua prática ritualística, bem como em sua abordagem pedagógica, o vínculo da capoeira com o candomblé” (Silva e Nguz’tala, 2012: 7). Esta entidade é coordenada pelas mestras Janja e Paulinha e pelo mestre Poloca, vindo também o mestre Pastinha a ser declarado como uma referência histórica da instituição. A centralidade do candomblé para a proposta de intervenção do Nzinga se expressa na presença de Tata Mutá Imê, líder religioso da casa de candomblé Angolão Paquetan, como uma das lideranças do grupo.

No Nzinga, Tata Mutá Imê é tratado como um dos mestres, sempre aparecendo nas ocasiões festivas ao lado de Janja, Paulinha e Poloca. Vale mencionar, que a exemplo do candomblé, em que todos devem respeito e reverência ao pai de santo, no Nzinga, o Tata aparece como um “pai” dos próprios mestres. Tal

relação de companheirismo e respeito é, em nossa análise, um emblema, da concepção da relação candomblé e capoeira angola, que funciona neste contexto como uma espécie de apadrinhamento. (Silva e Nguz'tala, 2012: 8).

A comparação entre estas duas entidades voltadas à promoção da capoeira angola, ambas compartilhando da referência ao mestre Pastinha, sinaliza a diversidade simbólica associada às identificações religiosas no âmbito da cultura afro-referenciada. Tendo como ponto comum a luta antirracista e a afirmação da força epistemológica do legado cultural que remete à contribuição civilizatória africana no contexto brasileiro, as instituições comparadas são também responsáveis por um trabalho pedagógico e sociopolítico de promoção da capoeira angola entre jovens da periferia urbana de Salvador, o Nzinga na comunidade do Alto da Sereia, no bairro de Ondina, e o CEDANZE na comunidade do Vale das Pedrinhas, no bairro do Rio Vermelho.

Uma vez exposta a complexidade inerente às identificações religiosas no campo das práticas de conhecimento afro-referenciadas, é possível retornar à especificação do segundo desafio que se apresentou no momento da divulgação das aulas a serem ministradas no Colégio Simón Bolívar. Cheguei na escola para realizar a divulgação no momento do intervalo do turno vespertino, quando estão os alunos que compõem o ensino médio. O diretor Roberval me orientou que à tarde procurasse Leda, com quem já havia tido um primeiro contato, uma vez que o diretor informou que ela me ajudaria a organizar e realizar a atividade voltada para os alunos do ensino médio. Em nosso primeiro diálogo não senti entusiasmo nela para me ajudar a organizar a atividade. Escrevi no caderno de campo após o diálogo que ela “me pareceu meio displicente e não tão disponível para que o trabalho avance”. Uma atitude que comparei à de Ivone, que se mostrou dinâmica e disposta a colaborar das mais diversas formas. Um sinal desta indolência em relação à organização do trabalho de capoeira pode ser verificado quando Leda se dispôs a verificar com os alunos o melhor dia para a realização da atividade e não me deu em nenhum momento um retorno acerca disso.

No momento em que fui à escola procurar Leda para me acompanhar nos avisos que daria nas salas sobre as aulas de capoeira, ela sugeriu que deixasse claro que a capoeira não tinha nenhuma ligação direta com uma religião específica, em especial o candomblé. Percebi que a orientação dada não partia de uma repulsa às religiões afro-referenciadas, tendo sim uma intenção estratégica de não afastar do trabalho os jovens de orientação religiosa neopentecostal. Já se encontra fartamente documentada a agressividade com que

o fundamentalismo religioso neopentecostal se volta a oprimir os mais diversos segmentos religiosos, com especial incidência em relação às religiões que remetem à influência africana. Atualmente este segmento sectário possui entre seus representantes entidades religiosas que se apresentam como grandes corporações de caráter transnacional, adquirindo um espaço crescente no cenário político-partidário brasileiro e se valendo da propriedade de meios de comunicação social, como rádios e redes de televisão, para práticas de desrespeito religioso e proselitismo. Acerca da mobilização destes recursos para oprimir os segmentos religiosos afro-referenciados Ordep Serra afirma:

Com tais armas, as igrejas que aqui representam o neopentecostalismo “autônomo” combatem os cultos afro-brasileiros através de uma propaganda agressiva. Crescem a paratizá-los, a disputar-lhes fiéis, explorando o temor à “magia negra”. Os seus ofícios religiosos resultam grandes espetáculos. A intolerância religiosa é agora cultivada no Brasil com recursos de comunicação de massa antes inéditos (Serra, 2014: 75).

Esta opressão é mais uma das manifestações do racismo estrutural, uma marca da colonialidade na modernidade brasileira. Por ser associada à contribuição civilizatória africana na formação histórica brasileira, a capoeira também é alvo destas incursões excludentes. Em diversos momentos no trabalho de campo verifiquei relatos indicando problemas enfrentados quando do desenvolvimento do ensino de capoeira em escolas em decorrência da ingerência de gestores ligados ao neopentecostalismo. Esta fala de Pedro Abib, pesquisador e promotor de projetos voltados a difundir o ensino da capoeira nas escolas, sinaliza bem esta realidade:

Eu acho que é um problema que tem que ser enfrentado de frente, sem máscaras, é o problema religioso. A gente ouviu relatos de professores que não conseguiram implementar o seu projeto porque nas escolas existia, seja por parte de gestores da escola – diretores, professores coordenador, seja da religião evangélica –, e por si só isso determina que esse não é um conhecimento digno de estar na escola, são associados a coisas demoníacas e tal; ou seja pela comunidade, por pressão dos pais por não permitirem seus filhos a participarem dessas experiências. Isso foi um problema constante, um problema que aconteceu, assim, nos relatos em muitos lugares que a gente foi e eu acho que é um problema que só tem crescido (Pedro Abib, entrevista – 28.01.16).

Neste relato Abib faz referência ao *Projeto Capoeira Patrimônio de Todos Nós*, uma iniciativa que coordenou em parceria com o Governo do Estado da Bahia, com o objetivo de fomentar a inserção de informações acerca da capoeira no contexto escolar. Este projeto será analisado mais à frente por ser uma proposta de promoção da capoeira nas escolas que destoa das possibilidades hegemônicas caracterizadas pelas esportivização

e folclorização. Este projeto também contou com a participação ativa de uma das co-responsáveis pelas aulas de capoeira ministradas no Colégio Simón Bolívar, a professora Sônia Guedes do CEDANZE.

Um detalhe interessante sobre a orientação que me foi dada quando da divulgação do trabalho a ser realizado no Colégio Simón Bolívar é que encontrei a senhora Leda em uma cerimônia pública, realizada no dia 16 de maio de 2016, durante a qual foi reconhecido oficialmente o terreiro de candomblé *Kwe Vodun Zo* como o primeiro patrimônio cultural reconhecido no município de Salvador. Após aquele primeiro contato mais aprofundado no momento da preparação do trabalho apenas nos falamos ocasionalmente. Nunca percebi um empenho efetivo de Leda na realização da promoção da capoeira na escola. Nos momentos em que nos encontrávamos percebia apenas a cordialidade que se pressupõe quando não há uma hostilidade ostensiva, nada além disso. Ressalto, porém, que o PMC não previu uma remuneração para a atuação de profissionais da escola colaborando na coordenação da realização das atividades, sendo esta função exercida em razão do pedido do diretor da escola ligado à boa vontade dos demais profissionais. No momento em que nos encontramos na referida cerimônia de tombamento, quando fui ao encontro dela e a cumprimentei, senti um olhar muito mais simpático e ouvi dela que estava à disposição para colaborar na continuidade do trabalho.

Ao retornar desta cerimônia me recordei do momento em que Leda havia me orientado a deixar clara na divulgação a desvinculação da capoeira a qualquer perspectiva religiosa. Fui ao caderno de campo observar o que havia registrado acerca disto e verifiquei que no momento da recomendação de Leda havia me ficado a impressão de que sua prevenção estava ligada a uma precaução em relação ao ostensivo preconceito religioso já referido. Esta percepção se deveu à forma em que ela se referiu à separação entre a capoeira e o candomblé. O sorriso discreto que ela manifestou ao sugerir isto me sinalizou que se tratava mais de uma estratégia de contornar esta manifestação do racismo através do fundamentalismo religioso do que uma convicção pessoal de que a capoeira e a religiosidade afro-referenciada não guardam nenhuma sintonia. De fato, esta preocupação de Leda se mostrou perspicaz pois logo na terceira turma em que entramos juntos, pedindo licença para interromper por alguns instantes a aula em andamento, houve uma pergunta de uma estudante sobre esta associação. Respondi a esta indagação afirmando que não havia, na visão do CEDANZE, nenhum vínculo necessário entre a capoeira e uma concepção

religiosa específica, afirmando que a instituição era abertamente contrária a qualquer forma de discriminação religiosa. Fiz questão, neste momento, de afirmar que não haveria nenhum problema na vinculação entre a capoeira e o candomblé, assegurando que ambas eram manifestações culturais originadas a partir da contribuição africana à cultura brasileira, mas que em nosso entendimento se tratava de algo diferente, não havendo nenhuma restrição de cunho religioso ligada à prática da capoeira. Notei que neste momento Leda se mostrou um pouco apreensiva, quase interrompendo minha fala, mas quando finalizei e saímos para outra sala ela não abordou o assunto.

Restou confirmada, após confrontar o que havia registrado, que a recomendação de Leda se deveu à sua experiência de verificação da opressão fundada no fundamentalismo neopentecostal, uma das manifestações do racismo estrutural na sociedade brasileira. O diretor Roberval sinalizou outras experiências que demonstram os modos como este racismo se expressa sob a roupagem de uma exclusão fundada em argumentos religiosos.

Têm mães que me procuram dizendo que o filho não vai dançar nem vai botar nenhuma vestimenta afro que seja ligada ao candomblé, porque nossa religião não permite. Eu digo tá, ele não vai botar mas vai acompanhar porque é um trabalho, para ele ter esse conhecimento. Nós temos alguns pais que são mais radicais, não querem, acham que é coisa do demônio. A gente sabe que a cultura afro foi marginalizada historicamente pela igreja católica e isso foi passando para outras religiões e hoje a gente ainda tem isso. Então é claro que a gente não obriga, mas a gente tenta convencer (Roberval, entrevista – 06.08.14).

Apesar desta consciência histórica acerca do repúdio à “cultura afro”, é importante observar como este fenômeno é dissociado no discurso do diretor de uma compreensão acerca de um racismo transversal na realidade brasileira. Em outros momentos de sua fala fica evidente a força estruturante do mito da democracia racial que despolitiza o racismo, levando à sua identificação apenas através de uma perspectiva restrita a certos comportamentos, numa perspectiva moralizante.

Hoje o racismo não se dá só com relação à cor, eu diria que há um racismo cultural também. É impressionante no tempo que eu estou aqui e em sala de aula você presencia racismo, às vezes do próprio negro se ele tem uma condição melhor... Eu tive um problema sério aqui de um aluno, por ele ter vindo de uma família melhor conceituada ou classificada na sociedade ele tinha um certo desdém com os colegas, não só os de cor negra, mas também de outro tipo, brancos, pardos, isso foi um problema sério.

Hoje eu não vejo mais essa discriminação, então eu não tenho mais essa questão de fulano me xingou disso, me xingou daquilo, às vezes nós temos alguma coisa que se encaixa no bullying, chamou de gorda, chamou disso, mas a gente não tem mais essa questão do cabelo... (Roberval, entrevista – 06.08.14).

Ao situar o que denomina de “racismo cultural”, Roberval se refere a uma discriminação de cunho social, um tipo de preconceito de classe. Mais à frente expressa a perspectiva moralizante ao associar a opressão que verifica em atos de não reconhecimento na categoria genérica do *bullying*. Ou seja, a experiência do repúdio às religiões e manifestações culturais afro-referenciadas é interpretada como decorrentes de um fundamentalismo religioso sectário, sem associação com o racismo cultural enquanto repúdio a práticas de conhecimento em razão de seu suposto primitivismo, por estarem ligadas a grupos subalternizados por discursos desumanizantes. Em texto que expõe os resultados da pesquisa intitulada *Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei 10.639/2003*, Nilma Gomes e Rodrigo de Jesus (2013) afirmam que a força indutora da lei se mostra reduzida a iniciativas isoladas quando se verifica a maior incidência estruturante do mito da democracia racial.

As escolas em que o mito da democracia racial se mostrou mais presente nos depoimentos colhidos, revelando a sua força enquanto concepção e imaginário social e pedagógico sobre a diversidade, apresentaram práticas mais individualizadas, projetos com menor envolvimento do coletivo de profissionais e pouco investimento na formação continuada na perspectiva da Lei e de suas Diretrizes. Dessa forma, apresentam níveis mais fracos de enraizamento e sustentabilidade (Gomes e Jesus, 2013: 30).

Esta pesquisa foi desenvolvida pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas da Universidade Federal de Minas Gerais com a colaboração de pesquisadores de diversas universidades federais brasileiras, e se voltou para “identificar, mapear e analisar as iniciativas desenvolvidas pelas redes públicas de ensino e as práticas pedagógicas realizadas por escolas pertencentes a essas redes” (Gomes e Jesus, 2013: 30). Fizeram parte desta pesquisa 36 escolas localizadas nos mais diversos estados brasileiros, sendo priorizadas aquelas que “apresentassem uma diversidade de práticas”, abrangendo “localidades rurais, quilombolas e urbanas” (idem, p. 28). Integraram a investigação diversos sujeitos envolvidos das mais diferentes formas no contexto escolar, motivo pelo qual é razoável afirmar que esta se constituiu na pesquisa de maior fôlego que até o momento analisou a efetividade do ensino da História da África, dos africanos no Brasil e da Cultura Afro-Brasileira, tal como se encontra disposto na lei 10.639/03.

Foram entrevistados, em escolas públicas estaduais e municipais das cinco regiões do país, um total de 32 diretores/as, 06 vice-diretores/as, 37 coordenadores/as pedagógicos/as e 122 professores/as. Participou do grupo de discussão um total de 213 estudantes. Foram entrevistados, ainda, de acordo com

as especificidades do trabalho de campo, 01 laboratorista de informática, 01 integrante da coordenação de Diversidade Étnico-Racial da Secretaria Municipal de Educação, 01 instrutor de libras e 01 bibliotecário, totalizando 414 sujeitos participantes da pesquisa (Gomes e Jesus, 2013: 30).

Diversos resultados identificados pela referida pesquisa se relacionam às experiências vivenciadas no trabalho de campo desta tese. Um deles se refere à superficialidade com que grande parte dos docentes e demais educadores presentes no contexto escolar têm contato com a problematização acerca das relações étnico-raciais. Nas diversas entrevistas realizadas com os sujeitos ligados à docência ou à gestão escolar do Colégio Simón Bolívar percebi esta carência de um olhar politizado para a questão, alguns inclusive não sabiam sobre a existência da obrigatoriedade suscitada pelas leis 10.639/03 e 11.645/08. Ivone, por exemplo, que além de coordenar o PME também leciona a disciplina Ética e Cidadania, afirmou que não identificava um esforço na educação pública estadual no sentido da formação dos professores em relação ao desafio pedagógico e epistemológico implicado nestas leis.

Na verdade a gente sabe que tem uma lei que obriga a trabalhar esses conteúdos... No estado não, eu não vejo nada. Agora eu trabalho também no município, eu sou coordenadora da educação de jovens e adultos também no município. No município é muito forte esta temática, pelo menos no segmento da educação de jovens e adultos. É uma temática que tem fóruns, tem muita atividade voltada para esta temática, lá eu percebo que é aplicada mesmo (Ivone, entrevista – 11.06.15).

Quando procurei saber mais sobre os motivos pelos quais atribuía uma maior efetividade à implementação da legislação no contexto municipal Ivone afirmou que via o estado “mais solto” em relação à questão. Já em relação às escolas municipais atribuía uma maior efetividade ao fato das “escolas estarem inseridas em contextos, em bairros”. Uma das escolas municipais onde a lei 10.639/03 é aplicada, segundo Ivone, é a Escola Municipal Teodoro Sampaio⁴⁶ localizada numa região da periferia urbana de Salvador, com altos índices de criminalidade.

Antes de explorar um pouco mais o caso desta escola, vale a pena problematizar a afirmação de que a lei é aplicada quando o estabelecimento de ensino está inserido nos “contextos”. O parecer nº 003, de 10 de março de 2004, foi elaborado pelo Conselho Nacional de Educação com o objetivo de orientar a implementação do ensino dos

⁴⁶ Neste caso, em se tratando de uma escola em que não foi realizada a experiência da pesquisa-ação, ela será identificada assim como os profissionais nelas envolvidos. Isto só não seria realizado caso o anonimato fosse solicitado pelos sujeitos envolvidos nestes campos de pesquisa, o que não se verificou em nenhum dos contextos abordados.

conteúdos determinados pela lei 10.639. Uma das necessidades afirmadas pelo parecer é a articulação entre os “sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais” (Brasil, 2004: 13). Esta necessidade, relativa à interação entre escola e comunidade, se refere à presença de conhecimentos advindos do contexto em que a escola se encontra inserida, uma realidade que provoca a mobilização dos espaços sociais legitimados pela legislação para dar mais visibilidade ao tema e construir alternativas para a inserção de parte do conteúdo implicado na legislação citada.

Me refiro a uma inserção parcial dos conteúdos obrigatórios uma vez que, quando muito, se trata de inserir conhecimentos referenciados na cultura afro-brasileira, havendo um manifesto despreparo dos docentes para fomentarem o aprendizado do conteúdo História da África, por exemplo. Em relação a isto, a já citada pesquisa coordenada pela UFMG, que se voltou a aferir o grau de efetivação da lei 10.639/03, constatou que:

Os conhecimentos dos próprios docentes sobre as relações étnico-raciais e sobre História da África ainda são superficiais, cheios de estereótipos e por vezes confusos. O grupo de discussão com os/as estudantes foi revelador de tal situação. Os/as estudantes demonstraram de maneira geral que o trabalho envolvendo a Educação das Relações Étnico-Raciais tem conseguido alertá-los, sensibilizá-los, informá-los sobre a dimensão ética do racismo, do preconceito e da discriminação racial, mas lhes oferece pouco conhecimento conceitual sobre a África e sua inter-relação com as questões afro-brasileiras (Gomes e Jesus, 2013: 30).

Percebe-se, portanto, uma visão superficial e parcial dos objetivos implicados na lei 10.639/03, e conseqüentemente da 11.645/08, quando se afirma a implementação da lei exclusivamente em referência a articulações entre a escola e a comunidade. Ainda que as interações se deem de modo estável e com a valorização efetiva dos educadores comunitários, o que muito raramente acontece, esta inserção dos conhecimentos historicamente produzidos como inexistentes no contexto escolar só atua para a promoção de uma proposta educativa emancipatória quando enfrentados os processos de subalternização que produzem uma apropriação exotizante de tais conhecimentos. A referida escola municipal apresenta um interessante exemplo da complexidade que envolve um diálogo profícuo com os conhecimentos comunitários através da atuação militante de uma gestora escolar e de um educador comunitário. O caráter ilustrativo desta experiência requer uma análise detalhada, o que será feito logo após a identificação das informações relevantes produzidas a partir da pesquisa-ação empreendida no Colégio Simón Bolívar.

Retomando a análise sobre a informação acerca da obrigatoriedade do ensino dos conteúdos implicados nas leis 10.639/03 e 11.645/08, é importante ressaltar que o pouco conhecimento também se verifica em relação ao corpo discente. Ao entrevistar Guilherme sobre se tinha conhecimento da existência destas leis, ou da obrigatoriedade do ensino dos conteúdos que elas determinam, obtive a seguinte resposta: “não tinha até o professor de capoeira me passar” (Guilherme, entrevista – 01.12.15). Guilherme é um rapaz que hoje tem 18 anos, pele clara e foi o aluno que mais demonstrou interesse e envolvimento no aprendizado da capoeira durante o período em que ministrei as aulas na companhia da professora Sônia no Colégio Simón Bolívar. Com ele houve a construção de laços de aprendizado que foram além da experiência restrita ao contexto escolar. Ele participou de diversas atividades desenvolvidas pelo CEDANZE fora do colégio, tendo inclusive frequentado a Vadição regular das sextas-feiras na sede da instituição no Vale das Pedrinhas. Mesmo após o término de sua trajetória no ensino médio ele permanece integrado ao trabalho desenvolvido pelo CEDANZE no Colégio Simón Bolívar, intervenção esta que neste momento é conduzida pelo professor Kayode.

A pouca informação do corpo discente sobre as referidas leis, principalmente sobre a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira, também foi verificada nas entrevistas realizadas com Luciana e Ana. Luciana é uma jovem negra, atualmente com 17 anos, que integrou o trabalho ao longo do ano de 2015. Sua mãe foi professora de dança afro e foi proprietária de um escola de dança onde eram também ministradas aulas de capoeira. Quando indagada sobre o tema ela me disse que já tinha ouvido falar: “eu acho que ouvi, na escola muito pouco, mas na televisão, rádio e internet eles passam” (Luciana, entrevista – 01.12.15). Ana, por sua vez, frequentou poucas aulas como praticante. Na maioria das vezes ela ia acompanhar seu namorado Guilherme e ficava observando. Trata-se de uma moça de pele clara, também com 17 anos. Quando entrevistada sobre esta questão ela respondeu que não tinha conhecimento da legislação, nem da necessidade de os conteúdos nela implicados serem ensinados nas escolas.

3.3.2. O início das aulas: a busca por espaço e por condições mínimas para a realização do trabalho

Ficou estabelecido após acordado com mestre Faísca, com o diretor Roberval e com as coordenadoras que ajudaram na estruturação do trabalho, especialmente Ivone, que

teríamos duas aulas semanais, uma às terças à noite e outra às quintas à tarde. As aulas de terça seriam voltadas preferencialmente aos alunos do ensino médio, que estudavam à tarde e à noite, sendo o horário das 18 às 19 horas pensado justamente para atender ao maior contingente possível de pessoas (as aulas do turno vespertino são finalizadas às 17 horas e as do turno noturno são iniciadas às 19 horas). Já as aulas das quintas-feiras foram pensadas para os alunos ligados ao ensino fundamental, que estudam no turno matutino, motivo pelo qual foram marcadas para iniciar às 13 horas e 30 minutos, com duração de uma hora e meia, até às 15 horas. Este planejamento relativo ao turno vespertino foi realizado com o objetivo de reservar um período para o descanso após o almoço, de 12 às 13 e 30, finalizando no horário em que seria servido um lanche, antes dos alunos irem para casa. O almoço dos estudantes que estariam participando das aulas de capoeira seria custeado com os recursos do PME, valor este que não foi repassado para as escolas durante quase todo o ano de 2014. Em função deste atraso, as aulas voltadas para o ensino fundamental só puderam ser iniciadas em 27 de novembro de 2014.

A primeira aula direcionada aos alunos do ensino médio e, por consequência, a primeira aula de capoeira desenvolvida no Colégio Simón Bolívar no contexto da pesquisa-ação empreendida, foi realizada no dia 16 de setembro de 2014. Neste dia cheguei no colégio às 17 horas e 30 minutos e logo fui recebido pela coordenadora Laura. Ela expressou contentamento por eu ter chegado com antecedência para a aula e de pronto me entregou uma lista com 26 nomes, sendo que destes a maioria compreendia alunos do 2º ano do ensino médio e alguns do 1º ano. Quando perguntei qual a razão da ausência de adolescentes do 3º ano, último antes do término da educação básica para o sistema educacional brasileiro, ela me disse que estavam muito ocupados, uma vez que já havia muitos projetos voltados para eles. Laura me sugeriu que utilizasse a quadra externa, que é desprovida de cobertura. Concordei por aparentar não haver ameaça de chuva e também por se tratar de uma primeira aula. Pedi uma vassoura para limpar a quadra e notei certo estranhamento por parte de Luzia e Joana, funcionárias da limpeza do colégio. Expliquei que era importante ter o chão limpo pois nos sentávamos no chão e colocávamos a mão e a cabeça no solo com regularidade durante a aula.

A limpeza do espaço a ser utilizado nas aulas é algo que sempre executamos coletivamente na sede do CEDANZE, ou da academia, como costumamos nos referir ao local de treino. Desde a minha vinculação à instituição ouço mestre Faísca falar da

importância da construção coletiva da aula, o que para ele pressupõe a participação de todas e todos nos diversos processos que precedem o início da atividade, nomeadamente a limpeza, a afinação dos berimbaus, a retirada do aço de pneus velhos para servirem de reserva àqueles utilizados nos berimbaus e arrumação da sala para a “aula de ritmo” e posterior “aula de movimento”. A limpeza compreende varrer e passar um pano com água e desinfetante: na sala do treino, intitulada *Sala Mestre Pastinha*; na área contígua situada entre a porta de entrada do prédio e a entrada efetiva do salão; e na calçada externa, situada na rua, em frente à entrada. Frequentemente, varremos também a rua logo à frente da calçada. Como se trata de uma área periférica, muitas pessoas circulam com muita regularidade nas ruas irregulares e com pouco espaço disputado entre pedestres e carros. A iniciativa de varrer a rua logo à frente da academia é justificada por mestre Faísca por dois motivos: evitar que a poeira que se acumula na rua entre no salão, que se encontra um pouco acima do nível da via, e dar um exemplo de cidadania para os demais integrantes do bairro. Já ouvi mestre Faísca comentar orgulhoso que um vizinho estava também realizando a limpeza e que acreditava que nosso exemplo o teria inspirado. Após a limpeza recolocamos os bancos retirados do salão em razão da limpeza para a realização da “aula de ritmo” e depois os retiramos novamente para a realização da “aula de movimento”. Em razão da pouca dimensão do espaço disponível é necessário adequar o espaço às exigências de cada atividade a ser realizada.

A afinação dos berimbaus é realizada pelos alunos mais experientes ou pelo mestre. Ela pressupõe em primeiro lugar montar ou “armar” o instrumento. O berimbau é composto de uma cabaça presa por um cordão a uma vara, ou “verga” como chamamos, de madeira tensionada por um fio de aço que interliga as duas pontas da madeira. A madeira utilizada geralmente é a denominada de biriba. O fio de aço ocasionalmente se rompe quando o instrumento é tocado. Geralmente este fenômeno é explicado como ligado à “energia” intensa mobilizada na roda. No CEDANZE todo o aço utilizado nos berimbaus é extraído da parte interna de pneus velhos, o que envolve cortar o pneu e depois preparar os aços de modo que eles possam estar com as extremidades em formato de laços, um deles maior para encaixar diretamente no “pé da verga” e outro menor, no qual será preso um cordão a ser enrolado na outra extremidade. A cabaça presa por um cordão é localizada próximo ao pé do instrumento e tem uma de suas extremidades aberta. É através desta abertura que ressoa o som do instrumento. A necessidade de armar o berimbau antes do

início das aulas e rodas se dá porque só tensionamos a verga e encaixamos a cabaça no local adequado quando vamos tocá-lo e depois de fazê-lo desarmamos. Deixar ele armado permanentemente “cansa a verga”, como diz mestre Faísca, ou seja, faz com que ela perca sua potência musical. A afinação depois de armado o berimbau pressupõe, principalmente, avaliar a qualidade do som produzido em relação ao grau de tensão da verga e ao posicionamento da cabaça.

Limpar o espaço a ser utilizado para a atividade, portanto, já faz parte do ritual que compreende a preparação das atividades promovidas pelo CEDANZE. Mesmo assim, desde o início pedi ao diretor Roberval e às funcionárias responsáveis pela limpeza que tivessem uma atenção especial com a limpeza dos espaços a serem utilizados nas aulas de capoeira. Apesar da boa vontade demonstrada por eles, isso nem sempre ocorreu, fato que atribuo aos poucos profissionais contratados para esta finalidade, além das paralisações promovidas em razão do inadimplemento salarial dos funcionários terceirizados, dentre os quais se encontram aqueles ligados à limpeza. Tais funcionários são contratados por empresas que prestam serviço ao colégio, não tendo, assim, a condição de funcionários públicos com os benefícios que esta condição laboral proporciona. Ao longo do período em que ministrei aulas de capoeira no Colégio Simón Bolívar, de 16 de setembro de 2014 a 01 de dezembro de 2015, houve, ao todo, 4 semanas em que a escola não funcionou em razão da ausência dos profissionais incumbidos da limpeza. Ressalto que estas paralisações não se deveram a greves em busca de melhores condições laborais, mas tão somente à falta de condições financeiras mínimas para que estes profissionais pudessem custear seu deslocamento ao colégio. Tive a oportunidade de ouvir diversas vezes o diretor Roberval lamentar o descaso com a educação pública no estado da Bahia. Houve momentos em que ele afirmou estar custeando com recursos próprios a vinda dos profissionais ao trabalho. Em uma ocasião ele dialogou com Luzia, uma das funcionárias encarregadas da limpeza, se mostrando indignado com o inadimplemento salarial e dizendo que se eles não tivessem condições de vir ao trabalho não viessem, o que necessariamente acarretaria a interrupção das aulas.

Das 25 pessoas listadas apenas 5 apareceram para a aula e mais 4 que não constavam da lista se agregaram ao coletivo. Às 18 horas o Professor Kehinde apareceu para conduzir a atividade junto comigo. Iniciei com todos sentados no chão em círculo, destacando a importância deste formato para o aprendizado e a performance da capoeira.

Foi afirmada a ideia de que a presença de todos configurava uma unidade e que deveríamos nos dispor no círculo de modo que todos pudessem se observar mutuamente, algo constantemente frisado por mestre Faísca em sua prática pedagógica. Comecei perguntando pela visão que tinham da capoeira. Alguns disseram se tratar de uma luta, outros de uma resistência contra a escravidão e houve quem a definisse como uma mistura de dança e luta. Após ouvir algumas respostas dialoguei com o que havia sido falado expondo a perspectiva do CEDANZE acerca do tema.

Reiterei o discurso de mestre João Pequeno sobre a capoeira na África se chamar *n'golo*, vindo no Brasil o nome do espaço físico, capoeira, nome de mato, ter vindo a designar o nome da arte. Falei que é impossível definir totalmente a capoeira nas categorias de dança, luta, teatro, música, dizendo que ela envolve aspectos de todas estas práticas expressivas. Depois falei da diversidade que é a capoeira dizendo que respeitávamos todos os estilos e propostas, mas que apresentaríamos sempre a visão de nossos mestres, pois é através da relação mestre e discípulo que o conhecimento da capoeira se transmite, segundo nossa concepção. Perguntaram se não jogávamos descalços, respondi que não, afirmando que a tradição que seguíamos afirmava o uso do calçado. Situei este costume em referência aos mestres que iam com sua melhor roupa vadiar nas rodas, só sujando a ponta da gravata e a palma das mãos. Afirmei que mestre Faísca havia ouvido isto numa conversa de dois mestres idosos, ou mestres antigos, como se costuma dizer. Observei alguns sorrisos após esta referência.

Após este diálogo inicial comecei com a ajuda do professor Kehinde a ensinar os primeiros movimentos, seguindo a proposta de aula que havia sido discutida com mestre Faísca e com os demais professores do CEDANZE. Não houve nada de significativamente diferente da proposta elaborada em relação ao trabalho desenvolvido na sede da instituição no Vale das Pedrinhas. A proposta é utilizar as técnicas pedagógicas ministradas por mestre Faísca para despertar um primeiro contato da pessoa com a arte, de modo a ir sentindo a resposta de cada participante em relação ao que vai sendo proposto. A ideia é criar uma sintonia, mas sem que isso agrida a ninguém. Quem não se sentia à vontade para executar um movimento era orientado a permanecer gingando⁴⁷ e retomar a sintonia com o coletivo no próximo movimento. Por fim, finalizei perguntando se alguém teria algo a expor sobre a aula. Ninguém se manifestou e finalizamos a aula.

⁴⁷ A ginga é o movimento básico a partir do qual se desenrolam os movimentos de ataque e defesa utilizados na capoeira.

A partir da aula seguinte um problema se apresentou e se manteve presente de modo recorrente: a dificuldade de acesso a um espaço adequado à realização da atividade. Como estava chovendo, impossibilitando portanto a realização da atividade na quadra descoberta, me dirigi à quadra coberta e comecei a organizar a atividade. Quando estava prestes a iniciar, a professora Paula entrou no espaço e me chamou para conversar. Ela é uma das professoras de educação física do colégio e gentilmente me pediu para usar metade da quadra para realizar um treinamento de basquete com alguns alunos. Me informou que este treino já se encontrava agendado para as terças-feiras, mas que estava parado em razão de seu afastamento motivado por uma lesão no tornozelo. Aceitei por respeito à professora e seus alunos, mas percebi de imediato que este arranjo prejudicaria a aula de capoeira, como de fato se deu, uma vez que o barulho gerado pelo bater da bola de basquete no solo e a iminência dela se desviar e vir ao nosso encontro atrapalhava a concentração necessária ao bom andamento da atividade. Nesta segunda aula se encontravam apenas 4 alunos, dois rapazes e duas moças, sendo que destes apenas os dois rapazes estavam presentes na aula anterior. Dentre eles se encontrava Guilherme, o já referido aluno que esteve mais presente durante o período em que a pesquisa-ação foi empreendida.

Diante da inconveniência em usar a quadra coberta, conversei com o diretor Roberval e ele sugeriu que utilizássemos um espaço que estava ocioso, localizado logo à entrada do colégio, mas num local um pouco mais reservado. Trata-se de uma sala ampla, onde apenas se encontravam cadeiras amontoadas, construída para abrigar um refeitório novo, mas que por estar fora das especificações técnicas necessárias para a instalação da cozinha, não estava sendo utilizada. Roberval afirmou que iria providenciar a limpeza da sala e que eu poderia seguir utilizando o espaço até que até eles conseguissem encontrar uma forma de custear uma reforma na sua estrutura física. Ao chegar para a aula seguinte, observei que o chão ainda se encontrava consideravelmente sujo. Quando solicitei o acesso ao material de limpeza, a senhora Joana, uma das responsáveis pela limpeza, veio realizar o trabalho. Para não atrasar o início da atividade eu peguei uma vassoura para varrer enquanto ela passava o pano na parte em que eu já havia varrido. Mesmo após esta limpeza improvisada, as mãos dos integrantes da aula ao final se encontravam bastante escuras, o que demonstra que a sujeira não havia sido retirada convenientemente.

O acesso a este espaço e a regularização do PME possibilitou o início das atividades voltadas para o ensino fundamental. Ivone entrou em contato comigo e sinalizou que já poderíamos iniciar as aulas das quintas-feiras à tarde, uma vez que os alunos já poderiam se valer da alimentação fornecida pelo PME para permanecerem no colégio no turno oposto. Ivone se encarregou de entrar em contato com os alunos que demonstraram interesse em participar da atividade e me informou que Evandro os estaria supervisionando até que eu chegasse. Evandro é um funcionário do colégio que realiza as mais diversas atividades ligadas à logística e infraestrutura. Notei de início que ele goza da confiança de Roberval e de todas as pessoas envolvidas na gestão da instituição com as quais tive contato. A razão pela qual as crianças precisam estar sendo supervisionadas até o horário de minha chegada se deve ao fato de elas não poderem estar circulando sozinhas em meio a alunos mais velhos, no turno oposto. Com tudo programado para iniciar as aulas para o ensino fundamental, liguei para Ivone para pedir que desse uma atenção especial à limpeza do espaço, pois só conseguiria chegar para a aula poucos momentos antes do horário previsto para o seu início.

