



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**LUCIANA MARIA FERNANDES SILVA**

**A COMPLEXIDADE DA CAPOEIRA**  
**E O SABER DOCENTE LUDOCULTURAL**  
**NA EDUCAÇÃO FÍSICA: um diálogo necessário**

**FORTALEZA**

**2020**

**LUCIANA MARIA FERNANDES SILVA**

**A COMPLEXIDADE DA CAPOEIRA  
E O SABER DOCENTE LUDOCULTURAL  
NA EDUCAÇÃO FÍSICA: um diálogo necessário**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Ângela Maria Bessa Linhares.

**FORTALEZA**

**2020**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

S581c Silva, Luciana Maria Fernandes.

A complexidade da capoeira e o saber docente ludocultural na Educação Física :  
um diálogo necessário / Luciana Maria Fernandes Silva. – 2020.  
223 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação,  
Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2020.  
Orientação: Profa. Dra. Ângela Maria Bessa Linhares.

1. Saber docente ludocultural. 2. Capoeira. 3. Licenciatura em Educação Física. 4.  
Educação. 5. Complexidade da capoeira. I. Título.

CDD 370

---

**LUCIANA MARIA FERNANDES SILVA**

**A COMPLEXIDADE DA CAPOEIRA  
E O SABER DOCENTE LUDOCULTURAL  
NA EDUCAÇÃO FÍSICA: Um diálogo necessário**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Ângela Maria Bessa Linhares (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Luciana Venâncio  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Luis Sanches Neto  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. José Luiz Cirqueira Falcão  
Universidade Federal de Goiás (UFG)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Danielle Aparecida Reis Leite  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)

*A Deus e tudo que ele representa em todas as religiões e espiritualidades!*

*Aos espíritos ancestrais que me protegem e me inspiram!*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela oportunidade desta vida e nela poder realizar o grande desafio, que é o doutorado. É claro que Ele sabia que, sem o apoio de muitos, seria ainda mais difícil e me rodeou de pessoas incríveis:

Aos meus mentores espirituais e ao Chico Xavier, pela vida e obras inspiradoras.

Aos meus pais, por concordarem em me conceber.

À minha família que sempre vibra por mim;

Ao meu marido, que tanto tem sofrido comigo, sem o qual não teria chegado até aqui.

Aos amigos maravilhosos que fazem tudo que podem para me ajudar. Perto ou longe, me brindam com suas atitudes que marcaram minha alma... Às vezes os pergunto se eles existem mesmo!

À professora doutora Ângela Maria Bessa Linhares, minha orientadora, que me abraçou com um carinho de mãe, para caminharmos juntas. Minha gratidão eterna!

Aos professores doutores da Banca: Danielle Aparecida, José Luiz C. Falcão, Luciana Venâncio e Luís Sanches Neto, que aceitaram avaliar minha caminhada, para melhorá-la. Exemplos de alteridade que levo comigo para tentar espalhar esse modo aconchegante e encorajador da humana docência;

Aos sujeitos desta pesquisa, que gentilmente cederam seu tempo e experiências de vida, alguns em momentos inusitados. Também exemplos do jeito humano de ser docente.

**MUITO OBRIGADA!**

*“Podes fazer mais em favor da humanidade  
se te dispuseres a isto (...).  
Disputa a honra de ser construtor do mundo melhor  
e de uma sociedade mais ditosa.”*

*Divaldo Pereira Franco  
(Joanna de Ângelis)*

## RESUMO

Pesquisa a complexidade da Capoeira e o saber docente ludocultural em licenciatura em Educação Física como um diálogo necessário na contemporaneidade. Nesse sentido, este estudo tem o objetivo de identificar como a complexidade da Capoeira pode dialogar com o saber docente ludocultural, na formação inicial em licenciatura em Educação Física. No percurso teórico-metodológico, identifica a Capoeira como conhecimento complexo que progride no diálogo necessário com os saberes docentes ludoculturais. É uma pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória, cuja metodologia utilizada, a análise de conteúdo, tem como procedimentos a entrevista narrativa e o Jornal de Pesquisa. Os entrevistados são professores de Capoeira do curso de licenciatura em Educação Física do ensino superior público do Nordeste brasileiro, em sua maioria. Os resultados principais alcançados apontam o saber docente ludocultural no conjunto dos saberes necessários à profissão de professor, que é um entrelaçamento dos saberes docentes pedagógicos, lúdicos e culturais, mostrando ser exequível seu diálogo com a Capoeira, vista como conhecimento complexo e representante robusta dos elementos culturais a serem desenvolvidos na Educação Física escolar. Compreende a ludicidade como princípio educativo, sob a dimensão humana multidimensional e sugere elementos-chave para uma epistemologia da experiência, advogando para isso a matriz afrodescendente da Capoeira. Propõe ainda que se pense em termos de uma Pedagogia do Berimbau, como ambiência multidisciplinar onde se ancora o Saber Docente Ludocultural, cuja tessitura complexa e dialógica se explicita no largo acervo de saber da Capoeira. Torna válida, pois, a proposta de maior inserção da Capoeira, na formação inicial em licenciatura em Educação Física, sob o olhar do pensamento complexo, à luz do pensamento, aberto, imprevisível e inseparável, que proporciona a liberdade plena de compreensão da sua essência, como forma de contribuição com as relações étnicas, que devem ser reconhecidas pelos futuros professores, sendo parte de sua responsabilidade para com seus futuros alunos, renovando os passos pedagógicos no caminho desta luta social que é de todos.

**Palavras-chave:** Saber docente ludocultural. Cultura. A complexidade da capoeira. Capoeira. Licenciatura em Educação Física. Educação.



## ABSTRACT

It researches the complexity of Capoeira and *ludocultural* teaching knowledge in Physical Education degree as a present necessary dialogue. Thus, this study aims at identifying how the complexity of Capoeira can dialogue with *ludocultural* teaching knowledge, at early stages of Physical Education degree. Throughout theory and methodology, it identifies Capoeira as complex knowledge which advances in the necessary dialogue with *ludocultural* teaching knowledges. It is a qualitative, descriptive and exploratory research whose methodology, the content analysis, has as procedures the narrative interview and the Research Journal. Most respondents are Capoeira teachers from Physical Education graduation course of public colleges from Northeast Brazil. Main results reached show *ludocultural* teaching knowledge among necessary teaching skills, which means an interlacing of pedagogic, ludic and cultural knowledges, showing its dialogue with Capoeira, seen as complex knowledge and robust representative of cultural elements to be developed in Physical Education at schools. It comprehends ludic as educative asset, under multidimensional human dimension and suggests key elements for an epistemology experience, advocating for that the Afro-descendant matrix of Capoeira. It is also an invitation to a reflection under Berimbau Pedagogy, as multidisciplinary ambience where *Ludocultural* teaching knowledge is supported, whose complex and dialogical terms are explicit in the wide knowledge of Capoeira. It validates the proposal of higher insertion of Capoeira at early stages of Physical Education degree, under complex thinking and in the light of open, unpredictable and inseparable thinking which allows full comprehension of its essence as a form of contribution to ethnic relations that must be recognized by future teachers, as part of their responsibility with future students renewing pedagogical steps in this fight that belongs to all of us.

**Key words:** Ludocultural teaching knowledge. Culture. The complexity of capoeira. Capoeira. Physical education degree. Education.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Sândalo.....	38
<b>Figura 2</b>	Jacarandá.....	38
<b>Figura 3</b>	Cedro.....	39
<b>Figura 4</b>	Ipeobá.....	39
<b>Figura 5</b>	Saber docente ludocultural.....	136
<b>Figura 6</b>	Jogo de Capoeira: “luta não é briga”.....	180
<b>Figura 7</b>	Aú.....	183
<b>Figura 8</b>	Tesoura-de-costas.....	183
<b>Figura 9</b>	Ginga.....	184
<b>Figura 10</b>	Jogo de Capoeira: espirais pontilhadas.....	185
<b>Figura 11</b>	Espirais pontilhadas mesclando-se.....	186
<b>Figura 12</b>	Negativa e Rolê.....	188

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Categorias e subcategorias.....	32
<b>Quadro 2</b>	Os cinco tipos de saberes segundo Tardiff (2014).....	118
<b>Quadro 3</b>	Os saberes docentes segundo Pimenta (2012).....	119
<b>Quadro 4</b>	Os saberes docentes segundo D'Ávilla (2014).....	122
<b>Quadro 5</b>	Saberes docentes e autores.....	128

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2 O CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO .....</b>	<b>29</b>
2.1 Da metodologia utilizada: análise de conteúdo.....	29
2.2 Dos procedimentos da investigação .....	33
2.2.1 Caracterização, lócus do estudo e critérios de seleção dos sujeitos .....	33
2.2.2 Da entrevista narrativa.....	41
2.2.3 Do Jornal de Pesquisa .....	45
2.3 Ensaando os primeiros passos: a entrada no campo.....	46
2.4 Panorama de pesquisa: caminhos bibliográficos .....	50
2.5 Do referencial teórico escolhido.....	58
<b>3 A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA – O BERIMBAU CHAMANDO A HISTÓRIA .....</b>	<b>62</b>
3.1 Pensando a história a contar .....	62
3.1.1 Como essa história se inicia: preparo corporal de guerra ou corpo dócil ao escravismo? .....	81
3.1.2 Chega o Império, a Reforma Couto Ferraz, e tem-se a ginástica!.....	83
3.1.3 O mercado de atletas e os novos nomes do pedagógico.....	87
3.1.4 O modelo esportivista e o ideal do triunfador: os dilemas postos socialmente.....	88
3.1.5 A expansão da Educação Física na lógica do mercado não escolar.....	90
<b>4 SABERES DOCENTES E O SABER DOCENTE LUDOCULTURAL .....</b>	<b>107</b>
4.1 Saberes docentes: situando algumas questões .....	111
4.2 Os saberes pedagógicos: a potência relacional e dialógica e o risco da separatividade do contexto que lhe dá sentido.....	120
4.3 O saber lúdico: uma lógica do sensível .....	125
4.3.1 A ludicidade e o redimensionando do sujeito da Educação Física .....	137
4.3.2 A ludicidade como princípio educativo: será possível vivê-lo na Educação Física? .....	146
4.4 A constituição de relações ludoculturais: uma pauta de mestres.....	147
4.4.1 Refletindo sobre o âmbito cultural e suas contradições .....	151
4.4.2 A cultura como problema? .....	160
<b>5 O CORPO DA CAPOEIRA: UMA LÓGICA OUTRA? .....</b>	<b>168</b>

<b>5.1 A Capoeira vista de dentro: operando com o conceito de saber docente ludocultural.....</b>	<b>175</b>
<b>5.2 A Capoeira como conhecimento complexo .....</b>	<b>190</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>200</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>204</b>
<b>APÊNDICE A – PESQUISA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA .....</b>	<b>220</b>
<b>Portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) .....</b>	<b>220</b>
<b>APÊNDICE B – PESQUISA SABERES DOCENTES.....</b>	<b>221</b>
<b>Portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) .....</b>	<b>221</b>
<b>APÊNDICE C – PESQUISA SABERES DOCENTES.....</b>	<b>222</b>
<b>Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) .....</b>	<b>222</b>
<b>ANEXO A – CERTIDÃO DE REGISTRO DA RODA DE CAPOEIRA .....</b>	<b>223</b>

## 1 INTRODUÇÃO

É uma cidade igual a um sonho: tudo o que pode ser imaginado pode ser sonhado, mas mesmo o mais inesperado dos sonhos é um quebra-cabeça, que esconde um desejo, ou então o seu oposto, um medo. As cidades, como os sonhos, são construídas por desejos e medos, ainda que o fio condutor de seu discurso seja secreto, que as suas regras sejam absurdas, as suas perspectivas enganosas, e que todas as coisas escondam uma outra coisa. (...) – De uma cidade, não aproveitamos as suas sete ou setenta e sete maravilhas, mas a resposta que dá às nossas perguntas. – Ou as perguntas que nos colocamos para nos obrigar a responder, como Tebas na boca de Esfinge (CALVINO, 1990, p. 44).

Decerto Ítalo Calvino tem razão: tudo o que pode ser imaginado pode ser sonhado. No território da vida, colocamos perguntas, como se fazia com a esfinge, e nosso desejo, com seus medos, gera algumas cidadelas, mas também constitui coisas que não alcançam ver outras, quer dizer, todo conhecimento se queda incompleto. Desse modo, esta tese problematiza: como a complexidade da Capoeira pode dialogar com o saber docente ludocultural na formação inicial em licenciatura em Educação Física?

Devo destacar que esta é uma pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória, e, para responder ao seu objetivo, inicialmente foi realizada uma pesquisa bibliográfica acerca dos temas principais: formação inicial em Educação Física, Docência, Saberes Docentes e Capoeira. Nas fases posteriores, para a geração de dados, utilizei-me das técnicas de pesquisa: análise documental (RICHARDSON, 1999) e entrevista narrativa (JOVCHELOVITCH, BAUER, 2002), como também do Jornal de Pesquisa (BARBOSA, 2000). Logo após, para a análise desses dados, farei uso da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), incluindo as orientações sobre método feitas por MORIN (2005).

De início, buscava afirmar o que me incluía na cultura do povo, plural, poliétnica, em que faria meus (re)conhecimentos. Quando um dia saí às ruas para me incluir no toque do berimbau, pensava que a Capoeira, que um dia me chamara à vida da educação, condensava uma pedagogia. Em suas pausas, batidas e ritmos em campo de jogo, relacionavam-se e pensavam corpos de coletivos humanos em movimento.

No entanto, só muito depois, já professora de Educação Física, há mais de duas décadas, vejo que somos nós os sujeitos históricos que temos palmilhado os ambientes escolares nessa disciplina, em que vamos abrir as portas das sete ou setenta maravilhas da cidadela que temos em vista. Em outras palavras, essa pedagogia não vem pronta: cada um de nós educadores que lidam com ela dá a sua contribuição com suas perguntas e, conseqüentemente, com a articulação de algumas respostas.

Ao modo de um fio condutor a dirigir meus passos ora dançantes, ora brincantes, minhas formulações teórico-práticas sobre saberes docentes, com destaque para os pedagógicos e lúdicos, também se gestaram na minha experiência com a Capoeira; e esses dois veios reflexivos constituíram uma vida, digamos assim, com a Educação Física. Posto isso, situo-me como professora-pesquisadora (VENÂNCIO, BETTI, 2017): primeiro, da própria prática no ensino superior brasileiro e dos saberes que ela produz e norteiam minha experiência; depois, dos acervos de saberes dos professores de Educação Física (nos quais me incluo, reitero), em uma trajetória de formação e vida em que a Capoeira, qual objeto-palavra geradora, me conduziu sempre. Nesse momento, já me inquietava a questão dos saberes docentes pedagógicos na formação de professores em Educação Física. Cada um desses momentos foi confluindo como riachos que derivam para o rio desta pesquisa.

O que aconteceu comigo? Tento explicar retrocedendo um pouco: além das razões já descritas, que revelam algo de minha forma de estar no mundo, com minhas perguntas, situo-me em uma cultura tão rica quanto submetida: a cultura que engendra a Capoeira e o universo lúdico e à qual se tem acrescido o qualificativo “popular”, que nos pede problematizações. Afinal, contar de si, segundo Delory-Momberger (2008), implica recriar-se, pois as biografias são memórias vivas que não ficam estagnadas, mas se movimentam em constantes transformações; são leituras mutantes que os sujeitos elaboram como uma história.

Digo que, mais que um problema de pesquisa, a capoeira e os saberes docentes lúdicos na Educação Física me chamaram para a vida, de tal modo que se faz preciso o estranhamento dos etnógrafos para que eu faça descolar um pouco

esse objeto de estudo de mim mesma, para olhá-lo com algum distanciamento e pensá-lo. Fernández (2001) evidencia que o inconsciente está presente e se dizendo em nossa relação com o saber e o aprender a todo instante e que autorizar-se a pensar e imaginar, produzir o prazer das aprendizagens e da relação com o Outro implica posições de atividade e autoria nos coletivos onde atuamos. Uma tese não fica infensa a esses desafios na relação com o saber e a autoria do pensamento.

Ratifico Luckesi (1994) esclarece que é preciso ter paixão para ensinar (eu diria também para aprender), desenvolvendo-se um estado afetivo em Si Mesmo para o ato pedagógico de encantar-se. Ao afetar-me com esse desafio da pesquisa, penso, nesse sentido, ser eu mesma ensinante e aprendente do recorte do tema escolhido. E, ao reparti-lo, vejo que o problema de pesquisa deixa de ser uma eleição pessoal apenas e passa a se justificar como saber legítimo, quando sua transmissão se faz imperiosa e torna necessário o exercício da efetivação de uma justiça cognitiva. Que possa dar voz aos que ficaram em campos não hegemônicos de conhecimentos, tais os da ludicidade e da Capoeira, como formas de constituição de um saber pedagógico, lúdico e cultural em Educação Física. É importante considerar que a inter-relação de todos os sujeitos e fenômenos sociais hoje, em um mundo globalizado e interconectado, é uma realidade: tomar consciência disso, que inclui ler a reprodução e o poder de transformação dos atos educacionais, seria uma compreensão lúcida do valor de uma justiça cognitiva (MORIN, 1998).

Assim, prossegui com a vivência da Capoeira em contextos educacionais, tecendo solidariedades submersas, de certo modo silenciosas, mas com exuberante força. Agora, porém, me situo como professora-pesquisadora, porquanto a autoria é uma faceta do aprendente-ensinante fundamental, já que um problema de pesquisa é o resultado de um longo trajeto pessoal, no qual fomos professores e alunos, ou trocamos de papéis, sendo um e outro, de maneira que muitas vezes nos constituem e insistem alinear-se nesse campo conflituoso dos saberes e poderes de dizer.

A Capoeira, com cujos sujeitos aprendi sobre ela, fez parte da minha vida desde 1987, antes mesmo de iniciar o curso de Educação Física na cidade de Vitória-ES, quando pude ver, ouvir e sentir a primeira roda dessa arte corporal. Lembro-me nitidamente do arrepiamento da alma em festa, quando ouvi “o berimbau



chamando: *dom-chi-dom-chi-dom-chi-dom-chi-domdomdoommm...*” – termo utilizado pelos capoeiristas para a roda começar – e realmente “me chamou...”. Pude ver corpos-brincantes-dançantes-alegres; corpos que se movimentavam também ao som do atabaque, do pandeiro, das músicas e dos grupos em ginga e dança a me tocar profundamente.

Quanta emoção senti! Eu era o sentimento do mundo inteiro ali, dançante. Toda aquela alegria e aqueles sorrisos estampados nos rostos dos capoeiristas... eram corpos em plenitude: corpos-lúdicos, corpos-capoeira, corpos musicais e percussivos... Logo quis começar sua prática, que, nos primeiros seis meses, foi na Academia da minha saudosa irmã (Darlene, *in memorian*) e depois com o mesmo grupo fui para o projeto de extensão da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) naquele mesmo ano.

Hoje, na hierarquia das graduações do grupo de Capoeira a que pertencço desde então – Beribazu –, faço parte do coletivo dos professores. Toda essa experiência e estudos na graduação em licenciatura plena em Educação Física (UFES) foram costurados, linha por linha de passos, com a Capoeira, com a qual, como um lugar quase filho, vinha a ludicidade. Mas, na realidade, o momento da docência na universidade era a resultante de nove seguidos anos em que dei aula como professora de Educação Física no ensino básico e até mesmo no antigo “normal”, lecionando psicomotricidade às futuras professoras da educação infantil. Esse percurso hoje me faz capaz de me autorizar a atuar no magistério superior, no curso de Educação Física, do Instituto de Educação Física e Esportes (Iefes), da Universidade Federal do Ceará (UFC), na disciplina Lutas e Capoeira, entre outras, e ainda me leva a fazer perguntas de pesquisa à minha história e aos sujeitos parceiros desses temas.

Assim, o berimbau, na Capoeira, ditava as batidas e pausas em suas composições rítmicas, nas lutas pessoais e coletivas, e cedo eu me via pensando na Educação Física escolar mediante a ludicidade que ditava o compasso e o tipo de jogo a ser desenhado, melódica e harmonicamente por cada um, na práxis da Capoeira. Nesse espaço, ambigualmente interno e à margem, eu começava a ousar soletrar as minhas palavras em minhas aulas nas escolas.

Logo, alguns questionamentos foram surgindo e vieram definindo a pergunta central da tese: a ginga, os diálogos corporais, as conversas nos ritmos dos movimentos dos corpos coletivos e dos instrumentos, o repertório dos passos advindos da ancestralidade negra e reconstruídos na prática das culturas da Capoeira não constituíam saberes docentes necessários para o desempenho de uma futura docência na área? Por que uma tradição da Educação Física marcial, de posturas e exercícios que historicamente preparavam os corpos para guerras expulsava o saber da Capoeira ou o ignorava nas formações de professores da Educação Física? Como transpor esse interdito histórico, que renovava racismos e escravismos? Por que não discutimos a Capoeira de modo mais qualificado em âmbito acadêmico?

De acordo com Freire (1987, p. 64): “O conflito parteja nossa consciência. Negá-lo é desconhecer os mais mínimos pormenores da experiência vital e social”. Nesse sentido, trago alguns acontecimentos no que diz respeito à legislação da educação brasileira, os quais também justificam a importância da pesquisa e reflexões acerca da Capoeira que demarcaram e contribuíram para um repensar permanente sobre a construção das identidades étnico-raciais e a superação de discriminações, principalmente relacionadas ao que pertence à cultura de matriz africana. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional nº 9.394 (BRASIL, 1996) determinava que o ensino da História do Brasil levaria em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

Em 09 de janeiro de 2003, essa lei foi alterada pela Lei nº 10.639, que, em seu art. 26-A, que tornava obrigatório o ensino sobre história e cultura afro-brasileira, incluindo estudo da História da África e dos Africanos e afirmando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil (BRASIL, 2003). Um ano depois, surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, reconhecendo a importância de que todos tomassem conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país (BRASIL, 2004).

Posteriormente, foi decretada a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que, em seu art. 26-A, § 1º, incluiu a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Percebamos pelos grifos os passos dados que considero como conquistas das lutas já constituídas pelo movimento negro no país, no entanto precisamos ir além, em especial nas práticas pedagógicas a serem desenvolvidas nas escolas brasileiras.

Nesse contexto discursivo, prossigo reflexionando sobre a centralidade da cultura, aqui representada pela Capoeira, na constituição dos saberes docentes. Persevero nessa procura, apoiada em Luckesi (2000, 2005a, 2005b), para efetivar meus exercícios de autoria na reflexão-ação no ensino da Educação Física, dessa maneira passando a considerar também a constituição de saberes lúdicos, uma forma de humanização do ser, que, no ato lúdico, vivencia sua totalidade (ou aproxima-se disso). Desse modo, considera-se o âmbito do sentir e do pensar junto à ação no mundo e no seio da própria espiritualidade como dimensão de uma plenitude maior do ser, que é espírito (SOMÉ, 2007).

Em cada temporalidade vivida, as aulas vívidas e suas trocas significativas e lúdicas devolviam-me um amplo campo de saberes que se articulavam entre mim e meus pares – os Outros de minha vida, assim como os alunos que, como eu o dizia, compunham minhas práticas educadoras dialogando com a Capoeira.

Ressalto que, quando me refiro à ludicidade, não estou falando somente de ter prazer por meio de jogos e brincadeiras, ao que se confere uma menoridade intelectual, tampouco advogando que ela deve substituir outro tipo de saber que historicamente na escola tem tratado a Capoeira como uma “extensão” dos conteúdos ditos mais “sérios” ou mais aptos, para compor um currículo estruturado. Apto e sério de que ponto de vista? – eu me perguntava.

Sem discutir a questão das promessas que a escola – que teria sido democrática e de massas – não cumpriu como ascensão social e possibilidade de redução das desigualdades sociais, que Canário (2005) tão bem expõe, por agora diria que, mesmo com grandes cerceamentos nesse campo de incertezas, a resistência a esse cerco se estrutura.

Sinto-me à vontade para dizer que escutava em mim e repetia em surdina a expressão “Pedagogia do Berimbau”, evidenciando todo um conjunto de saberes codificados que me faziam dialogar com a ancestralidade negra, que, em nosso país, em seus compassos de lutas fazia repercutir em minha prática docente com a Capoeira.

De partida, eu trazia as inquietações: a relação da ludicidade e da Capoeira não chamaria um sentir, um pensar e um fazer-sentido – uma práxis, portanto –, que poderia inserir-se nas atividades formativas de um professor de Educação Física? O que estou considerando princípio da ludicidade poderia ser base no pensamento da Capoeira, dando foros de uma maioria intelectual que situaria a complexa junção dos saberes lúdicos junto aos culturais, em síntese dialética, na formação em Educação Física?

Boaventura Santos (2002, p. 238) assevera: “Para combater o desperdício da experiência social, não basta propor outro tipo de ciência social. Mais do que isso, é necessário propor um modelo diferente de racionalidade”. Ademais, repensar a hipertrofia do cognitivismo, partindo para a multidimensionalidade do sujeito que aprende, não seria palmilhar uma racionalidade mais aberta?

Era uma visão e um sentimento, um fazer que se sonhava permanentemente e crescia em mim nos dez anos de prática educadora em escolas, onde trabalhara com a Educação Física e a Capoeira. Ou seja, a ludicidade e a cultura sobre as quais debruço meus estudos nutriam-me desde o tempo em que me construía educadora – tarefa que continua – e centralizava meu olhar na ação com a Capoeira, no contexto do trabalho da Educação Física escolar, no ensino superior.

Assim, lidava com a Capoeira, alicerçada em um movimento, perto certamente do que Luckesi (2002) declara ser o lúdico: um envolvimento profundo do sujeito que se deixa encantar ao modo de um encontro consigo mesmo, com o Outro e com o universo. Nessa construção, posso dizer que nossas identidades se constroem com o Outro, que, na roda de Capoeira, convive e desenvolve sentimentos, conhecimentos, partilhas. Até mesmo o sentimento de coerência pessoal é formado em grupo e certa unidade de continuidade no tempo, nesse pertencimento, é fundamental. Cresce o sujeito com outras lógicas de pertencimento

que não a que aumenta o individualismo, e isso será importante para a formação humana e também a profissional.