Chegando ao colégio no dia 30 de outubro de 2014 me surpreendi com a ausência dos jovens e fui informado que eles saíram bem mais cedo em razão da festa do *Halloween*. Ivone disse que tentou me ligar para avisar que não haveria aula, mas neste dia meu telefone celular ficou sem bateria e não conseguimos entrar em contato. Neste momento ela me informou que na próxima semana também não seria possível iniciar as aulas com o ensino fundamental, pois se tratava de uma semana dedicada exclusivamente à realização das avaliações, momento em que os alunos também estariam necessariamente saindo mais cedo. Me dispus a ir mais cedo noutro dia, já que na quinta-feira tinha outros compromissos e não poderia antecipar o horário da aula. Ivone me desestimulou afirmando que nesta semana nenhuma outra atividade acontecia com exceção das avaliações, citou como exemplo a suspensão das atividades promovidas pelo PME.

Após esta semana de provas, as paralisações dos funcionários responsáveis pela limpeza e não permanência dos alunos no turno vespertino para as aulas de capoeira levou a que as aulas voltadas para o ensino fundamental só pudessem ser iniciadas no dia 27 de novembro de 2014. Neste dia fui ao colégio de manhã divulgar o trabalho e incentivar que os alunos inscritos permanecessem para a aula à tarde. Quando retornei, às 13 horas e 15 minutos, notei que 4 meninos haviam permanecido, Jeferson, Abayomi, Luan e Luís, todos

com 11 anos de idade. O Professor Kehinde chegou para compartilhar da condução da aula comigo quando estava conversando com eles sobre a nossa visão acerca da capoeira em diálogo com a visão que eles expressaram. Logo antes de encerrar, *vadie* com Kehinde enquanto eles observavam, o que possibilitou alguma surpresa por poderem presenciar a capoeira angola do CEDANZE sendo praticada por capoeiristas experientes⁴⁸. Após esta breve exibição, falei brevemente sobre o valor cultural da capoeira e dos demais conhecimentos originados da presença africana no Brasil e encerramos a aula.

3.3.3. Pedagogia antirracista: problematizando o racismo e o lugar da capoeira na sociedade brasileira

Na aula voltada aos alunos do ensino fundamental do dia 14 de dezembro uma menina se integrou à turma. Trata-se de Franciele, uma menina negra com 12 anos de idade. Neste dia iniciei a aula expondo um pouco da história de mestre Pastinha através do livro *Pastinha, o menino que virou mestre de capoeira*, de José de Jesus Barreto com ilustrações de Cau Gomez (2011). Esta publicação apresenta em formato de história em quadrinhos uma narrativa sobre a trajetória de mestre Pastinha iniciada com seu aprendizado da capoeira com mestre Benedito, um senhor africano que o via ser agredido por um menino maior e o convidou para aprender algo com ele. Após este aprendizado o menino Pastinha conseguiu superar seu algoz e acabou conquistando seu respeito com sua habilidade. Esta narrativa reproduz um relato de mestre Pastinha sobre história e iniciação na capoeira, presente no documentário *Pastinha! Uma Vida pela Capoeira*, de Antônio Carlos Muricy (1998).

A obra de Barreto (2011) retrata dois aspectos estratégicos que havia planejado expor aos alunos, a repressão à capoeira promovida pelas forças policiais e a participação de mulheres nas rodas de capoeira, algo excepcional mas que já se verificava na capoeira em meados do século XX. Ao expor estes fenômenos afirmei uma ligação entre a rejeição à contribuição cultural afro-referenciada ao racismo que perdura na atualidade e a pouca

⁴⁸ Vale destacar que ao caracterizar Kehinde e eu como “capoeiristas experientes” me refiro a pessoas que já possuem um pouco do “corpo manejado”, como Mestre João Pequeno definia o controle corporal gerado pela prática da arte. Segundo a filosofia propagada pelos mestres que são referência para o CEDANZE, apesar de termos sido reconhecidos como professores somos capoeiristas em fase de formação. Mestre Faísca cita uma fala de mestre João Pequeno afirmando que seu mestre, o mestre Pastinha, morreu com mais de 90 anos dizendo que estava aprendendo a capoeira. Isto exemplifica um pouco da dimensão do tempo de formação para esta tradição.

presença feminina na capoeira historicamente ao machismo que infelizmente ainda afasta muitas meninas da capoeira na realidade brasileira. Ao me referir ao machismo citei a minha experiência de ter lecionado a capoeira fora do Brasil e ter verificado uma presença feminina mais expressiva nestes contextos onde lecionei e visitei. Associei isto ao fato de que naquelas sociedades não há uma identificação da capoeira como atividade masculina, o que possibilita uma maior identificação de mulheres com a capoeira. Me referi ao fato de que mesmo com estes obstáculos existem mulheres brasileiras que se envolvem na capoeira e que são professoras e mestras, citei como exemplo a professora Sônia do CEDANZE que é responsável pelas aulas ministradas no colégio voltadas ao ensino médio.

Após esta reflexão Franciele relatou que uma colega dela a repudiou por dizer que iria treinar capoeira. A tal amiga teria relacionado a capoeira à África como sinal de algo pejorativo. Diante disso Franciele teria perguntado se ela “tinha preconceito”, vindo ela a dizer que sim. Falei que isto era um modo de o racismo se manifestar, pois associava tudo associado à África a algo ruim. Relacionei este fenômeno à visão de que o negro era inferior e por consequência sua contribuição cultural deveria ser menosprezada. A associação entre a capoeira e o continente africano surgiu também na aula do dia 07 de maio de 2015, agora provocada por Tarsila, uma jovem negra com 14 anos de idade. Ela se referiu à existência do que denominou de uma capoeira brasileira e outra africana, me perguntando onde a capoeira havia surgido. Respondi que havia diferentes versões sobre isso e afirmei que mestre João Pequeno havia nos relatado a vinda do *n'golo* do continente africano, algo que aqui deu origem à capoeira. Finalizei ressaltando que tanto a capoeira angola como a regional eram afro-brasileiras, por terem sido originadas deste processo histórico.

Nas aulas voltadas para o ensino médio o tema do racismo também foi abordado em diversos momentos. Nestas oportunidades eu e a professora Sônia, que além de professora de capoeira atua ensinando História na rede pública de ensino fundamental e médio, provocamos diálogos sobre o tema. Uma experiência significativa realizada nesta turma se deu no dia 20 de outubro de 2015. Já há quatro aulas anteriores a esta havia pedido aos alunos que fizessem uma pesquisa na internet ou em livros a que tivessem acesso sobre a história da capoeira e dos mestres de capoeira com destaque na disseminação da arte, principalmente os mestres Pastinha, Bimba e João Pequeno. Preparei

um plano de aula com o objetivo de problematizar os modos como a capoeira se inseriu historicamente na sociedade brasileira. Nele relacionei os principais discursos sobre a origem da manifestação, à dura repressão no contexto escravista e pós-escravista, em associação com o racismo estrutural na sociedade brasileira, e os modos diversos em que a capoeira foi inserida socialmente no Brasil. Em se tratando do reconhecimento social planejei tratar da emergência da lei 10.639, da patrimonialização da capoeira e do programa Mais Cultura nas Escolas.

Antes de executar este planejamento pedi a Luciana que expusesse o resultado da pesquisa que afirmou ter realizado. Ela expôs no final da aula do dia 06 de outubro de 2015 uma parte da sua pesquisa, relatando aspectos da história de mestre João Pequeno. Comentei o relato dela complementando com uma observação crítica acerca do fato de mestre João Pequeno ter sido reconhecido com dois títulos de doutor *honoris causa* por duas universidades públicas brasileiras, o que não possibilitou seu acesso, ou de seus discípulos sob sua coordenação, nestas instituições ministrando seu conhecimento. Esta aula, como todas após o dia 05 de maio de 2015, não foi realizada na sala projetada para ser o refeitório novo e sim numa sala de aula convencional disponibilizada pela direção para a realização do trabalho. A mudança se deveu ao alagamento do antigo espaço em razão das fortes chuvas frequentes em Salvador no outono e no inverno. Além da entrada de água, o diretor Roberval demonstrou preocupação em utilizarmos o espaço em razão dos problemas técnicos ligados à sua edificação, seu receio se deveu à fragilidade da estrutura física poder causar algum acidente neste período em que são mais frequentes chuvas e ventos intensos.

Como as aulas regulares no turno noturno não ocupam todas as aulas, Roberval disponibilizou um conjunto de salas para que escolhêssemos uma para as aulas do ensino médio. Em diálogo com mestre Faísca, a professora Sônia e os demais participantes da atividade, foi estabelecido que utilizaríamos uma sala que se encontra próxima ao pátio central do colégio, o que daria uma maior visibilidade ao trabalho, possibilitando que outros integrantes da comunidade escolar pudessem ter contato e possivelmente se integrar à atividade. Isto de fato ocorreu, diversos jovens paravam à porta para observar as aulas e alguns sinalizavam não saberem que o trabalho estava sendo realizado. Alguns deles se integraram ocasionalmente nalgumas aulas, sem manterem uma frequência regular, outras pessoas faziam apenas uma aula para ter uma experiência ou vinham apenas assistir. A

especificidade do trabalho no contexto escolar fez com que mestre Faísca autorizasse a flexibilização das orientações acerca dos modos de exigir o compromisso com a arte. A equipe gestora do CEDANZE têm consciência de que a capoeira foi deliberadamente excluída deste espaço, vindo sua inclusão a ser feita de modo gradativo, com a calma necessária para perceber as reais dificuldades e os pensar os meios de superá-las. O entendimento a que se chegou foi que buscaríamos manter no colégio a filosofia que orienta o trabalho da instituição com a consciência de que a proposta teria por meta despertar para a existência de uma prática de conhecimento invisibilizada socialmente em sua potência pedagógica e epistemológica. Aquelas pessoas que participassem do trabalho no Colégio Simón Bolívar e quisessem se aprofundar no conhecimento da arte seriam orientadas a buscar a sede do CEDANZE.

No CEDANZE é exigido que os integrantes se comprometam com as aulas e rodas realizadas pela instituição, havendo a tolerância de atrasos e ausências apenas por motivos considerados justos, tais como compromissos profissionais, ligados a atividades educacionais, derivados de necessidades de suporte familiar ou de cuidados com a saúde. A motivação desta exigência é atribuída ao envolvimento com a capoeira angola que se busca fomentar na instituição. Mestre Faísca frequentemente afirma que devemos dar à capoeira uma importância equivalente ao trabalho e ao estudo, isto uma vez que a capoeira contribui para cuidar de nosso corpo e de nosso espírito. Esta ideia de espírito é afirmada sem a referência a uma interpretação religiosa específica. Interpreto este cuidar do espírito como relacionado à ideia de que a capoeira mobiliza a energia vital e por isso contribui para o fortalecimento do ser humano como um todo.

No dia 20 de outubro, aproveitei a presença de Guilherme, Ana, Kátia, Luciana, Juliano, da Professora Sônia e de Luane, integrante do CEDANZE que fez parte da atividade, para colocar em prática o planejamento realizado. Tinha previsto utilizar apenas 30 minutos para expor e debater os conteúdos planejados, uma vez que não queria abrir mão de realizar a aula de movimento nos 30 minutos restantes. Para otimizar o tempo, modifiquei a estrutura pedagógica da aula e me vali do quadro para dispor os temas que havia previsto expor. Quando comecei a dispor os temas no quadro os alunos por conta própria pegaram algumas cadeiras que se encontravam arrumadas nas extremidades da sala e as dispuseram em frente ao quadro de modo a poderem, com os cadernos em punho, acompanhar e tomar nota do conteúdo exposto. Convém ressaltar que, após a mudança do

local das aulas para a sala de aula, havia a necessidade de chegar ainda mais cedo para arrumar as cadeiras e mesas de modo a livrar o máximo de espaço possível no centro. Após esta arrumação, era necessário limpar a sala em razão da sujeira decorrente de dois turnos de aulas ininterruptas. Um dos trabalhos pedagógicos executado se deu com a conscientização dos alunos de que era necessário estar antecipadamente na sala para contribuir com a limpeza. De início, esta tarefa era realizada predominantemente por mim e pela Professora Sônia, mas com o tempo notei uma preocupação dos alunos em colaborar com a realização da limpeza ou justificar no caso da impossibilidade de fazê-lo.

Consegui executar o plano de aula previsto nos 30 minutos que havia estipulado. A ideia foi apresentar algumas aspectos históricos e sociológicos ligados à inserção social da capoeira e não realizar um aprofundamento na temática. Esta atividade se encontra ligada à problematização acerca do racismo estrutural institucionalizado na sociedade brasileira que cria obstáculos determinantes ao reconhecimento das práticas de conhecimento afro-referenciadas. A própria dinâmica pedagógica das aulas de capoeira já suscita esta reflexão, seja nas músicas que fazem referência à resistência negra à escravidão e ao racismo, nos movimentos que apresentam uma poética corporal que relê o lugar do corpo a partir de uma narrativa corporal contra-hegemônica⁴⁹ ou nas falas que antecedem e/ou finalizam as aulas. A proposta de realizar um trabalho pedagógico como o descrito foi motivada pela intenção de focar alguns aspectos importantes para compreender a realidade social da capoeira na atualidade, isto feito de modo a aproximar a linguagem pedagógica utilizada nas aulas de capoeira daquelas promovidas noutros conteúdos presentes no contexto educacional.

Nos 30 minutos restantes conduzi a aula de movimento seguindo a dinâmica normal do trabalho que vinha sendo desenvolvido. No final, com todos em pé dispostos em círculo, perguntei se alguém tinha algo a expor acerca do trabalho realizado. Neste momento Kátia pediu a palavra. Trata-se de uma jovem negra de 17 anos que vinha participando das aulas há 3 meses com alguma regularidade. Ela disse que sempre quis aprender a jogar a capoeira, mas que geralmente custava caro, então ela gostou muito de haver a oportunidade de ter aulas na escola como parte do PMC. Falou que foi importante conhecer mais sobre a história da capoeira e que a participação dela na capoeira estava modificando a forma dela ver o mundo, de se comportar. Disse que no futuro esperava ser

⁴⁹ Esta contra-hegemonia verificada na linguagem corporal da capoeira será retomada e analisada detalhadamente mais à frente.

uma professora, assim como a professora Sônia, e poder passar a outras pessoas esta arte. Fez referência ao racismo e aos desafios que enfrenta por ser negra e buscar afirmar isto socialmente, inclusive em sua família. Neste momento citou o modo como dispunha seu cabelo, dizendo que em sua família queriam que fosse “alisado”, mas ela o queria cacheado, como definiu. Já Luciana aproveitou a oportunidade e afirmou que em sua casa era o contrário, que quis alisar o cabelo e sua mãe lhe dizia que ela tinha que afirmar sua negritude. Estes relatos ligados a afirmações identitárias sinalizam a complexa interligação entre estética e política no âmbito de sociedades marcadas por um racismo estrutural, tal como a brasileira.

Nas sociedades ocidentais contemporâneas, algumas famílias negras, ao arrumarem o cabelo das crianças, sobretudo das mulheres, fazem-no na tentativa de romper com os estereótipos do negro descabelado e sujo. Outras fazem-no simplesmente como uma prática cultural de cuidar do corpo. Mas, de um modo geral, quando observamos crianças negras trançadas, notamos duas coisas: a variedade de tipos de tranças e o uso de adereços coloridos. Tal prática explicita a existência de um estilo negro de pentear-se e adornar-se, o qual é muito diferente das crianças brancas, mesmo que estas se apresentem enfeitadas. Essas situações ilustram a estreita relação entre o negro, o cabelo e a identidade negra. A identidade negra compreende um complexo sistema estético (Gomes, 2002: 44)

Ao tratar das tranças como exemplo para uma análise acerca da relação entre a estética capilar e a afirmação da negritude, Nilma Gomes problematiza o lugar político que este traço identitário assume numa prática antirracista. Nas falas de Kátia e Luciana estão evidentes as tensões que jovens negras vivenciam na expressão de sua subjetividade em relação com grupos familiares posicionados de diferentes modos em relação aos estereótipos ligados à estética negra. Luciana relatou que sua mãe, Flávia, não lhe permitiu alisar o cabelo, por isto representar uma negação da negritude. Já Kátia era compelida a se valer do tratamento químico que pressupõe o alisamento por este representar o referencial estético adotado em seu grupo familiar. Tive a oportunidade de conversar brevemente com Flávia numa ocasião em que ela esteve presente na aula observando e aguardando para acompanhar Luciana para casa. Flávia já havia conversado comigo acerca de sua preocupação com o fato de sua filha sair do colégio com a noite avançada, em razão dos assaltos recorrentes na região. Isto se deu num momento em que foi cogitada a extensão das aulas até às 20 horas e o posicionamento de Flávia foi determinante para mantermos o horário das 18 às 19 horas. Nesta conversa ela citou que era professora de dança afro, algo já mencionado por Luciana e que valorizava o trabalho que estava sendo feito no colégio.

Ainda sobre a relação entre cabelo e antirracismo, é exemplar a seguinte afirmação:

Mesmo que reconheçamos que a manipulação do cabelo seja uma técnica corporal e um comportamento social presente nas mais diversas culturas, para o negro, e mais especificamente para o negro brasileiro, esse processo não se dá sem conflitos. Estes embates podem expressar sentimentos de rejeição, aceitação, ressignificação e, até mesmo, de negação ao pertencimento étnico/racial. As múltiplas representações construídas sobre o cabelo negro no contexto de uma sociedade racista influenciam o comportamento individual. Existem, em nossa sociedade, espaços sociais nos quais o negro transita desde criança, em que tais representações reforçam estereótipos e intensificam as experiências do negro com o seu cabelo e o seu corpo (Gomes, 2002: 44)

A escola é um dos espaços sociais referidos por Nilma Gomes. Por este motivo fiz questão de aproveitar o debate empreendido e focar nas diferentes visões expressadas por Kátia e Luciana para sinalizar a centralidade da estética no confronto do racismo estrutural. Fiz isto retomando a análise da inserção social histórica da capoeira. Nesta reflexão expus a repressão, a folclorização e a esportivização como os modos pelos quais as estruturas dominantes de poder se relacionaram com a capoeira. As diferentes expressões do racismo estrutural foram evocadas para compreender estes significados sociais hegemônicos. Na recuperação que fiz, assinalei que estes posicionamentos diferentes dos grupos familiares de Kátia e Luciana se deviam a diferentes modos de se relacionar com o racismo estrutural, uma vez que os padrões dominantes de beleza também se encontravam vinculados a uma relação de poder de caráter racial. Ponderei que cada pessoa tem suas identificações pessoais e seus gostos, devendo isto ser respeitado, mas é importante refletir como os diferentes modos de ser são aceitos ou rejeitados socialmente. Neste momento Kátia disse que sim, precisávamos reagir ao racismo e aos preconceitos diversos e citou que eu deveria sofrer racismo por ser um professor de capoeira branco ministrando uma arte associada ao povo negro. Ela disse que já havia ouvido comentários racistas a meu respeito por parte de outros colegas da escola que não se integravam à capoeira em razão de eu ser o responsável pelo trabalho. Retruquei afirmando que sim, o racismo existe das mais diversas formas na sociedade brasileira, e toda a forma de racismo é condenável, mas interpreto o que ela citou como uma reação equivocada ao perverso racismo histórico presente na sociedade brasileira em relação ao povo negro.

Uma dimensão determinante da contributo pedagógico e epistemológico da capoeira se encontra presente na musicalidade. A educação musical também propicia uma rica reflexão crítica acerca do enfrentamento político mobilizado através da capoeira. Esta componente da manifestação cultural, em razão de sua especificidade e correlação com as

dificuldades estruturais ligadas à inserção da arte no contexto escolar requer uma análise pormenorizada, a ser realizada em seguida.

3.3.4. As dificuldades para a realização da educação musical: falta de verba inicial e de uma alocação adequada

Em função da impossibilidade de acesso à verba da primeira parcela do PMC mencionada anteriormente, não foi possível iniciar o trabalho seguindo o formato utilizado nas aulas do CEDANZE. Estas normalmente se iniciam com uma “aula de ritmo”, como é denominada a educação musical por mestre Faísca. Neste momento todas as pessoas são introduzidas paulatinamente aos instrumentos que compõem a orquestra percussiva, denominada de bateria, e às cantigas que compõem o repertório pesquisado e propagado pela instituição. Há uma prioridade para aquilo que mestre Faísca denomina de cantigas tradicionais, antes de se buscar compor novas canções é preciso que se conheça profundamente aquelas que propagam o conjunto simbólico que estrutura a visão de mundo identificada pelo CEDANZE como correspondente ao *ethos* do angoleiro. Um dos principais critérios para selecionar as músicas é terem sido cantadas pelos mestres que são referência para a instituição, nomeadamente os mestres Pastinha, João Pequeno e Faísca. A impossibilidade inicial de adquirir os instrumentos limitou a educação musical nesta fase ao canto, quando foram promovidos exercícios de canto acompanhados do ritmo marcado pelo pandeiro que eu trazia comigo. Nas músicas executadas nas aulas e rodas de capoeira são veiculadas narrativas que comportam um importante veículo pedagógico. Além de narrar eventos da resistência do povo negro à escravidão e à opressão, enaltecem os protagonistas históricos que povoam o imaginário da luta anti-racista, tal qual Zumbi, com destaque para os capoeiristas e mestres de capoeira, tais como Besouro, Pastinha e Bimba. Ao situar a centralidade na transmissão dos conhecimentos que compõem o alicerce epistemológico da capoeira, Flávia Candusso afirma:

A musicalidade, expressa através da bateria e do canto, é um elemento muito importante no processo de transmissão dos saberes, porque é através dela que são celebrados os antepassados, os ancestrais, seus atos heróicos, seus valores (Candusso, 2009: 98).

Candusso produziu uma tese de doutorado intitulada *Capoeira angola, educação musical e valores civilizatórios afro-brasileiros*. Esta pesquisa foi realizada através de uma pesquisa etnográfica acerca da educação musical presente no *Projeto João e Maria*

Capoeira Angola e Cidadania, do CEDANZE. Estudando as aulas de música dada às crianças que compunham o projeto sociocultural empreendido pelo CEDANZE, Candusso (2009) averiguou como nesta instituição se afirmam o que denominou de valores civilizatórios afro-brasileiros: circularidade, musicalidade, ludicidade, corporeidade, cooperativismo/comunitarismo, oralidade, memória, ancestralidade, religiosidade e energia vital (axé).

Em termos de valores civilizatórios afro-brasileiros, na pequena e na grande roda destacam-se a corporeidade e a ludicidade, enquanto ação dos corpos que jogam dentro do respeito das regras, do respeito de si e do outro; a ancestralidade, religiosidade e a energia vital (axé), pelo fato de guiar e cuidar através das energias que se estabelecem do bem-estar da pessoa, enquanto ser humano, da coletividade (comunitarismo), de preservar a natureza e o mundo; a oralidade, memória, musicalidade, corporeidade e a circularidade no fazer com que as regras, normas e o código de ética, em geral, sejam repassados e ensinados através de múltiplas linguagens: musical, verbal, corporal, aural (Candusso, 2009: 167).

Quando se refere à pequena e grande roda, Flávia Candusso faz alusão à metáfora muito utilizada pelos mestres de capoeira, que comparam as situações vivenciadas numa *Roda de Capoeira* com aquelas que ocorrerão na “grande roda” ou “roda da vida”. Ou seja, existe a consciência da eficiência dos benefícios gerados pelos aprendizados oriundos da capoeira noutras dimensões da vida e da convivência social.

Acerca da presença da musicalidade afirma:

A música, sempre entendida como parte das artes musicais, é, sem dúvida, uma das expressões mais presentes na cultura afro-brasileira e se relaciona, geralmente, com outras linguagens artísticas,... (Candusso, 2009: 60).

Nesta análise a autora afirma que a música excede os “fenômenos acústicos”, isto uma vez que se encontra ligada “à dança, movimento, língua, religião e que, para muitas pessoas, representam um estilo de vida” (Idem, p. 61). A música nas práticas de conhecimento afro-referenciadas atua como um agente socializador, ao contrário da dimensão contemplativa, uma das possibilidades de fruição, segundo o entendimento dominante no Ocidente. Existe, portanto, um sentido pedagógico fundamental que se identifica no papel empreendido pela música nestas manifestações culturais. Paul Gilroy afirma nas formas culturais afro-referenciadas modos de produção de um *ethos* interligado à dimensão política (Gilroy, 2001: 98). Esta produção ética e atuação política de base estética se afirma com especial singularidade na capoeira. Ao se constituir performaticamente em diálogo corporal permeado por narrativas sonoras compo a

dimensão musical, a capoeira tem na música um veículo central de produção e propagação de conhecimentos. Em minha experiência como capoeirista recordo vivamente o impacto causado pela percepção do papel ocupado pela música na arte. Além de narrativas ligadas ao reposicionamento do negro no contexto sociocultural brasileiro e à renovação crítica da memória da escravidão, percebi que através da música o *cantador*, como se costuma referir quem conduz o canto, pode interferir ativamente na dinâmica do jogo de capoeira. Através da utilização de metáforas integradas a um repertório compartilhado, uma pessoa habilidosa no canto pode atuar decisivamente para que um jogo se torne mais “duro”, ou seja, aguerrido, com um nível maior de dificuldade implicada na dinâmica de ataque e defesa, ou para suavizá-lo, conduzindo os jogadores a uma maior cautela nos movimentos.

Um exemplo de música em geral é associada a um jogo mais exigente é:

Jogo de dentro, jogo de fora
Esse jogo é de dentro este jogo é de angola
Jogo de dentro, jogo de fora (coral).

Esta canção de domínio público é denominada de canto corrido, ou apenas corrido. Neste momento o cantador conduz o canto e o coral responde um verso característico, ficando o cantador com a possibilidade de improvisar constantemente ou repetir continuamente um improviso que é geralmente associado a determinada música. Ao improvisar quem canta pode enviar mensagens aos jogadores, muitas delas sutis, apenas compreensíveis por pessoas com relevante experiência e grau de intimidade com o cantador. Sempre me chamou a atenção o cuidado com que mestre Faísca lida com a parte musical. Além de manter uma estrutura de aula em que há um momento apenas dedicado à educação musical, há uma preocupação em estudar e se aprofundar no aprendizado de canções já consagradas pela tradição. A avaliação desta “consagração” é algo buscado através da convivência com os mestres da “velha guarda”. Estes senhores, com uma trajetória reconhecida no âmbito da capoeira angola, servem de referência para identificar as canções utilizadas nas aulas e nas rodas. Não há um repúdio à novidade, mas sim um apelo à cautela e ao estudo aprofundado acerca das músicas a serem cantadas.

Mestre Faísca frequentemente narra um episódio em que foi repreendido em público por mestre João Pequeno para ilustrar a complexidade que envolve a seleção musical. Ele conta que estava numa roda de capoeira na *Academia de João Pequeno de Pastinha – Centro Esportivo de Capoeira Angola*, localizada no Forte de Santo Antônio

Além do Carmo, cantando e ao cantar determinada cantiga foi duramente censurado por mestre João Pequeno. Ele diz que esta música que conduziu à repreensão era comumente cantada nas rodas de capoeira pelos mais diversos mestres, fato que não impediu mestre João Pequeno de julgá-la inadequada para o ritual conduzido em sua escola. Ao narrar este caso, mestre Faísca sinaliza para a importância em pesquisar os mestres em sua complexidade, pois eles não vão necessariamente expor suas visões de mundo de modo claro e objetivo.

Avalio esta subjetividade como um traço essencial da busca pelo conhecimento no âmbito da capoeira, algo que caracteriza a relação pedagógica entre mestre e discípulo e que age no nível da percepção sobre um modo de expressar próprio a determinado mestre. Isto que situo como derivado da expressão pessoal é algo que se manifesta tanto nas opções musicais como em outros discursos no contexto da capoeira, nomeadamente o corporal e o verbal. Por verbal me refiro às palestras por vezes proferidas pelos mestres em suas aulas e rodas, algo muito comum na prática pedagógica de mestre Faísca. Em relação à poética corporal, a expressão se afirma no repertório de movimentos escolhidos para compor a tradição de determinada escola e na postura estimulada no momento do jogo. Há quem estimule uma postura de caráter competitivo, com uma demarcação explícita de superioridade muitas vezes associada à busca por inferiorizar ou agredir a pessoa com quem se joga. Havendo, no entanto, quem incentive o “desenvolvimento do jogo”, algo voltado à priorizar a parceria, o diálogo. Um exemplo do estímulo à parceria se expressa nesta frase que ouvi diversas vezes proferida por mestre Faísca, “quem deve brilhar é a capoeira, ela é a estrela, não um dos jogadores”. Associo esta concepção dialógica à perspectiva educacional de Paulo Freire sinalizada na citação abaixo:

Sendo fundamento do diálogo, o amor é também diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não, porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens (Freire, 1987: 45).

A dificuldade inicial em realizar a educação musical não se deveu apenas à carência de recursos, a falta de um espaço com as condições adequadas à realização do trabalho foi outro fator determinante. Mesmo sem os instrumentos musicais necessários, foi possível exercitar coletivamente, ocasionalmente, o canto ao som de um pandeiro que levava comigo para as aulas. No que se refere à turma da noite, voltada aos alunos do ensino médio, conseguia realizar estas experiências musicais precárias sem maiores

problemas, pois no horário das 18 às 19 horas, quando as aulas de capoeira aconteciam, não haviam outras aulas sendo realizadas, vindo as atividades regulares do turno noturno a serem iniciadas às 19 horas. Já com relação à turma do ensino fundamental, quando as aulas eram realizadas entre 13 e 15 horas e 30 minutos, a falta de acesso a um espaço com isolamento acústico adequado trouxe diversos problemas ao ensino da parte musical.

Como já exposto, as aulas voltadas ao ensino fundamental só puderam ser iniciadas após a regularização do PME. Isto se deu em razão da verba utilizada para a alimentação dos alunos do PME também possibilitar o fornecimento de almoço aos alunos que fariam parte das aulas de capoeira do PMC. Apesar de prever interações pedagógicas em turno oposto àquele frequentado regularmente pelos alunos, não havia previsão no orçamento do PMC para o fornecimento de alimentação aos jovens. Mesmo que tal possibilidade orçamentária existisse, o Colégio Simón Bolívar só conseguiu a liberação do valor oferecido pelo PMC no final do ano de 2014, o que também impossibilitaria, portanto, o início das aulas voltadas para o ensino fundamental em momento anterior. Iniciadas em 27 de novembro de 2014, as aulas foram inicialmente ministradas na já referida sala construída com a finalidade de se tornar o novo refeitório do colégio. Esta sala se encontra num local independente, localizado ao lado da quadra descoberta e situado próximo à entrada do colégio. Durante o período em que as aulas de capoeira foram realizadas nesta sala, não houve obstáculos ligados ao lugar utilizado nas aulas para a realização de exercícios preliminares de musicalidade.

Já a partir do mês de maio de 2015, conforme narrado acima, não havia mais a possibilidade de utilizar a sala construída para abrigar o refeitório novo. Desde o início de 2015 já dispúnhamos de instrumentos musicais adquiridos pelo colégio com a utilização da primeira parcela dos recursos provenientes do PMC. Foram adquiridos neste momento 3 atabaques, 6 agogôs, 4 pandeiros e 6 berimbaus. A segunda fase das aulas, após a finalização da primeira etapa em 11 de dezembro de 2014, só foi reiniciada em 07 de maio de 2015. Neste dia ainda foi possível realizar a aula na sala projetada para o refeitório novo, sendo também nesta a oportunidade realizado o primeiro registro videográfico das aulas com foco no ensino fundamental. Após a autorização dos estudantes e, partindo de uma proposta debatida com a direção do CEDANZE e a direção do Colégio Simón Bolívar, iniciou-se a produção de um curto documentário com o objetivo de expor a experiência de ensino de capoeira na escola. O documentário, pensado como um dos

resultados da pesquisa-ação empreendida, foi planejado com a finalidade de contribuir para o debate sobre a inserção da capoeira e da cultura afro-brasileira nas escolas. Tal produção está sendo custeada com recursos oriundos do PMC e está em fase final de finalização. Ele será retomado em detalhe mais à frente quando analisados os resultados da pesquisa-ação.

Após a aula do dia 07 de maio foi preciso buscar um novo espaço para a realização das aulas do turno vespertino. Após conversa com a direção do colégio e com a coordenadora Ivone, ficou decidido que seria utilizada a quadra coberta. A utilização deste local teve por ponto positivo fazer com que o trabalho fosse mais facilmente notado pela comunidade escolar, uma vez que a quadra coberta se encontra localizada na área central do colégio, ao redor da qual se encontram várias salas de aula e onde circula boa parte dos alunos. Os pontos negativos, no entanto, foram extremamente prejudiciais ao trabalho. Às tardes a quadra coberta era também utilizada para a realização de aulas de educação física, em geral as aulas de educação física que presenciei consistiram em jogos de futebol, vôlei ou basquete desenvolvidas pelos alunos com a supervisão dos professores. Os professores de educação física do colégio se mostraram em sua totalidade generosos e propensos a buscar formas de conciliar o trabalho por eles realizado com as aulas de capoeira. Com este intuito chegamos ao entendimento de que dividiríamos a quadra, sendo metade utilizada nas aulas de educação física e a outra metade reservada à capoeira. Ocorre que, além do barulho que impedia a concentração dos alunos do ensino fundamental, que nesta fase compreendiam 15 jovens com idade oscilando entre 11 e 14 anos, havia a constante ameaça da bola utilizada nas práticas esportivas ser desviada e vir de encontro aos participantes da aula de capoeira. Seguimos utilizando o espaço mesmo com estas dificuldades com um grau de envolvimento dos alunos que surpreendeu minhas expectativas. Isto se deu desta forma até que sobreveio um fato que merece destaque por seu caráter exemplificativo.

No dia 11 de junho de 2015 cheguei às 13 horas para preparar a aula. As dificuldades de realização do trabalho na quadra coberta já me haviam levado a dialogar com o diretor Roberval e a pensar outra solução para o problema de espaço. Nesta ocasião ele me falou de uma sala que estava ociosa, trata-se de um local onde esteve localizada a antena de transmissão de uma empresa de telefonia móvel. Este pequeno prédio, em cima do qual se encontrava a referida antena, se localizava destacado da edificação central do colégio mas ainda no seu espaço interno. Roberval me disse que tinha a intenção de

transformar aquele espaço numa sala de ginástica olímpica, ideia que surgiu da inspiração que teve quando participou de intercâmbios entre gestores escolares na Inglaterra. Já havia conseguido alguns equipamentos, mas a falta de recursos suficientes à finalização da preparação do espaço impediu a concretização da proposta. Observei o espaço na companhia de mestre Faísca e vimos que ele atendia perfeitamente às exigências do trabalho realizado pelo CEDANZE. Roberval havia pedido para limpar e arrumar as coisas ali armazenadas, de modo que eu pudesse já utilizar o espaço assim que quisesse.

Ao chegar na escola no dia 11, fui informado de que o novo espaço já se encontrava à disposição. Segui com os alunos carregando os instrumentos musicais em direção à sala para realizar a atividade. Neste dia havia 9 adolescentes participando da atividade, 3 moças e 6 rapazes. Ao chegarmos à sala verifiquei que a mesma se encontrava molhada em razão de um vazamento no teto que permitiu a entrada da água da chuva. Diante disso decidi subir novamente à quadra e nos posicionamos num local ocioso de dimensões reduzidas que se localizava numa das extremidades. Já havíamos ocupado este local outras vezes, pois preservava um pouco mais os alunos da ameaça da bola jogada pelos alunos do ensino médio em suas aulas de educação física. Posicionados neste local, estávamos em círculo executando a aula de música quando fui surpreendido por um evento registrado desta forma no caderno de campo.

Comecei a aula de ritmo e quando estávamos quase no final a vice-diretora da tarde, Rosa, veio de lá fazendo um gesto de que havia barulho, colocando as mãos no ouvido, e gritou dizendo que uma professora foi chamá-la em razão do barulho. Falei que se a professora tivesse falado comigo isso já estaria resolvido. Ela disse de modo grosseiro que ela estava ali falando, retruquei num tom irônico e enérgico que agradecia então a observação. Ela disse: de nada. Eu repeti o agradecimento do mesmo modo e ela também repetiu o de nada ainda em modo grosseiro. Não consegui descobrir ainda qual a professora, ou professor, estava dando aula naquele momento, mas soube por colegas e pelos próprios alunos que a vice-diretora só se dirigia às pessoas de modo grosseiro.