Pollack (1992) mostra aspectos dessa natureza, quando esclarece que recorre à literatura da psicologia social e, em parte, da psicanálise. Diz o autor:

Nessa construção da identidade (...) há três elementos essenciais. Há a unidade física, ou seja, o sentimento de ter fronteiras físicas, no caso do corpo da pessoa, ou fronteiras de pertencimento ao grupo, no caso de um coletivo; há a continuidade dentro do tempo, no sentido físico da palavra, mas também no sentido moral e psicológico; finalmente, há o sentimento de coerência, ou seja, de que os diferentes elementos que formam um indivíduo são efetivamente unificados. De tal modo isso é importante que, se houver forte ruptura desse sentimento de unidade ou de continuidade, podemos observar fenômenos patológicos (POLLACK, 1992, p. 204).

O pensamento do autor remete-nos de volta à importância de reconhecermos que, na Educação Física e na educação em geral, estamos ajudando a formar identidades (usamos este termo no plural, pois são múltiplas). E a memória, o que trazemos com ela como ancestralidade, raízes étnicas e sociais, é fator importante para o sentimento de pertencimento e continuidade no tempo, conforme assegura Pollack (1992). Demonstra, ainda, que a memória possui tanto uma dimensão individual quanto coletiva e que ambas necessitam estender-se ao grupo, ao chamado Outro, que ultrapassa as fronteiras de uma pessoa e auxilia nessa constituição do sentimento de identidade. Será de imenso valor, diz ainda Pollack (1992), que, na identidade social, o sujeito se tenha percebido com sua memória social, ao lidar com a imagem de si:

Podemos portanto dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si. Se assimilamos aqui a identidade social à imagem de si, para si e para os outros, há um elemento dessas definições que necessariamente escapa ao indivíduo e, por extensão, ao grupo, e este elemento, obviamente, é o Outro. (POLLACK, 1992, p. 204)

A Capoeira, na formação em Educação Física, portanto, sendo um conhecimento complexo em suas dimensões teóricas e práticas, constitui formas de compreensão e estudo dos conteúdos da memória social, além da individual.

Também as construções identitárias não ficam fora disso, ao contrário, uma imagem de si vai negociar referências com os outros. Em um contexto que foi herança de escravismos e ainda restam violentos elementos de racismo, será importante lidarmos com a memória individual e social nos termos mais profundos, revendo referências e acrescentando mudanças que tenham foco nas questões étnico-raciais do país.

Esclarece ainda Pollack (1992) que os aspectos que relacionam memória e construção de identidades são determinantes inclusive na formação da autoimagem da pessoa:

Ninguém pode construir uma auto-imagem isenta de mudança, de negociação, de transformação em função dos outros. A construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros. Vale dizer que memória e identidade podem perfeitamente ser negociadas, e não são fenômenos que devam ser compreendidos como essências de uma pessoa ou de um grupo (POLLACK, 1992, p. 204)

Parto também, por outro lado, desse lugar dialógico, social, que se compromete com a formação de identidades humanas, mediante a inclusão da diversidade como pilastra educacional em Educação Física. Chego a chamar a atenção para que os aspectos da formação das identidades e o trabalho com as memórias pessoais e coletivas se façam no seio da alteridade, lugar do sentimento fraterno e da lógica do sensível no humano, dimensão que as atividades lúdicas e as rodas de danças-lutas ou de jogos brincantes podem coletivamente proporcionar.

O prazer, a alegria e a inteireza com as atividades lúdicas passam pelo corpo e estendem-se pelos coletivos de que eu participava, alimentando-me de saberes codificados. Nesse sentido, utilizo-me das palavras de Sobonfu Somé (2007), de etnia Dagara, de Burkina Faso, África Ocidental, para ressaltar o valor da construção do sentido do grupo e comunidade. A sua visão de comunidade, posso dizer, e toda a fala ancestral que nos traz em sua sabedoria estão presentes na experiência da Capoeira e conferem o sentido social com o qual desejamos que se compreenda essa arte-corporal:

A comunidade é o espírito, a luz-guia da tribo, é onde as pessoas se reúnem para realizar um objetivo específico, para ajudar os outros a realizarem seu propósito e para cuidar umas das outras. (...) é uma base na qual as pessoas vão compartilhar seus dons e recebem as dádivas dos outros (SOMÉ, 2007, p. 35).

A humanidade, o lugar e o espaço de fala-escuta da comunidade, continua a autora, conferem o sentido de pertencimento que fortalece a psique e torna os sujeitos menos vulneráveis ao consumismo e seu cortejo. Refere ainda à necessidade de a pessoa afirmar-se como é e expressar suas potencialidades (que ela nomeia como “dons”). Sobonfu Somé (2007) se pronuncia nestes termos:

Quando você não tem uma comunidade, não é ouvido, não tem um lugar em que possa ir e sentir que realmente pertence a ele, não tem pessoas para afirmar quem você é e ajudá-lo a expressar seus dons. Essa carência enfraquece a psique tornando a pessoa vulnerável ao consumismo e a todas as coisas que o acompanham (SOMÉ, 2007, p. 35).

Além desse aspecto, seria importante o sentido de comunidade para a pessoa desde criança, para que ela não centre em seus pais toda a sua expectativa e não seja muito dependente deles, vendo-os como “única comunidade”, conforme diz a autora Dagarana Somé (2007). Como ela afirma, definitivamente é pouco uma ou duas pessoas para manter as referências às novas gerações, e assim será preciso um grupo maior que funcione como comunidade, para apoiar a vida dos novos sujeitos sociais que nascem. Nas próprias palavras, diz a autora africana (SOMÉ, 2007, p. 44): “Como podemos progredir em direção de uma estrutura familiar ou de um relacionamento mais são? O fator principal, a meu ver, é a comunidade”. É interessante ver que a comunidade é que vai alicerçar os relacionamentos e suas intimidades. Examinemos essa abertura, uma vez que o espírito de comunidade está presente na Capoeira, e precisamos postar já nesta primeira visão do contexto da tese:

Se uma criança cresce achando que sua mãe e seu pai são sua única comunidade, quando tem problema e os pais não conseguem resolvê-lo, ela não tem ninguém a quem recorrer. Os pais são os únicos responsáveis pelo que aquela criança se torna, e isso é pedir demais de apenas duas pessoas. Pior ainda: muitas vezes, uma única pessoa é deixada com os filhos.

(...) Como seres humanos, somos limitados quanto ao que podemos fazer ou dar. Assim, ao educar crianças, precisamos, definitivamente, do apoio de outras pessoas. É como dizemos: 'é preciso toda uma aldeia para manter os pais sãos'. (SOMÉ, 2007, 43-44).

Extraídos da sabedoria ancestral da Capoeira e esta da sagacidade filosófica de ancestralidade afrodescendente, os saberes lúdicos que se assentavam em identidades concretas estendiam-se por rizomas, junto aos saberes culturais, como se fossem pequenas raízes de chão e aéreas, por onde se encontrariam com os saberes pedagógicos, passando daí a constituir um campo de conhecimento que condensava essas vertentes. Agora eu já me perguntava mais claramente como o saber docente ludocultural iria dialogar com a complexidade da Capoeira, contribuindo na formação inicial de professores em Educação Física.

Na minha trajetória, então, eu via o dialogismo do lúdico, o pedagógico e o cultural na Capoeira como aspectos fundamentais na formação e, mesmo percebendo que há uma produção de invisibilização dos saberes de culturas submetidas, chamei de campo do saber docente ludocultural e desejei estudar como contribuem, mediante a Capoeira, para o magistério em Educação Física. Esta tese reporta-se à chamada desse campo e à necessidade de torná-lo visível e ao que ele constitui.

Tradicionalmente voltada à complexa teia de elementos ideológicos e técnicos que visavam criar o vencedor, o ganhador de partidas nas práticas de desportos, a Educação Física mirou esta perspectiva: formar o que triunfa. E, nessa medida, diz Santin (1980, p. 58): "Triunfar não é dar um bom espetáculo, mas é antes de tudo vencer o outro. E vencer o outro é dominá-lo, é ser superior". Nesse entendimento, a Educação Física "acaba fornecendo aos indivíduos um princípio de superioridade, de ser mais, inclusive sob o ponto de vista racial".

Nesse universo, então, de ensino-aprendizagens, de limites e miragens nacionalistas e étnico-raciais, com suas práticas corpóreas, expandiam-se do corpo imaginado saberes de resistência que se alongavam por lugares e tempos-espacos outros, de maneira a incluir em seu continente outras dimensões do humano, quais a desejante, a cognitiva, a sociocultural, a ética e a espiritual.



Com base nesse olhar humanizador que se esboçava, o lúdico retoma, e até mesmo chorar torna-se um ato de ludicidade, pois o que se concretiza, neste momento do choro, é o resultado de processos que reuniram várias dimensões, como a corporalidade, a cognição, o desejo, a ambiência sociocultural e a ética, neste instante tornadas ato humano. Conforme dizia João Batista Freire, no ato lúdico da Educação Física um ser está chorando ali “de corpo inteiro” (1989).

Segundo Luckesi (2002), a ludicidade, vista sob essa ótica do desenvolvimento humano, possibilita que, na vivência do lúdico, se considere o ponto de vista do ser em sua inteireza, os tempos-espacos brincantes da vida sendo experiência plena e efetiva do Si Mesmo.

O escravismo no Brasil sempre foi vinculado a produções de matéria-prima para comércio e exportação, e, nesse sentido, a vida de comunidades negras e quilombolas antigamente era pouco estudada e valorizada. No momento histórico de hoje (século XXI), a Capoeira adquire mais e mais valor pelo histórico das africanidades que nos chegaram, mas como presente e reinvenção do passado na contemporaneidade, bem como resistência contra escravismos e seus recrudescimentos. A visão do antigo, em termos negros, em nosso país, é surpreendentemente nova, porque é luta permanente e nela a capacidade de estudar as origens e reconstruir a voz dos silenciados é, como diria Arendt (1993, p. 12), “uma reverência à dignidade intrínseca do âmbito político”.

Desde muito antes deste estudo, então, justamente por meio da Capoeira, eu construía e condensava saberes teórico-práticos que, na verdade, só depois de estar como docente do ensino superior, passei a considerar válidos: saberes de experiência capazes de dialogar com os outros saberes acadêmicos.

Nessa via do corpo na Educação Física escolar, então, busco o caminho do sensível para o encantamento do Outro com a Capoeira, em seus movimentos de coletivos trazer a inteireza do ser, para isso arregimentando a pedagogia necessária.

Outro aspecto desse caminho a destacar nesta pesquisa, que também a justifica socialmente, é a possibilidade de romper limites que advêm com a europeização e o branqueamento (BRITTO, 2010), ao eleger o trabalho com a

cultura afrodescendente, que, no âmbito das culturas populares, assenta suas práticas. Nesse sentido, os saberes culturais, como os da Capoeira, constituem vertente importante que, nesta pesquisa, se explicita e com ênfase; encontramos-os como uma produção de saber que, com os lúdicos e os saberes pedagógicos, faz avançar a reflexão em Educação Física.

A Capoeira, no ensino superior, como conhecimento complexo, seria uma devolução ao pertencimento à ancestralidade afrodescendente, uma forma de valorar saber docente ludocultural, e ainda se pode considerá-la artes do corpo em movimento. Essas variadas notas se justificam desde sua origem e trajetória histórica até os dias atuais e amarram-se, como no berimbau, fazendo sua harmonia, ora chiada, ora presa, ainda ora solta, de musicalidade sutil. Falcão (2004) auxilia-me esclarecendo, ainda, que, atrelada à angustiante memória da escravização de negros, oriundos de algumas etnias do continente africano e oprimidos em território brasileiro, a Capoeira nasce como luta para obter liberdade e vida em toda a sua pujança. E como luta continua condensando essa compreensão cultural, tratando-se, conforme diz Paulo Freire (1992, 2003), de um conhecimento situado.

Por outro lado, a Capoeira também deriva das danças, brincadeiras, tradição e ancestralidade afrodescendente contida e reinventada a todo tempo na cultura do povo, que, em ínfimas horas de folga, se reunia no terreiro ou nos descampados, em momentos de fugas do escravismo, para dançar-lutar capoeira, ora com os mamelucos e brancos pobres, ora com os caboclos, índios e negros que compunham o plural das culturas submetidas.

Vivenciar a Capoeira e a ludicidade com a cultura e suas transmissões na formação de professores em Educação Física, portanto, pressupõe que se produzam e socializem saberes lúdicos e culturais, de base pedagógica, com suas semelhanças e diferenças, baseadas em distintas concepções de tempo e espaço, corpo e dança, luta e ancestralidade, jogo e arte, assim constituindo não apenas corpos de saberes válidos, senão processos de transmissão na esfera da cultura popular (CORDEIRO, ABIB, 2018).

É interessante denotar que, além da relevância da Capoeira a ser ensinada na escola e no ensino superior, neste caso de Educação Física, de modo a pensar em complexidade, faz-se necessário que se pense levar o futuro professor a assumir os limites de suas possibilidades de articular os conhecimentos que constituem essa arte-corporal.

O educacional, nesse lugar, é uma forma contra-hegemônica de luta, cujo propósito inclui realçar saberes altamente desenvolvidos, codificados, no dizer de Barba e Savarese (2012), como os da Capoeira e de outras formas de luta-dança-teatralidade que foram e são destituídos, em grande medida, de seus direitos de se dizerem e de sua humanidade. Uma forma de justiça cognitiva seria não interditar o campo desse dizer-saber que constitui um grande campo de experiência que não pode ser desperdiçada (SANTOS BOAVENTURA, 2002).

Nesse universo de possibilidades de ruptura e tensões, cresce a minha pergunta pelas potencialidades dessa conjunção dialógica do saber docente ludocultural no âmbito da complexidade da Capoeira, na formação inicial em Educação Física. Pesquisas na cultura escolar (SILVA LUCIANA, 2012) e universitária (BRITTO, 2010) assinalam que ainda há grande resistência à inclusão de saberes da Capoeira no ensino da Educação Física, mesmo admitindo sua notabilidade para o contexto formal de educação. Indica-me Santos Boaventura (2007) que as formas de discriminação étnico-racial se tornaram mais visíveis e se têm organizado estratégias de combate bastante sagazes, mas o escravismo, sob variadas roupagens, tem nichos de recrudescimento em todo o mundo. E, por ser afrodescendente, a Capoeira sofre discriminação dessa natureza.

Esta pesquisa, ao buscar pensar como ocorre o diálogo entre a complexidade da Capoeira e a conjunção de saberes docentes ludoculturais na formação inicial em Educação Física, considera como inegável necessidade aprofundar o valor desse campo de estudos e seus desdobramentos feitos também por meio de círculos de cultura afro-brasileira. Nesse campo, o professor de Educação Física, em formação, conquista o espaço necessário para a dialogia de diferentes temas relacionados à Capoeira e ao saber docente ludocultural, consolidando sua formação. E por **saber docente ludocultural** defino a articulação entre a dimensão lúdica e a cultural e

ressalto que a dimensão pedagógica deve estar implicada no saber da docência. O que nomeio como saber ludocultural define-se, então, em um complexo entrelaçar, que inclui ainda o aspecto pedagógico, e não é uma simples adição.

Por sua vez, os futuros docentes poderão compartilhar saberes com seus alunos, que igualmente vão gerar pertencimento a uma cultura, mas potencializando o valor do plural delas e, por conseguinte, patenteando a retroalimentação em um círculo virtuoso de saberes. Assim, um círculo virtuoso do saber afrodescendente da Capoeira se instala, conforme ocorreu em minha experiência própria.

Ao elaborar, nesse sentido, o **objetivo geral**, propus-me a identificar como a complexidade da Capoeira pode dialogar com o saber docente ludocultural, na formação inicial em licenciatura em Educação Física.

Em face desse problema de pesquisa, como **objetivos específicos** busquei:

1. Compreender os saberes docentes repensando a formação inicial em licenciatura em Educação Física, em diálogo com a Capoeira;
2. Propor o saber docente ludocultural como saber necessário à formação inicial em licenciatura em Educação Física; e
3. Identificar a Capoeira como conhecimento complexo na dialogia com o saber docente ludocultural nesse contexto.

Diante dessas questões aqui delineadas, despontou a **pergunta central da pesquisa**: Como a complexidade da Capoeira pode dialogar com o saber docente ludocultural na formação inicial em Educação Física?

À procura de respostas, desvelaram-se as seções e subseções entendidas como temas principais desta tese, como um quadro de matérias que as especifico: Assim é que a introdução – seção 1 – põe em cena o estado das questões, constituindo um breve espaço para uma problematização do recorte escolhido. Em seguida, na seção 2, situo as questões teórico-metodológicas do olhar pesquisador e aponto como se vai perfazendo a elaboração da pesquisa e denotando seus primeiros passos.

Na seção 3, descrevo um repensar histórico da formação inicial em Educação Física em um diálogo com a Capoeira: o berimbau chamando esta história. Em prosseguimento, na seção 4, caracterizo os saberes docentes, enfatizando os lúdicos e pedagógicos, com a ludicidade como princípio educativo sob a dimensão do sensível, quando emerge o saber docente ludocultural na formação inicial em licenciatura em Educação Física.

Em prosseguimento, na seção 5, busco compreender o corpo da Capoeira mediante a perspectiva de quem a vê por dentro, relacionando com o saber docente ludocultural. A Capoeira, como saber de matriz ancestral, reinventada ao longo de sua trajetória histórica, é tomada, então, como conhecimento aberto, multirreferenciado, multidisciplinar em uma recursividade permanente, calçada na epistemologia da experiência, configurando, desse modo, sua complexidade, para, em seguida, descrever as considerações finais que sintetizam a análise realizada.

Com esta pesquisa, espero contribuir, de algum modo, nos estudos sobre a Capoeira, tendo em vista sua complexidade para a formação inicial em licenciatura em Educação Física.

## 2 O CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO

A metodologia a seguir utilizada não tem a pretensão de construir uma rede que, sorrateiramente, capture a tão fugaz verdade. Ela busca descrever, apenas, o rastro de nossas pegadas na direção do horizonte (Oliveira André).

Nesta seção, a intenção primeira é tratar da metodologia a ser empregada para o desenvolvimento desta pesquisa, a análise de conteúdo, de Bardin (2011). Apresenta a caracterização do estudo, o lócus e critérios dos sujeitos da pesquisa, bem como as técnicas para a coleta e tratamento dos dados. Em averiguação preliminar, também são delineados alguns resultados que foram se desvelando, nesta trajetória, como permitido pelo Jornal de Pesquisa.

### 2.1 Da metodologia utilizada: análise de conteúdo

A metodologia da análise de conteúdo, eleita para tratar os dados coletados desta pesquisa, segundo Bardin (2011), consiste em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

Diante disso, a autora deixa claro que, com relação à interpretação dos dados coletados na pesquisa, em cada caso se devem utilizar as técnicas de análise de conteúdo que são pertinentes ao objetivo da pesquisa.

As chamadas “técnicas de rupturas” são assim denominadas por romperem com a evidência do saber subjetivo, quando se dá em sua imediatez. Na realidade, são técnicas que vão além da intuição em proveito do “construído”, para não cair na armadilha de construir por construir, esquecendo a razão de seu uso e compreendendo mais além dos significados imediatos que se buscam nas comunicações.

Essas técnicas consubstanciam-se em dois polos: “*desejo de rigor*” e “necessidade de descobrir”, com uma “*função heurística*”, e têm como objetivos a “*superação das incertezas*” e o “*enriquecimento da leitura*”, ou seja, “se um olhar imediato, espontâneo, é já fecundo, não poderá uma leitura atenta aumentar a produtividade e a pertinência?” (BARDIN, 2011, p. 35).

A organização da análise de conteúdo, dependendo do tipo de análise (quantitativa ou categorial – esta última, tendo sido a escolhida para esta pesquisa), compreende três escolhas: o recorte – escolha das unidades; a enumeração – escolha das regras de contagem (se quantitativa); e a classificação e agregação – escolha das categorias (se qualitativa e categorial) (BARDIN, 2011, p. 133).

Aqui destaco que a análise de conteúdo realizada nesta pesquisa é categorial temática, portanto qualitativa, haja vista que aquilo que a caracteriza é o fato de que a “**inferência** – sempre que for realizada – será fundamentada na presença do **índice** (tema, palavra, personagem, dentre outros), e não sobre a frequência da sua aparição, em cada comunicação individual” (BARDIN, 2011, p. 146).

Para a organização da análise de conteúdo, a autora pressupõe três fases evolutivas à saber: 1. pré-análise; 2. exploração do material; e 3. tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Na primeira fase – pré-análise –, tem-se um planejamento inicial, em que se procede à organização das etapas e à definição dos documentos a serem compulsados ou produzidos; definem-se os objetivos e a elaboração das categorias temáticas, por meio dos índices e indicadores, os quais vão fundamentar as próximas fases.

Já o processo de categorização, por ser estruturalista, possui duas etapas: o *inventário*, que consiste em isolar os elementos; e a *classificação*, que consiste em reparti-los e organizá-los às mensagens, sendo esse o ato de classificar os elementos, a “investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles” (BARDIN, 2011, p. 148).

Bardin (2011) norteia nossa escolha metodológica e esclarece, ainda, que "um conjunto de categorias boas deve possuir as seguintes qualidades", das quais destacamos as principais características relacionadas a esta pesquisa:

- **a exclusão mútua:** (...) cada elemento não pode existir em mais de uma divisão;
- **a homogeneidade:** o princípio de exclusão mútua depende da homogeneidade das categorias. Um único princípio de classificação deve governar a sua organização. (...) Diferentes níveis de análise devem ser separados em outras tantas análises sucessivas;
- **a pertinência:** uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido. Na pertinência há uma ideia de adequação ótima.

Observe-se que o sistema de categorias deve refletir as intenções da investigação, as questões do analista e/ou corresponder às características das mensagens;

- **a objetividade e a fidelidade:** as diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grade categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises (BARDIN, 2011, p. 149-150).

Na segunda fase – exploração do material –, prevê-se que, tendo sido feita a elaboração das categorias temáticas, se realiza agora a leitura dos documentos repetidas vezes, pondo em prática, exaustiva e demoradamente, as decisões tomadas na pré-análise ou retomando aspectos procedentes.

Subsequentemente a essa, a terceira fase consiste no "tratamento dos resultados obtidos e interpretação", no qual se procura "pôr em relevo as informações fornecidas pela análise", destacando, por propostas de inferências, os "resultados significativos" à pesquisa (BARDIN, 2011).

Após o estabelecimento dessa categorização, são realizadas a separação e organização das falas em cada uma das subcategorias, inferindo-se a análise e a interpretação destas, a propósito de identificar, nas entrevistas, as contribuições da ludicidade como princípio educativo na Capoeira, para constituir o saber docente ludocultural na formação de professores em Educação Física.



Dessa forma, assim surgiram as categorias e subcategorias que se tornaram, respectivamente, as seções e subções deste trabalho em um envolvimento orgânico, que vão sendo descortinadas ao longo da leitura e se percebem resumidamente no Quadro 01.

**Quadro 01:** Categorias e subcategorias

CATEGORIAS/SEÇÕES	SUBCATEGORIAS/SUBSEÇÕES
<p><b>A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: O berimbau chamando a história</b></p>	Pensando a história a contar;
	Como essa história se inicia - preparo corporal de guerra ou corpo dócil ao escravismo?
	Chega o Império, a Reforma Couto Ferraz, e tem-se a ginástica!
	O mercado de atletas e os novos nomes do pedagógico;
	O modelo esportivista e o ideal do triunfador: os dilemas postos socialmente;
	A expansão da Educação Física na lógica do mercado não escolar;
<p><b>SABERES DOCENTES E O SABER DOCENTE LUDOCULTURAL</b></p>	Saberes docentes: situando algumas questões;
	Os saberes pedagógicos: a potência relacional e dialógica e o risco da separatividade do contexto que lhe dá sentido;
	O saber lúdico: uma lógica do sensível;
	A ludicidade e o redimensionando do sujeito da Educação Física;
	A ludicidade como princípio educativo será possível vivê-lo na Educação Física?
	A constituição de relações ludoculturais: uma pauta de mestres;
	Refletindo sobre o âmbito cultural e suas contradições;
	A cultura como problema?
<p><b>O CORPO DA CAPOEIRA: uma lógica outra?</b></p>	Problematizando a ludicidade: será possível viver esse princípio educativo na formação em Educação Física com os jovens e adultos?
	A constituição de relações ludoculturais: uma pauta de mestres;
<p><b>O CORPO DA CAPOEIRA: uma lógica outra?</b></p>	A Capoeira vista de dentro: operando com o conceito de saber docente ludocultural;
	A Capoeira como conhecimento complexo.

**Fonte:** Elaborado pela autora

## 2.2 Dos procedimentos da investigação

Um passo de cada vez,  
Um dia eu chego lá,  
Um pé vai depois do outro,  
Nas voltas que o mundo dá...  
(Mestre Sapeba)

Segue-se, assim, como ocorreu esta investigação, passo a passo, revelando cada etapa de todo o seu processo. No percurso da própria pesquisa, vão-se erguendo a potência do pensamento da Capoeira e seu valor como prática social e política na formação inicial em licenciatura em Educação Física. No corpo dessa construção, vê-se a tessitura dos saberes que a constituem e fazem dela um conhecimento complexo.

### **2.2.1 Caracterização, lócus do estudo e critérios de seleção dos sujeitos**

De acordo com Thomas, Nelson e Silverman (2012), a pesquisa qualitativa é amplamente utilizada na educação e na Educação Física, principalmente as realizadas acerca do cotidiano escolar, considerando com realce processos descritivos e naturalísticos e seguindo o método científico de problematização de questões relevantes. Para Richardson (1999), na metodologia qualitativa, há que se descrever a complexidade de um determinado problema a ser investigado como fenômeno social, classificando os processos dinâmicos e experienciais vividos por diferentes grupos e compreendendo as particularidades do comportamento dos indivíduos, ou seja, suas atitudes, motivações, valores e expectativas.

O mesmo autor esclarece que se busca compreender, nesse tipo de pesquisa, o significado da experiência dos sujeitos em um ambiente específico. Em nosso caso, intenta-se identificar como a complexidade da Capoeira pode dialogar com o saber docente ludocultural, na formação inicial em licenciatura em Educação Física. Assim é que, na prática se vai captar o modo pelo qual os indivíduos e o ambiente se envolvem e se retroalimentam para formar o todo, enfatizando-se a essência do fenômeno que se quer investigar, ou seja, a compreensão da produção de saber na confluência da Capoeira e da ludicidade.