Mais cedo, quando entrei na sala dos professores, senti que ela me olhou de modo agressivo, como que questionando minha presença ali. Eu já estava uniformizado. Olhei para ela e disse, sou o professor de capoeira. Ela meio que constrangida falou, eu sei, e seguiu andando (Caderno de Campo – 11.06.15).

Este evento envolvendo a vice-diretora Rosa me levou a problematizar a especificidade da agressão em razão de eu ser um professor de capoeira, alguém que talvez fosse visto por ela como subalterno. Por mais que a sua forma de se relacionar com os demais colegas e alunos fosse pautada pela agressão e pelo desrespeito, conforme já me havia sido relatado, percebi nitidamente que eu era considerado como um dos alunos, o

que para ela abria o precedente para uma atitude ainda mais ríspida e agressiva. Este evento me motivou a problematizar os modos como os profissionais de capoeira são reconhecidos pelos demais educadores no contexto escolar. Além desta reflexão, este acontecimento me levou a avançar na ideia de promover intervenções interdisciplinares no sentido de contribuir para uma nova consciência por parte da comunidade escolar acerca da relação entre a capoeira e os demais conteúdos veiculados nas escolas. Antes de me referir mais detidamente às experiências interdisciplinares propostas e concretizadas, é importante explorar um pouco mais o caso exposto para situar os desafios que são postos para que se produza interconhecimento entre as práticas de conhecimento afro-referenciadas e os demais saberes escolares.

Na semana seguinte ao acontecimento narrado, procurei o diretor Roberval para conversar sobre o fato e falar da minha intenção em realizar as intervenções interdisciplinares. Ele se mostrou penalizado pelo ocorrido e falou que, infelizmente, a vice-diretora Rosa tinha por marca a descortesia em sua forma de se relacionar, sinalizando que o ocorrido não se deveu à minha condição de professor de capoeira. Evidenciei que minha intenção em conversar sobre o ocorrido não se devia apenas à busca por expor o comportamento lamentável da vice-diretora, mas que dizia respeito também à minha pesquisa. Nesta, além de identificar os modos como a capoeira tem entrado nas escolas, buscava intervir para qualificar esta inserção. Ele incentivou a realização das ações interdisciplinares e me recomendou que frequentasse os encontros periódicos dos professores ligados a determinados campos de conhecimento, denominados Atividade Complementar, sempre referidos como AC.

3.3.5. Intervenções interdisciplinares: tentativa de construção de pontes pós-abissais

Desde o momento em que explorava o campo de pesquisa percebi que um dos pontos que demarcava o modo hegemônico de inserção da capoeira nas escolas era a desconexão estrutural entre a capoeira e os demais conteúdos escolares. Já foi explorada convenientemente a linha abissal que constitui o não-reconhecimento da capoeira nestes espaços, algo interligado à exclusão ou à apropriação sob o espaço social hegemônico do esporte ou do folclore. A linha abissal epistemológica conduz ao isolamento das iniciativas de ensino da capoeira envolvidas nas políticas de educação integral, tais como o PME e o PMC. Pedro Abib, se refere a um “reconhecimento parcial” ao tratar das principais

experiências de inserção da capoeira nas escolas:

Muitas vezes as pessoas que faziam esse trabalho de capoeira estudavam na escola, eram pessoas da comunidade. A escola apenas cedia o espaço físico para que esse mestre fizesse o trabalho lá. Até hoje existem muitas experiências assim. Eu diria que a maior parte da presença da capoeira na escola se dá dessa forma; ou seja, a ocupação do espaço físico da escola por algum mestre da comunidade que consegue o espaço e ali ele consegue com o seu bom relacionamento, pelo seu reconhecimento também na comunidade com alguém importante ali e a própria escola reconhece isso. Mas ainda é um reconhecimento parcial (Pedro Abib, entrevista – 28.01.15).

Na dicotomia da lógica abissal proposta por Boaventura Santos (2009), isto seria um não reconhecimento através de uma relação de apropriação. Obviamente há um espaço negociado também por estratégias de inserção social de capoeiristas que em geral se valem da boa relação que possuem ou da militância dos gestores escolares para ocupar um espaço precário e subalterno no contexto escolar. Esta relação abissal é ainda sinalizada por outra ausência ativamente reproduzida, a exclusão dos profissionais da capoeira das discussões ligadas ao projeto pedagógico das escolas.

Esse mestre não participa da reunião pedagógica dos professores, ele não opina no projeto político-pedagógico da escola. Ele não tem voz enquanto sujeito, enquanto um educador que está trabalhando na escola. Ele é apenas alguém que é meio invisível. Daí eu costumo dizer que a capoeira dessa forma ela entra pela porta dos fundos da escola. E é o que mais acontece. Embora hoje a coisa começa timidamente a se modificar. Uma das coisas importantes é a lei 10.639, que depois passou a ser 11.645. Isso foi um passo importante, embora só a lei escrita não resolve nada. Há ainda um caminho muito longo a ser percorrido (Pedro Abib, entrevista – 28.01.15).

A afirmação de Abib é interessante por situar o contexto abissal hegemônico e indicar uma contra-hegemonia incipiente fomentada pelo advento da lei 10.639, posteriormente modificada pela lei 11.645. A obrigatoriedade de ensino da cultura afro-brasileira nas escolas desde 2003 provoca a exposição da fratura abissal e suscita uma abertura que tensiona a lógica abissal hegemônica. Nas experiências abordadas nesta pesquisa as consequências desta inflexão são perceptíveis de diferentes modos nos diversos contextos abordados, algo a ser sinalizado nas análises empreendidas mais à frente. Agora vale a pena situar a influência desta legislação na elaboração do PMC. Uma das pretensões deste programa é contribuir ativamente para a implementação da legislação citada, o que se verifica no fato de estarem listados como eixos temáticos do programa aqueles intitulados cultura afro-brasileira e cultura indígena. Os eixos temáticos são categorias em que os projetos propostos devem se enquadrar, podendo o mesmo projeto sinalizar a inserção em

mais de um eixo. O eixo cultura afro-brasileira foi o segundo eixo mais selecionado nos projetos contemplados, só perdendo para o eixo intitulado criação, circulação e difusão da produção artística⁵⁰.

Esta alta proeminência da escolha pelo eixo cultura afro-brasileira demonstra a existência de uma demanda social por parte dos sujeitos vinculados às manifestações afro-referenciadas no que se refere à inserção no contexto escolar. Assim como ocorreu com o PME, a capoeira se valeu do PMC para ocupar um espaço antes negado nas escolas. Thiago de Jesus, pesquisador integrante da equipe que monitorou a efetivação do PMC, relatou o seguinte quando indagado sobre presença da capoeira no âmbito do programa:

Muitos projetos foram de capoeira e aí a intenção geral de trabalhar esse eixo dentro da escola era primeiramente trabalhar a história do negro no Brasil. História como resistência dentro da escola. E aí o segundo ponto fundamental que, pelo menos eu, particularmente, percebi dentro do eixo cultura afro-brasileira foi que as iniciativas parceiras trouxeram consigo esse eixo com a intenção de trabalhar algo que é relativo ao dia-a-dia das pessoas (Thiago de Jesus, entrevista – 15.04.16).

As impressões de Thiago são importantes fontes de dados na medida em que o pesquisador visitou 4 projetos que promoviam o ensino da capoeira através do PMC em diferentes cidades brasileiras. Estas informações serão analisadas quando da necessária ponderação sobre o tipo de espaço social criado nas escolas para a capoeira através desta política pública. A pertinência em iniciar aqui o debate sobre a relação entre a proposta do PMC e o lugar que a capoeira ocupou, se encontra na necessidade de problematizar o grau de interação entre a manifestação cultural e os demais conhecimentos legitimados no contexto escolar. No Colégio Simón Bolívar não identifiquei nenhuma iniciativa de diálogo no sentido da construção de uma proposta pedagógica compartilhada partindo da gestão da escola ou de outro educador ou educadora. Identifico como uma das fragilidades do PMC não ter se valido de um trabalho prévio consistente no sentido de agir para desconstruir a lógica abissal excludente, o que possibilitaria a construção do que denomino de pontes pós-abissais entre os conhecimentos mobilizados através da capoeira e os demais inseridos nas escolas. Não atribuo à ausência desta iniciativa por parte dos educadores do colégio uma atitude deliberada de exclusão, percebi uma boa disposição ao sucesso do ensino da capoeira na imensa maioria deles. Ocorre que a valorização verificada não é

⁵⁰ Esta informação foi fornecida por Thiago de Jesus, em entrevista realizada em 15.04.16. Trata-se de um pesquisador da Universidade Federal de São Paulo, Unifesp, que integrou a equipe de monitoramento do PMC. Ele afirmou também que está sendo elaborado um relatório contendo esta informação a ser divulgado na página eletrônica do programa.

suficiente para contrapor o abismo epistemológico que impossibilita observar a capoeira como uma prática de conhecimento com inúmeras possibilidades pedagógicas. Isto acrescido à sobrecarga de trabalho dos profissionais da educação e às precárias condições materiais para a realização do trabalho, fazem com que seja improvável esperar uma iniciativa diferente da verificada.

Em razão desta realidade, busquei uma maior interação com os demais educadores. A partir do ano de 2015, quando já me sentia mais bem ambientado na escola, passei a frequentar alguns encontros periódicos dos professores ligados a um determinado campo, denominados AC, e estar mais presente sala dos professores. Até então só passava por lá rapidamente quando a atravessava para buscar os instrumentos musicais, que ficavam temporariamente armazenados no pequeno corredor que liga a sala do diretor Roberval à sala utilizada pela profissional que gerencia a contabilidade do colégio. Nestes momentos senti algum desconforto por parte de alguns dos professores, mas nada ostensivo, noutras vezes percebi alguma curiosidade acerca de minha presença ali, isto quando estava lá sem o uniforme utilizado na capoeira⁵¹. Apesar de fazer questão de afirmar em todo e qualquer diálogo a minha dupla condição de professor de capoeira e pesquisador, notava que muitas pessoas inicialmente aparentavam me identificar apenas como o responsável direto pela promoção das aulas de capoeira.

As professoras Paula e Gina de educação física se mostraram inicialmente dispostas e abertas à realização de uma atividade interdisciplinar. Exemplificativo da perspectiva hegemônica que associa a capoeira aos esportes de competição foi a reação de surpresa de Paula quando afirmei que minha pesquisa era situada no campo das ciências sociais, ela estranhou a afirmação e sinalizou que eu devia ter cursado educação física. Outro evento a ser destacado envolvendo o professor Jorge, também de educação física, se deu no dia 21 de maio de 2015. Já havia me apresentado a ele e falado rapidamente sobre a possibilidade de pensarmos uma intervenção em conjunto, ele não pareceu realmente disposto a tentar perceber em que consistia a minha proposta, mas se mostrou simpático à ideia afirmando que estava disponível para o trabalho. No dia 21 realizei em conjunto com a professora Sônia, os professores Kayode e Kehinde e alguns alunos do ensino fundamental e do

⁵¹ Quando me refiro ao uniforme estou fazendo alusão à camisa branca, gravada com o emblema que identifica a Academia de João Pequeno de Pastinha – Centro Esportivo de Capoeira Angola, com o nome de Mestre Faísca disposto logo abaixo da logomarca. Também compõe a indumentária do CEDANZE uma calça branca, que tem por costume ser uma calça de tecido, que costumamos referir por calça social, e um calçado, em geral um tênis com solado baixo.

ensino médio, uma breve *vadição* no intervalo das aulas no turno matutino. O objetivo desta exibição foi divulgar a existência do trabalho e estimular a participação nas aulas. Este evento foi registrado por Mateus, o cinegrafista que colaborou na primeira parte dos registros que farão parte do documentário. Quando retornei à tarde para a realização da aula voltada ao ensino fundamental, percebi que o resultado da apresentação foi positivo, já se encontravam lá 10 jovens me aguardando para a aula. Mateus também retornou à tarde para registrar esta experiência.

Em razão do reiterado problema de espaço me dirigi com o grupo à quadra coberta para a realização do trabalho. Quando estava sentado no chão em círculo no centro do espaço, ouvindo as impressões iniciais dos novos alunos sobre a capoeira e falando sobre a proposta do CEDANZE, a professora Gina chegou com seus alunos para a realização da aula de educação física. Ela me falou com muita naturalidade que iria deixar uma bola com os alunos para que jogassem vôlei num dos lados da quadra e que nós usaríamos o outro. Diante da ausência de alternativas fui obrigado a me adaptar e conduzir a aula desta forma, com a ameaça constante e a eventual vinda da bola em nossa direção, algo que também ameaçava Mateus, que se encontrava com seu equipamento de filmagem registrando o trabalho. Acabei conseguindo um bom rendimento nesta aula a despeito desta dificuldade, apenas me chamou a atenção algo curioso. Houve um certo momento em que mais 7 jovens se agregaram à aula quando estávamos ainda no diálogo introdutório. Uma vez finalizada a aula, ao me retirar da quadra coberta, passei por Jorge, o professor de educação física com quem já havia falado, e quando reforcei a elaboração de uma proposta conjunta para uma ação interdisciplinar ele assentiu com alguma estranheza, afirmando que já havia direcionado seus alunos para participarem da atividade.

Mateus confirmou que ouviu Jorge direcionar os alunos para a aula, sinalizou que interpretou a postura do professor como algo voltado a “se livrar” da sua aula. Não tenho meios para averiguar a real motivação da ação empreendida por Jorge, mas infelizmente notei uma postura negligente também em Gina, no que se refere às aulas de educação física ministradas. Em todas as experiências que acompanhei, em razão de estarmos compartilhando a quadra, ela dava uma bola para os alunos e ficava sentada conversando com alguns que optavam por não participar da prática esportiva que os demais desenvolviam. Avalio que a falta de valorização profissional e de formação continuada,

aliada às dificuldades de bons equipamentos e suporte material para as aulas, contribuem para esta postura comodista e em certa medida negligente que observei.

Esta experiência envolvendo Jorge e seus alunos me despertou para a necessidade de deixar claro que a minha proposta não se resumia a pensar a capoeira como educação física, vindo a propor que pudéssemos identificar pontos de diálogo entre os respectivos conteúdos. Obviamente que para ser possível este suposto diálogo seria necessário despertar para a ideia de que haveria na capoeira algo que vai além da dimensão corporal, mas que se encontra a ela interligado. O mais próximo que consegui disto no campo da educação física foi na ação desenvolvida em parceria com Lucas, um professor substituto de educação física. Ele demonstrou uma maior disposição para escutar e perceber a proposta de uma intervenção que abordasse temas comuns, mas apresentando as especificidades dos conteúdos envolvidos. Enviei para sua caixa de correio eletrônico uma proposta de trabalho voltado ao ensino médio em que começaria a aula dialogando sobre a visão que a turma tem sobre a capoeira, deixando claro que naquele momento era sugerida uma experiência de contato com a arte. Neste momento planejei citar uma frase que já ouvi sendo atribuída a mestre Pastinha, “cada um é cada um, ninguém joga do meu jeito”, vindo a suscitar a compreensão de que na capoeira não existe um modelo de desempenho ou de performance corporal. Isto feito com a ressalva de que quem quisesse participar não precisaria se sentir obrigado a realizar todos os movimentos ou executá-los no modo como eu ou outros colegas porventura realizassem.

Após esta introdução planejei executar uma aula básica com alguns poucos movimentos voltados para a iniciação e no fim retomar o diálogo expondo que na capoeira havia uma cultura de movimento corporal, sendo referido pelos mestres que conformam a árvore genealógica do CEDANZE como originada de um ritual inspirado numa dança das zebras, o *n'golo*. Por fim afirmaria que através da capoeira se obtêm uma maior consciência corporal e um maior domínio de si, um maior auto-conhecimento. Havia sugerido a Lucas que propusesse conteúdos ligados à educação física que pudessem dialogar com a proposta realizada, já elaborada no sentido de identificar qual a contribuição epistemológica é possível sugerir a partir da capoeira para uma educação do corpo ou para o corpo. Ele aprovou o resumo apresentado mas não enviou suas sugestões para compor o trabalho em conjunto. Segui, portanto, o planejamento que havia elaborado e contei com o estímulo e a participação de Lucas em praticamente todos os momentos do

trabalho. Os diálogos transcorreram muito bem e consegui atingir os objetivos de reflexão sobre os temas propostos. A parte voltada aos movimentos, no entanto, encontrou obstáculos quando chegou uma nova turma na área que antecede à quadra para aguardar o seu momento de realizar a aula de educação física e ficou ridicularizando as pessoas que estavam se dispondo a executar os movimentos. Inicialmente algumas pessoas declinaram da proposta e ficaram sentadas na arquibancada presente numa das laterais da quadra. Com o advento da nova turma, em torno de 30 jovens, só permaneceram até o fim 4 dos 20 alunos que iniciaram a experiência. Mais uma vez é possível identificar os obstáculos criados ao bom andamento do trabalho pedagógico em razão falta de um ambiente adequado e de uma logística pautada na compreensão acerca do que pressupõe uma aula de capoeira segundo a perspectiva veiculada pelo CEDANZE.

Outra provocação para intervenções interdisciplinares se deu quando conversei com a professora Antônia, cuja atribuição profissional é lecionar língua portuguesa. Falei sobre a intenção de realizar um trabalho em conjunto, algo ligado à minha pesquisa de doutorado. Deixei claro que não iria identificar nenhum profissional da educação vinculado às escolas envolvidas na pesquisa-ação que colaborasse com a minha pesquisa. Ela inicialmente se mostrou interessada, sugeri que pensássemos algo em conjunto envolvendo as letras das cantigas de capoeira. Enviei-lhe um correio eletrônico em 01 de junho de 2015 com alguns exemplos de cantigas que poderiam ser utilizadas. Em seguida ela me retornou enviando um texto que montou, neste material havia a seguinte descrição “a capoeira é um esporte que mistura arte marcial, luta, dança e brincadeiras”. O texto foi integralmente retirado de um *blog*⁵², de onde também foi extraída uma imagem que retratava duas pessoas jogando descalças executando movimentos associados à capoeira regional, ou contemporânea. Há também no texto a ideia de que o praticante deve ter aptidão para “movimentos acrobáticos”. O viés desportivo encontra-se fortemente demarcado quando é afirmado que “a capoeira também faz bem à mente”, na medida em que seus movimentos “desafiam a coordenação motora, fazendo com que o praticante reflita e conclua seu raciocínio com o seu próprio corpo”. Seria difícil encontrar um exemplo que traduzisse melhor a perspectiva hegemônica da capoeira reduzida à dimensão esportiva.

⁵² Trata-se do *blog* de Fabrício Lima: http://acritica.uol.com.br/blogs/blog_do_fabricio_lima/Serie-Lutas-Capoeira-musicalidade-cultura_7_1308539135.html, consultado em 24 de maio de 2016.

Encaminhei o texto de Antônia para mestre Faísca, que me indicou que elaborasse um texto expressando uma visão coerente com a nossa concepção, momento em que sugeriu a utilização de uma imagem em que eu e o professor Kayode estamos jogando à beira-mar, no Rio Vermelho, para ilustrar o texto. Elaborei um material em que se encontra a seguinte definição:

A capoeira é uma manifestação cultural que envolve brincadeira, dança, luta, esporte, jogo, música, teatro, não sendo porém possível defini-la através de apenas uma dessas caracterizações. É originada das raízes africanas da cultura brasileira, sendo atualmente reconhecida como patrimônio cultural brasileiro, pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, e patrimônio cultural mundial, pela UNESCO. A Roda de Capoeira ou Vadição é o momento em que a capoeira se expõe ao público, sendo o ritual através do qual os praticantes tocam, cantam e jogam, seguindo os ensinamentos passados oralmente pelos mestres.

Após esta definição mais geral afirmo a existência de dois estilos principais, a capoeira angola e a regional, situo as principais referências históricas destes estilos e abordo a criminalização da capoeira ligada ao racismo em relação à cultura afro-brasileira. Finalizo o texto fazendo referência ao respeito ao próximo e à diversidade humana fomentados por mestre João Pequeno de Pastinha, explicitando neste momento os dois títulos de doutor *honoris causa* a ele concedidos por duas universidades públicas brasileiras. No final assinei o texto com meu nome e titulação na capoeira, professor Junta de Cotovelo. Enviei a proposta a mestre Faísca e ele aprovou o texto produzido. Esta proposta foi enviada a Antônia no dia 02 de junho de 2015, quando agradei a disponibilidade em realizar a intervenção interdisciplinar e colaborar em minha pesquisa e afirmei haver alterado o texto no sentido de expor algo mais próximo à visão do CEDANZE.

No dia 03 de junho participei da Atividade Curricular da área de línguas. Neste dia tive a impressão de Antônia se mostrar mais retraída, me pedindo que falasse com a coordenadora desta área, a professora Ivana. Estavam presentes 8 professoras e 1 professor. Acompanhei os debates que em sua maioria giraram em torno da organização de um forró de encerramento das atividades para as férias do meio do ano e ao final expus a razão de minha presença na reunião. Falei que tinha uma proposta de trabalho interdisciplinar entre a capoeira e os conteúdos por eles trabalhado, falei da pesquisa e deixei claro que manteria o anonimato dos agentes escolares que comigo colaboravam. Senti expressões desconfiadas quando falei de minha pesquisa, mas Ivana me pediu que

enviasse uma proposta de trabalho e que torceria para alguém aceitar e realizar a atividade. Expliquei que a ideia era construir algo em conjunto, isto que encaminharia era uma sugestão para sinalizar algumas possibilidades. Neste mesmo dia enviei a Ivana a proposta descrita e já enviada a Antônia e no corpo do correio eletrônico sugeri que poderíamos abordar o uso da língua portuguesa utilizado na manifestação, um uso que não se vale do que se costuma definir como “regra formal”. Sugeri que este contexto poderia ser utilizado para tratar de um tema recorrente entre linguistas, o preconceito linguístico. Com esta ideia se busca sinalizar a utilização da norma linguística como instrumento de subalternização, neste contexto a “norma passa a ser um divisor que qualifica ou desqualifica os cidadãos, dando-lhes lugar ou excluindo-os da convivência social qualificada” (Orlandi, 2002: 199). Minha ideia era iniciar uma reflexão nesta aula sobre o uso da língua portuguesa na capoeira e depois, noutras oportunidades, ampliar a discussão sinalizando a difusão da língua portuguesa promovida pela internacionalização da capoeira. Uma evolução deste debate levaria a contextualizar a ideia de um espaço de intercomunicação promovido pela mobilização linguística na capoeira, o que conduziria a uma revisão da perspectiva colonial hegemônica acerca da lusofonia. Neste movimento crítico poderia se entender a lusofonia como campo de diálogo, algo que na visão de Laura Padilha se manifesta “na força de sua diferença, mais do que em qualquer pressuposição de unidade e /ou hegemonia” (Padilha, 2005: 5).

Presente hoje nos mais diversos cantos do globo, a manifestação constitui em sua internacionalização o que Arjun Appadurai (2004) denomina de etnopaisagens, espécies de mundos imaginados que por vezes subvertem a mentalidade oficial que os rodeia. Estas paisagens são entendidas como construções matizadas por diferentes variantes como Estados, empresas multinacionais, comunidades diaspóricas, movimentos e grupos subnacionais. Acerca das implicações políticas e identitárias que a desterritorialização característica das etnopaisagens mobiliza, Appadurai afirma:

...o paradoxo central da política étnica no mundo atual é que os fatores primordiais (sejam eles de linguagem, de cor da pele, de vizinhança ou de parentesco) se globalizaram. Ou seja, os sentimentos, cuja maior força está na sua capacidade de fazer da intimidade um espaço político e da localidade um palco para a identidade, vão-se espalhando por espaços vastos e irregulares à medida que os grupos se deslocam, mas mantendo-se ligados entre si através de sofisticados processos de comunicação (Appadurai, 2004: 61).

Assim, ao se internacionalizar a capoeira carrega consigo sua herança cultural ligada à ação colonial portuguesa e à posterior negociação das práticas culturais afro-referenciadas tendo em vista obter reconhecimento social no Brasil. Ao se inserir nos contextos de chegada, a capoeira sofre influências determinadas pela adaptação da arte e de seus protagonistas desterritorializados, cuja interferência no conteúdo cultural vai depender, entre outros fatores, do compromisso com a vinculação dos propagadores a determinadas linhas de transmissão de conhecimento. O trânsito da capoeira, portanto, atua no sentido da produção de lusofonia uma vez que em sua imensa maioria os profissionais envolvidos em sua propagação o fazem em língua portuguesa, e, seja no caráter da produção ontológica ou no conteúdo cultural expresso nas cantigas, que passa também por um uso performativo da língua, a capoeira traduz a possibilidade de enunciação do subalternizado. Fazer referência à subalternização não significa que os capoeiristas assumem a condição de subalternos e sim que se encontram historicamente em negociação com a hegemonia das relações de poder colonial/modernas.

Dessa forma, mesmo que o profissional que esteja ministrando as aulas de capoeira não seja originalmente lusófono, o que ainda é raro, o domínio da língua portuguesa é essencial para o acesso aos conhecimentos presentes na capoeira tal como é atualmente concebida. Este acesso à língua portuguesa não se manifesta através da aludida “regra formal”, seja segundo o padrão brasileiro ou português, mas de um português de uso corrente por uma população muitas vezes alheia, ou precariamente inserida, no sistema de ensino oficial. Além disso, trata-se de um uso performático da língua, não contando apenas o significado, mas os sons e a memória cultural sonora que expressam. Em sua performance, em jeito de brincadeira, são lembrados temas como a escravidão, as estratégias de resistência e negociação negras no Brasil, e as peculiaridades de um jeito de jogar e expressar a alegria. Neste contexto são abertas possibilidades de enunciação do “outro”, considerado hegemonicamente apenas no sentido de objeto de estudo pelas estruturas epistemológicas modernas. Aquele que é, portanto, subalternizado pelo regime de representação etnocêntrico marcado pela colonialidade, não compartilhando da objetificação a si imposta, encontra formas de expressar suas práticas e experiências de conhecimento situando-se como um protagonista na perpetuação de uma prática epistemológica.

As cantigas sugeridas para a intervenção interdisciplinar proposta sinalizam de maneira exemplar o uso performático da língua portuguesa pela manifestação e a possibilidade de enunciação linguística do subalternizado:

1.

Iê...

Igreja do Bonfim

Mercado Modelo

Ladeira do Pelourinho

Baixa dos Sapateiros

Por falar no Rio Vermelho,

falo no Vale das Pedrinhas,

No Alto da Santa Cruz, colega véio

No Nordeste Amaralina

Igreja de São Francisco

É praça da Sé

Onde ficam as baianas

vendendo acarajé

Por falar em Itapuã, colega véio

Lagoa do Abaeté

Camaradinha...

2.

Iê...

Bahia, Velha Bahia

Bahia, Velha Bahia

Capital é Salvador

Quem não conhece a Capoeira

Não pode dar seu valor

Capoeira veio da África

O africano quem mandou

Todos podem aprender

General também doutor

Quem desejar aprender

Que venha a Salvador

Na falta de mestre Pastinha

Mestre João Pequeno foi o professor

Camaradinha..

3.

Vou dizer a meu sinhô

Que a manteiga derramô (coral)

A manteiga não é minha

A manteiga é de Ioiô..

Vou dizer a meu sinhô

Que a manteiga derramô (coral)⁵³

⁵³ As cantigas 1 e 2 são classificadas como ladainhas, momento em que não se joga a capoeira, ficando os jogadores agachados em frente ao berimbau mais grave, o gunga, ouvindo atentamente a mensagem que está sendo passada e se concentrando para o jogo. Já na cantiga 3 se desenrola o jogo e o coral se encontra

No mesmo dia em que enviei a proposta a Ivana ela me respondeu informando que iria avaliar o material com calma, mas adiantou que gostara muito da proposta. Finalizou sua resposta afirmando que agora restava aguardar a possível adesão de algum professor. No dia 09 de junho, não obtendo resposta de Ivana ou Antônia, voltei a escrever-lhes reafirmando que não iria identificar os sujeitos da pesquisa envolvidos nos estabelecimentos escolares pesquisados, ocultando também as respectivas escolas que foram utilizadas como campo de pesquisa. Não obtive nova resposta de nenhuma das duas. Em razão do estranhamento de Antônia, quando reafirmei por escrito a vinculação do trabalho à pesquisa, e ao certo desconforto que senti na reunião quando explicitiei coletivamente esta dupla intenção do trabalho, pedagógica e metodológica, interpreto esta rejeição como um temor motivado pelo fato de as profissionais se verem envolvidas numa prática de pesquisa. É razoável supor que ao explicitar a proposta de realizar uma crítica aos efeitos sociais do cânone linguístico contribui para este receio e consequente afastamento dos professores ligados ao curso de línguas.

Um contato que gerou uma experiência efetiva se deu com a professora Edna, responsável pela disciplina Sócio-cultura e Identidade. Ela se mostrou bastante disponível, declarando que tinha formação em Ciências Sociais e que ajudaria no que fosse possível. Enviei-lhe em 09 de junho de 2015 um correio eletrônico contendo a caracterização da manifestação seguida de algumas cantigas, o mesmo material enviado às profissionais da área de línguas, e uma proposta de aula relacionada ao tema da disciplina ministrada por ela. Nesta proposta sugeri iniciar a aula falando da ideia de identidade em sua dimensão social, uma construção que se apresenta como traço cultural de um grupo social. Após esta breve definição propus relacionar a capoeira à identidade baiana, algo relacionado à influência africana na cultura baiana, motivo pelo qual a manifestação é reconhecida como patrimônio cultural brasileiro e mundial. Para finalizar propus cantar a cantiga 2 listada acima e finalizar com esta cantiga, que também faz referência à ligação cultural entre a capoeira e a Bahia:

4.

Bahia que tem dendê/ Bahia que tem dendê
Bahia que tem dendê/ Bahia que tem dendê (coral)
Bahia de mestre Pastinha, João Pequeno e Aberrê

presente cantando um verso fixo enquanto o cantador eventualmente improvisa enviando mensagens aos jogadores e aos demais presentes na roda.

Ao enviar a proposta a Edna, afirmei que se tratava de uma sugestão, propondo que pensássemos algo em conjunto. Ela me respondeu sinalizando que havia gostado muito do planejamento e que contribuiria para trabalhar o conteúdo correspondente ao Brasil colônia até a atualidade. A encontrei na escola e ela me falou que optasse por qualquer uma de suas aulas para realizar o trabalho, perguntei se ela não gostaria de elaborar algo partindo do que havia enviado, mas ela deu a entender que o plano estava satisfatório. Escolhi o dia 15 de junho de 2015, para realizar a intervenção. Me dirigi ao colégio às 8 horas da manhã, conforme havíamos combinado, e a encontrei já na sala do oitavo ano, composta em geral por jovens com em torno de 14 anos de idade. Ela me apresentou aos alunos como o professor de capoeira do colégio e eu iniciei perguntando o que conheciam da capoeira. Obtive como respostas afirmando que a capoeira era uma cultura, uma luta e uma dança. Me vali destas definições para afirmar que a capoeira atualmente era reconhecida como um patrimônio cultural. Perguntei se havia alguma ligação entre a capoeira e o continente africano. Eles afirmaram que sim, que ela tinha vindo de lá. Afirmei que existiam dois estilos básicos, escrevi no quadro os nomes de mestre Pastinha e mestre Bimba, a seguir expus a vinculação destes mestres aos seus respectivos estilos. Expus a versão da capoeira ter sido originada do *n'golo*, uma tradição angolana, deixando claro que esta era a visão dos mestres que compõe a história do CEDANZE. A professora falou que sua filha morou no Canadá e que lá quem sabia capoeira ficava rico. Apesar avaliar como problemática a afirmação dela, inclusive porque não retrata bem a complexidade que envolve a realidade da maior parte dos profissionais da capoeira fora do país, julguei que não seria possível desconstruir rapidamente aquela afirmação sem correr o risco de ofendê-la. Aproveitei a afirmação de Edna e perguntei porque eles achavam que a capoeira era valorizada lá fora e não em nosso país de modo equivalente. Afirmei que esta subvalorização nacional era decorrente do racismo em relação à cultura oriunda da população negra. Em seguida falei brevemente sobre a música na capoeira e cantei as músicas que havia planejado. Finalizei convidando-os a participar das aulas de capoeira.

As duas intervenções interdisciplinares realizadas só ocorreram pela minha busca em tentar fazer dialogar os conhecimentos envolvidos. Isto só foi possível em razão de

⁵⁴ Trata-se um canto corrido que faz referência ao dendê, uma fruta da qual se produz um óleo que se encontra presente de modo determinante na culinária baiana. Afirmer que alguém ou algo “tem dendê” metaforicamente sinaliza o valor, o mérito que se atribui ao que ou a quem se homenageia.

meu acesso aos conteúdos trabalhados por Lucas e Edna. A construção conjunta de uma proposta pedagógica não ocorreu, ou se deu apenas com a aprovação dos professores do plano por mim elaborado. Em geral, com exceção do recuo que verifiquei no campo de línguas, a maioria dos professores que abordei se mostraram simpáticos à ideia de uma ação conjunta, mas demonstravam não ter noção de como esta construção poderia se dar. Isto demonstra a incidência da linha abissal que impede o reconhecimento da capoeira como uma prática de conhecimento, quando muito ela é visibilizada enquanto um saber corporal, reduzido à associação com os esportes de competição ou como parte do folclore, algo exotizado e desconectado da complexidade contemporânea. Conforme debatido acima, o advento da obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira, através da lei 10.639/03, impulsionou ao menos um despertar de interesse para o tema, mas é clara a necessidade de políticas públicas voltadas a desconstruir o padrão epistemológico abissal que impede uma visão mais sofisticada acerca do conteúdo cultural da capoeira e de sua potência pedagógica. Quando atuam no contexto escolar, os professores de capoeira alheios à formação acadêmica encontram nesta apropriação abissal o principal obstáculo a um efetivo reconhecimento na condição de educadores.

O PMC surge com um potencial emancipatório no que se refere à inclusão da capoeira nas escolas. Esta potência se expressa na possibilidade da emergência de um novo espaço social para a manifestação no contexto escolar, uma alternativa à esportivização e folclorização hegemônicas. A proposta de incluir manifestações culturais no contexto escolar, sem a necessária subserviência destes saberes a algum conteúdo e/ou profissional inserido nas escolas, pode representar um espaço emancipatório que ponha em causa as estruturas abissais que demarcam o campo educacional. Esta potência, no entanto, não se verifica na medida em que esta inclusão é possibilitada sem as condições adequadas para a realização do trabalho, como foi verificado através da falta de espaço adequado convenientemente preparado para a realização do trabalho. A intermitência na destinação dos recursos e a falta de maleabilidade na sua destinação também se apresentaram como entraves significativos à viabilização das condições necessárias à realização do trabalho. Além do fornecimento de condições materiais efetivas, faz-se necessário um trabalho prévio de preparação do contexto escolar para incluir a capoeira como prática de conhecimento. Do contrário corre-se o risco de realizar uma pedagogia da subalternidade,

ensinando que por ser algo “menor” as práticas de conhecimento afro-referenciadas podem ser inseridas de modo marginal e desconectado da proposta pedagógica da escola.

Uma interessante iniciativa no que se refere a esta necessária preparação prévia sugerida se apresentou durante o trabalho de campo. Trata-se de uma política pública originada em ligação com o contexto sociojurídico que envolve a patrimonialização da capoeira e a lei 10.639/03, me refiro ao já citado projeto intitulado *Capoeira na Escola: patrimônio de todos nós*. Por sua singularidade, esta iniciativa requer uma análise detalhada, que será feita em seguida.