Isso posto, o percurso metodológico dessa investigação foi dividido em quatro etapas. A princípio, em resposta a um movimento exploratório inicial, procurei realizar uma pesquisa bibliográfica, buscando e explorando os temas que foram considerados centrais, para desenvolver a fundamentação teórica inicial desta tese. Os descritores que utilizei detiveram-se de início, mais largamente em Formação de Professores; Formação de professores em Educação Física e Saberes Docentes; a seguir conferi destaque aos Saberes Pedagógicos e Lúdicos, Ludicidade e Capoeira.

Para tanto, em 21-5-2018, com duração de 1 hora e 45 minutos, reuni-me com um bibliotecário, que se formou pela Instituição Biblioteconomia-UFC e trabalha na Biblioteca de Ciências Humanas (BCH), localizada no *campus* do Benfica, Fortaleza-CE. Essa reunião teve o objetivo de aprofundar os conhecimentos acerca das buscas de literaturas científicas que respaldassem teoricamente esta tese.

O atendimento teve significativa utilidade, além de ter sido de qualidade ímpar no que diz respeito ao trato pessoal e humano em que ocorreu e um eficaz auxílio que potencializou a forma de fazer as buscas nos periódicos científicos da educação e da Educação Física. Foi possível, ainda, com base nessa orientação, pesquisar, com melhor direcionamento, os temas e o cruzamento deles, para chegar àqueles que pudessem ser aproveitados de forma mais satisfatória.

Tudo foi descrito dentro do panorama de pesquisas, assim como os resultados das interpretações das leituras efetivadas nesta fase inicial consoante ao que é descrito nas seções imediatas. Busquei identificar os assuntos principais acima referidos que se relacionam com esta investigação, a fim de acessar, de alguma forma, o que eu pensava estar na confluência da Capoeira e da ludicidade: a produção do saber docente ludocultural que poderia ser desenvolvido na formação inicial em Educação Física.

Saliento que, após percebida a necessidade de comentar os históricos da formação inicial em Educação Física e como nela a Capoeira se inclui, pensei desenvolver aspectos que deveria abordar, como em um reconhecimento inicial de território, sob a égide das “crenças”, as quais me auxiliariam a compreender os fatos históricos por meio de um olhar mais perspicaz e reflexivo, além de crítico.

Direcionando-me nesse sentido, procurei ainda identificar o que a disciplina de Capoeira pode apresentar dos saberes docentes lúdicos e pedagógicos, bem como examinar a descrição da ludicidade como princípio teórico-metodológico para o ensino dessa modalidade de estudo, sem perder de vista sua referência cultural.

Como lócus desta pesquisa, elegi lugares nos quais as respostas aos objetivos que eu tinha explicitado neste estudo pudessem ser contempladas e, desse modo, delimito a ambiência das aulas de Capoeira no contexto da formação para a docência em Educação Física, nas universidades públicas. Desse contexto preciso, reitero, pinçaria os sujeitos da pesquisa.

Prosseguindo, na intenção de tornar viável esse intento de avançar com o trabalho de campo, realizei uma apuração, via Internet, nas páginas de Instituições de Ensino Superior (IES) público, da cidade de Fortaleza-CE, onde resido e trabalho, que contivessem o curso de licenciatura em Educação Física e, em seu currículo, a disciplina obrigatória de Capoeira. Esta poderia ser desenvolvida unicamente, ou ainda como parte de disciplinas Lutas ou Artes Marciais. Mas por qual motivo ocorreria esse critério?

Utilizo-me, neste momento, das veredas que a metodologia de interpretação de dados que adotei me permite, por ocasião de fase de pré-análise, etapa da metodologia da análise de conteúdo, de Bardin (2011). Assim é que, durante o inventário da pesquisa, um recorte da fala de um dos nossos sujeitos de pesquisa, Ipeobá (logo abaixo explicarei acerca dos sujeitos), elucida e abre a discursividade que sucede ao questionamento anterior e será desenvolvida ao longo da tese, como se pode depreender:

As pessoas foram buscar artifícios para construir disciplinas sobre este tema e acabaram formando assim: Metodologia do ensino do judô, Metodologia do ensino das lutas. (...) É isso que está acontecendo com a maioria dos currículos de Educação Física das Universidades do Brasil, que é trabalhar a ideia do conceito de luta, mais geral, e verificar os fundamentos e ensinamentos a partir daí e as questões mais específicas ficam a cargo da capacidade de articulação do professor responsável pela disciplina. (IPEOBÁ).

Assim sendo, ressalto que a exigência da natureza obrigatória da disciplina se infere justamente por não ser de livre escolha dos estudantes, subentendendo-se

que todos os egressos daquele curso terão tido a oportunidade de vivenciar, em sua formação profissional, a Capoeira.

O cenário que se manifestou naquele momento, contudo, não descortinava tão facilmente a viabilidade do que eu pensara de início: não foram encontradas IES de administração pública que, em Fortaleza-CE, abrangessem a Capoeira, além da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Em vista disso, após diferentes estratégias de busca, pensei que foi possível acessar os projetos pedagógicos curriculares das referidas universidades – UECE (2007) e UFC (2015) –, supondo que, se estivessem ainda em vigor, visualizaria a maneira pela qual a Capoeira vinha sendo tratada nessas instituições, uma vez que somente essas universidades tinham essa arte corporal prevista e experienciada como modalidade de ensino. Vejamos abaixo como descobri a última informação.

O primeiro projeto curricular, UECE (2007), contemplava a Capoeira na ementa da disciplina “Ensino das lutas”; no segundo, da UFC (2015), essa disciplina é ministrada em “Artes Marciais e Capoeira”. Aqui já deparava com a identificação, no currículo desses cursos, da Capoeira em sua integralização curricular; seria um saber importante reconhecer, no decorrer da pesquisa, as possíveis razões pelas quais esses cursos apresentam tal escolha.

Para examinar esses documentos, sob uma visão mais ampliada, fiz uso da análise documental, conforme Richardson (1999). Segundo o autor, essa técnica de pesquisa apoia-se em anotações formais, nascidas da realidade social, em obras científicas e técnicas. Destaca ainda o autor (RICHARDSON, 1999, p. 228): “Os órgãos públicos e privados mantêm um registro ordenado e regular dos acontecimentos mais importantes da vida social: demográficos, econômicos, educacionais”. E salienta: “Esse registro constitui a base das estatísticas de determinada sociedade” (idem, p. 228).

Após essa verificação, foi necessário ampliar ainda mais a busca pelo lócus pressuposto, tomando como critério as Instituições Públicas do Estado do Ceará, o que envolvia os 29 Institutos Federais de Educação e Tecnologia do Ceará (IFCE). Localizei, então, via Internet, o IFCE-Canindé e o IFCE-Juazeiro do Norte com a disciplina de mesmo título: “Metodologia do ensino da capoeira”. Porém, de acordo com as informações dadas pela atual coordenadora do curso, o projeto pedagógico

de Juazeiro do Norte foi implementado em julho de 2019 (há apenas três meses) e a disciplina Capoeira, prevista para o oitavo período, ainda não acontecera. Por esse motivo, o IFCE de Juazeiro do Norte não pôde ser tomado como um dos lócus deste trabalho. Restara do interior do Ceará ainda Canindé.

Destarte, novamente precisei expandir minha apuração e agora foram definidas como critério as Universidades Públicas Federais da Região Nordeste do país, formadas por nove estados – Alagoas (AL), Bahia (BA), Ceará (CE), Maranhão (MA), Paraíba (PB), Pernambuco (PE), Piauí (PI), Rio Grande do Norte (RN), Sergipe (SE) –, dos quais dois docentes, unidos à UFC, apresentavam os critérios ora desejados.

Atente, desde já, para o fato de que os sujeitos da pesquisa, docentes de universidades que ministram Capoeira, não serão identificados. Nesse sentido, utilizarei pseudônimos, de modo a manter sigilo sobre os sujeitos entrevistados, considerando o aspecto vinculado à ética da pesquisa.

Ao me direcionar nesse sentido, estabeleci os critérios que definiriam a seleção dos **sujeitos desta pesquisa**:

- a) Professores de universidades públicas, graduados em Educação Física;
- b) que estivessem atuando na disciplina de Capoeira, na formação inicial em Educação Física; e
- c) possuísem também formação em Capoeira.

O último critério, ter formação em Capoeira, julguei necessário por compreender que essa é uma modalidade de estudo que inclui saberes altamente codificados como prática corporal. Isso requer um saber profundamente específico, que exige dedicação e esforço sistemáticos e percurso capaz de oportunizar a formação completa como professor de Capoeira. O próprio caminho da formação dos capoeiristas nomeia como “graduado” o aluno que chega ao ápice dos estudos da Capoeira, acessando a sequência toda das “cordas”, símbolo que externaliza o percurso de aprendizagem vivido até o grau de conhecimentos capaz de referenciar ser educador na área.

Na maioria dos grupos de Capoeira, um estagiário, ou seja, aquele que ainda está no início da possibilidade de ensiná-la, conquista essa graduação após, no mínimo, dez anos ininterruptos de sua prática. Para se tornar Mestre, além da prática mínima de aproximadamente 20 anos, são contabilizadas todas as ações realizadas em prol do desenvolvimento e do ensino da Capoeira.

Retomando os sujeitos, como na diversidade da natureza, eles se fizeram aparecer com seus codinomes de árvores de madeira forte que também florescem belamente. Os codinomes surgem para não haver sua identificação, podendo-se considerar, em termos de pesquisa, como pseudônimos. E formou-se a floresta:

- **SÂNDALO** — O sândalo (*Santalum album*) é uma árvore originária da Índia e outras partes da Ásia. Atualmente é plantada em outros lugares do mundo, em especial na América. A sua madeira é conhecida por seu entalhe para esculturas, porque dela se obtêm óleos voláteis que são usados em perfumaria, impregnando-se do cheiro no contato, e, ao mesmo tempo, parte de seus princípios ativos se torna volante (IPEF, 2020).



Figura 1: Sândalo

- **JACARANDÁ** — Madeira nobre, de coloração marrom-escuro com listras pretas, é muito durável e a mais valiosa do Brasil, muito procurada, desde os tempos coloniais, para a fabricação de móveis de luxo. As flores, reunidas em cachos axilares de até 6cm de comprimento, dão origem a panículas (pendões) de até 20cm.



Figura 2: Jacarandá



Quando procurei esta foto, lembrava-me de que, quando criança gostava de ficar embaixo das árvores, como até hoje; eu vejo o céu entre suas flores e folhas, bem como a sua grandiosidade junto à festa de cores (IPEF, 2020).

- **CEDRO** — O cedro é uma espécie rara, que ocorre em diversas formações florestais brasileiras e praticamente em toda a América tropical. Essa árvore frondosa produz uma das madeiras mais apreciadas no comércio, tanto brasileiro quanto internacional, por ter coloração semelhante ao mogno, uma espécie de cor amadeirada,



Figura 3: Cedro

que faz a mescla marrom, rosa e salmão. Escolhida por suas flores de beleza ímpar, que nascem em meio à madeira (IPEF, 2020).

- **IPEOBÁ** — O Ipeobá é uma figuração construída por Mestres e Mestras de Capoeira, que trazem também uma formação em Artes, de modo a configurar uma hibridação complexa entre a ancestralidade africana, a dimensão histórico-cultural e a reinvenção de cada contexto brincante que a Capoeira realiza no Brasil. Como dizem os autores da imagem do híbrido constituído artisticamente, o ipê mostra o campo semântico da exuberância da natureza e seu simbolismo na perene representação da liberdade que o Obá tipifica. No Ceará, temos uma grande referência do baobá no conhecido

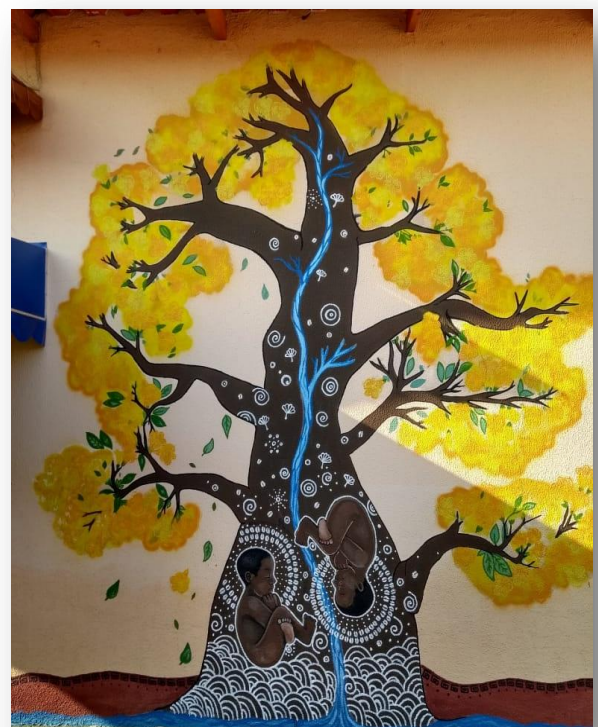


Figura 4: Ipeobá



passeio público de Fortaleza, no local onde se enforcavam os mártires da liberdade. Nesta tese, elejo esta figura como emblemática da complexidade histórico-cultural da Capoeira e do que representa como conhecimento pluridisciplinar. Dizem os autores da figuração construída intitulada por eles próprios de “ipeobá”:

é uma árvore mágica pintada na frente do barracão, testemunha de cada toque e ginga que ali se desenvolvem. É uma árvore frondosa fruto do encontro de um Baobá<sup>1</sup> com um Ipê<sup>2</sup> amarelo, simbolizando o encontro entre a África e o Brasil. O Ipeobá já nasceu atravessada por um riacho e recentemente emprenhou de meninos gêmeos (SILVA, R.; FALCÃO; SILVA, L., 2020, no prelo).

Após a explicação dos pseudônimos adotados para os sujeitos, chamo a atenção para a sequência desse delineamento inicial da pesquisa, eu deveria comportar a possibilidade de identificar, com os professores de Capoeira – do ensino superior público –, conforme mencionamos, como os seus saberes, que nesse movimento já chamava ludocultural, poderiam manifestar-se no ensino dessa modalidade de estudos, que se concretizava como prática corporal, na graduação em licenciatura em Educação Física.

Essas respostas foram buscadas, de partida, junto aos dois professores que detinham o perfil descrito, escutados especialmente por meio do método da entrevista narrativa, forma cunhada por Jovchelovitch e Bauer (2002). Essa técnica de pesquisa tornou-se adequada por permitir, entre outras possibilidades, que os sujeitos falassem sobre seus saberes, envolvendo os assuntos tratados nesta investigação. O instrumento utilizado tem sua descrição apresentada nas fases da entrevista, com o que segue.

---

<sup>1</sup> Árvore comum nas terras áridas e semiáridas do continente africano, presente em inúmeras histórias e mitos como símbolo de sabedoria e resistência, por estabelecer conexão entre o mundo material e espiritual, entre tantos outros significados (LIMA SILVA, FALCÃO, DA SILVA, 2020. No prelo, p. 3).

### **2.2.2 Da entrevista narrativa**

Como já mencionado, proponho-me a identificar como a complexidade da Capoeira pode dialogar com o saber docente ludocultural, na formação inicial em licenciatura em Educação Física. Nessa direção, fui em busca de um método, a análise de conteúdo, que por sua vez iria requerer procedimentos ou técnicas de investigação que oportunizassem coleta de dados para a consecução dos objetivos da pesquisa. Também, com instrumentais pertinentes, abordaria o campo empírico, de modo a entender as significações que são comunicadas pelas pessoas em suas falas, por meio das narrativas (PIMENTA, ANASTASIOU, 2014).

Por ser esta investigação do tipo exploratória, nela o pesquisador, calçado em estudos do tema, busca detectar aspectos importantes que viabilizem a compreensão do que recortou como problema. Devido a essa escolha, utilizo a entrevista narrativa como procedimento da investigação, do seguinte modo: preparo um roteiro de perguntas fechadas e abertas, para guiar os momentos de escuta. Para esse tipo de pesquisa, importa ressaltar conforme Richardson (1999) se expressa: “uma amostra não necessariamente representativa” (RICHARDSON, 1999, p. 146).

A respeito da delimitação da amostra, também Thomas, Nelson e Silverman (2012) afirmam que sua representatividade é mais importante que o tamanho desta. Nesse sentido, fui em busca dos especialistas com o perfil já descrito anteriormente.

De acordo com Jovchelovitch e Bauer (2002), a entrevista narrativa apresenta-se como um meio importante para a compreensão e a constituição, neste caso, dos saberes do entrevistado, uma vez que lhe permite representar, examinar, reelaborar, comunicar e projetar sua fala como uma ação, revelando seu pensamento e as teorias subjetivas que detêm.

Segundo Cunha (1997, p. 191), nesse tipo de entrevista, o pesquisador tem a possibilidade de saber “(...) de onde se dá esta fala, em que circunstâncias ela é produzida, quais e por que são as suas revelações, quais e por que são as suas oclusões, etc.”. Subentendi, então, que o participante, ao narrar suas ideias, quando questionado, se lança em busca de suas memórias, lembranças de sua

história pessoal e saberes que entornam a docência que adquiriu de forma particular. Assim, narra como percorreu espaços sociais mediante as experiências que obteve (práticas refletidas) e se dizem mediante os contextos vivenciados.

É interessante destacar que esse tipo de entrevista vem romper com o modelo tradicional e mecanicista de entrevista, que não se interessava pela subjetividade e significados que o respondente detinha. Na narrativa, o que se quer é ouvir para compreender os saberes produzidos pelos sujeitos da pesquisa, atentando para os significados que cada um construiu e apreendeu ao longo de sua experiência pessoal e profissional.

No intuito de avançar em meu propósito, após diferentes tentativas frustradas, busquei elaborar um instrumento de coleta de dados que pudesse atender aos anseios desta pesquisa, adequando à realidade social que se apresentava aos meus olhos. Os sujeitos da pesquisa caracterizavam-se, conforme as próprias falas, por uma contundente falta de tempo disponível, principalmente os docentes universitários, e atribuíam isso às diferentes demandas em seu cotidiano profissional. Dessa maneira, amparei-me no uso da plataforma virtual WhatsApp, uma das mais contemporâneas tecnologias da informação (TIC). As TIC têm como base as linguagens oral e escrita sintetizadas ao som, à imagem e ao movimento, empregadas para a produção e propagação de informações, para a interação e a comunicação em tempo real, principalmente pelas redes digitais – a Internet (KENSKI, 2007). Segundo Koum e Action (2019), criadores do WhatsApp, essa plataforma é um aplicativo que permite que uma ou mais pessoas se comuniquem pelo envio e recebimento de arquivos de mídia: fotos, vídeos, documentos e localização, além de textos e chamadas de voz. Esclarecem, ainda, os criadores desses portais que as mensagens são criptografadas, o que significa que uma terceira pessoa não tem permissão de acessá-las. A meu ver, as razões expostas coadunavam-se com a necessidade da pesquisa, porquanto eu deveria inspirar confiabilidade na relação pesquisador e pesquisados, e o modo de buscar e tratar os dados influenciaria nesse sentido.

Assim, foi proporcionado aos sujeitos que respondessem ao roteiro da entrevista no horário mais conveniente para eles; além disso, fariam-no de maneira

narrativa, emitindo sua opinião, revelando saberes, crenças, biografando-se e desvelando o pensamento acerca do que foi perguntado.

Inicialmente as questões buscaram revelar o perfil da amostra, como sexo, idade, experiência com a disciplina de Capoeira na universidade, e ainda como praticante dessa arte-corporal. O roteiro da entrevista contou ainda com questões fechadas e abertas, a serem respondidas livremente pelos sujeitos.

Retomo Jovchelovitch e Bauer (2012), destacando as etapas a serem seguidas pelo pesquisador, na entrevista narrativa, consoante foram acontecendo:

**A. Preparação** — Nesse passo, o pesquisador precisa familiarizar-se com a área de estudo, antes mesmo de iniciar o trabalho com os pesquisados. Fase realizada desde as minhas experiências com a família e outros grupos sociais e atividade profissional: professora de Educação Física do ensino básico, antes da imersão direta com o lócus deste estudo como docente do ensino superior público de Capoeira da Universidade Federal do Ceará.

**B. Início** — Nomeia-se de início o momento de explicar ao participante os passos da entrevista narrativa. Depois de o convite para a contribuição nesta pesquisa ter sido aceito em outra data, expõe-se, com mais tempo, o objetivo central, bem como os específicos e a forma como se configurou o roteiro das perguntas, que foram devidamente explicitadas para cada participante, por escrito, por áudio, bem como enviando arquivo via WhatsApp.

**C. A narração central** — Aqui se ressalta a importância de não interromper o entrevistado. Esse momento ocorre por meio do instrumento de coleta descrito, os sujeitos respondem dentro do tempo mais adequado para eles, bem como ficam à vontade para utilizar as mensagens tanto escritas quanto de voz.

**D. Fase do questionamento** — Nesta fase, apenas devem ser utilizadas questões imanentes que estimulem a fala do entrevistado. Observa-se que, nesta fase, as questões fechadas ocorreram em torno das definições acerca dos temas principais desta tese, às quais se responderia de acordo com as opiniões, crenças, pensamento de cada participante, sobre características mais perduráveis do

conhecimento das questões, tais como: as definições e desenvolvimentos do pensar sobre Capoeira, ludicidade, saberes docentes, que, em algum momento, desenhavam o que se poderia nomear saber docente ludocultural. Em seguida, era perguntado sobre alguns aspectos da pesquisa que se entrelaçavam a esses temas, como o saber pedagógico, mais específico nas aulas de Capoeira, entre outros.

Ainda dentro do instrumento eleito, seguiram-se perguntas abertas acerca dos pontos de vista dos entrevistados sobre o que seria o bom professor de Capoeira na formação inicial em Educação Física (FIEF), ou seja, o devir do educador capoeirista nas universidades, suas fontes de inspiração e representações que orientam sua prática nas aulas de Capoeira na FIEF. Tem-se em vista, nessa etapa, compreender as faces da constituição dos saberes docentes, destacando os lúdicos e pedagógicos e, reitero, ludoculturais; quer-se saber também se, nas aulas de Capoeira, tendo a ludicidade como princípio metodológico, é possível uni-los mais conscientemente ao ensino da Capoeira, nessa conjunção de saberes válidos para a formação dos futuros professores de Educação Física.

**E. Fala conclusiva** — Neste momento, vivencia-se a ocasião de parar de gravar e continuar a conversação, possibilitando discussões informais. São válidos os “porquês” para a análise posterior, quando “as teorias e explicações que os contadores de histórias têm sobre si mesmos se tornam o foco da análise”.

Após lidas e ouvidas as respostas enviadas, outros “porquês” foram surgindo e diferentes perguntas se realizaram em conversas informais, também pelo WhatsApp, agora por vídeo transmissão e/ou áudio, instituindo-se a próxima fase.

**F. Construir um protocolo de memórias da fala conclusiva** — Agora acontece mais intensamente o trabalho individual do pesquisador, para registrar as memórias com base na fala conclusiva.

Após esse movimento da pesquisa, o protocolo último, acima descrito, foi organizado e passou-se à análise das respostas coletadas. Nesse estágio analítico, utilizei mais propriamente os passos da análise de conteúdo (BARDIN, 2011) já descrita em seção própria.

Há ainda que se dizer do Jornal de Pesquisa, de forma compacta, que elucida a forma pela qual este trabalho vem sendo escrito e apresentado, como segue.

### **2.2.3 Do Jornal de Pesquisa**

Ah! Aonde a vida me leva!  
Levo o meu berimbau!

Ao fechar os olhos eu posso ver  
momentos bons que eu passei  
imagino o tempo que eu vivi,  
as rodas boas que andei por aí..

(Autor desconhecido).

O Jornal de Pesquisa constitui um procedimento metodológico utilizado para a prospecção de informações, na forma de um “diário” multifacetado, neste caso, da pesquisadora, que utiliza o seu “arquivo pessoal”, ou melhor, a memória da experiência vivida, que tem no registro livre e espontâneo, mas reflexivo-analítico, a sua principal característica, considerando que deve ser a sua preocupação primeira.

Segundo Barbosa (2000, p. 20), no Jornal de Pesquisa se tem “a escrita pura e simplesmente do que lhe chama a atenção por se tratar de uma reflexão e conexão de ideias”. A abstração reflexionante do real, para melhor lê-lo, e a conexão com o corpo de ideias que se vai gestando são movimento importante no processo metodológico da pesquisa, e o Jornal de Pesquisa, escrito em primeira pessoa, traz essa vertente, possibilitando que as falas dos sujeitos transpareçam a qualquer momento da escrita do trabalho realizado.

Assim, nos caminhos trilhados deste trabalho, entre o envolvimento do ambiente e a concretude do fenômeno, busca-se compreender, com os sujeitos da pesquisa, seus olhares e aquilo a que se reportam, quando dizem o que dizem. Também se faz evidente o papel desta pesquisadora como um sujeito que fala: daí a inclusão do Jornal de Pesquisa (Barbosa, 2000) como forma de contemplar a leitura de minha própria biografia e o trabalho vivido ao longo de grande parte de minha vida, que se mostra na própria tessitura do fazer pesquisa. Desse modo, vou lidando com as temáticas que vão compondo a tecelagem deste trabalho.

O Jornal de Pesquisa tem por objetivo alargar as possibilidades do pesquisador, principalmente de pós-graduações, por ser de sua feição lidar com suas reflexões, ações e projeções, desse modo agindo como um ser pensante que exerce o ofício de significar e assim se singulariza. Desse modo traz seu campo simbólico e seu imaginário para serem explicitados, tornando-se como que um personagem autor que exercendo sua autoria não apenas reproduz “significados alheios” (BARBOSA, HESS, 2010, p. 22). Também o Jornal da Pesquisa é baseado em um pensamento que se autoriza a ser múltiplo. Para os autores (idem, p. 24). “É possível nos aproximarmos da realidade, admitindo diferentes perspectivas de observação e análise, no intuito de (...), assumir, de um lado, a possibilidade da leitura organizacional, e de outro, a leitura institucional, ambas exigindo conceitos e construtos de análise próprios”.