4. Outras mobilizações envolvendo a capoeira na escola pública

4.1. A experiência do projeto *Capoeira na Escola: patrimônio de todos nós* – uma tentativa de despertar epistemológico

A partir de uma pressão histórica para a revisão do conteúdo escolar, de modo a incluir a capoeira como uma prática de conhecimento, surge um projeto fomentado por pesquisadores e capoeiristas no sentido de fornecer uma formação continuada para professores trabalharem o tema capoeira no contexto das disciplinas que ministram. Reagindo ao modo hegemônico como a capoeira e outros conhecimentos, por eles associados à cultura popular, Pedro Abib e Vítor Castro afirmam em jeito de desabafo:

Não podemos mais aceitar que esses saberes sejam tratados como algo de menor valor no âmbito da educação, algo “exótico” ou “folclórico”, como ainda percebemos em boa parte das instituições educacionais em nosso país. O discurso sobre a necessidade da presença dos saberes científicos nas escolas e universidades, não pode servir de pretexto para o silenciamento e ocultação dos saberes populares, nem muito menos para tratá-los de forma preconceituosa e discriminatória, como notamos que têm sido tratados, historicamente, esses saberes no âmbito escolar (Abib e Castro Júnior, 2012: 4).

A constatação desta injustiça cognitiva levou aos referidos pesquisadores e discípulos de mestre João Pequeno de Pastinha a coordenarem um projeto promovido durante o ano de 2010 pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia intitulado *Capoeira na Escola: patrimônio de todos nós*. Esta iniciativa compreendeu 120 horas de formação e envolveu professores da rede estadual de ensino, abrangendo o estado da Bahia como um todo. O objetivo proposto pelo projeto foi fornecer uma formação focada em “aspectos históricos, filosóficos, pedagógicos, envolvendo também a vivência por parte desses professores, dos movimentos, da musicalidade e da ritualidade da capoeira” (Abib e Castro Júnior, 2012: 7). A capacitação foi seguida da implantação de projetos multidisciplinares elaborados pelos professores envolvidos na iniciativa em suas unidades escolares de origem. Por fim, os professores retornaram ao encontro dos formadores para uma avaliação dos projetos implementados.

Este projeto envolveu aspectos associados às dimensões curriculares formal e não-formal. No que se refere à formal, abrangeu um planejamento associado ao projeto político pedagógico das escolas, sendo desenvolvido apenas pelo professor da disciplina Educação Física ou em associação com um profissional de área afim. No âmbito não-formal,

envolveu a possibilidade de intervenções acontecerem nos intervalos do horário escolar regular e nos finais de semana, quando mestres e professores de capoeira poderiam desenvolver ações educacionais voltadas à comunidade escolar e àquela na qual a escola se encontra inserida.

Um dos propósitos desse projeto é o fortalecimento da articulação entre a Escola e a Comunidade, pois entendemos que esse é um ponto central na constituição de experiências educacionais que possam dar um sentido mais ampliado à função social da escola. Na medida em que trazemos a cultura local, através da capoeira, para dentro do ambiente escolar, através da representatividade dos grupos de capoeira e dos mestres da comunidade, essa relação se concretiza e ganha respaldo para a construção de uma escola mais presente na vida da comunidade e vice-versa (Abib e Castro Júnior, 2012: 9).

Uma das experiências bem sucedidas que resultaram desta formação foi o projeto *Capoeirando na escola* desenvolvido no Colégio Estadual Professor Hermes Miranda do Val, localizado na cidade de Simões Filho, pelas professoras Sônia Guedes e Lina Carlini⁵⁵, historiadora e educadora física respectivamente. A professora Sônia envolvida neste projeto é também professora de capoeira angola no CEDANZE e foi a responsável por compartilhar comigo da execução das aulas voltadas ao ensino médio no âmbito do PMC. A curiosidade desta parceria se dá no fato de envolver uma historiadora, que é também capoeirista, e uma educadora física, que tem experiência em utilização de plataformas digitais como recursos pedagógicos. Apesar de não declarado pelos coordenadores, nem relatado pelas referidas professoras, é razoável supor que a necessária presença do profissional da educação física na equipe de trabalho se dá em razão da capoeira ser inexoravelmente um saber em que o movimento corporal adquire centralidade. Neste caso particular, no entanto, a pessoa com um saber da capoeira incorporado é a historiadora, que não pôde abdicar de suas aulas regulares para promover intervenções pedagógicas na escola. Sônia Guedes relatou que não havia a possibilidade de ser substituída em suas aulas de história, por este motivo foi pensado um projeto mais voltado à teoria, não envolvendo a necessidade de aulas práticas regulares. Outro motivo relatado pelas professoras para justificar a predominância teórica do projeto foi a falta de espaço para a realização das aulas práticas, um problema também verificado na pesquisa-ação empreendida e já fartamente exposto acima.

⁵⁵ Em relação a estas profissionais não foi adotado o critério do anonimato, pois não se encontram envolvidas nas escolas em que foi desenvolvida a pesquisa-ação e ambas autorizaram a identificação na pesquisa.

Uma parte significativa da componente teórica trabalhada neste projeto foi mediada por uma plataforma educativa virtual, a *Webquest*, da qual a professora Lina Carlini tinha acesso por estar envolvida noutro curso de formação, também promovido pelo governo do estado, sobre o uso de tecnologia na educação. Por *Webquest* é pressuposta uma pesquisa orientada na qual a totalidade ou uma parte das informações advém de fontes na Internet, com a opção de complementação através de videoconferências (Dodge, 1995). No projeto desenvolvido havia uma primeira parte, a “introdução”, contendo informações sobre o tema a ser pesquisado, seguida da “tarefa”, com as atividades a serem realizadas pelos alunos.

A gente queria que eles estudassem a capoeira de uma forma mais dinâmica do que pegar simplesmente um livro, ir lá na frente e falar: “capoeira é isso”. E ao mesmo tempo que fosse limitado, porque a gente não tinha como chegar na execução propriamente dita da capoeira. Aí o que a gente propôs tarefas através da *Webquest* (Lina Carlini – entrevista, 10.10.15).

Antes da utilização da plataforma digital para a realização do projeto, as professoras Sônia e Lina convidaram mestre Faísca para ministrar uma aula de capoeira compreendendo as componentes teórica, musical e prática. Esta experiência foi proporcionada a toda a comunidade escolar que se dispôs a participar. Após esta intervenção é que foi utilizada a *Webquest* como ferramenta pedagógica em um trabalho desenvolvido numa turma do segundo ano do ensino médio, com jovens em sua maioria com 17 anos de idade. A turma foi dividida em grupos, que tinham tarefas diferentes a executar, bastando acessar a plataforma do *Webquest* na internet para identificar as informações necessárias e a tarefa a ser executada. Uma destas foi direcionada à pesquisa de mestres sugeridos pelas professoras, com a indicação de sítios eletrônicos onde se podem encontrar informações relevantes sobre o tema. Foram indicadas as páginas virtuais do CEDANZE e do Instituto Nzinga⁵⁶, duas instituições voltadas à difusão da capoeira angola abordadas anteriormente. Outra tarefa proposta foi a realização de uma entrevista com um mestre de capoeira, com o roteiro das perguntas e a escolha do mestre pensada pelos alunos, o que foi feito através de uma filmagem feita por um telefone celular. Houve uma equipe que captou imagens de grupos de capoeira, o que resultou numa exposição fotográfica. Foi também orientada uma tarefa voltada à produção de um “livrinho de

⁵⁶ A página virtual do Centro Cultural Dança da Zebra – CEDANZE se encontra no endereço eletrônico: <https://ceca-riovermelho.org.br/>, e a do Instituto Nzinga de Estudos da Capoeira Angola está localizada virtualmente em: <http://nzinga.org.br/pt-br>, ambas acessadas em 27 de maio de 2016.

cantigas”, contendo *ladainhas* utilizadas na capoeira, os alunos produziram e distribuíram aos demais a publicação. Por fim, foi sugerido pelas professoras que os alunos grafitassem as paredes do colégio com imagens que remetessem à capoeira, o que foi executado por uma das equipes.

Em consonância com a proposta realizada, foi promovida uma nova experiência prática de capoeira, desta vez sob a responsabilidade da professora Sônia, do professor Kayode e do treinel⁵⁷ Cabocão, todos integrantes do CEDANZE. Esta atividade também visou a comunidade escolar como um todo, havendo alunos com experiência prática de capoeira regional que se integraram à atividade, o que foi visto como um ponto positivo pelas professoras. A tarefa de produção de imagens se valeu também desta experiência para a exposição fotográfica realizada. Após a fase da experimentação houve a apresentação do resultado aos formadores e agentes públicos ligados à educação estadual. As professoras relataram a ótima impressão gerada pela apresentação dos resultados obtidos com o projeto.

O pessoal adorou. Disseram que a proposta realmente era essa, colocar a capoeira como patrimônio cultural na escola, não só ter um professor dando aula de capoeira dentro da escola. Todo mundo querendo saber como era o site, como é que fazia... (Lina Carlini – entrevista, 10.10.15)

Foi muito bem avaliado. Deu tudo certo porque ela tinha essa experiência de mídia que ela conseguia dominar e eu tinha experiência da capoeira. Então quando juntou saiu coisa boa (Sônia Guedes – entrevista, 10.10.15).

Sobre os demais projetos apresentados por outros professores, avaliaram que houve experiências de diversos tipos, com algumas inclusive desconectadas da capoeira. As professoras entrevistadas avaliaram positivamente o projeto de formação *Capoeira na escola: patrimônio de todos nós*, e o experimento elaborado por elas intitulado *Capoeirando na escola*, vindo, no entanto, a lamentar a falta de continuidade do projeto. O projeto foi elaborado com a intenção de se constituir numa política pública estável e duradoura, com a finalidade de contribuir para a efetivação do ensino da cultura afro-brasileira. Os coordenadores planejaram o curso de formação como uma primeira etapa, seguida de uma avaliação dos resultados e planejamento da consolidação de intervenções permanentes voltadas a inserir a capoeira no sistema público estadual de educação.

⁵⁷ Por treinel entende-se a graduação que pressupõe a habilitação para a reprodução de treinos, ou aulas de capoeira, sob a supervisão direta do mestre. Cada escola de capoeira adota um critério de graduação, apesar de haver algumas semelhanças nos diversos sistemas hierárquicos. No CEDANZE adota-se as seguintes categorias de graduação em ordem crescente: treinel, professor e mestre de capoeira.

Após a realização dos três módulos previstos em todas as regiões do estado, será feita uma avaliação desse processo entre a Secretaria de Educação, a equipe de coordenação do projeto e a equipe de formadores, que é composta por professores e pesquisadores com experiência de atuação na capoeira, onde traçaremos então as estratégias para uma segunda etapa na implantação do projeto, através da continuidade das ações de formação continuada dos professores e do fornecimento regular de material didático específico, com o objetivo de garantir o apoio institucional aos projetos desenvolvidos de forma experimental nas escolas. Essas ações têm o objetivo de consolidar a implantação da capoeira nas escolas públicas do estado da Bahia, transformando essa iniciativa num Programa Permanente de Governo (Abib e Castro Júnior, 2012: 11).

Para Pedro Abib, um dos coordenadores do projeto, a continuidade desta iniciativa proporcionaria que a capoeira pudesse entrar pela “porta da frente da escola” (Pedro Abib – entrevista, 28.01.16). Isto se daria com o diálogo epistemológico que a experiência proporcionaria, uma vez que pressupõe o envolvimento de outros professores e seus respectivos conteúdos com a inserção da capoeira na escola. Ocorre que, a despeito da intenção dos coordenadores, o projeto se restringiu à experiência aqui analisada, não vindo a se configurar num processo de formação continuada. Eles projetavam que esta iniciativa viesse a se tornar um projeto piloto, com desdobramentos nacionais através de uma parceria entre os ministérios da Educação e Cultura, algo que não se concretizou. O Governo do Estado da Bahia interrompeu o projeto sem arcar com a contraprestação devida aos coordenadores, direito que precisou da intervenção judicial para ser assegurado.

Foi tão brusca a coisa que nem nosso salário eles pagaram. Eu recebi metade e o Vítor não recebeu nada. Então a gente entrou com um processo na Justiça contra o Governo do Estado e ganhamos a ação. E, quer dizer, então faltou competência e vontade política para que isso pudesse ter tido continuidade. Essa questão da prioridade, o que é prioridade? Então talvez o programa não tenha sido visto como uma das prioridades (Pedro Abib – entrevista, 28.01.16).

Apesar do envolvimento de pesquisadores com larga experiência prática de capoeira, como os próprios coordenadores, no processo de formação dos professores, senti falta de mestres de capoeira alheios ao universo acadêmico compondo o quadro dos responsáveis pela formação. Entendo que a intenção do projeto foi sensibilizar os profissionais da educação para um conteúdo invisibilizado enquanto prática de conhecimento, ocorre que este processo de reconhecimento implica a necessária desconstrução dos sentidos abissais hegemônicos seguida da inserção qualificada dos profissionais ligados à capoeira no processo de inserção da arte no contexto escolar. Por mais que estivessem presentes mestres de capoeira no processo formativo, tais como a mestra Janja, Rosângela Araújo, e o mestre Soldado, Neuber Costa, ambos pesquisadores

citados e entrevistados nesta pesquisa, possibilitar um contato com atores sociais com outros discursos e que se expressam muitas vezes numa linguagem rejeitada pela exclusão abissal é essencial para que se produzam meios para uma efetiva justiça cognitiva. Pedro Abib reconhece o papel essencial que os mestres de capoeira ocupam no processo de inserção da arte na escola, mas pensa que a formalização desta inserção não precisa ocorrer pelos meios convencionais.

Em entrevista abordei a possibilidade de o mestre de capoeira alheio à formação universitária ser inserido no contexto escolar, Abib afirmou que sim, eles devem estar nas escolas, mas seu estatuto formal não deve ser o mesmo dos demais professores. Apesar de reconhecer um valor epistemológico e pedagógico no que define como “cultura popular”, Pedro Abib afirma que os mestres devem ser valorizados enquanto educadores, mas é preciso que sejam respeitados os critérios formais que estabelecem o ingresso de professores no ensino público.

Para ser professor de uma escola e receber um salário do Estado enquanto professor você tem que passar por um concurso público. Primeiro ter uma formação, ter uma graduação, depois passar por um concurso público. Então é uma questão prática e formal, no meu ponto de vista. Acho que tem que tentar encontrar outros caminhos. Eu seria incoerente se eu não afirmasse que a cultura popular tem o seu valor, ele precisa estar na escola também, isso eu defendo em todo momento, mas é preciso encontrar mecanismos para isso. Então o mestre, ele muitas vezes tem só o 1º grau, mas a gente sabe que tem o conhecimento, ele é reconhecido pela comunidade, ele tem história de trabalho, como educador, como esse mestre tem que estar na escola? Esse é o desafio, que ele possa participar também dos momentos de planejamento, dos momentos de formulação das políticas, do projeto político pedagógico da escola. Eu acho que projetos como esse que eu referi, por exemplo, é um passo. Não precisa ser como professor regular, igual ao que vai lá, assina o ponto, e vai receber o seu contracheque no final do mês. Não precisa ser assim (Pedro Abib – entrevista, 28.01.16).

Percebe-se em seu discurso que Abib se mostra insatisfeito com o caráter do reconhecimento hegemônico da “cultura popular” nos espaços escolares, mas ao mesmo tempo vê uma legitimidade no processo que reconhece apenas o conhecimento oficial como requisito para permitir o ingresso de professores no sistema público de educação. Ele sugere uma formação destinada a capacitar os mestres com certo conteúdo essencial para ser reconhecido formalmente como professor no meio escolar. Abib rejeita a necessidade de uma graduação de capoeira, reconhecendo implicitamente que existem instâncias de formação social na capoeira que devem ser respeitadas, mas este processo formativo da

capoeira não lhe parece suficiente para habilitar o ingresso com o estatuto formal de professor.

Vamos pensar no cenário ideal, o Estado garantiria a esses mestres da cultura popular que trabalham com Educação uma formação. Aí, sei lá, de um ano, uma formação que garantisse a eles alguns princípios básicos do que é ser um educador. Não necessariamente uma preparação acadêmica. Mas também, o mestre de capoeira, apesar de ter um excelente conhecimento sobre a capoeira, ele pode ter posições, por exemplo, machistas. Ele tem que ter noção do que é ser um educador. Então acho que o Estado deveria garantir isso, entendeu? Mas jamais um diploma, eu não acho que é o diploma que vai resolver isso (Pedro Abib – entrevista, 28.01.16).

Esta fala concilia a necessidade de reconhecer o papel educacional e formativo de determinados conhecimentos alheios ao contexto escolar com a ideia de que existem princípios educacionais essenciais que requerem um acesso a uma “formação” a ser fornecida por atores com acesso à cultura universitária. Isto seria necessário para enfrentar a injustiça vinculada a relações estruturais de poder como o patriarcado. Concordo que é preciso pensar meios de problematizar a vinculação de perspectivas educacionais com as linhas abissais modernas, ocorre que, assim como subsiste na capoeira práticas tributárias de mecanismos de exclusão, tais relações de poder não se encontram ausentes da educação universitária hegemônica. Concordo com o pressuposto de que é preciso pensar propostas e agir ativamente para combater tais mecanismos abissais, mas identifico como parte essencial deste enfrentamento a desocultação dos modos de exclusão de outros valores emancipatórios no conjunto dos “princípios básicos” do educador pensados por Abib. Será que esta “formação”, da forma como proposta, não permitirá a manutenção dos mecanismos de subalternização que, quando não excluem, exotizam ou folclorizam os conhecimentos afro-referenciados e os atores sociais a eles associados? O próprio Pedro Abib reconhece a necessidade de a escola se modificar para possibilitar o acesso efetivo a tais conhecimentos, vindo a afirmar junto com Castro Júnior que:

Não podemos mais aceitar que esses saberes sejam tratados como algo de menor valor no âmbito da educação, algo “exótico” ou “folclórico”, como ainda percebemos em boa parte das instituições educacionais em nosso país. O discurso sobre a necessidade da presença dos saberes científicos nas escolas e universidades, não pode servir de pretexto para o silenciamento e ocultação dos saberes populares, nem muito menos para tratá-los de forma preconceituosa e discriminatória, como notamos que têm sido tratados, historicamente, esses saberes no âmbito escolar (Abib e Castro Júnior, 2012: 4).

Reconheço a necessidade de uma formação permanente no sentido de provocar o conflito suscitado pelo já referido projeto educativo emancipatório proposto por

Boaventura de Sousa Santos, apenas coloco em questão a pressuposição de que os educadores com formação universitária já tiveram acesso a este conhecimento desestabilizador das estruturas de opressão coloniais-modernas. Não se trata de idealizar os mestres de capoeira, atribuindo-lhes uma postura pedagógica essencialmente emancipatória, mas apenas de desconstruir a visão de que a suposta formação a ser-lhes conferida atuaria para suscitar as versões mais inclusivas e voltadas à promoção de justiça social. Esta promoção de uma educação pautada na justiça social, seguindo a proposta das epistemologias do Sul, precisa vir acompanhada de uma justiça cognitiva, o que pressupõe criar as condições para o interconhecimento. Faz-se necessário, portanto, buscar possibilidades institucionais para promover nas escolas uma educação intercultural, o que, nunca é demais ressaltar, não implica no relativismo ético. Romper a apropriação abissal implica em buscar a desconstrução do olhar que romantiza e apenas inclui estes atores de modo subalterno, só a partir deste movimento é que o diálogo proposto por Paulo Freire pode se efetivar.

É preciso também problematizar a ideia de que os mecanismos formais, que garantem estabilidade, reconhecimento profissional e direitos sociais, não podem ser repensados para possibilitar o acesso a educadores que detêm conhecimentos atualmente obrigatórios. Como o mestre ou professor de capoeira poderá participar do contexto pedagógico da escola sem ter este estatuto formal reconhecido? Ao avaliar o trabalho realizado como formadora no projeto *Capoeira na escola: patrimônio de todos nós*, Rosângela Araújo, afirmou:

E aí, quando a gente sai daí, quem vai dar aula de capoeira? Tem um rapaz ali que vai dar o curso, como é que a escola paga esse rapaz, que para aquelas crianças é um mestre? Como a gente consegue fazer para impedir que essa pessoa na hierarquia das posições em relação ao saber não seja mais uma pessoa a ser discriminada? Porque a gente sabe que o professor de educação física já é o professor mais discriminado no ambiente escolar, é aquele que não frequenta nem a sala dos professores, e o professor de capoeira ainda está abaixo do professor de educação física. A escola está vendo aquilo ali a partir de uma única área. É óbvio que as mudanças que a gente quer ver lá adiante a gente tem que começar agora (Mestra Janja – entrevista, 30.06.15).

Fica claro que há uma preocupação por parte de Abib e Araújo no que se refere ao reconhecimento do profissional da capoeira no contexto escolar. Esta análise, no entanto, quando muito propõe mecanismos alternativos de inserção ou a ampliação do olhar sobre a capoeira, não a restringindo ao campo da educação física. Me ocorre problematizar o que impede que esta crítica não suscite o questionamento dos modos de reconhecimento formal

que permitem o acesso aos profissionais da educação desvinculados do contexto universitário no contexto escolar. Esta indagação não advém apenas da reflexão suscitada pelas impressões resultantes da pesquisa empreendida em relação ao projeto *Capoeira na Escola: patrimônio de todos nós*, outro campo de pesquisa provocou esta problematização a partir do contexto exposto a seguir.

4.2. Uma estratégia de reconhecimento: adaptação institucional proporcionando um lugar para a capoeira na escola

Uma das experiências paradigmáticas com as quais me defrontei quando explorava o campo de pesquisa foi a inserção de mestre Café na Escola Municipal Teodoro Sampaio⁵⁸, instituição localizada na periferia urbana de Salvador. Mais de uma vez ouvi referências ao trabalho realizado por este mestre de capoeira nas conversas que tive com pessoas ligadas à gestão escolar. Esta experiência foi frequentemente mencionada como uma referência no sentido da inclusão da capoeira no contexto escolar. Em face disto, busquei informações sobre a referida escola e constatei que ela se localizava no bairro da Santa Cruz, na região do Nordeste de Amaralina, local próximo à sede do CEDANZE. Me informei acerca do melhor dia para entrar em contato com a direção da escola e com o mestre de capoeira responsável pelo trabalho e me dirigi na companhia de um colega de capoeira que reside no bairro para a referida escola. Quando informei a mestre Faísca acerca desta visita ele demonstrou preocupação com minha ida um tanto quanto despreziosa a um local que é fortemente marcado por uma criminalidade organizada e intervenções policiais com a característica brutalidade que alimenta as estatísticas das mortes nas periferias brasileiras.

Minhas visitas ao local se deram, no entanto, sem grandes intercorrências. Fui muito bem recebido pela gestora escolar, a diretora Maria de Lourdes Cruz, ou Lurdinha como ela gosta de ser chamada, e por mestre Café, que nutre um respeito recíproco por mestre Faísca e seu trabalho. Em todo o momento de nosso contato senti o orgulho da diretora em expor o modo como a capoeira se encontrava inserida no estabelecimento de ensino sob sua gestão. Não é para menos, realmente a experiência verificada na Escola Municipal Teodoro Sampaio se destaca pelo papel da capoeira na prática pedagógica do

⁵⁸ Com relação a esta experiência manterei a orientação de identificar a instituição e os profissionais nela envolvidos, uma vez que não fez parte da pesquisa-ação empreendida e não foi pedido o anonimato por parte dos sujeitos envolvidos neste campo de pesquisa.

colégio e pelo caráter excepcional do reconhecimento verificado em relação ao mestre de capoeira. Trata-se de uma experiência que resultou do comprometimento da gestora escolar em valorizar o trabalho já precariamente inserido na instituição onde trabalhava.

Quando eu cheguei na escola já tinha a capoeira. Era um projeto do mestre Café e eu era professora. Eu acho que eu cheguei junto com ele na escola, mas nós não nos encontrávamos porque eu trabalhava à noite. Eu sempre via ele no estacionamento e conversávamos, eu sou apaixonada pelas coisas referentes à minha cultura. Aí quando eu assumi a vice-direção da escola o trabalho dele (Mestre Café) era com a comunidade, não tinha vínculo com a escola diretamente, era uma coisa à parte, não fazia parte da vida cotidiana da escola. Eu costumo dizer que você tem que ser igual ao outro para você entender o outro. Eu conheço a minha história e gosto da minha história, então eu trouxe Café para junto de mim, da minha prática enquanto gestora (Maria de Lourdes, entrevista – 15.05.14).

Esta busca por aproximação resultou numa interessante experiência institucional. mestre Café é atualmente responsável pela coordenação do trabalho de capoeira da escola, tendo uma sala com computador, mesa e outros materiais de escritório à sua disposição para a realização do trabalho. Ele é formalmente contratado como técnico administrativo, mas a gestora deixou claro que é de conhecimento dos responsáveis pela gestão pública municipal a natureza do trabalho pedagógico realizado pelo mestre.

Ele não é contratado como mestre de capoeira, que é o meu sonho, ele ainda não é, mas ele é contratado como um técnico, mas a secretaria sabe que o projeto dele é de capoeira. Não é uma coisa escamoteada, é uma coisa lícita, tanto que nos eventos da escola a capoeira está presente. Isto se dá porque não tem esse cargo de mestre de capoeira dentro da secretaria, como também não tem o do maestro de fanfarra. Então ele e o maestro de fanfarra são contratados como técnicos. A fanfarra não tem só na Teodoro, tem mais umas 4 ou 5 escolas, mas a capoeira, como um contratado de capoeira, que eu saiba, é só na Teodoro Sampaio. Os outros existem como Mais Educação ou Escola Aberta (Maria de Lourdes – entrevista, 15.05.14).

Com seu trabalho voltado à difusão da capoeira regional segundo a perspectiva veiculada por seu criador, o mestre Bimba, mestre Café se encontra há em torno de 20 anos desenvolvendo aulas de capoeira na Escola Municipal Teodoro Sampaio. Neste período já foi contratado como funcionário responsável pela limpeza da instituição ao tempo em que utilizava do espaço para o desenvolvimento de seu trabalho de propagação da capoeira, nesta época sem vínculo direto com a proposta pedagógica da instituição. Atualmente, além de fomentar diretamente ações educacionais ligadas à capoeira na escola, tem sob sua coordenação sua aluna, a professora Chocolate, lecionando capoeira no âmbito do Programa Mais Educação, PME.

Aí entrando essa gestão da professora Maria de Lourdes ela conseguiu botar a capoeira para ser matéria. Hoje eu não me limito a ensinar a passar uma perna por cima da cadeira, vou para a sala de aula contar a história da capoeira. Como eu já fiz um trabalho aqui com o nono ano, com o oitavo, a maioria das séries aqui.. Eu vou para sala de aula, dou palestras. Se eu quero fazer uma palestra, uso o auditório. Tem o dia da consciência negra⁵⁹ e me pedem para falar sobre a história da capoeira, sobre Zumbi dos Palmares, sobre Bimba e outros mestres também. (Mestre Café – entrevista, 13.08.14).

Os eventos periodicamente realizados por mestre Café, intitulados *Papoeira*, abordam temas envolvendo a capoeira e o universo educacional. Mestre Café relatou que no último evento o tema abordado foi “o benefício da capoeira na escola”. Nestas intervenções estão presentes mestres de capoeira, alunos da escola, representantes políticos, dentre outros atores sociais com alguma relevância para o tema. Um interessante momento de enfrentamento epistemológico foi afirmado em relação à promoção de uma nova consciência dos educadores acerca da capoeira.

Inclusive um professor de história foi falar uma bobagem. Ele disse que achava que a pessoa tinha que estudar mesmo, anatomia, para dar aula de capoeira. Aí eu disse, venha cá, o Mestre Bimba ensinou capoeira e lesionou alguém? Eu entendo que o capoeira tem que estudar mesmo, mas não tem que ser uma coisa obrigatória. Se a Secretaria de Educação bancar um curso eu vou e fico um ano estudando anatomia e até mais coisa que eles queiram, conhecimento nunca é ruim. Então eu vou lá, mas não tem que ser uma coisa imposta, só vai dar aula aqui quem for professor de educação física. Então teve esse debate, os professores vários afirmam terem outra visão após o Papoeira. (Mestre Café – entrevista, 13.08.14).

Esta citação sinaliza uma reação à imposição do conhecimento acadêmico como o único legítimo para formar os educadores inseridos nas escolas. A lucidez desta afirmação se encontra na abertura ao diálogo, mesmo reconhecendo implicitamente os mecanismos de exclusão que se manifestam em relação à capoeira e os conhecimentos nela mobilizados. A reação à imposição do conhecimento acadêmico se dá numa afirmação de existência, de validade epistemológica que legitima uma prática educacional reconhecida pelos mais diversos atores escolares. Foi possível perceber que mestre Café atua também como gestor de conflitos entre alunos, professores e a direção da escola, sua atuação enquanto líder comunitário lhe proporciona um lugar de fala que produz efeitos marcantes na construção de práticas cidadãs.

Quando tem eventos aqui e vem pessoas de fora, a primeira coisa que faço é pedir a Café, que venha cedo, pode ter a maior bagunça mas quando ele chega

⁵⁹ Após a lei 10.639/03 esta data, 20 de novembro, passa a integrar oficialmente o calendário escolar, uma conquista histórica do movimento negro no sentido de marcar a resistência negra à escravidão e ao racismo.

controla a escola inteira, porque o mestre de capoeira ele é uma referência. Se as escolas bem soubessem elas botavam um mestre de capoeira na sala de aula (Maria De Lourdes – entrevista, 14.08.14).

Frequentemente a promoção de disciplina é citada como um dos benefícios pedagógicos promovidos pela capoeira. É preciso colocar em questão o modo como isto muitas vezes é percebido e mobilizado. A fala da diretora Maria de Lourdes expressa uma ideia de controle associada ao respeito, ou seja, não se trata da promoção de uma obediência acrítica pautada no temor da repreensão pública, mas sim na sintonia criada pelo fato de estar ali um mestre de capoeira. Trata-se de alguém que conquista o respeito por seu conhecimento e por se fazer próximo ao universo social e cognitivo dos alunos. Mestre Café relatou que é muito frequente ele ensinar uma postura cidadã aos alunos através de seu exemplo de superação. Verifiquei isto muitas vezes também na prática pedagógica de mestre Faísca ao fomentar o *ethos* do capoeirista segundo a perspectiva por ele abraçada e veiculada. O papel ocupado por mestre Café não se restringe a este tipo de atuação, além das aulas práticas e teóricas que desenvolve ele relatou práticas interdisciplinares envolvendo o seu trabalho e outros conteúdos escolares, tais como história, língua portuguesa e educação física. Quando indagado sobre o que faltava para qualificar mais o seu trabalho, mestre Café deu seguinte resposta:

Rapaz assim, uma coisa seria ser reconhecido como professor. Ser reconhecido pela secretaria de fato como professor. Como eu coloquei no começo, eu sou reconhecido sim como professor, mas como professor de boca, na carteira e no contracheque não. Não é uma coisa oficial. Poderia se começar por aí, os governantes, os nossos comerciantes... as pessoas respeitarem mais o trabalho e apostar. Porque esse aqui é um trabalho sério. Tem gente que diz assim, será que ele vai saber lidar com uma estrutura dessas? Porque aqui tem internet, tem documentos, o que precisar aqui eles providenciam, e eu mostrei que sei (Mestre Café – entrevista, 13.08.14).

Percebe-se, portanto, que projetos voltados à inserção alternativa à efetiva contratação na condição de professor não suprem a demanda de mestre Café por um mecanismo institucional que o legitime formalmente enquanto educador. A barreira do diploma universitário impede que outros recursos epistemológicos possam legitimar a inserção do mestre de capoeira no contexto escolar em equivalência com os demais profissionais da educação. Isto ocorrendo mesmo em contextos em que existem atores sociais com uma visão mais sofisticada das estruturas racistas que atuam no campo social e epistemológico, tal como Maria de Lourdes, que atestam a eficácia pedagógica da capoeira em sua instituição. Ou seja, trata-se da burocracia estatal perpassada pela fratura abissal

que não permite que se investiguem mecanismos de aferição do mérito educacional de um mestre de capoeira. É na educação pública onde se verificam possibilidades mais efetivas de produção de inspirações contra-hegemônicas no que se refere ao reconhecimento da capoeira enquanto prática de conhecimento. As experiências do Programa Mais Cultura nas Escolas, do projeto Capoeira na escola: patrimônio de todos nós e esta vivenciada por mestre Café, demonstram algumas alternativas conquistadas a partir do campo de disputa em que se constitui a educação pública. No âmbito do ensino privado uma outra hegemonia se estabelece, uma relação de poder pautada pela dinâmica capitalista que apropria a capoeira como atividade extracurricular, uma espécie de serviço de caráter lúdico-esportivo que representa um atrativo a mais nas instituições privadas.

5. A capoeira como atividade extracurricular: a face hegemônica do mercado de ensino privado

Já foi exposto na introdução o caminho que me levou ao contato com o ensino da capoeira nas escolas privadas. Antes de retomar a análise deste contexto e problematizar a intervenção realizada na pesquisa-ação, é necessário recuperar a análise sobre a centralidade das instituições privadas na penetração da capoeira no campo educacional. Conforme exposto, foi através do ensino privado que a capoeira foi inserida nas escolas. O sentido social de “atividade extraclasse” possibilitou este fenômeno quando Carlos Senna, representante do que denominou de “capoeira estilizada”, começou a lecionar no Colégio Pernalonga, em Salvador no ano de 1955 (Barbieri, 2003: 243). Foi através de uma alternativa esportiva que a capoeira conseguiu ter abertas as portas escolares para sua penetração. Esta condição de atividade extraclasse, de teor esportivo, representou a apropriação hegemônica perpassada pela linha abissal epistemológica presente no campo educacional que tornou visível a capoeira dentro dos espaços direcionados à educação privada. É nas escolas privadas onde se encontra a presença significativa da capoeira. Ao tratar desta realidade, Neuber Costa, conhecido com mestre Soldado, afirma:

Quando a gente vai discutir a capoeira no campo da educação privada, a gente consegue perceber isso muito mais tranquilo, é difícil você encontrar uma escola privada aqui em Salvador que não tenha a oferta de capoeira para os seus estudantes. Como a capoeira está sendo oferecida já é um outro problema, mas a gente percebe que ela está sendo oferecida para os seus estudantes (Mestre Soldado – entrevista, 17.03.15).

Acerca da participação dos mestres de capoeira neste processo de inserção da capoeira nas escolas privadas, Vítor Castro afirmou:

E eu quero dizer uma coisa a você, você sabe quem são a maior quantidade de professores que dão aula hoje nos estabelecimentos privados? Não são professores de educação física, são os mestres de capoeira. Isso nós fizemos um levantamento (Luís Vítor Castro – entrevista, 04.03.15).

Ambos, mestre Soldado e Luís Vítor são graduados em educação física e participaram diretamente da promoção da capoeira nas escolas. Mestre Soldado foi formado pelo mestre Ministro e Luís Vítor é discípulo de mestre João Pequeno de Pastinha. Ambos relataram experiências de promoção da capoeira em escolas e os dois reagiram através da militância e da produção acadêmica contra a ingerência dos já citados

conselhos profissionais de educação física. Eles representam uma parcela dos educadores físicos envolvidos com a capoeira que militam contra a exigência de legitimação acadêmica, seguida da necessária vinculação ao conselho profissional, para que o profissional da capoeira possa estar ministrando suas aulas na escola. Há o reconhecimento por parte destes capoeiristas, educadores físicos e pesquisadores de que uma outra lógica de formação atua na preparação do professor ou mestre de capoeira. Por este motivo, ambos ressaltam as experiências das escolas privadas como um canal de acesso menos burocratizado aos capoeiristas sem acesso à formação acadêmica. As condições de acesso e permanência do profissional da capoeira na escola privada vão depender de outros critérios, que podem variar a depender da proposta pedagógica da escola. A imensa maioria, porém, se insere na condição de responsável pela promoção de uma atividade extracurricular, um serviço ofertado às crianças no contra-turno, para aquelas que estendem a permanência na escola ou ficam em tempo integral.