Esse deslocamento de um lugar e outro na análise do campo empírico, que o Jornal de Pesquisa proporciona pareceu-me importante. Rompi, assim, com o mito da neutralidade de pesquisadora e pude desta forma, constituir material analítico para os contrapontos. Aprofundamentos e diálogos inscritos na textualidade dessa “teia de conversações” (MORIN, 2007) que emerge. Estes podem surgir a qualquer momento durante toda a descrição da tese e não somente em seção unificada, quebrando também a linearidade das análises.

Lidando com as temáticas que agora pesquiso, trago minha história e algumas reflexões que são indicadores do caminho de meus próprios saberes, que também incluo e torno visíveis, tendo inclusive de pô-los em questão.

### **2.3 Ensaando os primeiros passos: a entrada no campo**

Reitero: como a complexidade da Capoeira pode dialogar com o saber docente ludocultural, na formação inicial em licenciatura em Educação Física? Seguindo, percebia que estava a apostar em uma pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória. Para responder a seu objetivo, eu teria de escutar textos de docentes a quem historicamente não se tinha dado voz: isso se poderia supor ser difícil, mas a prática revelava dobras nessa questão. Entre as primeiras dificuldades estava a de

chegar aos sujeitos cuja pertinência reflexiva para os objetivos da pesquisa eu desejava acessar.

No início da pesquisa, como parte dos primeiros passos, eu projetara uma primeira etapa bibliográfica acerca dos temas principais: formação inicial em Educação Física, Docência, Saberes Docentes e Capoeira, conforme descreverei a seguir, e depois foi realizada uma análise documental, ambas me dando lastro para delineamentos subsequentes, ao modo de uma espécie de movimento exploratório inicial. Nas fases posteriores, para a geração de dados, já planejava a metodologia da análise de conteúdo, de Bardin (2011), com os procedimentos da entrevista narrativa (Jovchelovitch, Bauer, 2002) e do Jornal de Pesquisa (Barbosa, 2000). Logo após, para a análise desses dados, projetava e efetivava a análise de conteúdo (Bardin, 2011), metodologia eleita para esta pesquisa.

Precisava, contudo, aproximar-me dos sujeitos da pesquisa concretamente. Em face do problema de pesquisa acima delineado, a proposta para a busca das prováveis respostas às minhas perguntas incluía ouvir sujeitos professores que lidassem com a Capoeira e os princípios de ludicidade na formação em Educação Física, no terceiro grau em universidades públicas.

Assim também pensava que os princípios da Capoeira e da ludicidade constituiriam uma dialogia capaz de mirar a formação em Educação Física, conforme apresento no objetivo geral desta investigação. E para estudar o que era de meu propósito, insisto, tinha o recorte: a ideia de articular as dimensões lúdicas e culturais por meio do caminho que nomeio ludocultural, ressaltando que a dimensão pedagógica deve estar implicada no saber da docência que eu já mirava, na verdade implicava a prática, apostando na formação em Educação Física e abrindo-se para a cultura afrodescendente.

Logo foi feita uma busca acerca das universidades e faculdades, públicas e privadas que contivessem o curso de Educação Física, e, em seu currículo, a disciplina Capoeira, e/ou a disciplina Lutas, que, em geral, abrange ou teria potencial para abranger essa modalidade de ensino, segundo eu já observara em minha própria experiência.



Eu pensava: os sujeitos e suas práticas possuem contexto, e seria possível acompanhar e observar as aulas no ensino superior de Fortaleza-CE e, no seio desse movimento, propor aos sujeitos professores de Capoeira a participação como sujeito desta pesquisa.

Como já dito, não foi encontrada, porém, nenhuma IES privada que oferecesse o curso de licenciatura em Educação Física contendo a disciplina Capoeira, ou seu conteúdo na disciplina Lutas, desenvolvida por seu professor titular. Das públicas, além da UFC, somente a Universidade Estadual do Ceará (UECE) atendia a esse perfil da minha pesquisa, o que dificultava o encontro com mais sujeitos para a consolidação da minha abordagem.

Em vista disso, já em uma segunda fase da pesquisa, realizei uma busca ainda mais aprofundada, para identificar no projeto pedagógico do curso de licenciatura em Educação Física da UECE, onde estão alocados os sujeitos que assumem a Capoeira nesse curso. Essa identificação se justifica para chegar aos sujeitos e, *pari passu*, ir compreendendo em que lugar se situa a Capoeira que ensinam em consonância à proposta de Educação Física dessa universidade.

Considerando não termos encontrado, em Fortaleza-CE, sujeitos que atuassem em nível de terceiro grau com a Capoeira, e também nela formados, optei, na terceira fase desta pesquisa, por realizar entrevistas narrativas com professores de outras instituições de ensino público do Nordeste brasileiro.

Um dos intentos do conjunto de motivos que se unem para compor esta pesquisa é a possibilidade de que a perspectiva teórico-metodológica do ensino da Capoeira, como saber ancestral, altamente codificado, auxilie, de alguma forma, os professores universitários. Assim, nessa busca, pude desvelar, sob o código da disciplina Lutas e Capoeira, que é uma via que tem inserido essa modalidade de saber nos cursos de Educação Física.

Minha intenção de desvelamento desses aspectos justificava-se sobremaneira depois do resultado de uma breve pesquisa exploratória, de caráter documental, que inicialmente realizei nos projetos pedagógicos das Instituições de Ensino Superior de Fortaleza/CE (IES), públicas e privadas, que citam a Capoeira

como conteúdo ou como disciplina. Citando-as mesmo assim, na prática essa disciplina não vinha sendo ofertada, o que indica uma ausência preocupante para a formação da área.

Por seu turno, das universidades públicas de Fortaleza-CE, somente a UECE e a UFC, sob os critérios apresentados, desenvolviam a Capoeira na licenciatura em Educação Física. A UFC (2015) a contempla nas disciplinas de “Artes Marciais e Capoeira” (obrigatória), e “O Ensino da Capoeira” (optativa); já a UECE (2007) a contempla na ementa da disciplina obrigatória “O Ensino das Lutas”.

Sob essa perspectiva, eu pensava como iria dar conta de evidenciar (se assim o encontrasse) a efetiva contribuição da ludicidade como prática educativa vivencial, potente para levar o estudante a algum lugar de aprendizagem que é dele próprio, durante o ensino da Capoeira. Mais: supunha ser possível prover os alunos da licenciatura em Educação Física, nas aulas de Capoeira, dessas experiências de plenitude que caracterizam as experiências lúdicas em sua corporeidade brincante e grupal, eram campos imaginais que eu abria ao novo. Minha história dos últimos lustros já me impunha esse olhar, que eu mesma protagonizava. Desejava agora chegar a compreender como se movimentavam os outros sujeitos professores de terceiro grau, de universidades públicas, que trabalhavam em cursos de Educação Física por intermédio da Capoeira.

Tendo o panorama de acesso às informações básicas dessa modalidade da capoeira no ensino superior já traçado, pensei que encontraria esses sujeitos da pesquisa por meio das indicações dos mestres da Capoeira também. Eles constituiriam rede preciosa que daria suporte ao meu estudo, à qual pertenço.

Com o passar das buscas, cogitei introduzir o procedimento do Jornal de Pesquisa, uma produção de saber submersa que acumulara na minha história pessoal docente e, desde esses primeiros passos, já desejava expor e com ela realizar estranhamentos e diálogos com outros sujeitos ainda em potência. Nesses contrapontos, sonhava e conjecturava que os sujeitos outros da pesquisa e eu evidenciaríamos as construções reflexivas feitas e minha voz, deslocando-se com

sua história, procederia à narração do que a memória viva que eu trazia se tornara saber do tempo agora.

Concluí minha procura com quatro sujeitos (Ipeobá, Sândalo, Jacarandá e Cedro), professores de universidades públicas, incluindo-me como um deles, e foi preciso, contudo, não ficar no Nordeste, mas alargar o olhar. Ou seja, havia um dos sujeitos da pesquisa que estava em outra universidade fora daqui, a quem tinha apreço por fazer parte da minha história de vida com a Capoeira e por ele responder por alguns requisitos e alargar alguns outros, quais sejam: possuir história como mestre dessa arte corporal; ter formação (ser graduado nessa área) em Capoeira e atuar como professor do ensino superior em cursos de Educação Física; ter sido professor da rede pública de ensino, possuindo experiência na Educação Física escolar (Ensino Básico); ter disponibilidade de participar da pesquisa foi fundamental, e chave seu saber, que dava corpo a perspectivas que traziam novos olhares devido ao fato de esse sujeito da pesquisa acompanhar a questão da capoeira no Nordeste e no Brasil. Daí ter julgado importante incluí-lo.

Os outros sujeitos da pesquisa são nordestinos e em comum todos são docentes de universidades públicas, conforme eu pensara desde o início.

Transpirava em todos os sujeitos um engajamento e um compromisso notadamente com as questões afrodescendentes e culturais, o que foi dando intensidade e acento maior à dimensão da pesquisa.

Feitos esses ajustes, estava o campo empírico aberto.

#### **2.4 Panorama de pesquisa: caminhos bibliográficos**

A Capoeira, manifestação da cultura popular brasileira, arte e luta, jogo e campo de saber docente ludocultural, expõe diferentes âmbitos do conhecimento em si mesma. Por ser essa arte-luta lúdica, também, desse modo, prática corporal composta de múltiplas notas, embora se situe entre as contraditórias historicamente construídas, constitui campo aberto, mutante e de saberes complexos.

As variadas notas que o berimbau chama no *Tchi, tchi, tchim, dom, dom* de cada roda justificam-se como área de conhecimento por ser campo de saberes codificados e complexos, que se vêm desenvolvendo desde sua origem no escravismo negro, em sua trajetória histórica e busca de liberdade, até os dias atuais, quando se amarra à própria resistência que se faz também como arte e roda popular, em tessitura lúdica ímpar.

Inscrita na história do escravismo brasileiro e da resistência a ele, a Capoeira desenvolveu-se por meio dessa arte-luta estratégica, nos tempos de resistir à escravidão e seus saberes, redescobre-se no tempo e reconstitui-se, ampliando seu repertório, que já trazia uma codificação complexa como movimento e corpo, ritmo e arte.

Em vestidura de jogo e simultaneamente se situando em campo de luta e brincadeira popular, a Capoeira mostra que nem temos ainda o olhar capaz de perfurar o cimento do preconceito e da exclusão social, para ver esse objeto esplêndido que se mostra como saber complexo e se reconfigura a cada esquina de roda.

Eu vinha com minha história, e ela me parecia tão densa, ora afoita, ora silenciosa e triste, de tal modo que me via na condição de fazer uma revisão de literatura sobre o assunto. Nesse olhar para o bibliográfico, pensei que deveria começar com um leque maior de temáticas, para depois recortar o que seria preciso. Assim é que uma vez percebida a necessidade de novos e variados estudos relacionados aos temas centrais desta pesquisa, encontrei-me empenhada em realizar pesquisas documentárias, a fim de obter um panorama dos trabalhos já produzidos, nos últimos dez anos (2008-2018), acerca de um conjunto de temas que se relacionavam.

Esta pesquisa, então, agora nesse nível de ação-pesquisadora documentária, foi realizada entre os meses de março e maio de 2018, quando essa investigação foi feita à equipe de bibliotecários da Biblioteca de Ciências Humanas (BCH) da Universidade Federal do Ceará (UFC).

As buscas foram inicialmente realizadas com os temas que, a nosso ver, compõem esta pesquisa, mas, nesse momento, procurei-os em separado: Formação de Professores; Formação Inicial em Educação Física; Formação Profissional em Educação Física; Saberes Docentes; Saber Pedagógico; Ludicidade; Saber Lúdico; Saber Pedagógico; Ludopedagogia, Capoeira e Corporeidade.

Os resultados obtidos para estes termos formaram um volume amplo, com cerca de mais de 20 mil obras, alguns dos quais demonstrados nos APÊNDICES A, B e C (*print screen* das telas da pesquisa), a título de exemplo. O APÊNDICE A apresenta o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fundação do Ministério da Educação (MEC), dentro da “busca avançada”, com o termo “Formação inicial em Educação Física”, para “todo tipo de documento”, em “qualquer idioma”, refinando a data de publicação para os últimos dez anos, ou seja, de “2008 a 2018”. Foram recuperados pelo sistema 1.662 documentos.

O APÊNDICE B apresenta ainda o portal de periódicos da Capes, com a busca avançada, agora com o termo “Saberes Docentes”, também para “todo tipo de documento”, em “qualquer idioma”, refinando, do mesmo modo, a data de publicação, ou seja, de “2008 a 2018”. O resultado trouxe um volume de 3.138 documentos.

Já no APÊNDICE C, apresenta-se a pesquisa realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com a “busca avançada”, também com o termo “Saberes Docentes”, para “todo tipo de material”, com o refinamento da data de publicação, para os “últimos dez anos”, consoante às buscas acima. A recuperação trouxe 7.709 documentos, conforme indicado pelas setas.

Com esse volume significativo de documentos, percebeu-se a inviabilidade de investigação deles, por motivo de tempo hábil, bem como a densidade de informações, entre outros. Nesse sentido, foi necessário cruzar os termos de acordo com a indicação dos bibliotecários consultados, para que refinássemos as buscas e estas fossem mais objetivas em conformidade com os temas centrais desta tese.