Esta é a característica do trabalho desenvolvido por mestre Daltro⁶⁰, a primeira experiência com a qual tive contato quando iniciei a explorar o campo em Salvador. Realizei uma observação participante da experiência de mestre Daltro pelo período aproximado de 3 meses, entre 10 de março e 15 de maio de 2013. Ele é discípulo do mestre Aristides Pupo Mercês, tendo 23 anos de ensino da capoeira na Escola Lua Nova, no bairro da Pituba, um bairro de classe média em Salvador. O mestre Aristides, também educador físico, foi um dos pioneiros na inserção da capoeira em escolas de Salvador, quando em 1964 iniciou a dar aulas na Escola Tomaz de Aquilo, uma instituição privada localizada em Salvador. Em entrevista mestre Daltro afirmou ter sido seu mestre o introdutor do ensino da capoeira nas escolas, pondo em questão a legitimidade da afirmação de que alguém o havia antecedido.

Inclusive o professor doutor Helio Campos, mestre Xarel, leva a entender que o mestre Aristides é o pioneiro e introdutor da capoeira nas escolas, aqui na Bahia e inclusive no mundo, pois este processo começa do Brasil para o mundo. Eu acompanhei todo este processo e inclusive fui cobaia do mestre Aristides nesta formação e vejo que teve uma evolução muito grande. A partir do momento que a escola viu que a capoeira poderia contribuir tanto na parte educativa, pedagógica, quanto na parte cultural, as portas são abertas para a capoeira nas escolas da Bahia, em Salvador e, principalmente, as escolas particulares. O governo ainda não tinha essa visão de capoeira-educação (Mestre Daltro – entrevista, 13.05.13).

⁶⁰ Reafirmo a manutenção da proposta de identificar os sujeitos e instituições que não fizeram parte da pesquisa-ação, como é o caso de mestre Daltro e da Escola Lua Nova.

Nesta mesma oportunidade, mestre Daltro afirmou que na década de 1980 ocorreu “o *boom* da capoeira nas escolas”, sendo as escolas particulares as responsáveis pelo acesso dos profissionais voltados para o que denomina de “capoeira-educação”. Quando indagado sobre a motivação que levou ao protagonismo das escolas particulares na inserção da capoeira no sistema de ensino respondeu que isto se deu em razão de a gestão destas instituições ter percebido a “importância de ter a cultura regional dentro de seu processo pedagógico” (Mestre Daltro – entrevista, 13.05.13). Mestre Daltro é muito cético em relação aos modos pelos quais o aparato estatal tem lidado com a capoeira, ele identifica que há um reconhecimento meramente formal, através “títulos às culturas populares”, mas com pouca efetividade material que valorize efetivamente os profissionais da capoeira. Há uma clara manifestação de demanda por espaços sociais de atuação profissional reconhecida em igualdade de direitos com relação aos demais profissionais da educação. Por este motivo ele valoriza a oportunidade dada pelas instituições privadas de ensino, ressaltando o papel pedagógico que a capoeira cumpre ao estar inserida neste contexto.

Fico muito sentido em a capoeira não poder estar fortemente, maciçamente, nas escolas públicas, mas por outro lado está nas escolas particulares e isto é muito importante, pois existe uma coisa que é singular na capoeira, que é a capacidade de transformar as pessoas. Sabemos que nas escolas particulares encontra-se uma classe mais favorecida e que existe muito preconceito ainda, não estou aqui para enganar ninguém, e que os alunos que fazem a capoeira nas escolas particulares vão ser transformadores em favor da capoeira e, conseqüentemente, em favor da cultura brasileira, porque vão quebrar as barreiras importantíssimas da discriminação. Vão aprender a lidar com as diferenças, com pessoas diferentes, com classes sociais, culturas, dizeres, palavras, hábitos culturais diferentes e vão aprender principalmente a respeitar as pessoas (Mestre Daltro – entrevista, 13.05.13).

Vale ressaltar da fala acima o reconhecimento do papel pedagógico que a capoeira desempenha nas instituições privadas de ensino, aqui exposta na superação das “barreiras importantíssimas da discriminação”. Este tema será retomado mais à frente com a análise da pesquisa-ação empreendida no estabelecimento de ensino privado. Neste momento é fundamental analisar as informações obtidas acerca do diálogo pedagógico construído entre a Escola Lua Nova e o trabalho desenvolvido por mestre Daltro. Um dos aspectos ao qual foi atribuída uma identificação do profissional da capoeira com a instituição foi a linha pedagógica da escola. Ele afirmou que já ministrava aulas noutras escolas, quando foi convidado a desenvolver um trabalho na Escola Lua Nova e se identificou com sua abordagem construtivista. Atribui a esta perspectiva pedagógica um dos aspectos que o

motivaram a seguir integrando o quadro dos educadores da instituição. A identificação de mestre Daltro com o construtivismo se deu na medida em que ele percebe uma correspondência desta abordagem com aquela desenvolvida em seu trabalho de capoeira. Ele interpreta isto a partir da ideia de “não dar tudo pronto ao aluno”, afirmando que sua prática pedagógica na capoeira sempre foi voltada para a “provocação do aluno a descobrir”. Esta identificação se manifesta também no fato de ele ter obtido uma formação pedagógica com duração de dois anos, com ênfase no construtivismo, ofertada pela Escola Lua Nova.

Fernando Becker (1994) define o construtivismo da seguinte forma:

Construtivismo significa isto: a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento (Becker, 1994, pp. 88-89).

Não é um objetivo desta tese investigar as correspondências efetivas entre a proposta pedagógica da Escola Lua Nova e aquela desenvolvida por mestre Daltro, o que importa é sinalizar o modo como este educador foi inserido naquele espaço social voltado à promoção de educação. Esta inserção se deu a partir do acesso deste profissional a uma perspectiva cognitiva trabalhada na escola, algo que passou pelo referido curso de formação de dois anos, acompanhado do desenvolvimento do curso de capoeira como parte de uma atividade extracurricular. Ou seja, o profissional da capoeira tem acesso a certa perspectiva pedagógica promovida pela escola, mas é inserido para fornecer um serviço sem um vínculo efetivo com o currículo da escola. Mestre Daltro reconhece esta dinâmica e cita alguns pontos de correspondência curricular através de “projetos” nos quais ele ou seus alunos são envolvidos:

É um trabalho extracurricular não é um trabalho integrado ao currículo da escola, mas no qual existe uma parceria em determinados momentos através dos projetos. Ou através de mim ou dos alunos que fazem capoeira e são solicitados a participarem no contexto do projeto. Por exemplo: África, existe a questão da capoeira porque a capoeira foi trazida pelos escravos, criada no Brasil, então os meninos apresentam (Mestre Daltro – entrevista, 13.05.13)

Neste discurso fica evidente a associação entre a capoeira e a cultura afro-referenciada no referido projeto “África”. É desnecessário retomar o desconhecimento fomentado ao se associar a diversidade da história e contemporaneidade africana a uma

prática de conhecimento diaspórica recriada no Brasil, o que não se traduz em iniciativas que fomentem um efetivo interconhecimento. Esta associação, por sua vez, demonstra a força simbólica gerada pela patrimonialização da capoeira em relação com o disposto pela lei 10.639/03. É interessante notar que, em função do sentido cultural atribuído à capoeira por estes fenômenos jurídicos, mestre Daltro compatibiliza em seu discurso duas perspectivas em geral antagônicas, a ideia de que a capoeira foi “trazida pelos escravos” e aquela que afirma que a mesma foi “criada no Brasil”. Reconhecer a pré-existência da capoeira à escravização africana a associa à cultura afro-referenciada, sentido reivindicado pelo citado projeto “África”, já afirmar a origem brasileira da manifestação alinha o discurso de mestre Daltro à tradição que reivindica o sentido hegemônico já largamente analisado, vinculado ao projeto nacionalista da era Vargas. Este lugar de produto nacional é, inclusive, aquele que confere legitimidade à proposta de capoeira promovida por mestre Daltro, associada à capoeira regional sistematizada por mestre Bimba.

Esta experiência de ensino da capoeira na escola privada é exemplificativa na medida em que traduz o modo hegemônico em que estas instituições de ensino inserem a capoeira. Inclusão que se dá através de um serviço ofertado como um atrativo voltado para a atração de consumidores na disputa pelo mercado de ensino privado. Esta condição demarca um lugar subalterno no que se refere à proposta educacional promovida nas escolas, por conferir à capoeira o lugar de atividade extracurricular, em grande medida desvinculada das atividades e propostas pedagógicas regulares. Dentro deste formato, o acesso dos alunos às aulas de capoeira é vinculado ao pagamento de um valor específico, além daquele atribuído às mensalidades regulares. Em grande parte das experiências, como no caso da Escola Lua Nova, uma instituição voltada à promoção da capoeira é contratada, sendo realizada uma parceria em que a escola cede o espaço e o profissional de capoeira presta o serviço. No caso da Escola Lua Nova há o diferencial de se ter buscado uma conexão do mestre de capoeira com a perspectiva pedagógica promovida pela escola, o que se deu no sentido do mestre ter acesso a certos conhecimentos tidos como fundamentais pela escola. Não foi relatada a busca pela instituição escolar em acessar os conhecimentos e práticas pedagógicas da capoeira, por este motivo não é possível afirmar que neste caso houve um diálogo.

5.1. Escola Doce Infância: a capoeira na educação privada em tempo integral

Após a observação do trabalho realizado por mestre Daltro e das entrevistas empreendidas com mestres de capoeira e professores de educação física ligados à promoção da capoeira nas escolas, me dei conta da relevância das instituições privadas de ensino para a análise do tema abordado nesta tese. Tencionava voltar ao campo das escolas privadas realizando uma nova observação-participante, o que seria fundamental para comparar com as experiências de ensino da capoeira no contexto da educação pública. A este tempo, o início das aulas no Colégio Simón Bolívar estava sendo preparado, vindo a se efetivar no dia 16 de setembro de 2014. Quando estava envolvido no planejamento do trabalho na escola pública fui informado pela direção do CEDANZE que uma instituição privada voltada para a educação infantil e fundamental havia entrado em contato tendo em vista contratar um professor de capoeira para ministrar aulas na escola.

Trata-se da Escola Doce Infância⁶¹, uma escola localizada num bairro de classe média em Salvador. Solicitei a mestre Faísca a oportunidade de colaborar no desenvolvimento do trabalho e utilizar a experiência como fonte de pesquisa. Ele aceitou a proposta e indicou o professor Kehinde para ser formalmente vinculado à escola como o profissional responsável pelo trabalho, isto porque a diretora Fabiana havia informado que a escola iria contratar apenas um professor. Numa reunião que tivemos, onde estava presente também o professor Kehinde, busquei sinalizar a necessidade de mais de um profissional estar assumindo o trabalho, ainda mais por se tratar de crianças de 1 a 12 anos. Neste momento argumentei que nos trabalhos desenvolvidos pelo CEDANZE com crianças buscávamos sempre a presença de mais de um instrutor de capoeira, isto possibilitava dar uma atenção melhor à diversidade dos alunos, com diferentes experiências e necessidades. A despeito disso, a diretora Fabiana informou que infelizmente só um professor de capoeira iria ser contratado, momento em que solicitei a oportunidade de auxiliar o professor Kehinde nas aulas e me valer da experiência como fonte de pesquisa, deixando claro que se tratava de uma análise sobre os modos como a capoeira tem conseguido acessar o contexto escolar e que não iria identificar as escolas onde iria realizar a pesquisa-ação. Ela concordou com a realização da pesquisa e com minha participação nas aulas de capoeira ministradas na instituição.

Na reunião relatada a diretora Fabiana informou que precisava que as aulas fossem iniciadas o quanto antes, isto porque o antigo professor de capoeira não estava mais

⁶¹ Reafirmo a decisão de não identificar as instituições onde foi desenvolvida a pesquisa-ação, assim como os demais sujeitos da pesquisa a elas vinculados.

comparecendo as aulas, motivo pelo qual elas resolveram demiti-lo e contratar um novo professor. Com o tempo soube que a escola há um tempo desaprovava certas práticas executadas pelo professor, me voltarei a elas mais adiante, sendo a mais grave a ausência que se tornava frequente. Pressionados, portanto, pela direção da Escola Doce Infância iniciamos as aulas no dia 24 de setembro de 2014. Ficou estabelecido que as aulas se dariam nas terças e quintas-feiras, das 13:30 às 17 horas, abrangendo crianças de 1 a 12 anos divididas em turmas com aulas de 30 minutos. Ou seja, iríamos estar durante toda a tarde alternando as turmas a cada meia hora, com a última aula iniciando às 16:30 e finalizando às 17 horas. A direção da escola nos informou que as aulas de capoeira eram destinadas aos alunos que estivessem em tempo integral, ou seja, àqueles aos quais as respectivas famílias custeassem o valor necessário à permanência em tempo integral e que tivessem optado pela capoeira como uma das atividades extracurriculares ofertadas⁶².

No primeiro encontro buscamos em todas as turmas, adaptando a linguagem à idade correspondente, saber como eles viam a capoeira e quais movimentos conheciam e exibimos um vídeo gravado em 2007 em que o professor Kehinde joga capoeira com o mestre Faisca. A ideia de exibir o vídeo surgiu a partir de um diálogo com a direção da escola. Pensamos este recurso como uma forma de mostrar um pouco da especificidade do trabalho que estaríamos desenvolvendo, isto principalmente em razão da diferença marcante do antigo professor ter seu trabalho identificado com a capoeira regional e o CEDANZE se voltar à pesquisa e difusão da capoeira angola. Isto implica diferenças marcantes na indumentária, nos movimentos e na musicalidade, para ficar apenas nos aspectos mais facilmente perceptíveis. Após o diálogo inicial, em que fazíamos alguns exercícios utilizando os movimentos que sinalizavam conhecer, exibíamos a gravação e pedíamos que eles nos identificassem na filmagem. A minha identificação era mais fácil em razão do chapéu que usava na filmagem e também no dia da apresentação, nesta tocava o pandeiro compondo a *bateria* na roda de capoeira. Inicialmente tiveram um pouco de dificuldade em reconhecer o professor Kehinde, ao tempo da aula com 17 anos, tendo, assim, 10 anos à época da filmagem. Exibi-lo ainda criança jogando capoeira com tanta desenvoltura foi também pensado como um meio de identificar os alunos com o trabalho a ser desenvolvido.

⁶² Eram também ofertadas aos alunos em tempo integral natação e balé.

Neste primeiro dia a divisão das turmas e o tempo correspondente foi relativizado, havendo a junção de turmas, o que permitiu um maior tempo para a atividade em cada aula. Isto não se deu de modo sistemático, havendo diferentes agregações de alunos e cargas horárias por aula. Ou seja, houve, por exemplo, uma aula em que estiveram unidos alunos entre 1 e 4 anos, outra que agregou crianças entre 5 e 8 anos e a última compreendendo alunos entre 9 e 12 anos. Esta conformação permitiu que eu relatasse nas duas últimas a história do encontro de mestre Pastinha com a capoeira, reproduzindo a narrativa já citada de que ele havia aprendido capoeira com um africano. Me chamou a atenção o fato da referência à África já suscitar nalgumas crianças a imagem da miséria social, associada principalmente à fome, isto se verificou tanto nesta experiência como noutros momentos do curso de capoeira. Nestes momentos buscava afirmar que grande parte da nossa cultura era originada da contribuição civilizatória africana, voltarei a este tema mais à frente ao situar as intervenções pedagógicas realizadas e as dificuldades enfrentadas.

5.1.1. A conquista de espaço: uma mudança de perspectiva em relação à capoeira

Nesta primeira experiência utilizamos dois espaços para as intervenções pedagógicas, uma área ampla denominada na escola de “área coberta” e uma sala localizada noutro local, onde se encontravam os alunos com idade entre 9 e 12 anos. Este local, por eles denominado de “parquinho”, se localizava a poucos metros da sede da instituição. Em razão da atipicidade da intervenção, tendo um caráter de apresentação inicial e de primeiro contato com as crianças, foi possível realizar as atividades planejadas sem maiores intercorrências. Já a partir do segundo dia de aula a falta de um espaço específico destinado às aulas de capoeira se apresentou como um dos principais obstáculos à boa execução da atividade. Frequentemente eu e o professor Kehinde estávamos utilizando a referida área coberta quando nos avisaram de que tínhamos que encontrar outro espaço, pois aquele seria utilizado por outras atividades. Ficou claro para mim que a capoeira era algo supérfluo e visto como adaptável em qualquer espaço e circunstância. Vários eram os momentos em que tive que me valer de mais de um espaço diferente durante um mesmo dia de aula.

Na área coberta já havia diversas dificuldades, pois era uma área ampla com alguns brinquedos no canto que chamavam a atenção das crianças. Caso não estivéssemos em

duas pessoas, seria impossível desenvolver a atividade com os que conseguíamos atrair e tentar conquistar a atenção, uma vez que vários se dispersavam e corriam em direção aos brinquedos. Ainda mais quando se trata das crianças a partir dos 3 anos de idade. Buscávamos sempre que em todas as aulas estivesse presente uma auxiliar pedagógica acompanhando as aulas, algo que havia sido acordado com a direção e as coordenadoras pedagógicas, mas que nem sempre ocorria, ainda mais quando estávamos dois professores ministrando as aulas. Nestas ocasiões era nítida a intenção das professoras e auxiliares em transferir a responsabilidade total do cuidado das crianças para nós, o que não seria um problema se tivéssemos as condições adequadas à realização do trabalho. Apenas em relação às crianças de 1 a 3 anos havia uma atenção especial por parte das professoras que se mobilizavam caso a criança apresentasse a necessidade de se ausentar da aula por algum motivo específico.

O pior desta inconstância, além da flagrante desvalorização da capoeira, era que os demais espaços não reuniam as condições mínimas para a atividade. A capoeirista, integrante do CEDANZE, e pedagoga Camile Viana⁶³ participou de um dia de aulas auxiliando no desenvolvimento do trabalho e comentou em entrevista sobre o modo como a aula de capoeira foi deslocada da área coberta.

Outra coisa que me chamou a atenção foi quando a gente estava no espaço lá embaixo (a área coberta), saímos e quando a gente voltou uma professora havia ocupado o espaço e ia fazer um ensaio lá. Eu achei aquilo tão desrespeitoso! Ela chegou e olhou para a gente e disse para usarmos outra sala. Tipo, que espaço é esse que a capoeira tem? Fica como mais uma atividade que a criança tem, eu não esperava isso na estrutura que parece bem organizada, mas o saber escolar instituído ele tem prioridade, então ele pode passar na frente do outro. Não teve um respeito, até em dizer: olha, vocês já estão aqui, é que esse é o único espaço que temos, será que a gente conseguiria... Mas não teve essa relação de respeito (Camile Viana – entrevista, 19.03.15).

Camile Viana tem atualmente 33 anos e afirma ter encontrado sua profissão de pedagoga e a capoeira na mesma época. Relatou que as primeiras músicas que cantava em sala de aula em seu trabalho com a educação infantil eram de capoeira, uma vez que eram as únicas que conhecia. Há doze anos conciliando a vinculação com a capoeira e a atividade profissional, Camile se viu surpreendida em relação a como os aprendizados obtidos na capoeira contribuía para sua atividade profissional. A empatia das crianças

⁶³ Reitero que mantenho a identificação dos integrantes do CEDANZE em razão do caráter público da vinculação destes à instituição que, em razão também de minha inserção, não poderia ter sido mantida no anonimato.

com os aspectos da capoeira que utilizava lhe impressionava, porém com o passar do tempo as estruturas de poder ligadas à burocracia escolar a fizeram afastar a linguagem e os aprendizados que identifica na capoeira de sua prática pedagógica, algo que ressurgiu de algum modo com a emergência da obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira.

Está fazendo este mês 11 anos de quando eu comecei a entrar mais nesta coisa de educação, e com tantas demandas que a escola tem a capoeira acabou que foi sumindo um pouco dela. Você tem que dar conta de um monte de conteúdos, de um monte de outras coisas, e graças à lei 10.639 a gente pode dizer que isso tem que ter um lugar. Não foi a lei, mas as reflexões acerca da lei. A partir do momento em que isso se torna obrigatório a capoeira volta para minha prática e para minhas reflexões (Camile Viana – entrevista, 17.03.15).

A importância política da mobilização que envolve a revisão do padrão abissal de exclusão epistemológica no contexto escolar se torna evidente quando ressaltado o papel irradiador da lei 10.639/03, posteriormente ampliado pela lei 11.645/08. A obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira e indígena, dentre outros conteúdos implicados nas referidas normas, não concretiza necessariamente a superação da relação abissal histórica de negação de existência através da dinâmica violência/apropriação identificada por Boaventura Santos (2009). A incidência da força estruturante da injustiça cognitiva abissal se verifica nos processos de subalternização que se abate sobre os referidos conhecimentos e em relação aos sujeitos a eles historicamente vinculados. Apesar disso é, no entanto, perceptível a abertura que as inovações legislativas provocaram, atuando diretamente nas negociações envolvendo as (r)existências resistentes (Benzaquen, 2014) posicionadas contra as continuidades coloniais hegemônicas na modernidade, produtoras de ausências e não-reconhecimentos. É em relação a este espaço indefinido que atualmente se posicionam de modo diverso as instituições públicas em geral, as escolas públicas e particulares, os sujeitos ligados à capoeira e os diferentes projetos de ensino da capoeira nas escolas. O “saber escolar instituído”, tal como é definido por Camile Viana acima, opõe barreiras estruturais à revisão epistemológica implicada na efetivação da legislação referenciada. Isto implica numa visão despolitizada e superficial das mudanças que as inovações legislativas implicam. Em geral se afirma estar “cumprindo a lei” quando se realizam projetos isolados em relação às demais componentes pedagógicas regulares.

Em sua experiência docente, Camile Viana relatou ter uma ressalva a esta tentativa de atender às demandas sociais que passam por mudanças paradigmáticas através de intervenções pontuais e descontextualizadas. Ela afirma que estas demandas, tais como a

inclusão dos conteúdos atribuídos à cultura afro-brasileira e indígena, passam por uma mudança geral de orientação pedagógica, não sendo esta assegurada apenas com a inserção de uma matéria ou com projetos específicos e isolados. Ela cita como exemplo desta realidade superficial o fato de em determinado mês de novembro uma coordenadora pedagógica a ter abordado dizendo que em razão da data era preciso “trabalhar a lei”, vindo depois a firmar que determinado livro era “bom para a lei”. Ou seja, persistem hegemonicamente práticas desenraizadas em relação ao projeto político pedagógico, algo já identificado por Nilma Gomes e Rodrigo de Jesus (2013) em sua análise da ampla pesquisa voltada para a identificação do grau de efetivação da lei 10.639/03 no âmbito da educação pública. Ao entrevistar Mariângela, a diretora pedagógica e proprietária da Escola Doce Infância, perguntei se havia na escola alguma proposta específica voltada aos conteúdos cultura afro-brasileira e indígena. Em resposta obtive a seguinte declaração:

Tem. Em alguns grupos têm. Nós lemos o livro Bia na África. A gente trabalha com as grandes navegações. A gente vem desde a descoberta do continente americano até a questão da fundação, do descobrimento, do achamento do nosso país e aí a fundação da cidade de Salvador. E aí entra toda essa questão da africanidade. Então nós temos temas como a ‘África’. A África Somos Todos, nesse projeto a gente investiga muito a África, toda essa historicidade dos africanos, dos negros, dos costumes, da cultura, da escravidão para eles conhecerem e fazer uma relação entre o ontem, o hoje e o amanhã. Por que hoje existe essa desigualdade tão grande no nosso país, principalmente no Nordeste, na Bahia, onde a gente tem um reduto de maior quantidade negra e o que isso representa? Temas como racismo, preconceito, tudo isso vem. E até o preconceito à capoeira, que é uma coisa que alguns ainda tem. Hoje não, que difundiu muito no exterior, sei disso, mas ainda às vezes isso está num pai, ou em outro (Mariângela – entrevista, 30.05.16).

Esta fala é exemplificativa pois sintetiza a análise precedente. Há uma consciência por parte da gestora de que há a obrigatoriedade em se trabalhar estes conteúdos, mas isto é feito nos limites das práticas superficiais e descontextualizadas citadas. É referida a leitura de um livro nalguns grupos⁶⁴ e um aludido projeto é citado como meio pelo qual se contextualiza o continente africano, “os negros”, suas práticas culturais e a trajetória dos africanos escravizados no Brasil e de seus descendentes. Trata-se de mais um exemplo de projeto pedagógico que contribui mais para a formação de estereótipos que reduzem a complexidade do continente africano e despolitiza o enfrentamento do racismo brasileiro. É flagrante na ideia subjacente a estas iniciativas a perspectiva de que o racismo seria um reminiscência do passado, algo que ainda sobrevive em mentes descuidadas e presas a

⁶⁴ Termo utilizado para sinalizar as divisões por idade, utilizadas na escola para organizar os alunos no âmbito da educação infantil e fundamental.

visões ultrapassadas. Na referência à capoeira isto fica bem evidente, uma vez que é citada a globalização da capoeira como um fenômeno que teria contribuído para superar o racismo identificado por Mariângela.

Trata-se, portanto, de um discurso que demonstra e força estruturante do mito da democracia racial na produção de uma perspectiva moralizante acerca do racismo, vindo este a ser associado apenas a certos comportamentos que expressam a rejeição de determinadas características físicas e atributos culturais. Infelizmente não tive a oportunidade de analisar o referido projeto *A África Somos Todos*, porém minha experiência no campo me dá fortes razões para supor que o mesmo se pautou pela lógica da subalternização já tantas vezes aludida. Em nenhum momento dos 6 meses nos quais estive diretamente envolvido com a produção das aulas de capoeira na Escola Doce Infância verifiquei qualquer intervenção pedagógica ou formação docente que refletisse a busca por problematizar o racismo ou a inserção dos conteúdos tornados obrigatórios a partir de 2003 e 2008. Ao entrevistar uma professora e uma auxiliar pedagógica sobre as referidas legislações ambas afirmaram não ter participado, nem ter conhecimento de cursos de formação com foco na problematização do racismo e na necessidade de inclusão dos conteúdos nelas implicados.

A professora Luana afirmou que sabia da existência da legislação, mas não havia lido nada a respeito. Luana tem formação em magistério, um curso técnico de nível médio, graduação em enfermagem, pós-graduação em psicopedagogia e se encontra concluindo um curso de pedagogia. Quando indagada sobre o racismo e os modos de enfrentá-lo no contexto educacional afirmou:

É um tema importantíssimo, eu já presenciei situações na escola, mas que a gente vai lidando conforme a nossa personalidade. Eu nunca vivenciei um debate na escola em relação a isso, ou uma orientação de procedimento, uma postura do profissional, é um tema que agente vai levando conforme a gente foi educado também. Conforme a gente pensa em relação a isso (Luana – entrevista, 30. 07. 15).

É importante destacar que o pouco que existe de debate sobre a luta antirracista no contexto escolar baiano se dá em função da militância histórica comprometida com a opressão vivenciada pelo povo negro. O CEDANZE é uma das entidades que se filia a esta tradição de combate ao racismo, por este motivo o tema foi abordado diversas vezes nas intervenções pedagógicas realizadas. O ensino da capoeira, segundo a concepção mobilizada pela entidade, já se constitui necessariamente numa intervenção antirracista,

por veicular valores e um conteúdo cultural que ressalta o contributo civilizatório do povo negro e problematiza seu lugar na sociedade. Em diversos momentos os temas da contribuição africana na formação da capoeira e do racismo presente na sociedade brasileira foi provocado nas aulas. Um dos instrumentos pedagógicos utilizados com este objetivo foi o já citado livro de história em quadrinhos *Pastinha, o menino que virou mestre de capoeira*, de José de Jesus Barreto (2011).

Quando eu e o professor Kehinde mostrávamos as páginas do livro que retratavam mestre Pastinha quando criança tendo aulas com mestre Benedito, referido por ele como um velho africano, perguntava sobre o que os alunos conheciam da África. Isto era feito com crianças a partir dos 4 anos, com as necessárias adaptações da linguagem utilizada em relação a cada faixa etária. As respostas em geral afirmavam que a África era um lugar onde havia muita pobreza e fome. Diante disso retrucava que sim, havia problemas sociais graves no continente africano, como em muitos outros lugares, mas também muitos conhecimentos e uma grande diversidade e riqueza cultural. Afirmei a capoeira como algo que surge a partir de manifestações culturais africanas, com destaque para o *n'golo*, algo que traduz a visão propagada pelos mestres que compõe a genealogia do CEDANZE. Outro trecho da história em quadrinhos citada que foi utilizado para sugerir reflexões antirracistas foi o que retrata a perseguição sofrida pelos capoeiristas por parte das forças policiais. Este tema foi abordado com crianças a partir dos 10 anos, quando problematizei a repressão à capoeira ligada ao racismo em relação à cultura do povo negro.

A referência a Zumbi, líder do quilombo dos Palmares, também foi utilizada nas aulas como recurso para uma pedagogia antirracista. Para as crianças menores, com até 8 anos, destaquei o fato de ter havido no Brasil um rei chamado Zumbi. Geralmente neste momento algumas crianças brincavam dramatizando os zumbis, espécies de “mortos-vivos,” dos desenhos animados. Em face disto eu e o professor Kehinde dizíamos que se tratava de outro Zumbi, um importante guerreiro que liderou o Quilombo dos Palmares. Nas turmas acima dos 8 anos, pedíamos que eles ficassem atentos a uma música de domínio público em que se afirma que “a capoeira veio da África, o africano quem mandou”, seguida de uma *louvação* ao Rei Zumbi, depois perguntávamos se já tinham ouvido falar de Zumbi e do Quilombo dos Palmares. Fazíamos este trabalho com especial ênfase, mas não exclusivamente, no mês de novembro, uma vez que no dia 20 de novembro se marca o Dia da Consciência Negra. Apesar desta determinação, não

observei qualquer referência à data na Escola Doce Infância, a não ser aquela feita por nós nas aulas de capoeira.

A constatação desta ausência levou o professor Kehinde a realizar uma atividade intitulada *Cinepipocapoeira*. Desde o início de fevereiro de 2015, o professor Kehinde permaneceu conduzindo as aulas de capoeira sozinho, uma vez que já havia encerrado o trabalho de campo na escola e compromissos profissionais me fizeram interromper a minha colaboração voluntária à realização do trabalho. Eventualmente algum colega do CEDANZE colaborou com a produção das atividades, mas isto se deu de modo excepcional, ficando, a partir do início de 2015, apenas um profissional atuando diretamente na execução das aulas na Escola Doce Infância. Vale ressaltar que desde o início essa era a proposta da escola, ter apenas um professor para ministrar as aulas, por isto apenas o professor Kehinde foi admitido no quadro de funcionários da escola para executar esta função. No mês de novembro de 2015, o professor Kehinde apresentou à diretoria do CEDANZE e da Escola Doce Infância um projeto que caracterizou como uma “intervenção lúdica da capoeira”, intitulado *Cinepipocapoeira*. Colaboraram ativamente no planejamento desta atividade também a professora Sônia Guedes e Camile Viana, ambas simultaneamente capoeiristas e professoras com larga experiência na educação infantil e fundamental. Sobre o conteúdo desta atividade o professor Kehinde afirmou:

Eu contei em todas as turmas algumas histórias sobre a importância do Quilombo dos Palmares, dando destaque ao líder da resistência Zumbi, que foi o general das armas em Palmares. Como cada turma de crianças tem idade diferente, eu tentei adaptar minha fala à necessidade de cada turma e tentar envolvê-los na história. Eu deixei um dia reservado para realizar o *Cinepipocapoeira*, uma atividade que envolveu: pipoca, cinema e capoeira (Professor Kehinde – entrevista, 02.02.16).

Em 03 de dezembro de 2015 o professor Kehinde preparou previamente em conjunto com Lina Beatriz, também integrante do CEDANZE, um conjunto de pipas, deixando-as pré-prontas para que as crianças apenas completassem adicionando a parte traseira. A ideia das pipas surgiu a partir do filme *O filho do vento*, obra baseada no texto de Rogério Andrade Barbosa, com direção geral de Luís Vidal⁶⁵. A inspiração da obra se deu na medida em que aborda a cultura trazida com os navios negreiros, vindo as pipas a representarem estes navios e a capoeira angola sendo afirmada como uma consequência deste processo. Este filme foi exibido para crianças com idade entre 04 e 08 anos. Para as

⁶⁵ Esta produção se encontra disponível no sítio eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=1thkoFONasY>. Consulta realizada em 28 de julho de 2016.

crianças com entre 02 e 03 anos foi exibido o filme Bruna e a Galinha D'Angola, uma história de Gercilda de Almeida ilustrada por Valéria Saraiva⁶⁶. Esta produção narra a história de uma menina negra que se sente sozinha e sua avó, vinda do continente africano, conta-lhe uma história em que uma galinha d'angola é criada para aplacar a solidão de uma menina, chamada Oxum, algo que depois se manifesta na prática da vida da pequena Bruna. Nesta história se faz referência a uma mitologia própria de uma aldeia africana que narra a origem do mundo. A atividade executada em ligação com a história de Bruna consistiu na produção de galinhas d'angola com massas de modelar próprias para crianças, atividade esta que envolveu a colaboração de professoras e auxiliares pedagógicas da Escola Doce Infância. Nas aulas que se seguiram à intervenção o professor Kehinde perguntou às crianças se haviam exposto o que aprenderam aos seus familiares, momento em que a maioria respondeu ter lhes ensinado tudo que aprenderam.

A experiência promovida pelo professor Kehinde sinaliza o modo como uma proposta de ensino da capoeira com as características da promovida pelo CEDANZE provoca intervenções pedagógicas que expõe as ausências ativamente reproduzidas no contexto escolar. No que se refere aos indígenas, o debate se encontra num estágio ainda maior de invisibilidade e redução epistemológica, isto é perceptível no fato da diretora Mariângela ter ignorado, no trecho da entrevista acima citado, a referência a possíveis propostas voltadas para a inserção do que é definido na lei 11.645 como cultura indígena. Outro aspecto que sinaliza a relevância do debate sobre a desigualdade racial no contexto escolar se expressa quando da análise do recorte racial observado no contraste entre as auxiliares pedagógicas e as professoras. A totalidade das auxiliares pedagógicas era negra e a imensa maioria das professoras e coordenadoras pedagógicas seria facilmente classificada como branca no contexto brasileiro. Isto me chamou a atenção desde o início e me pareceu uma fronteira bem definida demarcando o lugar de poder posicionado pela hierarquia racial na escola. Ao entrevistar mestra Janja, ela sinalizou com clareza esta relação de poder na divisão do trabalho escolar, vale ressaltar que ela além de mestra de capoeira e pesquisadora é professora universitária com atuação no curso de pedagogia da Universidade Federal da Bahia. Ao situar a relevância em utilizar em suas análises o marcador étnico afro ou racial, ela afirmou:

⁶⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eqvqBT41lWY>. Consultado em 28 de julho de 2016.

...nós estamos dizendo que aquele modelo colonial europeu ele não está aqui sozinho, ele não é o único modelo de formação nesse lugar, existem outros, e, se de certa forma ele não imprimiu aspectos instituídos de poder, poderes outros ele formulou. Onde é que está a desvantagem em falar de tudo isso sem a contextualização. Porque quando eu estou trabalhando sobre as relações raciais no Brasil eu não me refiro a afro-descendentes, eu falo de negros, porque as desigualdades que fazem as nossas estudantes formadas na melhor universidade do estado, quando vão competir com as meninas brancas de classe média formadas nas escolas particulares, elas tem que alisar cabelo e ir para a sala de aula ser professoras assistentes quando as outras são professoras de classe. Então, nós estamos falando em torno das dinâmicas das relações raciais e, portanto, das relações de poder (Mestra Janja – entrevista, 30.06.15).

Isto que é denominado acima de “professoras assistentes” seria equivalente ao que é situado como auxiliares pedagógicas na Escola Doce Infância. Estas profissionais se mostraram mais simpáticas ao nosso trabalho, buscando uma maior proximidade comigo e com o professor Kehinde. Avalio esta simpatia como uma consciência do lugar subalterno compartilhado entre nós na divisão de poder das relações escolares. É interessante ressaltar que esta condição subalterna também foi verificada no contexto da escola pública, conforme já explicitado, porém atenuada pelo fato de ser eu, um homem de pele clara e facilmente classificado como branco e pertencente à classe média, o principal responsável pelo trabalho. Já na Escola Doce Infância, a presença de Kehinde, um rapaz de pele clara mas com traços físicos que o fazem ser definido como negro no contexto baiano, talvez deixasse mais evidente o lugar reservado aos profissionais da capoeira nas relações de poder no âmbito da escola.

O problema do espaço era agravado pela diferença da concepção de capoeira promovida pelo anterior professor e aquela difundida pelo CEDANZE. Foi relatado em diversos momentos pelas diretoras, coordenadoras e professoras o fato de o anterior professor de capoeira fomentar a inserção de atividades esportivas, principalmente o futebol, e outras intervenções de caráter lúdico dissociadas da capoeira em suas aulas. Este foi, inclusive, um dos motivos que gerou a insatisfação da direção em relação ao trabalho desenvolvido por ele. Esta diferença de proposta se mostrou problemática, na medida em que os alunos nos demandavam uma postura equivalente. Isto associado ao problema em relação ao espaço se mostrou extremamente prejudicial ao desenvolvimento de nossa proposta pedagógica. Estávamos, por exemplo, ministrando uma aula na quadra descoberta, no momento em que chegaram alunos de outra turma em horário de intervalo com uma bola para jogar na quadra, o que levou à divisão da quadra com metade reservada a eles e metade para a aula de capoeira. Neste momento alguns dos alunos, com 5 anos de

idade, pediram para jogar futebol, alegando que o outro professor permitia, quando afirmei que eles teriam outros momentos para isso e que deveriam aproveitar aquele para aprender e brincar de capoeira, alguns debandaram da aula e se dirigiram à outra metade. Nesta aula eu estava sozinho, pois o professor Kehinde teve uma consulta médica e precisou sair mais cedo. Por se tratar de crianças maiores a auxiliar pedagógica e a professora, por mais que insistíssemos sempre na necessidade de sua presença, não estavam acompanhando a aula, motivo pelo qual ficou impossível buscar meios de convencer os alunos que se dispersaram a retornar à aula e permanecer até o final. Nesta aula, do total de 7 alunos apenas 1 se manteve presente na atividade do início ao fim.

A intervenção pedagógica promovida pelo CEDANZE, portanto, por afirmar discursos e práticas de conhecimentos contra-hegemônicas em relação àquelas que subjazem à perspectiva abissal, encontrou incompatibilidades que conduziram ao término da parceria empreendida com a Escola Doce Infância. Tratarei deste desenlace mais à frente, antes, no entanto, é importante afirmar que a nossa demanda pela garantia de um espaço reservado às aulas de capoeira com condições mínimas de trabalho foi atendida. Desde o início, quando foi identificado o grave problema decorrente da falta de um espaço regular para a realização das aulas de capoeira, eu e o professor Kehinde situamos a diretora administrativa Fabiana e a coordenadora Iga deste entrave ao bom desenvolvimento do trabalho. Nestas oportunidades elas afirmavam que um local seria reformado e destinado às aulas de capoeira. Isto de fato ocorreu a partir de fevereiro de 2015. Trata-se de um espaço com colunas que atrapalhavam a boa circulação dos instrutores e das crianças e onde também eram depositados materiais utilizados noutras atividades, porém foi efetivamente um avanço ter acesso a um local específico para o desenvolvimento regular das aulas. Além de possibilitar um grau maior de respeito à capoeira, o fato de ter uma sala reservada permitiu criar minimamente a identificação com o espaço, com a disposição de um *banner* em que se buscou associar o símbolo da escola à capoeira.

5.1.2. Incompatibilidades políticas, institucionais e pedagógicas: encerramento das atividades do CEDANZE na Escola Doce Infância

A dificuldade inicial da falta de um espaço reservado à capoeira possibilitou subverter em alguma medida outra relação de poder estrutural que perpassa o contexto

escolar. Trata-se da construção social do gênero que delimitava a exclusão das meninas de atividades tidas como tipicamente masculinas como a capoeira. Este recorte de gênero me chamou a atenção quando se tratava das aulas voltadas para crianças a partir dos 3 anos de idade. Notei que a imensa maioria delas eram meninos. Me informei sobre as razões desta separação e a coordenadora Iga se mostrou surpresa com a pergunta, informando que não sabia a razão, mas que era tradicionalmente assim. Percebi que a pergunta a fez também refletir sobre o fato e ela prontamente disse que isso deveria mudar. Apenas as meninas que os pais demandavam a presença na capoeira integravam regularmente as aulas. Este foi o caso de Daniela, a única menina que integrava a turma do grupo 7, correspondente aos alunos com 7 anos de idade. Quando íamos buscar os alunos desta turma a professora prontamente chamava Daniela, afirmando que o pai dela fazia questão de sua presença na capoeira. Depois soube que isso se dava em razão de seu pai ser capoeirista e por isso exigir a presença da filha nas aulas.

A presença feminina na capoeira, apesar de pouco documentada, remonta ao início do século XX e ao contexto marginal no qual se encontravam os protagonistas da capoeira à época. Se tratava de um ambiente predominantemente masculino, mas onde algumas mulheres se posicionavam e sofriam a repressão que se abatia em relação à capoeira e às práticas tidas como contrárias ao modelo civilizatório dominante. Tendo em vista o contexto soteropolitano, Oliveira e Leal afirmam:

Este universo de valentia, desordem e prática de capoeiragem, não estava restrito ao homem; também pertencia às “mulheres valentes”, protagonistas do cenário descrito anteriormente. Essas questões foram evidenciadas também em outras regiões do Brasil, em momentos históricos distintos, principalmente nas capitais, alvo primordial do discurso civilizador (Oliveira e Leal, 2009: 121).

Com a descriminalização e a hegemonia da esportivização, a presença feminina foi ampliada, com espaços assegurados, por exemplo, nos regulamentos dos Jogos Estudantis Brasileiros das décadas de 1970 e 1980. Nestes foram estabelecidas as categorias masculino e feminino para a capoeira (Souza, 2010: 7). Apesar desta maior inserção com o acesso das mulheres ao que era reconhecido como prática esportiva de caráter marcial, é notória a prevalência da construção simbólica que associa certas práticas corporais, como as que são reconhecidas em ligação com o universo da dança, ao feminino, e outras, associadas ao universo das lutas, ao masculino. Esta hegemonia se manifesta com maior ênfase nos espaços educacionais em que não se problematiza as relações de poder ligadas à construção social do gênero. Identifico na Escola Doce Infância um destes contextos em

que a revisão do papel associado ao gênero não encontra ressonância. Esta foi também a impressão de Camile Viana, quando colaborou ministrando as aulas em companhia do professor Kehinde. Camile é uma das capoeiristas que pautou o debate da desigualdade de gênero no CEDANZE, algo que segundo ela vem dando mais visibilidade ao protagonismo feminino nesta comunidade.

Na escola em que eu faço parte, ao longo desses 11 anos, a coisa tem melhorado bastante. Não que eu nunca tenha encontrado machismo, mas até hoje eu venho demarcando e talvez sendo vista como a neurótica, que só fala disso. Eu acho que não só eu, como outras colegas da escola, ganhamos a possibilidade de sermos vistas com outros olhares (Camile Viana, entrevista – 17.03.15).

O enfrentamento do patriarcado como estrutura de poder que demarca espaços subalternos às mulheres no âmbito da capoeira tem sido suscitado por diversos eventos que abordam o tema, dentre os quais destaco o *Ginga Menina*, organizado pela treinel Renata Zabelê do *Grupo Angoleiros Sim Sinhô*, e o *Chamada de Mulher*, promovido pelo *Grupo N'zinga de Capoeira Angola*. Este debate tem reverberado no CEDANZE, não só pela militância das capoeiristas que integram o grupo como também pelo incentivo crescente de mestre Faísca ao protagonismo feminino. Desde o meu ingresso na instituição notei em mestre Faísca a busca por evitar músicas de capoeira e posturas que objetificassem ou expressassem a apologia da violência contra a mulher. A intensificação dos debates em torno do tema no CEDANZE também colaborou para mestre Faísca ter proposto e organizado um evento intitulado *Roda em Homenagem às Mulheres do Vale*, realizado no dia 11.03.16, na sede da instituição, em Salvador. Nesta oportunidade foram homenageadas três senhoras simbolizando o que foi definido como a “resistência da mulher na comunidade do Vale das Pedrinhas”. Neste evento, Janete, integrante do CEDANZE, se expressou destacando o incentivo e a valorização da mulher promovidos pela entidade e Camile se referiu à necessidade de fomentar meios para que a voz das mulheres se faça ouvir na capoeira.

Ao constatar o recorte de gênero na distribuição dos alunos em relação às atividades extracurriculares e estando envolvido neste ambiente em que a incidência opressora do patriarcado é problematizada constantemente, busquei me valer da falta de espaço adequado para realizar a atividade e atuar para a subversão desta lógica. Me vali da colaboração da professora responsável pelo grupo 7 e convidei todas as demais meninas a participar das aulas. Ela sutilmente me sinalizou que via de regra são só os alunos inscritos, ou seja, aqueles que pagam pela atividade extracurricular quem deveriam estar nas aulas,

mas compreendeu e incentivou minha intenção de oportunizar às outras meninas o contato com a capoeira. As aulas desta turma se davam no corredor em frente à sala. Esta sala se encontrava no último andar do prédio e só havia mais uma sala que compartilhava do acesso ao corredor, sala esta que estava quase sempre vazia no momento das aulas de capoeira. Este ambiente um pouco mais reservado, apesar da limitação espacial no aspecto da largura, serviu melhor às aulas de capoeira do que a quadra ou a área coberta, onde ficávamos sujeitos à dispersão ou ao deslocamento forçado em razão da prioridade dada a outras atividades. Muitas garotas aproveitaram a oportunidade e se integraram às aulas, algumas vezes já vestidas para o balé que fariam em seguida.

Quando da finalização das atividades anuais, em 20 de dezembro de 2014, mestre Faísca se dirigiu à escola para planejar o próximo ano e avaliar o trabalho realizado. Em reunião com a coordenadora Iga ele perguntou o que a escola esperava da capoeira, momento em que lhe foi relatado que a escola esperava que a capoeira trouxesse disciplina às crianças. Ao ouvir isso ele disse que sim, a capoeira poderia contribuir com isto, mas que precisava do apoio da coordenação da escola junto ao professor Kehinde para que o trabalho pudesse trazer o resultado esperado. Já foi comentada a visão reducionista implicada na afirmação de que a capoeira é importante por disciplinar os educandos, esta perspectiva também se mostrou presente na fala do diretor Roberval, do Colégio Simón Bolívar. A disciplina é sim algo fundamental na capoeira do CEDANZE, mas interpreto a disciplina como algo derivado do compromisso com o aprendizado e com a produção coletiva que o envolve. Trata-se de algo também ligado ao respeito ao mestre e à confiança que legitima esta relação, algo de cunho pessoal que nem sempre tem suas bases plenamente explicitadas, uma vez que envolve a “intuição” e a formulação de critérios subjetivos.

Ou seja, ser discípulo nesta perspectiva implica em conceber que determinado comportamento na capoeira que é permitido a um colega e negado a você pelo mestre se justifica pela percepção do mestre de que é importante ao seu aprendizado seguir aquela orientação. Demandar uma justificativa a toda e qualquer orientação não é aceitável nesta relação, isto porque muitos dos direcionamentos do mestre são justificados pela “intuição”. É desta forma, por exemplo, que mestre Faísca justifica em alguns momentos a condução de suas orientações. O valor dado à disciplina não implica necessariamente no controle e na abolição da criticidade, quando isto acontece há uma degeneração em favor do

autoritarismo. Vejo que muitas vezes uma observação externa e descontextualizada da capoeira vê na disciplina o único benefício pedagógico proporcionado pela arte. Isto passa por desconsiderar a disciplina como referente à compreensão de limites às ações humanas requeridos pela sociabilidade e promotor de autoconhecimento. Na perspectiva reducionista a disciplina é compreendida como uma tecnologia de controle de corpos e mentes, algo ligado ao conhecimento-regulação hegemônico já anteriormente analisado.

Feita esta análise da redução implicada na associação imediata entre a capoeira e a disciplina, retorno ao relato do diálogo entre a coordenadora Iga e mestre Faísca. Neste foi ressaltada a necessidade de uma cooperação entre a coordenação da escola e o professor de capoeira, ainda mais pelo fato de ter sido feita a opção pela contratação de apenas um profissional para se responsabilizar pela condução das aulas. Esta ação coordenada em nenhum momento aconteceu de fato. A coordenadora Iga, que em tese estaria responsável por colaborar com a produção das aulas de capoeira, em determinado momento demonstrou antipatia ao trabalho e não mais se mostrou presente nas aulas, além de dificultar o acesso às exigências mínimas para a boa execução das mesmas. Atribuo este afastamento à postura ativa de mestre Faísca, que nos diálogos com ela demonstrava as fragilidades da organização da escola e suas implicações no resultado obtido nas aulas de capoeira. São exemplos da ineficiência da gestão escolar apontadas por mestre Faísca: a demora na aprovação da produção dos uniformes para as aulas de capoeira; a demora na organização de uma sala para as aulas de capoeira, espaço este que quando disponibilizado se mostrou inadequado para a condução do trabalho no formato requerido pela escola; a falta de um acompanhamento regular das crianças nas aulas de capoeira por parte das professoras ou auxiliares pedagógicas; a total ineficiência da gestão em dialogar com os responsáveis diretos e indiretos pela promoção da capoeira; entre outras posturas que expressam o lugar precarizado pensado para a capoeira pela instituição escolar.

A sala organizada, após 5 meses de início da parceria com o CEDANZE, apresentava, segundo mestre Faísca, os seguintes problemas:

A sala além de ser pequena era inadequada, tinha uma pilastra no meio, de chapisco. Criança corre muito mesmo e as paredes eram todas de chapisco, pintadas, mas de chapisco, de cimento, então eu vi que não era adequado. A porta era de vidro e tinha um perigo enorme de decepar a mão de uma criança porque as crianças vinham sozinhas, daí uma poderia abrir a porta e se a outra ficasse com a mão na porta decepava o dedo (Mestre Faísca – entrevista, 02.07.16).

Além destes inconvenientes a sala também servia de depósito improvisado, havendo diversos materiais utilizados noutras aulas expostos ao alcance dos alunos, o que implicava um risco caso uma criança pegasse algo numa distração do professor e inadvertidamente machucasse alguém ou a si própria. Constatadas estas irregularidades, mestre Faísca solicitou à coordenadora Iga que não estivessem mais do que 8 crianças em cada aula, mas isto não foi respeitado, era frequente a presença de 15 a 18 crianças dentro da sala, segundo relatos do professor Kehinde. A utilização de uniformes é algo que faz parte da tradição do CEDANZE e que contribui para a identificação dos alunos com o trabalho. Mestre Faísca produziu um modelo para uma camisa a ser utilizada pelas crianças com uma logomarca elaborada de modo a conjugar o símbolo da escola e o berimbau, mas a escola demorou 4 meses para aprovar e solicitar a produção das camisas. A produção foi solicitada com pouca margem de prazo, uma semana apenas, e ainda rejeitaram o material proposto para a camisa. Mestre Faísca propôs uma camisa feita com uma parte em algodão e outra com um material semissintético, por ser um material mais fácil de lavar. A escola rejeitou afirmando que deveria ser apenas de algodão. Isto foi providenciado por mestre Faísca e no momento da entrega ele expôs à direção da escola que o material anteriormente sugerido por ele era o mesmo utilizado no uniforme padrão da escola, isto gerou um desconforto pois a coordenadora Iga quis contradizer a afirmação, mas depois restou comprovada a veracidade do afirmado por mestre Faísca. Ele identificou neste episódio um “preconceito em relação à capoeira”, avaliando que de pronto julgaram inferior o material por ser algo oferecido por ele.

A falta de comunicação se mostrou presente desde o início, nenhum dos correios eletrônicos enviados às coordenadoras foi respondido. A coordenadora Iga, em tese responsável pelas aulas de capoeira, deixou em determinado momento de acompanhar a condução das aulas, o que gerou no professor Kehinde a impressão de que a capoeira não estivesse mais sob sua supervisão. Este fato gerou outro desconforto quando foi apresentado numa reunião realizada com o objetivo de avaliar o trabalho realizado durante o ano de 2015. Antes de me reportar com mais calma a esta reunião, é preciso expor um fato que se deu durante a realização de uma atividade projetada para marcar o encerramento das atividades anuais. No dia 15 de dezembro de 2015, se dirigiram à Escola Doce Infância 6 integrantes do CEDANZE, nomeadamente: mestre Faísca, professora Sônia, eu, professor Kehinde, treinel Caboco e Luane. Estávamos produzindo uma roda de

capoeira com a participação das crianças quando percebemos a presença de outro professor de capoeira realizando um trabalho noutra local com crianças que deveriam estar presentes em nossa atividade. Neste momento me dirigi à direção da escola relatando o fato e esta pareceu surpresa com a presença deste outro profissional ministrando aulas de capoeira. A coordenadora Iga pediu desculpas, afirmando que ela que o havia convidado, mas declarou que não sabia que estaríamos realizando a atividade de encerramento neste mesmo dia. Uma afirmação estranha, pois ela havia sido informada e, independente da realização da atividade de encerramento, era um dia em que a aula de capoeira estava prevista para acontecer. Isto configurou para os integrantes do CEDANZE presentes um claro desrespeito ao trabalho desenvolvido pela entidade na escola.

Este fato foi relatado na referida reunião realizada em 15 de janeiro de 2016, com o objetivo de avaliar o andamento do trabalho. Nesta oportunidade estavam presentes: mestre Faísca, o professor Kehide, a coordenadora Iga e as diretoras Mariângela e Fabiana. Diante da exposição da falta de respeito e das já citadas negligências da gestão da Escola Doce Infância em relação ao seu papel na qualificação do ensino da capoeira, as gestoras escolares buscaram atenuar a postura desrespeitosa apontando a imaturidade do professor Kehinde, pelo fato dele ter 18 anos de idade. Esta fala da diretora Mariângela em entrevista concedida após a referida reunião exemplifica esta afirmação:

Ele é imaturo ainda, é um menino de 18 anos. Está enveredando nessa situação. É como todo professor, todo educador, devia ter um tutor. Por que existe coordenador? Porque está ali junto, vendo a ação, analisando. Tem que acompanhar processo. Por exemplo, ele é um bom capoeirista. Uma coisa é você ser bom capoeirista, outra coisa é você ser um professor de capoeira e lidar. É totalmente diferente (Mariângela – entrevista, 30.05.16) .

A análise de Mariângela acima exposta é feita sem o mínimo de contato direto com a produção das aulas de capoeira. Além de estar vivenciando a capoeira desde o seu nascimento, uma vez que sua mãe e seu pai são atualmente professora e mestre de capoeira respectivamente, Kehinde já esteve por dois anos atuando diretamente conduzindo aulas de capoeira para crianças na sede do CEDANZE, sendo que neste período esteve ministrando as aulas sozinho por um ano. Nestas aulas ele foi supervisionado por mestre Faísca, o que também se deu em seu trabalho na Escola Doce Infância. Relatórios periódicos eram transmitidos ao mestre e este orientava seu discípulo acerca dos melhores caminhos a serem tomados no direcionamento da atividade. Esta supervisão também se deu quando eu estava atuando em parceria com Kehinde na promoção das aulas na Escola Doce Infância.

Outro argumento utilizado pela gestão escolar para desqualificar o trabalho realizado pelo professor Kehinde foi a afirmação de que começou a haver um desinteresse das crianças nas aulas de capoeira, algo também atribuído à sua suposta imaturidade. Com relação a este argumento vale ponderar que para gerar ainda mais adesão das crianças e de suas famílias ao trabalho seria essencial a colaboração efetiva da Escola Doce Infância, dando condições para que o mesmo fosse realizado adequadamente. Já foram explicitadas uma série de negligências da gestão escolar em relação à estruturação das condições mínimas necessárias às aulas de capoeira. Mesmo com esta falta de apoio institucional por parte da Escola Doce Infância e da precariedade das condições ofertadas ao trabalho, o retorno aferido por mestre Faísca no que se refere à potencialidades pedagógicas promovidas superou suas expectativas.

O que houve de fato foi um conflito de expectativas pedagógicas. A Escola Doce Infância buscava uma proposta de ensino de capoeira afinada com a perspectiva hegemônica da folclorização. A análise de mestre Faísca exposta a seguir traduz bem sua leitura acerca do esperado pela instituição escolar. Quando perguntado sobre os motivos pelos quais se deu o encerramento do trabalho desenvolvido pelo CEDANZE na Escola Doce Infância, ele afirmou:

Eu acho que um fator muito forte está na escola não ver a capoeira enquanto formação, mas sim enquanto lazer, enquanto uma forma de cumprir a lei (se refere à lei 10.639/03). Então nós estamos dentro da lei, mas na realidade não há um interesse real, porque para praticar isso precisam de investimentos, de seriedade, de pessoas comprometidas, de coordenadoras pedagógicas, diretores e donos de escolas comprometidos, de uma equipe pedagógica para que essas coisas funcionem. E lá não tem essa equipe. Não adianta você só ter ali o mestre ou o professor de capoeira como palhaço de circo. É uma pena que uma maioria dos capoeiristas às vezes se submeta a isso. Então por isso que a capoeira também ocupa bastante esses espaços mesmo com todo o preconceito (Mestre Faísca – entrevista, 02.07.16).

Ou seja, segundo mestre Faísca há uma incompatibilidade de propostas envolvendo a inserção da capoeira no contexto do ensino privado. Para o CEDANZE a capoeira é um veículo pedagógico, uma prática de conhecimento que informa certa postura cidadã, já para a Escola Doce Infância a capoeira é apenas um componente lúdico inserido por representar certo apelo mercadológico. Em nenhum momento houve de fato um espaço para a promoção da capoeira enquanto saber. A intervenção política do CEDANZE, voltada para superação da apropriação abissal subalterna da capoeira, entrou em choque com a perspectiva hegemônica prevalente no modo como a Escola Doce Infância pensava o ensino da capoeira em suas dependências. Para encerrar esta análise é importante expor

mais um sinal da subalternização implicada na inserção da capoeira promovida pela Escola Doce Infância. Trata-se da não formalização da contratação do professor Kehinde. O professor Kehinde, apesar de ter recebido o salário mínimo combinado com a regularidade devida, não teve sua carteira de trabalho assinada por parte da instituição, tendo a relação profissional se encerrado sem que este direito lhe fosse assegurado.

6. Ecologia de saberes: um horizonte epistemológico, político e metodológico a partir das Epistemologias do Sul

O pano de fundo da problemática abordada na pesquisa empreendida é a relação de poder que demarca a hegemonia do conhecimento científico no plano epistemológico. O privilégio da ciência moderna se consolidou com a demarcação da exclusão do estatuto epistemológico de outros conhecimentos, não reconhecidos pelos processos de validação comprometidos com o paradigma científico dominante. Tal primazia cognitiva tem por consequência a concessão de “privilégios extra-cognitivos (sociais, políticos, culturais)” (Santos, 2006: 128) aos sujeitos sociais detentores do conhecimento hegemônico. Interrogar sobre os modos de inserção da capoeira nas escolas implica em abordar as relações de poder envolvidas na produção de ausência dos conhecimentos afro-referenciados e, por consequência, dos protagonistas históricos comprometidos com sua manutenção e difusão. Esta análise foi realizada anteriormente, quando foi constatada a incidência da lógica abissal nos processos de subalternização que marcaram os modos como a capoeira conseguiu penetrar no contexto escolar. É oportuno retomar a crítica empreendida aprofundando a investigação em relação aos processos de validação dos conhecimentos interligados às opções metodológicas assumidas na pesquisa. Para fazê-lo faz-se necessário aprofundar na sociologia do conhecimento de modo a expor a compreensão epistemológica e metodológica subjacente ao trabalho realizado.

Boaventura de Sousa Santos afirma que a configuração científica hegemônica:

continua fortemente devedora do positivismo com a sua crença na neutralidade da ciência moderna, na indiferença à cultura, no seu monopólio do conhecimento válido, da sua capacidade excepcional para gerar o progresso da humanidade (Santos, 2006: 134).

Esta visão está fortemente associada às relações de poder que conferiram “soberania epistêmica” à ciência moderna. João Arriscado Nunes se vale do conceito de soberania epistêmica, cunhado por Joseph Rouse, para designar o processo pelo qual a epistemologia passou a denominar a teoria do conhecimento científico (Nunes, 2009: 218). Entendida inicialmente como uma proposta de avaliação exterior das formas e práticas de produção do conhecimento, com a consolidação do paradigma positivista passa a se constituir em um mecanismo de legitimação exclusiva do conhecimento científico nela referenciado. Como alternativa crítica a este modelo hegemônico emerge no campo da

ciência uma diversidade de práticas científicas com diferentes substratos epistemológicos conectados ao contexto de produção do conhecimento.

A história das ciências inspirada pela sociologia do conhecimento científico, por sua vez, mostrou a impossibilidade de definição de critérios de avaliação e validação do conhecimento que não estivessem ancorados em situações e contextos históricos particulares (Nunes, 2009: 219).

É nesta tradição de crítica epistemológica que se inscrevem as epistemologias do Sul. Este movimento de revisão das condições de validação do conhecimento recupera do pragmatismo filosófico a ideia de uma epistemologia das consequências. Trata-se de atribuir legitimidade aos conhecimentos em função do caráter de sua intervenção social, uma avaliação que passa pela identificação das consequências da prática epistemológica. Isto feito tendo em vista a perspectiva do grupo social ligado à elaboração do conhecimento ou que dele irá se valer no enfrentamento dos problemas que deram causa ao conhecimento produzido. Ao tempo que se apropria do pragmatismo na consideração das consequências como o fundamento epistemológico para avaliar a relevância de determinada prática de conhecimento, as epistemologias do Sul rejeitam o relativismo ético ao assumirem um compromisso político com a superação das relações de opressão.

Trata-se, como afirma Boaventura de Sousa Santos, de conceber o conhecer como uma prática, “uma intervenção sobre o mundo, que nos coloca neste e argumenta a sua heterogeneidade” (Santos, 2006: 137). Todo o conhecimento é, portanto, inevitavelmente situado, vindo a avaliação de sua relevância a se dar em função da qualidade da emancipação social gerada a partir da incidência da referida prática de conhecimento na realidade social. Esta análise, no entanto, deve ser realizada a partir de critérios epistemológicos construídos por relações horizontais entre os diversos saberes envolvidos no campo social abordado. Para que isto se verifique é preciso descolonizar a prática epistemológica, dando conta das diferentes expressões das relações de poder que marcaram a diferença, e que em grande medida subsistem distinguindo o conhecimento científico dos “outros”. No que se refere à capoeira, subsistem várias destas lógicas subalternizantes, com especial ênfase na que associa a capoeira a um “conhecimento tradicional”, conforme já amplamente debatido anteriormente. Há mais uma dicotomia a ser destacada e que limita o reconhecimento das potencialidades cognitivas da capoeira, me deterei nela e na amplitude epistemológica da manifestação em seguida.

6.1. A amplitude cognitiva da capoeira: reconhecendo a validade epistemológica da racionalidade estético-expressiva

A dicotomia à qual me referi se expressa na oposição racional/corporal. É comum verificar a classificação da capoeira como um “saber do corpo”. Observo nesta iniciativa a intenção de contrapor uma visão reducionista da racionalidade, uma perspectiva que dissocia do corpo a dimensão cognitiva subjacente à produção intelectual. Este olhar se inscreve na hegemonia moderna de outra dualidade, fundada na dicotomia homem/corpo.

Quer se trate do corpo como parte maldita ou como via de salvação substituindo-se à alma em uma sociedade laicizada, opera-se a mesma distinção, que coloca o homem em posição de exterioridade perante seu próprio corpo. A versão moderna do dualismo opõe o homem ao seu corpo e, não mais, como outrora, a alma ou o espírito a um corpo (Le Breton, 2011: 350).

Reagindo a este movimento de tecnicização do corpo, momento em que ele é visto como um mero mecanismo desprovido de dimensão simbólica, análises que buscam celebrar o caráter corporal do conhecimento mobilizado pela capoeira operam uma fetichização do corpo. Subsiste nesta perspectiva a atraente proposta de subverter o lugar mecanizado do corpo, situando-o como protagonista no processo cognitivo. Esta análise, no entanto, é tributária de outra redução epistemológica, aquela que distingue em categorias estanques certas práticas de conhecimentos como lugares de saber corporal e outras onde predomina a racionalidade. Concordo com a afirmação de que o corpo é um sujeito ativo na produção dos conhecimentos mobilizados pela capoeira, me pergunto, porém, se ele não o é também nas demais expressões cognitivas. Percebo nesta dualidade razão/corpo, mesmo que mobilizada no sentido de subverter a hegemonia racionalista, mais um sutil mecanismo de subalternização que desconsidera a amplitude do potencial epistemológico de certas práticas de conhecimento.

Não se quer negar a dimensão cognitiva do corpo na capoeira, justamente por isso é que se faz necessário afirmar a racionalidade subjacente aos conhecimentos através dela produzidos. O fato de não ser ali predominante a razão cognitivo-instrumental não implica na ausência de uma dimensão racional subjacente ao fenômeno. Em sua análise acerca da proposta emancipatória moderna, Boaventura de Sousa Santos retoma três tipos de racionalidade segundo a perspectiva weberiana: “a racionalidade estético-expressiva das artes e da literatura, a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da tecnologia e a racionalidade moral prática da ética e do direito” (Santos, 2002: 51). Santos observa na

racionalidade estético-expressiva o lugar de maior resistência à hegemonia da racionalidade cognitivo-instrumental, o que se deu pelo seu caráter aberto e incompleto.

Em meu entender, o caráter inacabado da racionalidade estético-expressiva reside nos conceitos de prazer, de autoria e de arte facticidade discursiva. A colonização do prazer na modernidade ocidental deu-se através da industrialização do lazer e dos tempos livres, das indústrias culturais e da ideologia e prática do consumismo. Contudo, fora do alcance da colonização, manteve-se a irredutível individualidade intersubjectiva do homo ludens, capaz daquilo a que Barthes chamou *jouissance*, o prazer que resiste ao enclausuramento e difunde o jogo entre os seres humanos. Foi no campo da racionalidade estético-expressiva que o prazer, apesar de semi-enclausurado, se pôde imaginar utopicamente mais do que semi-liberto (Santos, 2002: 76).

É, portanto, no jogo estético onde reside um campo de mobilização emancipatória, o que destaca a relevância cognitiva contra-hegemônica da estética. Conforme elucida António Sousa Ribeiro (2005), na Modernidade ocidental a estética surge a partir de uma demarcação defensiva, o que traz à tona a relevância do conceito de fronteira. A estética inaugura a busca de um conhecimento acerca de algo que não se define conceitual ou logicamente, o que a leva a adquirir um estatuto epistemológico inferior. Na estética moderna configura-se a visão de uma fronteira entre o racional e o sensível, emergindo a cultura como um agente de conciliação. A fronteira se forma através dos limites voluntariamente aceites através dos quais ocorre a interação humana comunitária, momento em que adquire centralidade a metáfora do jogo, uma vez que:

A implicação mais imediata do conceito de jogo – que encontra a sua forma mais acabada no jogo estético – é obviamente, apontar para um espaço de superação do antagonismo entre liberdade e necessidade: no jogo, a voluntária aceitação de limites constitui um acto de liberdade que permite ao sujeito afirmar-se no plano da comunicação e da interação em comunidade (Ribeiro, 2005: 491).

No jogo, ao conseguir-se a submissão a regras acordadas, gera-se um processo comunicativo obtendo-se uma conformação comunitária. Nele identidades são assumidas, sendo ao mesmo tempo espaço do determinismo e da fluidez livre. Compreende-se o jogo como uma metáfora para a organização social humana. A arte se autonomiza ao organizar-se expressivamente, produzindo um sentimento específico de forma a gerar uma comunicação diferenciada, porém estruturante do ser em sociedade. Ou seja, a arte, na medida em que produz efeitos pela configuração de suas formas, é autônoma, porém não é alheia à sociedade, encontra-se, ao contrário, em seu cerne uma vez concretizando a interação comunitária. Nesta conformação incide uma prática de conhecimento a partir da qual são produzidas respostas às inquietações dos indivíduos em sociedade.

A capoeira é um exemplo de jogo estético onde se propagam conhecimentos através de uma manifestação cultural multifacetada. Nela subsiste uma semiótica através da qual significados são produzidos através de uma linguagem com dimensões corporais, musicais e verbais. No que se refere ao corpo, a significação se dá por movimentos que comunicam numa sintonia que se torna mais sutil quanto mais experiente são os jogadores. O movimento se anuncia em potência, vindo o jogo da capoeira a se constituir como uma brincadeira, uma encenação no instante do diálogo corporal que demarca os limites da ação no respeito pelo parceiro de jogo. Para haver o jogo, ou *vadiação*, deve haver reciprocidade, condição de um ritual que se apropria de uma linguagem do combate para a promoção da não-violência. Nesta dimensão, portanto, a demarcação da fronteira oferece um limite ético e uma conformação de sentido de forma a permitir uma educação estética para a promoção da interação social humana em comunidade.

Em sua dimensão musical, observa-se uma imbricação entre o ritmo, mais especificamente entre a qualidade da orquestra percussiva, ou *bateria*, e a performance dos jogadores. Já ouvi de mestre Faísca a afirmação de que “quando a bateria é boa o jogo também fica bom”. Com cada instrumento compõe um papel na melodia de forma a possibilitar o que Ângelo Decânio denomina de “transe capoeirano”, uma espécie de estado alterado de consciência que se dá em interação com o outro e com o ambiente.

Sob a influência do campo energético desenvolvido pelo ritmo-melodia ijexá, cânticos e ritual da capoeira (conjunto orfeônico de efeito mântico, similar ao da música gregoriana), o seu praticante alcança um estado modificado de consciência em que o SER se comporta como parte integrante do conjunto harmonioso em que se encontra inserido naquele momento.

O capoeirista deixa de perceber a si mesmo como individualidade consciente, fusionando-se ao ambiente em que se desenvolve o jogo de capoeira. Passa a agir como parte integrante do quadro ambiental e procede como se conhecesse ou apercebesse simultaneamente passado, presente e futuro (tudo que ocorreu, ocorre e ocorrerá a seguir), ajustando-se natural, insensível e instantaneamente ao processo atual. (Decânio, 2002: 5).

Já para a semiótica verbal adquire centralidade a mensagem presente nos cantos e na transmissão oral, base da propagação da sabedoria através da relação mestre/discípulo. Conforme afirmado anteriormente, a depender do conhecimento de quem canta e da relação que este tem com os jogadores, pode-se através do canto direcionar a brincadeira para algo mais intenso, rápido, vagaroso, cadenciado, ríspido ou enérgico, apenas para citar algumas das possíveis interferências da poética verbal na dinâmica do jogo. As letras das cantigas em geral simbolizam saberes acumulados e reconfigurados historicamente que

atuam para a estruturação de um *ethos* relacionado à adaptabilidade no contexto de chegada de um movimento diaspórico. Um contexto que contribuiu para a produção de um conhecimento ligado à autopreservação e negociação com estruturas de poder repressoras transversais.

A análise empreendida justifica a desconfiança em relação ao confinamento da capoeira em uma dimensão exclusivamente corporal. A racionalidade estético-expressiva atua na manifestação conferindo potencialidades aos praticantes em diversos campos sociais de atuação. A dinâmica abissal que produz, ora exclusão, ora subalternização desta prática de conhecimento no contexto escolar justifica a pertinência da crítica epistemológica mobilizada pelas epistemologias do Sul. O reconhecimento da diversidade de conhecimentos existente é tão fundamental quanto a identificação das relações de poder desiguais que perpetuam relações coloniais no âmbito epistemológico.

A ideia central é, como já referimos, que o colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados. As epistemologias do Sul são o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos (Santos e Meneses 2009: 13).

É no âmbito desta crítica que a ideia de ecologia de saberes surge como proposta epistemológica direcionada ao enfrentamento da injustiça cognitiva colonial denunciada. Alicerçada na promoção de horizontalidade epistemológica, a ecologia de saberes é enunciada por Boaventura de Sousa Santos (2006) como alternativa política ao pensamento abissal hegemônico da modernidade.

6.2. A especificidade da ecologia de saberes e sua influência na pesquisa

Consciente da interligação entre as diversas formas de injustiça, nomeadamente a social e a cognitiva, ao pensar a estratégia a ser utilizada na produção da pesquisa me vi confrontado com a necessidade de buscar um suporte teórico que desse sustentação ao tipo de conhecimento que tencionava produzir. A pretensa neutralidade positivista excluía a possibilidade de um lugar de fala científico a alguém implicado no tema estudado, como eu me encontro em relação à capoeira. Mesmo tendo em conta que a pesquisa se volta para a inserção da capoeira nas escolas, é inegável que a minha condição de professor de capoeira demarca um olhar que não pode ser desconsiderado. Uma perspectiva sobre a capoeira e

sua ausência/subalternização no contexto escolar motivou determinantemente a realização da pesquisa e as ambições políticas a ela associadas. Ao ter contato com os pressupostos afirmados por Boaventura de Sousa Santos na proposição da ecologia de saberes percebi que havia um conjunto de reflexões que legitimavam o tipo de conhecimento e de intervenção social e política tencionados pela e através desta pesquisa:

...1) não há epistemologias neutras e as que clamam sê-lo são as menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstrato, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais (Santos, 2006: 143).

Estes pontos de partida possibilitaram conceber a pesquisa como um lugar de problematização e de transformação da realidade social tendo em vista atuar para uma política epistemológica emancipatória no contexto educacional. Não seria possível enfrentar o problema proposto sem assumir declaradamente um posicionamento político de enfrentamento das continuidades coloniais que incidem nos espaços sociais ocupados pela capoeira nas escolas. Avaliar como a capoeira penetra nos espaços educacionais legitimados pelo Estado permite interrogar acerca da inefetividade da cidadania cultural apregoada pelo ordenamento jurídico vigente, especificamente no que se refere ao acesso aos conhecimentos que compõe o repertório epistemológico afro-referenciado. A ecologia de saberes se afirma enquanto horizonte desta pesquisa na medida em que argumenta em favor de um espaço plural e horizontal para os diferentes conhecimentos.

Trata-se de uma ecologia porque assenta no reconhecimento da pluralidade de saberes heterogêneos, da autonomia de cada um deles e da articulação sistêmica, dinâmica e horizontal entre eles. A ecologia de saberes assenta na independência complexa entre os diferentes saberes que constituem o sistema aberto do conhecimento em processo constante da criação e renovação. O conhecimento é interconhecimento, é reconhecimento, é autoconhecimento (Santos, 2006: 145).

Além de se apresentar como um horizonte para o qual a pesquisa se volta, a perspectiva de promover uma “articulação sistêmica, dinâmica e horizontal” entre saberes influenciou decisivamente o percurso metodológico empreendido. Diferentes saberes, científicos e não científicos, contribuíram na condução da abordagem do campo de pesquisa e nas estratégias metodológicas empreendidas. De início, foi projetada a realização de uma observação-participante de diferentes experiências de inserção da capoeira em escolas. A proposta inicial era realizar apenas uma etnografia multisituada (Marcus, 1995) destas experiências. Este método foi eleito por possibilitar um exame das práticas culturais em diferentes contextos, dando conta de modo plural da resistência a

forças hegemônicas. Trata-se de um conteúdo em que se propõe levar em conta as relações de poder na produção do conhecimento, de forma a desafiar o privilégio etnográfico a partir da visibilização de diferentes narrativas acerca dos fenômenos estudados. Esta polifonia (Clifford, 1998) não retira a responsabilidade do etnógrafo no tocante a seu texto, apenas revê a tradicional relação entre sujeito e objeto ligada à tradição colonial reforçada com o positivismo.

Ao tempo da inserção no campo surgiram oportunidades de estar diretamente envolvido na produção de aulas de capoeira em escolas, uma delas diretamente provocada por mim e outra suscitada pelo convite feito ao CEDANZE. A inserção buscada por mim se deu através da parceria com o poder público em ligação com o PMC, já a demanda de um profissional para lecionar numa instituição privada adveio de uma solicitação feita pela Escola Doce Infância ao CEDANZE. A participação nas reuniões realizadas periodicamente pelo CEDANZE com a finalidade de planejar e avaliar as intervenções desenvolvidas pela instituição ao longo de 14 anos me sinalizaram a demanda da comunidade por uma intervenção efetiva no campo educacional. Me recordo de certa vez ouvir de mestre Faísca que precisávamos buscar oportunidades de inserir os jovens beneficiados pelo *Projeto Social João e Maria Capoeira Angola e Cidadania* no mercado de trabalho. Além da formação cidadã já fornecida com foco na capoeira angola, mestre Faísca se referiu a uma inquietação que há muito o ocupava, a necessidade de colaborar de algum modo para o acesso a melhores oportunidades profissionais. Mesmo quando formados professores de capoeira, algo que passa por um longo processo que nem todos os educandos trilharam, não é garantida a subsistência digna apenas em decorrência do ensino da capoeira. O compromisso de propagação de uma perspectiva contra-hegemônica no universo da capoeira em geral, e da capoeira angola em particular, aliado à proposta de intervenção social e cultural do CEDANZE não favorece a obtenção imediata de retorno financeiro aos professores.

É comum na atualidade muitas escolas de capoeira estimularem que professores ou alunos experientes saiam do Brasil em busca da obtenção de melhores condições materiais de vida em contextos economicamente mais favoráveis. Mestre Faísca, desde o momento em que o acompanho, manifestou uma cautela muito grande quando esta possibilidade foi suscitada para os jovens integrantes da instituição capacitados a dar aulas de capoeira. A sua crítica ao modo como a propagação da capoeira tem se dado, em grande medida sem o

compromisso com rituais e valores civilizatórios que ele busca afirmar na instituição que dirige, o fizeram evitar direcionar jovens a sair do Brasil com o intuito de buscarem maior dignidade na esfera econômica a partir do ensino da capoeira. Esta militância social e cultural leva, inclusive, mestre Faísca a viver com rigorosas limitações financeiras.

Diante disto, quando mestre Faísca manifestava sua vontade em proporcionar o acesso a melhores condições financeiras aos beneficiados pelo *Projeto João e Maria Capoeira Angola e Cidadania*, ele não via na inclusão dos jovens na disputa pelo mercado de ensino da capoeira uma alternativa viável. Ao refletir sobre as soluções possíveis a este problema, uma possibilidade foi identificada, a busca por reconhecimento dos mestres e professores de capoeira no contexto educacional. Apesar da consciência da existência de fortes barreiras impedindo a concretização desta realidade, nesta reflexão coletiva foi pensado o reconhecimento como profissional de educação como um modo de obter valorização financeira sem descurar do projeto sociocultural que motiva a existência do CEDANZE. Esta constatação foi um dos principais motivos que conduziram à realização desta pesquisa. Além de analisar as condições de acesso dos capoeiristas às instituições educacionais legitimadas pelo Estado, havia desde o início a intenção de intervir diretamente no sentido de contribuir para o acesso qualificado da capoeira nas escolas. Por este motivo foi escolhido conjugar o trabalho etnográfico com uma pesquisa-ação realizada em diferentes contextos educacionais. Algo feito em associação com a análise de outras duas outras experiências relacionadas à inserção da capoeira nas escolas, nomeadamente o *Projeto Capoeira Patrimônio de Todos Nós*, a inserção de mestre Café na Escola Estadual Teodoro Sampaio e a de mestre Daltro na Escola Lua Nova.

Ao conceituar a pesquisa-ação, Michel Thiollent a define como:

.um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (Thiollent, 2005: 16)

A ação realizada na pesquisa se encontra interligada à demanda social de uma comunidade que participou ativamente na produção e interpretação dos dados aferidos através da pesquisa. Uma investigação direcionada ao enfrentamento de um problema coletivo em estreita relação com relações de opressão estruturais historicamente consolidadas, o que vincula esta produção ao conjunto de pesquisas participativas com

uma proposta política clara em favor da promoção de emancipação social. Cheron Moretti e Telmo Adams definem o conceito de pesquisa participativa da seguinte forma:

Podemos considerar as variadas formas que designamos pesquisa participativa como um método e uma metodologia originados no sul, assumindo uma compreensão dialética da história, uma clara intencionalidade política transformadora e uma opção de trabalho junto com as classes oprimidas na sociedade; e/ou que potencialize os seus interesses e os seus projetos (Moretti e Adams, 2011: 456).

Em razão desta escolha metodológica foi buscada a parceria com o Colégio Estadual Simón Bolívar, através do PMC, ao tempo em que foi solicitado à diretoria do CEDANZE a oportunidade de colaborar com o ensino de capoeira na Escola Doce Infância, abarcando o contexto da educação pública e privada respectivamente. Uma vez concretizada a vinculação aos dois principais cenários da pesquisa-ação, foi pensado o tipo de intervenção a ser realizada e os resultados esperados. O conjunto de ações projetadas compreendeu: atuar promovendo diretamente aulas de capoeira segundo a perspectiva veiculada pelo CEDANZE; fomentar o diálogo entre os conhecimentos mobilizados pela capoeira e os demais saberes presentes no contexto escolar; colaborar para a continuidade do ensino da capoeira nas referidas instituições, associado à compreensão qualificada por parte dos educandos e demais educadores acerca do conteúdo epistemológico da manifestação; produzir um curto documentário, com duração de entre 10 e 15 minutos expondo o trabalho realizado e problematizando os desafios encontrados na promoção da capoeira no contexto escolar, produto este a ser distribuído após finalizado em no mínimo 20 escolas públicas da região metropolitana de Salvador; e colaborar com os gestores do *Programa Mais Cultura nas Escolas* apresentando uma análise do caráter da inserção da capoeira no contexto escolar proporcionado pela política pública.

A primeira das intervenções previstas foi concretizada nos dois estabelecimentos de ensino pesquisados, no Colégio Estadual Simón Bolívar permaneci por um ano lecionando capoeira em conjunto com a professora Sônia e na Escola Doce Infância permaneci atuando diretamente por 6 meses na companhia do professor Kehinde. A segunda ação planejada foi executada em parte, apenas no Colégio Simón Bolívar. No capítulo precedente foram analisadas as intervenções interdisciplinares pensadas e as dificuldades que encontrei para concretizá-las. Não consegui de fato promover o que havia previsto, uma elaboração conjunta de uma proposta pedagógica que envolvesse os conteúdos presentes na capoeira e aqueles parte das disciplinas escolares envolvidas nas ações

realizadas. Os professores envolvidos apenas se limitaram a aprovar meu plano de aula, não se disponibilizando a pensar uma elaboração conjunta. Penso que a despeito do resultado limitado, foi possível expor aos professores e alunos que participaram das intervenções a existência de conteúdos presentes na capoeira que dialogam com aqueles mobilizados pelas disciplinas escolares. Estas ações interdisciplinares possuem uma relevância política, pois fomentam uma mudança de perspectiva acerca da capoeira já que a ideia não foi utilizar a capoeira como mero instrumento para transmitir conteúdos escolares e sim expor o caráter de prática de conhecimento inerente à manifestação cultural. A relevância política de ações envolvendo conhecimentos científicos e não científicos é exposta por Santos quando afirma que:

A abertura a uma pluralidade de modos de conhecimento e a novas formas de relacionamento entre estes e a ciência tem sido conduzida, com resultados profícuos, especialmente nas áreas mais periféricas do sistema mundial moderno, onde o encontro entre saberes hegemônicos e não hegemônicos é mais desigual e violento. Não por acaso, é nessas áreas que os saberes não hegemônicos e os seus titulares mais necessidade têm de fundar a resistência em processos de auto-conhecimento que mobilizam o contexto social, cultural e histórico mais amplo que explica a desigualdade, ao mesmo tempo que gera energias de resistência contra ela (Santos, 2006: 141)

Na Escola Doce Infância não houve espaço para a elaboração de intervenções interdisciplinares, os espaços de diálogo com a gestão foram extremamente limitados, não havendo disponibilidade para propor ações desta natureza. A visão consolidada da capoeira como algo desconectado do conteúdo escolar também criou obstáculos à proposição destas ações, nas aulas eu e o professor Kehinde tentávamos expor correspondências entre os conteúdos, mas este trabalho ficou restrito às aulas de capoeira.

A continuidade das aulas de capoeira no Colégio Simón Bolívar foi assegurada, mesmo após o encerramento da parceria com o Ministério da Cultura através do PMC. Com o apoio da direção e dos demais educadores implicados na gestão do colégio, o professor Kayode se encontra, desde setembro de 2015, voluntariamente dando aulas de capoeira aos alunos do ensino médio nas terças-feiras, das 18 às 19 horas. Caso não surjam novas políticas ligadas à promoção de manifestações culturais no contexto escolar, a ideia é que no futuro uma parceria seja firmada no sentido de ofertar aulas de capoeira gratuitamente à comunidade escolar e cobrar uma taxa a outras pessoas que se integrem ao trabalho, recurso este a ser utilizado na manutenção do trabalho sociocultural desenvolvido na sede do CEDANZE. O reconhecimento do valor pedagógico da manifestação e dos

conhecimentos através dela veiculados levou, inclusive, a que o diretor Roberval propusesse que a participação nas aulas de capoeira pudesse ser valorada em termos da atribuição de uma pontuação aos alunos, o que valorizaria o trabalho e estimularia a participação na atividade. Esta proposta ainda está em fase de amadurecimento e de diálogo com professores que apoiem a iniciativa para que seja colocada em prática.

Na Escola Doce Infância, por sua vez, a visão da capoeira que a instituição expressava se mostrou incompatível com o trabalho promovido pelo CEDANZE, o que levou ao encerramento da parceria firmada. O espaço aberto pela escola privada se restringiu à apropriação subalterna promovida pela lógica abissal hegemônica. Na medida em que a proposta de capoeira do CEDANZE não confluiu com a lógica de subalternização posta em prática pela instituição de ensino privada, tensões diversas surgiram, o que redundou na extinção do vínculo trabalhista do professor Kehinde com a instituição. Esta experiência sinaliza a hegemonia da subalternização presente nas experiências de inserção da capoeira nas escolas privadas. Apesar de efetivamente a capoeira estar mais presente nas escolas privadas do que nas instituições públicas, é perceptível que naquelas a lógica do mercado privado de educação, permeado pela incidência da lógica abissal colonial, configura uma inserção subalterna que bloqueia qualquer tensão ao projeto educacional hegemônico. Por este motivo não foi possível fomentar um maior entendimento acerca das potencialidades epistemológicas e pedagógicas da capoeira na instituição privada que abrigou a pesquisa-ação. Tentávamos suscitar a descolonização do olhar acerca da capoeira, mas prevaleceu a apropriação abissal reduzindo a capoeira a uma atividade meramente lúdica, a ser inserida apenas como um recurso publicitário, uma vez que atualmente a classe média brasileira tem demonstrado certa atração pela capoeira, desde que ela não ultrapasse as fronteiras da folclorização que lhe é imposta.

Já no Colégio Estadual Simón Bolívar foram verificados avanços no sentido da desconstrução do olhar colonial em relação à capoeira. Em entrevista, o diretor Roberval se referiu ao trabalho realizado como algo em que havia “toda uma orientação aos jovens baseada na filosofia da capoeira” (Roberval, entrevista – 29.04.16). Não assumo que houve a transposição da linha abissal, possibilitando um efetivo reconhecimento da capoeira em sua amplitude cognitiva por parte do diretor e dos demais gestores do Colégio Estadual Simón Bolívar. Para tal transformação se efetivar será preciso uma inserção mais qualificada da capoeira na escola, o que implica, dentre outras ações descoloniais, no

enfrentamento do racismo estrutural em relação às práticas de conhecimento afro-referenciadas. A militância dos funcionários da instituição pública em favor de uma educação de qualidade possibilitaram a disposição em dialogar e a abertura para ver algum potencial pedagógico na capoeira. Porém ainda há um esforço transversal a ser feito por parte do poder público para que estes profissionais e toda a comunidade escolar possam ter condições de efetivamente ver na capoeira algo além de uma parte do folclore local que contribui como mecanismo disciplinador.

A despeito do muito a avançar, é claro o espaço de tensões e disputas possibilitado pelo contexto da escola pública, algo pouco verificável nas instituições privadas. Nas escolas privadas há um campo aberto no âmbito das atividades extracurriculares, com a possibilidade de algum retorno financeiro ao profissional da capoeira que melhor se adequar à proposta educacional promovida pela instituição privada ou que conseguir mais consumidores para o serviço que presta em parceria com a referida instituição. Me refiro aos casos em que o capoeirista não é licenciado em educação física, pois do contrário muitos aproveitam o espaço institucional aberto pela educação física para ministrarem aulas de capoeira, o que pode se dar tanto nas instituições públicas como nas particulares. Já no contexto das escolas públicas, apesar da inserção também se verificar através de políticas voltadas à promoção de educação em tempo integral, raramente conectadas com os projetos pedagógicos das escolas onde se inserem, há um campo social de disputa que permite avanços no sentido da promoção de um inserção pós-abissal da capoeira no contexto escolar.

Ou seja, apesar da violência institucional da burocracia – a violência fria (Serra e Volpini, 2015) anteriormente descrita – que não reconhece formalmente o profissional da capoeira como educador em condição de igualdade com os demais professores, a ausência na escola pública da lógica de mercado própria à educação privada permite disputas epistemológicas e inovações pedagógicas. O PMC é um exemplo de abertura com potencial emancipatório dificilmente verificável no contexto privado, pois nesta política pública há um espaço específico para a promoção de cultura nas escolas com razoável autonomia e interação com os conhecimentos invisibilizados no contexto escolar, mas presentes nas comunidades onde as escolas se inserem.

Esta interação entre a escola e os saberes comunitários através do PMC foi algo destacado no *Seminário Mais Cultura nas Escolas: Resultados e Perspectivas*, realizado na

cidade de São Paulo nos dias 28, 29 e 30 de junho de 2016. Neste evento foram apresentadas as pesquisas realizadas com o objetivo de monitorar e qualificar o PMC, um trabalho de investigação realizado através da parceria entre a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e o Ministério da Cultura (Minc). Foram realizadas visitas em 25 escolas da região Nordeste do Brasil, onde mais projetos foram executados através do PMC. Nestas visitas três questionários foram aplicados, um voltado à gestão escolar, outro à entidade ou parceiro responsável pela promoção cultural e o terceiro direcionado a um representante do corpo discente que participou do projeto cultural desenvolvido. O Colégio Estadual Simón Bolívar foi escolhido pelo recorte feito na pesquisa, vindo a ser visitado por pesquisadores que aplicaram os questionários a mim, representando a entidade parceira, ao diretor Roberval, como parte da gestão escolar, e a Guilherme, aluno do 3º ano do ensino médio com maior adesão ao trabalho realizado. Quando da visita informei da pesquisa-ação em andamento me colocando à disposição para expor as análises realizadas aos pesquisadores e à equipe gestora do PMC, momento em que fui convidado para expor minhas impressões no referido seminário organizado com o objetivo de divulgar os resultados da investigação realizada pela parceria UNIFESP/Minc.

Iniciei minha exposição no *Seminário Mais Cultura nas Escolas: Resultados e Perspectivas* com a exibição de uma versão parcial do documentário, uma produção realizada com recursos oriundos do PMC e que quando finalizado será distribuído em escolas da rede pública como um dos resultados da pesquisa-ação realizada. Nesta versão piloto, com 5 minutos de duração, foram exibidas falas e imagens com o intuito de expor um pouco da visão dos diferentes sujeitos envolvidos na experiência, ao tempo em que sinalizava o fato de a escola pública ainda não estar preparada para inserir a capoeira com as condições adequadas à realização do trabalho. Em minha exposição, que se seguiu à exibição do vídeo, iniciei valorizando a militância dos agentes públicos que persistem buscando promover políticas culturais no campo educacional. Estas iniciativas merecem destaque uma vez que o PMC surge num contexto político adverso a políticas públicas desta natureza, um cenário inicialmente pautado no contingenciamento das políticas sociais na segunda gestão de Dilma Roussef à frente do governo federal e, atualmente, no ataque completo a estas políticas pelo governo provisório de Michel Temer, levado ao poder através de um golpe parlamentar⁶⁷.

⁶⁷ Atualmente não existe nenhuma perspectiva de continuidade do PMC nos moldes como foi projetado.

Após esta manifestação inicial expus as motivações e objetivos da pesquisa realizada, enfocando no potencial emancipatório da política e nas suas fragilidades. Finalizei afirmando a necessidade de se buscar meios para uma promoção da capoeira em condição de igualdade com os demais conhecimentos presentes no contexto escolar, isto evitaria que ao invés de incluir esta prática de conhecimento nas escolas fosse implantada uma pedagogia da subalternidade. O que ocorre quando há uma inserção precária, sem as condições estruturais mínimas e o reconhecimento social efetivo dos sujeitos envolvidos no ensino da capoeira na condição de educadores, tal qual aqueles responsáveis pela veiculação dos demais conteúdos. Não se trata de rejeitar o conhecimento científico e substituir pelas manifestações culturais inseridas através do PMC. Também não é suficiente inserir de modo isolado dos demais conhecimentos, sem interferir nas condições estruturais epistemológicas que produziram ativamente a ausência de tais saberes nas escolas. Segundo Boaventura de Sousa Santos, a composição entre a ciência e os demais conhecimentos no âmbito da ecologia de saberes implica que:

a ciência moderna não seja negligenciada ou muito menos recusada, mas reconfigurada numa constelação mais ampla de saberes onde coexista com práticas de saberes não científicos que sobreviveram ao epistemicídio ou que, apesar da sua invisibilidade epistemológica, têm emergido e florescido nas lutas contra a desigualdade e a discriminação, tenham ou não por referência um horizonte não capitalista (Santos, 2006: 144)

Nesta articulação não há a ilusão idealista da abolição das hierarquias entre os conhecimentos, a horizontalidade entre os conhecimentos pode comportar hierarquias contextuais. Tais critérios de prioridade se darão em função das intervenções concretas das práticas de conhecimentos na realidade social, algo que alie contribuições cognitivas associadas a valores ético-políticos. Não se trata, portanto, de uma proposta universalista nos moldes científicos hegemônicos, na qual determinado conhecimento é legitimado por corresponder a determinado critério de racionalidade eleito como universal. Valorar as consequências sociais das práticas de conhecimento passa por priorizar os saberes que assegurem “a maior participação dos grupos sociais envolvidos na concepção, execução, controle e fruição da intervenção” (Santos, 2006: 148).

A presença maciça de projetos culturais desenvolvidos através do PMC que se identificaram no eixo temático cultura afro-brasileira demonstra a demanda social e a identificação da comunidade escolar com estas práticas de conhecimento. Como afirmou o professor Kayode em entrevista, “a capoeira na escola sempre estava lá porque eu estava

lá” (Professor Kayode, entrevista – 02.07.16). Responsável por dar continuidade ao ensino da capoeira no Colégio Estadual Raphael Serravalle, o professor Kayode é atualmente estudante universitário na Universidade do Estado do Bahia (UNEB), tendo percorrido toda a sua trajetória educacional no âmbito da educação pública. O Colégio Estadual Simón Bolívar foi uma das instituições onde Kayode estudou, nesta oportunidade ele e seu irmão, o professor Kehinde, contribuíram para realizar experiências de ensino da capoeira na instituição, nada porém com a regularidade do trabalho que agora desenvolve. A fala do professor Kayode sinaliza a presença de sujeitos sociais vinculados à capoeira no contexto escolar e/ou na comunidade em que a escola está inserida. Tal realidade demonstra a relevância social da valorização desta prática de conhecimento em razão das consequências por ela geradas na atuação social dos sujeitos a ela vinculados.

6.2.1. A contribuição metodológica da ecologia de saberes: as implicações do envolvimento no contexto da pesquisa

A ecologia de saberes também contribuiu metodologicamente ao identificar a necessidade da promoção de uma “epistemologia polifônica e prismática” (Santos, 2006: 149). Polifônica em razão da condição ao mesmo tempo total e parcial dos diferentes saberes envolvidos na produção do conhecimento, e prismática em razão das escolhas epistemológicas variarem em função do lugar ocupado pelos diferentes conhecimentos em uma articulação prática de saberes. A minha inserção na capoeira demarca não só um posicionamento político de enfrentamento das relações de opressão que incidem no caráter da presença da capoeira nas escolas, como pressupõe um lugar na produção do conhecimento. Estar situado no contexto da capoeira angola, especificamente numa determinada tradição de conhecimento mobilizada pelo CEDANZE, pode ser algo condenável caso se esteja de acordo com os pressupostos de objetividade consagrados com a perspectiva positivista. Tal ponto de vista se afirma a partir de uma suposta desvinculação do contexto da pesquisa, o que atestaria a legitimidade epistemológica da produção do conhecimento. A crítica a esta compreensão já se encontra há muito consolidada nas ciências sociais, onde a ideia de objetividade enquanto exercício da investigação científica não implica num suposto afastamento do objeto de pesquisa abordado. Diz-se suposto pois, a rigor, sempre há um lugar de fala, mesmo quando isto não é declarado pelo pesquisador.

O fato de estar envolvido na produção de aulas de capoeira em escolas como parte de uma pesquisa-ação trouxe benefícios já explicitados, mas também gerou tensões e inseguranças que precisam ser expostas. Identifico como mais-valias a possibilidade de me valer de minha condição situada na capoeira para observar de um lugar privilegiado a problemática envolvendo a inserção da manifestação no contexto escolar. Esta experiência me permitiu protagonizar intervenções em diferentes espaços educacionais, possibilitando qualificar o olhar acerca dos desafios envolvidos no ensino da cultura afro-referenciada nas escolas, ao tempo em que tornou viável uma ação transformadora voltada para a promoção da capoeira angola nos cenários escolhidos para a pesquisa-ação. Estes aspectos ocuparam as variadas análises empreendidas anteriormente, agora se faz necessário apresentar os problemas que este mesmo envolvimento trouxe para a execução da pesquisa. O primeiro deles e mais determinante se deve ao vínculo entre a minha intervenção e o CEDANZE. Esta ligação pressupõe o respeito à ritualística seguida pela instituição, contexto em que o respeito à hierarquia é determinante no processo decisório e na condução das ações ligadas à capoeira desenvolvidas por seus integrantes. Será difícil expor o que significa isso, na medida em que o respeito a esta mesma hierarquia me impede de detalhar aspectos que fazem parte da intimidade do CEDANZE. Tentarei explicitar esta tensão pormenorizando um pouco mais o que posso denominar de centralização do processo decisório no CEDANZE.

Esta centralização atribui à figura do mestre da escola de capoeira e diretor-presidente da instituição, o mestre Faísca, a decisão final sobre a condução dos trabalhos operacionalizados pelos demais integrantes. Esta premissa sempre esteve clara e compreendo a sua validade para a produção e difusão dos conhecimentos por parte do CEDANZE. O exercício da autoridade centralizada pelo mestre não é uma exclusividade do CEDANZE. A imensa maioria das escolas de capoeira atuam segundo esta lógica. É inegável a prevalência da voz de comando do mestre ou da mestra na quase totalidade das escolas de capoeira que se afirmam vinculadas a alguma linhagem de transmissão do conhecimento. O que se dá muitas vezes é um maior ou menor respeito à individualidade do aluno na condução de seu aprendizado, isto varia de acordo com a personalidade da liderança e seu posicionamento na política que envolve a diversidade da capoeira. Reconheço a legitimidade desta dinâmica na medida em que avalio os benefícios pedagógicos da relação mestre/discípulo. Obviamente que não se trata de legitimar o

autoritarismo, mas sim de descolonizar o olhar que vê na própria existência do mestre uma figura opressora. A experiência, o comprometimento com a arte e a vinculação a determinados valores, evocados para justificar a centralização na condução dos coletivos liderados pelos mestres de capoeira, me convence e me faz estar ligado a uma instituição que tem por base o respeito a esta perspectiva.

No que se refere à relação desta realidade com a proposta metodológica da pesquisa é que uma tensão se evidenciou. O fato de ser integrante de uma entidade com o perfil destacado e estar representando o trabalho desta instituição e, por consequência, do mestre que a lidera ao dar aulas nas escolas, me causou alguma insegurança na condução da pesquisa-ação. Explico-me, a responsabilidade de estar conduzindo uma intervenção em nome de uma instituição que assume um compromisso com uma tradição de conhecimento dentro do universo da capoeira, me impôs o cuidado de conduzir as coisas com o máximo de coerência e cautela possíveis. Ou seja, tanto no trabalho realizado no Colégio Simón Bolívar, como na Escola Doce Infância, busquei pensar as aulas e conduzir as ações pedagógicas com a convicção de que estava seguindo a proposta do CEDANZE. Isto no que se refere à concepção de capoeira fomentada e à perspectiva de transformação social que motiva a existência da instituição. Por mais que adaptações tivessem que ser feitas, em razão da especificidade do contexto escolar e os problemas a ele associados, foi mantido o compromisso que a organização coletiva assume. Este resultado foi obtido a partir de um diálogo constante com o mestre e com os demais professores envolvidos nas intervenções em ambos os contextos. Se esta postura assegura uma coerência, ela também produz tensões pelo fato de estar provocando a diretoria da instituição constantemente com indagações sobre as propostas pedagógicas a serem desenvolvidas.

Não fui autorizado pela diretoria do CEDANZE a expor o conteúdo de tais debates, uma vez que envolvem conhecimentos restritos àqueles que adquiriram o grau de confiança e a experiência na capoeira necessária para compreender os temas abordados. Julguei, no entanto, ser relevante situar a consequência metodológica decorrente desta tensão relacionada ao fato da pesquisa-ação estar sendo realizada por um tipo específico de participação. Me refiro a uma participação em que o diálogo existe e é fomentado, mas que não se caracteriza pela horizontalidade. A última palavra a ser dada em caso de discordância acerca da gestão de qualquer intervenção do CEDANZE é a do mestre que lidera a instituição. Mestre Faísca confiou no discernimento da equipe envolvida na

produção dos trabalhos nas escolas, assegurando o máximo de autonomia possível, mas sempre esteve atento aos conteúdos dos materiais produzidos e às propostas pedagógicas sugeridas. Nalgumas vezes chamou a atenção para equívocos realizados, como quando Dona Zezé, trajada de vestido, esteve compondo a *bateria* de uma roda de capoeira realizada com o intuito de mostrar um pouco do trabalho realizado no Colégio Simón Bolívar. Não faz parte das tradições da escola permitir que uma pessoa esteja integrando o ritual com esta roupa, então ele disse que seria importante ter avisado com antecedência a Dona Zezé para que ela se organizasse para estar de calça e camisa, tal qual todos os demais estavam. Ele entendeu minha intenção de incluir uma pessoa da comunidade escolar que participou eventualmente das aulas de capoeira na roda realizada, mas me disse que detalhes como esse são importantes em razão do compromisso assumido em relação ao legado dos nossos ancestrais.

A situação citada exemplifica bem os desafios metodológicos colocados à promoção de uma pesquisa-ação através do ensino de capoeira no contexto escolar. É uma grande responsabilidade tentar compatibilizar a negociação com as barreiras estruturais que dificultam a inserção da capoeira na escola e o respeito às tradições que fazem parte da ritualística de cada escola de capoeira. Mesmo com a boa vontade demonstrada pelos gestores do Colégio Simón Bolívar, a falta de acesso a recursos mínimos à realização do trabalho em tempo hábil para organizá-lo convenientemente, de espaço adequado preparado para a atividade e a dificuldade de diálogo horizontal com os demais professores na escola exemplificam algumas das dificuldades com as quais o trabalho teve que lidar. Na Escola Doce Infância, a inserção folclorizada objetivada pela escola configurou barreiras inconciliáveis, uma vez que a inclusão da capoeira foi pensada pela gestão escolar para ocupar o lugar subalterno de uma atividade projetada para apenas para preencher o tempo livre das crianças em turno integral e captar clientes para a escola. Na medida em que um espaço social mais digno foi reivindicado, isto gerou a insatisfação de membros da gestão escolar que buscavam apenas um professor de capoeira que se adaptasse passivamente a qualquer contingência e que realizasse apenas um trabalho de caráter lúdico. Já explicitado detalhadamente acima, este contexto envolvendo o desenlace da parceria com a escola privada e o conjunto de obstáculos verificados na escola pública foram retomados apenas para ilustrar os desafios enfrentados pela pesquisa-ação realizada.

A consideração pragmática dos diversos saberes que informam esta pesquisa também pode ser avaliada como um dos contributos metodológicos da ecologia de saberes.

...se assumir, como faz a epistemologia crítica, que todo conhecimento é parcial e situado, é mais correto comparar todos os conhecimentos (incluindo o científico) em função das suas capacidades para a realização de determinadas tarefas em contextos sociais delineados por lógicas particulares (incluindo as que presidem ao conhecimento científico) (Santos, 2006: 141-142)

Na condução do trabalho de campo foram utilizados os conhecimentos das ciências sociais associados ao contributo epistemológico próprio ao universo da capoeira. Foram determinantes as contribuições das epistemologias críticas, principalmente das epistemologias do Sul e daquelas que se situam no campo diverso dos pós-colonialismos. A busca por gerar interconhecimento, revendo a concepção da autoridade etnográfica pressuposta na concepção hegemônica da pesquisa antropológica, conduziu a um processo em que se buscou a “ruptura da autoridade monológica” (Clifford, 1998: 57). James Clifford (1998) argumenta que diz respeito ao questionamento dos pressupostos coloniais da etnografia a consciência de que a mesma comporta múltiplas leituras possíveis, não se fazendo mais como privilégio de certos setores do contexto ocidental. Acerca da vinculação da gênese do conhecimento antropológico com a dominação colonial Boaventura de Sousa Santos afirma:

Os interesses colonialistas que serviram de pano de fundo à investigação antropológica e o etnocentrismo científico-cultural que, por via deles e de muitos outros fatores, teve campo fértil de expansão deram origem a comparações multiplamente viciadas as quais, aliás, se continuaram a reproduzir na fase em que o trabalho antropológico se tornou explicitamente comparado (Santos, 2014: 65-66).

As críticas de Clifford e Santos encontram ressonância neste trabalho na medida em que se buscou conciliar a análise acerca de uma epistemologia crítica em relação à modernidade colonial hegemônica com um olhar qualificado advindo da capoeira enquanto prática de conhecimento. Além da minha imersão no contexto da capoeira, a enunciação dos discursos dos diversos sujeitos ligados à manifestação buscou aproximar esta tese da heteroglossia aludida por Clifford em sua revisão crítica da autoridade etnográfica (Clifford, 1998: 55). Com isto não se quer abrir fugir à responsabilidade pelas análises feitas no texto, trata-se assumidamente de uma leitura específica das relações sociais que envolvem a inserção da capoeira no contexto escolar. Algo feito em conexão com a problemática mais geral da efetivação dos direitos culturais em relação aos conhecimentos

afro-referenciados. A despeito desta constatação, há a pretensão de rever criticamente a objetificação tradicionalmente associada à produção do conhecimento científico. Os mais diversos sujeitos da pesquisa, sejam eles parte da comunidade escolar ou associados à estrutura do CEDANZE, têm perspectivas específicas com as quais o texto busca dialogar. Especificamente em relação ao CEDANZE, esta produção de conhecimento buscou traduzir alguns dos posicionamentos desta comunidade, expondo a visão de uma instituição comprometida com a propagação da capoeira acerca dos modos como esta manifestação cultural tem conseguido se inserir no contexto escolar. Não é assumida uma essência homogênea nesta comunidade, os diversos atores sociais possuem especificidades e visões particulares sobre o tema abordado, mas é possível identificar uma coerência que justifica falar de uma visão institucional. Tal sintonia se configura com o entendimento de que a capoeira se traduz num conjunto de conhecimentos, compreensão que conduz à conclusão de que há uma subvalorização da manifestação nas experiências de inserção da capoeira nas escolas abordadas.

O campo abarcado na pesquisa que não fez parte da pesquisa-ação surgiu para ilustrar outras experiências ligadas ao ensino da capoeira nas escolas. Me refiro à inserção de mestre Café na Escola Municipal Teodoro Sampaio e ao *Projeto Capoeira Patrimônio de Todos Nós*. O arranjo institucional decorrente da militância da gestora escolar da Escola Teodoro Sampaio possibilitou o reconhecimento ao trabalho desenvolvido por mestre Café, conferindo-lhe um lugar efetivo de coordenador do trabalho de capoeira e a sua contratação vinculada à estrutura administrativa da escola. Apesar de não proporcionar a condição de valorização profissional equivalente à conferida aos demais educadores, esta experiência é relevante por apresentar uma mobilização social que conseguiu transpor alguns dos processos de subalternização que apartam a capoeira do projeto pedagógico da escola e do diálogo com os demais saberes através dela veiculados.

Já o *Projeto Capoeira Patrimônio de Todos Nós* foi abordado por ter sido elaborado com o objetivo de fomentar o debate sobre a capoeira no contexto escolar. Isto foi realizado através de um curso de formação para professores da rede pública de ensino e pensado como algo ligado à efetivação da lei 10.639/03, especificamente no que se refere ao ensino da cultura afro-brasileira. Mesmo apartando desta proposta os profissionais da capoeira desvinculados da formação universitária, a iniciativa representou uma tentativa de fazer circular uma visão mais qualificada da capoeira entre os profissionais da educação.

Não enxergo neste projeto uma alternativa para inserir a capoeira nas escolas, mas projetos como este podem sim possibilitar um diálogo dos profissionais da capoeira com os demais educadores no contexto escolar, o que viabilizaria a construção de um diálogo entre conhecimentos mais próxima da proposta da ecologia de saberes e de uma política educacional emancipatória.

Considerações finais

Esta pesquisa teve início muito antes do ingresso no programa de doutoramento em Pós-Colonialismos e Cidadania Global, desenvolvido pelo Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. Recordo-me de uma ocasião em que caminhava em companhia de mestre Faísca, após uma apresentação de capoeira promovida numa escola pública situada nas imediações do CEDANZE, há uns 13 anos e naquele momento me pareceu absurda a desvalorização social de algo com a riqueza que via na capoeira. Perguntei a mestre Faísca como era possível que uma arte com a força cognitiva da capoeira não fosse socialmente reconhecida em sua amplitude. Ele atribuiu esta subvalorização ao fato da capoeira ser originária da população negra e por isso não ter seu valor socialmente assegurado. Este sentimento de injustiça foi o motor principal desta pesquisa. Ao longo de minha trajetória acadêmica e de formação na capoeira fui aperfeiçoando o olhar para as estruturas de poder que conformam esta subalternização, o que me fez observar o lugar estratégico que a instituição escolar ocupa no enfrentamento da injustiça cognitiva verificada.

O acesso às contribuições teóricas proporcionadas pelos estudos pós-coloniais possibilitou traduzir na linguagem de uma ciência crítica as interrogações que me ocupavam, fornecendo também instrumentos analíticos e metodológicos adequados ao enfrentamento do problema. Não me pareceu suficiente interrogar sobre os modos como a capoeira tem penetrado nos espaços escolares e um meio pensado para ter uma visão qualificada acerca do problema proposto foi intervir diretamente, promovendo experiências de ensino da capoeira, e atuar politicamente para superar a relação de opressão verificada. Por este motivo, foi elaborado um plano de ação prevendo: a promoção de aulas de capoeira em estabelecimentos escolares; a realização de intervenções interdisciplinares envolvendo a capoeira e outros conteúdos escolares; a produção de um documentário sobre a experiência de ensino na escola pública, em ligação com uma política pública comprometida com a educação em tempo integral, o PMC; a apresentação para os gestores do PMC da análise do tipo de inserção proporcionada para a capoeira na escola por esta política pública; e a qualificação e continuidade do ensino da capoeira, segundo a concepção veiculada pelo CEDANZE, nos estabelecimentos de ensino pesquisados.

Os resultados previstos foram alcançados no que se refere à exposição da análise aos gestores do PMC e às metas previstas em relação à escola pública, estando apenas o documentário em fase de edição e finalização. Foram realizadas algumas ações interdisciplinares, o que permitiu a qualificação do olhar dos atores escolares nelas envolvidos acerca da capoeira. Mesmo não atingindo o grau de envolvimento dos docentes almejado, foi possível tensionar a desconexão tradicionalmente estabelecida entre a capoeira e os demais saberes presentes nas escolas. Isto aliado à continuidade do trabalho desenvolvido, mesmo após a extinção do PMC, com a possibilidade de se atribuir uma pontuação aos alunos envolvidos na capoeira, sinaliza para o espaço de disputa para novas formas de reconhecimento para a capoeira presentes no ensino público. Já em relação à escola privada, não foi possível realizar intervenções interdisciplinares e o CEDANZE não se encontra mais responsável pela promoção das aulas na instituição pesquisada. Houve alguma qualificação na medida em que foi assegurada uma sala reservada para as aulas de capoeira, mas não foi possível subverter o lugar subalterno reservado para a capoeira pela Escola Doce Infância. A proposta de inserir a capoeira como um mero atrativo mercadológico, com o objetivo exclusivo de fomentar o custeio da permanência das crianças em tempo integral, mostrou-se incompatível com a proposta pedagógica do CEDANZE. Na perspectiva desta escola de capoeira, esta manifestação se constitui numa prática de conhecimento com uma rica potencialidade pedagógica, algo totalmente divergente da apropriação abissal almejada pela Escola Doce Infância.

Não concebo outro modo de produzir conhecimento que não aquele comprometido com a promoção de emancipação social. Por este motivo as epistemologias do Sul foram identificadas como o conjunto de reflexões com as quais este trabalho se identifica, o que se dá tanto pelo compromisso político assumido quanto pela abertura epistemológica promovida. Através da pesquisa-ação realizada em dois contextos escolares distintos, foi possível identificar a complexidade que envolve a inserção da capoeira nas escolas. A análise de um curso de formação, realizado com a finalidade de promover uma visão qualificada da manifestação para educadores, e de uma experiência de inovação institucional, relacionada à inserção de um mestre capoeira na educação pública, contribuiu decisivamente para a compreensão dos desafios postos à efetivação do reconhecimento da capoeira e dos profissionais a ela relacionados no contexto escolar. A promoção da capoeira através do PMC foi o principal campo de pesquisa abordado. A centralidade desta

experiência está no fato dela se configurar num dos meios utilizados pelo Estado brasileiro para efetivar o compromisso constitucional com a promoção dos direitos culturais. A partir da inserção na primeira edição do PMC, foi possível avaliar a qualidade do espaço social promovido para a capoeira por esta política pública no contexto escolar. Foi perceptível o potencial emancipatório do programa, uma vez que permite um acesso distinto dos lugares hegemônicos do esporte e do folclore. Uma potência emancipatória que, para se efetivar, precisa ser conjugada com um esforço transversal de enfrentamento das estruturas de poder, responsáveis por produzir a exclusão ou a subalternização da capoeira e dos seus protagonistas nas escolas.

Faz parte da necessária qualificação do PMC, e de qualquer iniciativa que se proponha a inserir a capoeira nas escolas, a promoção de uma formação continuada acerca do racismo estrutural que ora apartou, ora folclorizou as práticas de conhecimento afro-referenciadas nos espaços educacionais legitimados pelo Estado. Neste momento é essencial desconstruir a força estruturante do mito da democracia racial que incide diretamente nos processos de subalternização da capoeira pela via da exotização, agindo decisivamente para a despolitização da relação entre os conhecimentos no contexto escolar. Este esforço desconstrutor precisa agir decisivamente no excesso de identificação da ideia de África à condição de escravizado, algo que homogeneiza, subalternizando, as manifestações culturais afro-referenciadas, além de impedir o efetivo interconhecimento em relação à diversidade epistemológica que compõe o continente africano. Apenas a partir deste movimento é que será possível criar pontes pós-abissais entre as práticas de conhecimentos afro-referenciadas e os demais saberes tidos como legítimos no sistema educacional.

Junto com este esforço desconstrutor é essencial encontrar meios de promover uma efetiva valorização dos educadores historicamente vinculados à difusão da capoeira, independente do acesso ao diploma universitário. Neste momento vale a pena retomar o debate em relação às possibilidades de inserção dos mestres e professores de capoeira no contexto escolar. Há uma resistência muito grande em reconhecer a legitimidade destes profissionais como educadores dotados de um saber atualmente obrigatório segundo a LDBN. Quando muito se “permite” o acesso destes educadores aos estabelecimentos de ensino públicos através de políticas que, apesar de ter seu mérito aqui reconhecido por serem resultado da militância histórica em favor da revisão do modelo educacional vigente,

acabam por gerar uma pedagogia da subalternidade. Ou seja, dado o modo precário, temporário, desvalorizado e desprovido de condições dignas à realização do trabalho, com destaque para exígua remuneração atribuída, acaba-se por ensinar à comunidade escolar que por se tratar da capoeira, ou de algo genericamente atribuído ao campo das artes, pode-se “incluir” dessa forma nas escolas. Chamar isso de inclusão, inclusive, demanda um exercício interpretativo que se justifica apenas pelo aludido esforço militante dos profissionais envolvidos em políticas públicas como o PMC. Uma ponderação que adquire especial relevância no fato do Brasil estar vivenciando um golpe de Estado comprometido com o desmonte dos avanços assegurados no campo do acesso a direitos sociais, econômicos e culturais nas gestões de Lula e Dilma à frente do governo federal, com destaque para as políticas voltadas para a educação em tempo integral como o PME e o PMC.

Transformar esta realidade passa por criar esforços institucionais destinados a combater a violência fria que perpetua a inefetivação dos direitos culturais e impede o acesso efetivo dos mestres e professores de capoeira à condição de educador com sua dignidade assegurada no contexto escolar. Serra e Volpini (2015) classificam como violência fria os atos dotados de impessoalidade que impedem a concretização de direitos. Uma das expressões desse tipo de relação opressora é a desregulamentação das normas constitucionais que afirmam o compromisso do Estado brasileiro em relação aos direitos culturais, mecanismo que perpetua a colonialidade como padrão de poder reprodutor das desigualdades coloniais na modernidade brasileira. O racismo estrutural implicado na colonialidade é operacionalizado pela violência fria nas escolas ao bloquear o acesso às práticas de conhecimento afro-referenciadas, algo que se manifesta com a ausência ou subalternização dos mestres e professores de capoeira nestes espaços. Percebe-se, portanto, a distância abissal entre as normas relativas à dimensão cultural e educacional da cidadania e as práticas que incidem no campo educacional.

A abordagem empreendida em relação ao caso de mestre Café, quando foi visibilizada a adaptação institucional inédita que permitiu a sua contratação como parte da estrutura administrativa escolar, mostra que é possível subverter a linha abissal que cria entraves legais para a legitimação dos mestres de capoeira como agentes educacionais. Apesar de não ser formalmente reconhecido como educador, com direitos equivalentes aos assegurados aos demais professores, é possível verificar que a militância de gestores

públicos pode contribuir decisivamente para descolonizar a política educacional. A militância de Dona Lurdinha, diretora da Escola Municipal Teodoro Sampaio, possibilitou o reconhecimento das propriedades pedagógicas da capoeira há muito reivindicado pelos mestres da arte, conferindo dignidade ao trabalho de um profissional, que já ocupava o espaço escolar mas se encontrava subalternizado pela lógica abissal hegemônica. Esta experiência é exemplificativa pela inspiração que produz, devendo ser observada como algo a ser aperfeiçoado para que se possa qualificar o vínculo institucional reconhecendo efetivamente o mestre de capoeira como educador em condição de igualdade com os demais legitimados pelo aparelho estatal. Apenas uma revisão nos mecanismos de legitimação dos educadores pode produzir um contexto estável que faça com que iniciativas como esta não dependam de gestores comprometidos com a superação da injustiça cognitiva historicamente consolidada em relação aos conhecimentos afro-referenciados.

É na educação pública que se percebe um ambiente favorável aos enfrentamentos necessários à promoção de justiça cognitiva em relação aos conhecimentos afro-referenciados. Apesar de possibilitar a maior quantidade de trabalhos direcionados à difusão da capoeira nas escolas, as experiências promovidas pelas escolas particulares em sua maioria estão restritas à apropriação hegemônica da capoeira como atividade extracurricular desconectadas da projeto pedagógico escolar. Algo apenas inserido em razão da visibilidade social produzida pela esportivização e folclorização que tornaram a capoeira atraente para o mercado de ensino privado. A militância antirracista, ao reverberar em políticas públicas direcionadas à revisão dos conteúdos educacionais, em ligação com as conquistas que incidem diretamente na promoção e descolonização dos direitos culturais encontra no sistema público um ambiente a ser disputado. É nas escolas públicas onde se visibiliza a possibilidade de gestar mudanças estruturais que promovam um espaço de efetivo reconhecimento para a capoeira no contexto escolar.

Referências bibliográficas:

Abib, Pedro (2005), *Capoeira Angola: cultura popular e o jogo dos saberes na roda*. Salvador: Edufba.

Abib, Pedro; Castro Júnior, Luís Vítor (2012), *Reflexões e experiências sobre políticas públicas de implantação da capoeira na escola* (no prelo).

Alencar, Rívia Rylker Bandeira de (2010), *O samba de roda na gira do patrimônio*. Tese de Doutorado em Antropologia Social. Campinas: UNICAMP.

Almeida, Miguel Vale de (2002), “O Atlântico Pardo: Antropologia, Pós-colonialismo e o Caso 'Lusófono'”, in Almeida, Miguel Vale de; Feldman-Bianco, Bela e Bastos, Cristina (orgs.), *Trânsitos Coloniais: Diálogos Críticos Luso-Brasileiros*. Lisboa: ICS.

Anderson, Benedict (2008), *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras.

Andrade, Bruno; De Carli Caetano; Fernandes, Bruno (2015), “O fim do escravismo e o escravismo sem fim: colonialidade, direito e emancipação social no Brasil” in *Revista Direito e Práxis*, v. 6. pp. 551-596.

Appadurai, Arjun (2004). *Dimensões Culturais da Globalização*. Lisboa: Teorema.

Araújo, Rosângela (2004), *Iê, Viva me Mestre: a Capoeira Angola da escola pastiniana como práxis educativa*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Araújo, Rosângela (2015), *É Preta, Kalunga: A Capoeira Angola como prática política entre os angoleiros baianos – Anos 80-90*. Salvador: Fundação Gregório de Matos.

Assunção, Mathias Röhring (2005). *The history of an afro-brazilian martial art*. Nova York: Taylor e Francis Ic.

Assunção, Mathias Röhring; Vieira, Luiz Renato (1998), “Mitos, controvérsias e fatos: construindo a história da capoeira”, *Estudos Afro-Asiáticos*, v.24. Rio de Janeiro. pp. 81-121.

Barbieri, César Augusto (2003), *O que a escola faz com o que o povo cria: até a capoeira entrou na dança*. Tese de Doutorado. São Carlos: UFSCAR.

Barreto, José de Jesus (2011), *Pastinha - O menino que virou Mestre de Capoeira*. Santos: Solisluna Editora.

Benzaquen, Júlia Figueredo (2014), “Reflexões a respeito da ideia de (r)existências do Sul, in *Estudos de Sociologia*. Disponível em:

<<http://www.revista.ufpe.br/revsocio/index.php/revista/article/view/385/320>>. Acesso em: 31 de Julho de 2016.

Becker, Fernando (1994), *O que é o construtivismo?* in *Ideias*, n. 20. São Paulo: FDE. pp. 87-93. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdf. Acesso em: 08 de agosto de 2016.

Campos, Hélio (2001), *Capoeira na Escola*. Salvador: EDUFBA.

Candusso, Flávia (2009), *Capoeira angola, educação musical e valores civilizatórios afro-brasileiros*. Tese de Doutorado em Música. Salvador: UFBA

Castro Júnior, Luís Vítor (2004), “O Centro Esportivo de Capoeira Angola - Academia de João Pequeno de Pastinha no processo de revitalização da Capoeira Angola no período de 1980-1990” in *Anais do XVII Encontro Regional de História – O lugar da História*. Campinas: ANPUH/SP-UNICAMP.

Castro Júnior, Luís Vítor (2010), *Campos de visibilidade da capoeira baiana: as festas populares, as escolas de capoeira, o cinema e a arte (1955 -1985)*. Brasília: Ministério do Esporte. Disponível em: <http://www2.esporte.gov.br/arquivos/snelis/esporteLazer/cedes/camposVisibilidadeCapoeira.pdf>. Acesso em 06 de agosto de 2016.

Castro, Maurício Barros de (2007), *Na roda do mundo: Mestre João Grande entre a Bahia e Nova York*. Tese de Doutorado. São Paulo: USP.

Clifford, James (1998). *A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.

Costa, Neuber (2007), *Capoeira, trabalho e educação*. UFBA: Dissertação de Mestrado em Educação.

Clifford, James (1997), *Routes: Travel and Translation in the Late Twentieth Century*. Londres: Havard University Press.

Decanio Filho, Ângelo Augusto (2002), *Transe Capoeirano: Um estudo sobre a estrutura do ser humano e modificações de estado de consciência durante a prática da capoeira*. Salvador: CEPAC- Coleção São Salomão 5.

Downing, John *et al* (2001), *Radical Media: Rebellious Communication and Social Movements*. Thousand Oaks: Sage.

Deleuze, Gilles (2006), *Diferença e Repetição*. Rio de Janeiro: Graal.

Dodge, Bernie (1995), “WebQuests: A Technique for Internet – Based Learning”, in *The Distance Educator*, v. 1, n. 2. Disponível em: http://www.dm.ufscar.br/~jpiton/downloads/artigo_webquest_original_1996_ptbr.pdf. Acesso em: 08 de agosto de 2016.

Falcão, José Luiz Cirqueira (2004), *O jogo da capoeira em jogo e a construção da praxis capoeirana*. Tese de Doutorado em Educação. Salvador: UFBA.

Faria, Ana Beatriz Goulart de (2012), “Por outras referências no diálogo arquitetura e educação: na pesquisa, no ensino e na produção de espaços educativos escolares e urbanos” in Moll, Jaqueline; Leclerc, Gesuína (orgs.), *Em Aberto*, v. 25, n. 88. Brasília: INEP. pp. 99-111.

Flores, Joaquin Herrera (2002). “Direitos Humanos, Interculturalidade e Racionalidade de Resistência”, in *Revista Sequência*, v. 23, n. 44. Florianópolis: Editora da UFSC.

Flores, Joaquin Herrera (2005). *Los derechos humanos como productos culturales: crítica del humanismo abstracto*. Madrid: Editora Catarata.

Fonseca, Maria Cecília Londres (2003). “Para além da pedra e cal: por uma concepção ampla de patrimônio cultural”, in Abreu, Regina; Chagas, Mário (orgs.), *Memória e patrimônio. Ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro: DP&A. pp 56-77.

Foucault, Michel (1987), *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.

Foucault, Michel (2004), “O que é a crítica? (Crítica e *Aufklärung*)”. in Coletivo Sabotagem (org.), *Por uma Vida Não-Fascista – Coletânea Michel Foucault Sabotagem*. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/337824/Foucault-Michel-Por-uma-vida-nao-facista#/> . Acesso em 01 de agosto de 2016.

Fraser, Nancy (2010), “Repensando o reconhecimento”, in *Enfoques: Revista Eletrônica dos Alunos do PPGSA/ IFCS/ UFRJ*, v. 9, n. 1, Rio de Janeiro: UFRJ.

Freire, Paulo (1987), *Pedagogia do Oprimido*, 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freyre, Gilberto (1963). *O Brasil em Face das Áfricas Negras e Mestiças*. Lisboa: Edição produzida por admiradores e distribuída gratuitamente em escolas portuguesas.

Frigerio, Alejandro (1989), “Capoeira: de arte negra a espore branco”, in *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 4, n. 10. Rio de Janeiro. pp. 85-98.

Fukuyama, Francis (1992), *O Fim da História e o Último Homem*. Rio de Janeiro: Editora Rocco.

Geertz, Clifford (2011), *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC.

Gilroy, Paul (2001). *O Atlântico Negro: Modernidade e dupla consciência*. Rio de Janeiro: Editora 34.

Gilroy, Paul (2007), *Entre campos: nações, cultura e o fascínio da raça*. São Paulo: Annablume.

Gomes, Isabel Maria Jorge (2014), *Odera Oruka: o sábio e o filósofo*. Disponível em: <http://alice.ces.uc.pt/en/wp-content/uploads/2014/03/Odera-Oruka-Isabel.pdf>. Acesso em 06 de agosto de 2016.

Gomes, Nilma Lino (2002), “Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?” in *Revista Brasileira de Educação*, n. 21, Rio de Janeiro. pp 45-51.

Gomes, Nilma Lino; Jesus, Rodrigo de (2013), “As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa”, in *Educar em Revista*. Curitiba, Brasil, n. 47. Curitiba: Editora UFPR. pp. 19-33

Hall, Stuart (1993). “*Cultural Identity and Diaspora*”, in *Colonial Discourse and Post-Colonial Theory: A Reader*, Williams, Patrick; Chrisman, Laura (orgs). Londres: Harvester Wheatsheaf. pp. 392-403.

Hall, Stuart (2003). *Da Diáspora – Identidades e Mediações Culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Harzin, Ana Lúcia; Oliveira, Cleide de Fátima Galiza de (2009), *Programa escola aberta: alternativa de lazer e cultura para a comunidade?*, Relatório de Pesquisa. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Disponível em: www.fundaj.gov.br/geral/rg/relatorio_gestao2009.pdf. Acesso em 06 de agosto de 2016.

Hensbroek, Pieter Boele van (2010), "Cultural citizenship as a normative notion for activist practices", *Citizenship Studies*, v. 14, n. 3. pp. 317-330.

Huntington, Samuel (1997), *O choque de civilizações*. São Paulo: Ed. Objetiva.

Karasch, Mary (2000), *A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808-1850)*. São Paulo: Companhia das Letras.

Leal, Luiz Augusto (2011), *Nossos intelectuais e os chefes da mandinga: repressão, engajamento e liberdade de culto na Amazônia (1937-1951)*. Tese de doutorado. Salvador: UFBA.

Le Breton, David (2011), *Antropologia do corpo e modernidade*. Petrópolis: Vozes.

Lima, Samira Bandeira de Miranda (2015), *Programa Mais Educação nas Escolas do Campo: oportunidade de aprofundamento dos princípios da Educação do Campo? - O Caso do Colégio Estadual Vale da Esperança, Formosa/GO*. Dissertação de Mestrado em Educação. Brasília: UNB.

Meneses, Maria Paula; Santos, Boaventura de Sousa (2009), “Introdução”, in Santos, Boaventura de Sousa e Meneses, Maria Paula (orgs.), *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina. pp. 9-21.

Marcus, George (1995), *Ethnography in/of the world system: the emergence of multi-sited ethnography*, in *Annual Review of Anthropology*, n. 24. Houston: Rice University. pp. 95-117.

Mignolo, Walter (2000), *Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking*. Princeton: Princeton University Press.

Moll, Jaqueline; Leclerc, Gesuína (2012), “Educação integral em jornada ampliada: universalidade e obrigatoriedade?” in Moll, Jaqueline; Leclerc, Gesuína (orgs.), *Em Aberto*, v. 25, n. 88. Brasília: INEP. pp. 17-49.

Moretti, Cheron Zanini; Adams, Telmo (2011), “Pesquisa Participativa e Educação Popular: epistemologias do sul”, in *Educação e Realidade*, v. 36, n. 2. Porto Alegre. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em 13 de agosto de 2016.

Mundimbe, Valentin (2013), *A Invenção de África. Gnose, Filosofia e a Ordem do Conhecimento*. Luanda: Edições Mulemba.

Nunes, João Arriscado; Santos, Boaventura de Sousa (2004), “Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento da diferença e da igualdade”, in Santos, Boaventura de Sousa (org.), *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Porto: Edições Afrontamento. pp. 20-44.

Nunes, João Arriscado (2009), “O Resgate da Epistemologia”, in Santos, Boaventura de Sousa e Meneses, Maria Paula (orgs.), *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina. pp. 215-243.

Oliveira, Josivaldo Pires de; Leal, Luiz Augusto Pinheiro (2009). *Capoeira, Identidade e Gênero – Ensaio sobre a história social da Capoeira no Brasil*. Salvador: Edufba.

Orlandi, Eni (2002), *Língua e conhecimento linguístico*. São Paulo: Cortez.

Ozanam, Israel (2013). *Capoeira e capoeiras entre a Guarda Negra e a Educação Física no Recife*. Dissertação de Mestrado. Recife: UFPE.

Padilha, Laura (2005). “Da construção identitária a uma trama de diferenças – um olhar sobre as literaturas de língua portuguesa”, in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 73. Coimbra: Centro de Estudos Sociais.

Panikkar, Raimon (2004), “Seria a noção de direitos humanos um conceito ocidental?”, in Baldi, César Augusto (org.), *Direitos humanos na sociedade cosmopolita*. Rio de Janeiro: Renovar. pp. 205-238.

Peixoto, Paulo (2006), “O Património Mata a Identidade”, in *Patrimónios e Identidades, Ficções Contemporâneas*. Oeiras: Celta. pp. 65-74.

Pinho, Patrícia de Santana (2004). *Reinvenções da África na Bahia*. São Paulo: Annablume Editora.

Pires, Antônio Liberac (1996). *A capoeira no jogo das cores: criminalidade, cultura e racismo na cidade do rio de Janeiro (1890-1937)*. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP.

Porto-Gonçalves, Carlos Walter (2015), “Apresentação da edição em português” in Lander, Edgardo (org.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. pp. 9-15. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/ApreemPort.rtf>. Acesso em 31 de julho de 2016.

Quijano, Anibal (2005). “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina” in Lander, Edgardo (org.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. pp. 227-278. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf>. Acesso em 31 de julho de 2016.

Quijano, Anibal (2009), “Colonialidade do Poder e Classificação Social”, in Santos, Boaventura de Sousa e Meneses, Maria Paula (orgs.), *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina. 73-117.

Reis, João José; Silva, Eduardo (1989), *Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo: Companhia das Letras.

Reis, Leticia (1994), “A capoeira: de “doença moral” à “gymnástica nacional”” in *Revista História*. pp. 221-235. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/download/18730/20793>. Acesso em 01 de agosto de 2016.

Reis, Leticia; Vidor, Elisabeth (2013), *Capoeira – Uma herança cultural afro-brasileira*. São Paulo: Selo Negro.

Rego, Waldeloir (1968), *Capoeira Angola – Ensaio Sócio-Etnográfico*. Salvador: Editora Itapuã.

Ribeiro, António de Sousa (2005), “A retórica dos limites. Notas sobre o conceito de fronteira”, in Santos, Boaventura de Sousa (org.), *A Globalização e as Ciências Sociais*. São Paulo: Cortez. pp. 475-501.

Rubim, Antonio Albino Canelas (2007), Políticas Culturais Do Governo Lula / Gil: Desafios E Enfrentamentos, in: III ENECULT, 2007, Salvador. Anais. Disponível em: www.cult.ufba.br/enecult2007/AlbinoRubim.pdf. Acesso em: 03 de agosto de 2016.

Said, Edward (1990), *Orientalismo: O Oriente como invenção do Ocidente*, São Paulo: Companhia das Letras.

Santos, Boaventura de Sousa (2002a), *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. Porto: Afrontamento.

Santos, Boaventura de Sousa (2002b), “Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências” in *Rvista Crítica de Ciências Sociais*, n. 63, Outubro de 2002. pp. 237-280.

Santos, Boaventura de Sousa (2006), *A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política [Para um novo senso comum. A ciência, o direito e a política na transição paradigmática, Volume IV]*. Porto: Edições Afrontamento.

Santos, Boaventura de Sousa (2009a). “Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes”, in Santos, Boaventura de Sousa e Meneses, Maria Paula (orgs.), *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina. pp. 23-71.

Santos, Boaventura de Sousa (2009b), “Um Ocidente Não-Ocidentalista?: a filosofia à venda, a doura ignorância e a aposta de Pascal”, in Santos, Boaventura de Sousa e Meneses, Maria Paula (orgs.), *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina. pp. 445-486.

Santos, Boaventura de Sousa (2009c), “Para uma pedagogia do conflito”, in Freitas, Ana Lúcia e Moraes, Salette Campos (orgs.), *Contra o desperdício da experiência. A pedagogia do conflito revisitada*. Porto Alegre: Redes Editora Lda. pp. 15-40.

Santos, Boaventura de Sousa (2014), *O direito dos oprimidos*. Coimbra: Almedina.

Santos, Sales Augusto dos (2005), “A lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro”, in *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. pp. 21-39.

Serra, Ordep (1995), *Águas do Rei*. Petrópolis: Vozes.

Serra, Ordep (2014), *Olhos Negros do Brasil*. Salvador: EDUFBA.

Serra, Ordep; Volpini, Lorena (2015), *Considerações sobre a Violência Fria* (no prelo).

Silva, Renata; Nguz'tala, Tata (2012), *Capoeira Angola: Imaginário, Corpo e Mito*. Trabalho apresentado no *Congresso Internacional de Pedagogia Social*. Disponível em: www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/23.pdf. Acesso em 07 de agosto de 2016.

Soares, Carlos Eugênio Líbano (1994), *A negrada instituição: os capoeiras no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Acess.

Soares, Carlos Eugênio Líbano (1997), “Dos fadistas e galegos: os portugueses na capoeira”, in *Análise Social*, vol 142. pp. 685-713.

Soares, Carlos Eugênio Líbano (2004), *A capoeira escrava e outras tradições rebeldes no Rio de Janeiro, 1808-1850*. Campinas: Editora da Unicamp.

Sodré, Muniz (2012), *Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes*. Petrópolis: Vozes.

Souza, Allan Rocha de (2012), *Os direitos culturais no Brasil*. Rio de Janeiro: Azougue.

Souza, Eliane Glória Reis da Silva (2010), “Capoeira: sua História e as Relações de Gênero “ in *Anais do Encontro Regional da ANPUH-Rio*. Disponível em: http://www.encontro2010.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1273245402_ARQUIVO_SimposioDoc.pdf. Acesso em 09 de agosto de 2016.

Telles, Mário Ferreira de Pragmácio (2007), “O registro como forma de proteção do patrimônio cultural imaterial” in *Revista CPC*, n.4. São Paulo. pp .40-71,

Thiollent, Michel (2005), *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez.

Vassallo, Simone Pondé (2008), “O registro da capoeira como patrimônio imaterial: novos desafios simbólicos e políticos” in *Educação Física em Revista*, v. 2, n. 2. pp. 1-16.

Vassallo, Simone Pondé (2012) “De quem é a capoeira? Considerações sobre o registro da capoeira como patrimônio cultural imaterial do Brasil” in *Culture Kairos*, v. 1. pp. 1-9. Disponível em: <http://revues.mshparisnord.org/cultureskairos/index.php?id=580>. Acesso em: 04 de agosto de 2016.

Willians, James (2012), *Pós-estruturalismo*. Petrópolis: Vozes.

Documentação legal e institucional

Brasil, Decreto-Lei nº 25 (1937). Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del0025.htm>. Acesso em: 03 de agosto de 2016.

Brasil, Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 30 de julho de 2016.

Brasil, Decreto nº 3.551 (2000), *Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial*. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3551.htm. Acesso em: 03 de agosto de 2016.

Brasil, Lei nº 10.172 (2001), *Plano Nacional da Educação*. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em 05 de agosto de 2016.

Brasil, Conselho Nacional de Educação (2002), *Parecer nº 135, de 10 de março de 2002*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2002/pces135_02.pdf. Acesso em 03 de agosto de 2016.

Brasil, Lei 10.639 (2003), “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em 30 de julho de 2016.

Brasil, Conselho Nacional de Educação (2004), *Parecer nº 003, de 10 de março de 2004*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 31 de julho de 2016.

Brasil, Lei nº 11.494 (2007), “Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB”. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em 06 de agosto de 2016.

Brasil, Lei nº 12.288 (2010). Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm. Acesso em 31 de julho de 2016.

Brasil. Ministério da Educação (2014). Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Manual Operacional de Educação Integral, Brasília. Disponível em: <http://anexos.datalegis.inf.br/arquivos/1240866.pdf>. Acesso em: 06 de agosto de 2016.

IPHAN (2006b), Resolução nº 001/2006. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Resolucao_001_de_3_de_agosto_de_2006.pdf. Acesso em 03 de agosto de 2016.

IPHAN (2007), *Inventário para registro e salvaguarda da capoeira como patrimônio cultural do Brasil*. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossiê_capoeira.pdf. Acesso em 01 de agosto de 2016.

IPHAN (2008), Certidão de Registro da Roda de Capoeira no Livro de Registro das Formas de Expressão. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/bcrE/pages/folBemCulturalRegistradoE.jsf>. Acesso em 30 de julho de 2016.

IPHAN (2008a), Certidão de Registro do Ofício dos Mestres de Capoeira no Livro de Registro dos Saberes. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/bcrE/pages/folBemCulturalRegistradoE.jsf>. Acesso em 30 de julho de 2016.

IPHAN (2014a), *Patrimônio imaterial: fortalecendo o Sistema Nacional*. Brasília: IPHAN.

IPHAN (2014b), *Roda de capoeira e ofício dos mestres de capoeira* (Dossiê Iphan 12). Brasília: IPHAN.

IPHAN (2006a), *Patrimônio Imaterial: O Registro do Patrimônio Imaterial*. Disponível em:

http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/PatImaDiv_ORegistroPatrimonioImaterial_1Edicao_m.pdf. Acesso em 03 de agosto de 2016.

UNESCO (1989). *Recomendação para a salvaguarda do patrimônio cultural imaterial*. Disponível em:

<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/ConvencaoSalvaguada.pdf>. Acesso em: 03 de agosto de 2016.

Referências videográficas

Assunção, Mathias; Pakleppa, Richard; Cobra Mansa, Mestre (2013), *Jogo de Corpo – Capoeira e Ancestralidade*.

Muricy, Antônio Carlos (1998). *Pastinha! Uma Vida pela Capoeira*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qgEQsryeG08>. Acesso em 28 de agosto de 2016.