Assim sendo, inicialmente, na plataforma de periódicos da Capes, a busca foi refinada por “artigos”, uma vez que estes estão contidos na categoria de “periódicos revisados por pares”, em “qualquer idioma”, dentro do interstício de “2008 a 2018”. Foram pesquisados os termos e os respectivos resultados, conforme demonstrado abaixo:

1. “Formação de professores *and* Educação Física”: 1.590 artigos. Refinados para a área de “Educação”: 221 artigos;
2. “Saberes Docentes” *and* “Educação Física”: 417 artigos;
3. “Saberes Docentes” *and* “Capoeira”: 09 artigos;
4. “Saber Pedagógico” *and* “Educação Física”: 534 artigos;
5. “Educação Física” *and* “Capoeira”: 111 artigos;
6. “Educação” *and* “Capoeira”: 191 artigos;
7. “Ludicidade” *and* “Capoeira”: 3 artigos;
8. “Saber Lúdico” *and* “Capoeira”: 9 artigos;
9. “Saber Pedagógico” *and* “Capoeira”: 15 artigos;
10. “Ludopedagogia”: 1 artigo;
11. “Ludopedagogia” *and* “Capoeira”: **nenhum registro encontrado.**

Em seguida, passamos a pesquisar na BDTD, com os mesmos termos, entre teses e dissertações:

1. “Formação de professores” *and* “Educação Física”: 9.241 resultados;
2. “Saberes Docentes” *and* “Educação Física”: 4.013 resultados;
3. “Saberes Docentes” *and* “Capoeira”: 348 resultados;
4. “Saber Pedagógico” *and* “Educação Física”: 5.617 resultados;
5. “Educação” Física *and* “Capoeira”: 615 resultados;
6. “Educação” *and* “Capoeira”: 704 resultados;
7. “Ludicidade” *and* “Capoeira”: 275 resultados;
8. “Saber Lúdico” *and* “Capoeira”: 271 resultados;
9. “Saber Pedagógico” *and* “Capoeira”: 501 resultados;
10. “Ludopedagogia”: 12 resultados; e
11. “Ludopedagogia” *and* “Capoeira”: **nenhum registro encontrado.**

Com base nesse expressivo número de documentos recuperados, o bibliotecário que auxiliou nessas buscas, ciente do objetivo da investigação desta tese, sugeriu que essas fossem ainda mais refinadas. Os caminhos sugeridos foram, na BDTD, refinar somente por “teses”. Um exemplo importante ocorreu quando realizamos a busca total pelos termos “Saberes Docentes” e “Capoeira”: obtivemos 348 resultados; ao refinar para “teses”, esse número baixou para 125, embora seja uma quantidade de obras considerado ainda alta.

Além dessa recomendação, foi igualmente comentado acerca de aprimorar ainda mais os temas que fundamentam esta tese, a priori, para alcançar um número menor de pesquisas a serem investigadas, que poderiam ter melhor aproveitamento e qualidade das informações a serem analisadas para seu embasamento teórico.

Dessa forma, previamente, por uma questão de planejamento, definimos as etapas e critérios da pesquisa, conforme descrevemos a seguir:

As etapas foram assim definidas:

1 – Consultar o acervo do Sistema de Bibliotecas da UFC e o Repositório Institucional.

2 – Consultar o portal de periódicos da Capes, logado pela UFC, no qual estão os periódicos da área de Educação Física (Physical Education) e da Educação (Education), refinando a busca para “artigos avaliados por pares”.

3 – Consultar a BDTD, refinando somente para “teses”, e todas essas buscas dentro do interstício dos últimos dez anos – de “2008 a 2018”.

5 – Depois de se feita uma leitura dos títulos e resumos, aprofundar-se nos textos por meio de um refinamento crítico.

6 – Consultar as referências dos textos pesquisados que tenham relação com o tema da pesquisa.

Os critérios utilizados nesta busca foram os seguintes:

1 – Iniciar a pesquisa utilizando os termos, agora mais especificados, assim como os seus sinônimos: Formação em Educação Física (Physical Education Training); graduação em Educação Física; Saberes Docentes (Teacher Knowledge); Saber Pedagógico; Saber Lúdico; Ludicidade (Playfulness); Educação Lúdica; Capoeira (Capoeira).

No decorrer desta fase da pesquisa, novamente observamos que os termos “graduação em Educação Física”, “Saber Pedagógico” e “Educação Lúdica” tornariam a pesquisa mais exaustiva e com um número expressivo de recuperação de trabalhos.

2 – Como a pesquisa tem como cerne a constituição do “Saber Pedagógico” – um dos “Saberes Docentes”, por meio da “Ludicidade”, na disciplina “Capoeira”, para futuros docentes em “Educação Física”, optou-se por iniciar a pesquisa com os principais termos: “Saberes Docentes” *and* “Ludicidade” e, já na primeira etapa, o sistema da Capes respondeu com 12 resultados: “Saberes Docentes” *and* “Capoeira”, obtivemos 6 resultados; “Ludicidade *and* Capoeira”, não foi recuperado nenhum documento pelo “título”; já em “qualquer parte” apareceram 10 resultados, sendo selecionados os seguintes textos:

SCHROEDER, Anastácia; LOPES VIEIRA, Joana Rita; SILVA, Maria Cecília de Paula. Corpo, Cultura e Paulo Freire: a capoeira como possibilidade de uma educação na perspectiva da emancipação humana. **Inter-Ação**, 2017, v. 42, n. 2, p. 538-556.

OLIVEIRA ALENCAR, Yllah. As lutas no ambiente escolar: uma proposta de prática pedagógica. **Inter-Ação**, 2014, v. 39, n. 3, p. 511-528.

JUNGES, Kelen dos Santos; BEHRENS Marilda Aparecida. Uma formação pedagógica inovadora como caminho para a construção de saberes docentes no Ensino Superior. **Educar em Revista**, 2016, n. 59, p. 211-229, jan./mar.

Aqui é importante salientar que, conforme diferentes bibliotecários consultados, o portal de periódicos da Capes não possui uma Linguagem Documentária<sup>3</sup> que possibilite uma recuperação mais confiável e precisa. O sistema usa a lógica booleana<sup>4</sup>, mas somente permite a utilização de dois termos. Mesmo

<sup>3</sup> **Linguagem Documentária** é um vocabulário controlado que permite a recuperação dos documentos com maior precisão (CINTRA, et al., 2002).

<sup>4</sup> **Lógica booleana**: uso dos conectivos “*and*”, “*or*” ou “*not*” - E, OU, NÃO (FERNEDA, 2003).



assim, ambos os termos podem ser encontrados no “título” ou em “qualquer parte” do texto, ou seja, ao pesquisar utilizando os termos “Capoeira” and “Saberes Docentes” como termo “exato” no “título”, conforme descrito anteriormente, o resultado foi nulo.

No entanto, ao buscar para aparecer em “qualquer parte” do texto, o sistema recupera todos os documentos em que tenham aparecido os dois termos ao menos uma vez, ao longo do texto, o que gera um número excessivo de documentos recuperados e muitas vezes sem relação com o objetivo procurado, conforme demonstrado acima.

Dando continuidade, fizemos a busca com os termos “Educação Física” and “Saberes Docentes”, a qual não recuperou nenhum resultado na pesquisa pelo “título”. Já com os termos em “qualquer parte do texto”, foram recuperados 417 trabalhos, mas, com o refinamento de documentos “revisados por pares”, restringiram-se para 19, dos quais foram analisados o título e o resumo para selecionar os que efetivamente poderiam ser pertinentes à pesquisa.

Em “Capoeira” e “Formação em Educação Física”, não foi recuperado nenhum documento pelo “título”. Já em “qualquer parte”, apareceram três resultados, a saber:

LEMOS, Elaine. Formação, Pesquisa e Pós-Graduação em Educação Física: um recorte dos 30 anos de Educação Física na UEPB. **Holos**, 2009, v. 25, n. 1, p. 17-23.

BRITO, Celso de. A política cultural da Capoeira contemporânea: uma etnografia sobre os casos Brasileiro e Português. **Mediações**, Jul-Dez, 2016, v. 21, n. 2, p. 97-122.

SIMÕES, Mariana; GOMES, Pimentel; AVELAR-ROSA, Bruno. Martial Arts and Combat Sports in Physical Education and Sport Sciences degrees. **InYo**, 2012, v. 12, n. 1, p. 13-29.

Decidimos, portanto, realizar a pesquisa com o termo “Capoeira” em todas as etapas, para, em seguida, ir refinando com a interseção dos demais termos.

Na pesquisa do acervo do Sistema de Bibliotecas da UFC, foram recuperados 31 documentos (17 livros, 1 artigo, 4 teses, que são os documentos que nos interessaram, *a priori*), dos quais selecionamos aqueles para o refinamento conforme as etapas e critérios definidos anteriormente, a saber:

OLIVEIRA, Josivaldo Pires de; LEAL, Luiz Augusto Pinheiro. **Capoeira, identidade e gênero**: ensaios sobre a história social da capoeira no Brasil. Salvador, BA: EDUFBA, 2009. 200 p.

ALMEIDA, Rodrigo de; PIMENTA, Letícia; CYPRIANO, André. **Capoeira**: luta, dança e jogo da liberdade. São Paulo: AORI, 2009. 201 p.

AMBACK, Adriana; CARVALHO, Denise; CYPRIANO, André. **Capoeira**: luta, dança e jogo da liberdade. Brasília: Caixa Cultural, 2010. 50 p.

SILVA, Gladson de Oliveira; HEINE, Vinicius. **Capoeira**: um instrumento psicomotor para a cidadania. São Paulo, SP: Phorte, 2008. 191 p.

SILVA, Eusébio Lôbo da. **O corpo na capoeira**. São Paulo: UNICAMP, 2008. 4 v.

DIAS, Lúcia Vanda Rodrigues. **Se é de paz pode chegar, entrar na roda e jogar**: formação de educadores da associação zumbi capoeira em cultura de paz. 2016. 226f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2016. Disponível em: <http://www.repositoriobib.ufc.br/00002a/00002a14.pdf>.

Na pesquisa da base de dados do SciELO, que faz parte do portal de periódicos da Capes, foram recuperados 26 documentos (artigos), dos quais 9 estavam na área da Botânica, uma vez que a palavra “Capoeira” é polissêmica, sendo também utilizada para a representação de assuntos nas áreas da Agronomia e da Botânica.

Ressalta-se que a etimologia da palavra capoeira, conforme o etnólogo Waldeloir Rego (1968), propõe três significados distintos: de etimologia tupi-guarani Caá-puêra ou capoeira, quer dizer mato virgem que já não é, pois foi retirado e, em seu lugar, nasceu um mato fino e raso; também pode descrever a ave capoeira (*odontophorus capoeira*, Spix, que também é chamada de uru), uma espécie de perdiz pequena; e ainda de etimologia portuguesa (de Portugal) significa cesto para guardar capões (galos). Assim sendo, com o refinamento, obtivemos 14 documentos (artigos) com os subseqüentes resultados:

ALMEIDA, Juliana Azevedo de; TAVARES, Otávio; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves. A reflexividade nos discursos identitários da Capoeira. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, jun. 2012, vol. 34, no. 2, p. 375-390. ISSN 0101-3289.

STOTZ, Marcelo Backes Navarro; FALCÃO, José Luiz Cirqueira. Ritmo & rebeldia em jogo: só na luta da capoeira se canta e dança? **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, mar 2012, vol. 34, no. 1, p. 95-100. ISSN 0101-3289.

SILVA, Paula Cristina da Costa. Capoeira nas aulas de educação física: alguns apontamentos sobre processos de ensino-aprendizado de

professores. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, dez. 2011, vol. 33, no. 4, p. 889-903. ISSN 0101-3289.

DIAS, João Carlos Neves de Souza Nunes. Narrativas do corpo e da gestualidade no jogo da capoeira. **Motriz: rev. educ. fis.** (Online), set. 2010, vol. 16, no. 3, p. 620-628. ISSN 1980-6574.

ACUÑA, Mauricio. The Berimbau's Social Ginga: Notes towards a comprehension of agency in Capoeira. **Sociol. Antropol.** Aug 2016, vol. 6, no. 2, p. 383-406. ISSN 2238-3875.

GONÇALVES, Maria Alice Rezende; PEREIRA, Vinícius Oliveira. Educação e patrimônio: notas sobre o diálogo entre a escola e a capoeira. **Rev. Inst. Estud. Bras.** Dez. 2015, no. 62, p. 74-90. ISSN 0020-3874.

BRITO, Celso de. Berimbau's "use value" and "exchange value": production and consumption as symbols of freedom in contemporary global Capoeira Angola. **Vibrant, Virtual Braz. Anthr.** Dec 2012, vol. 9, no. 2, p. 103-127. ISSN 1809-4341.

BARROS, Líliam; BACCINO, Marcelo Pamplona. Capoeira na disciplina Sociologia da Música. **Per musi.** Dez. 2015, no.32, p.323-337. ISSN 1517-7599.

ROCHA, Angela da et al. Diasporic and Transnational Internationalization: The Case of Brazilian Martial Arts. **BAR, Braz. Adm. Rev.** Dec 2015, vol. 12, no. 4, p. 403-420. ISSN 1807-7692.

ASSUNÇÃO, Matthias Röhrig. Ringue ou academia? A emergência dos estilos modernos da capoeira e seu contexto global. **Hist. cienc. saude-Manguinhos**, mar. 2014, vol. 21, no. 1, p. 135-150. ISSN 0104-5970.

LUCENA, Ricardo de Figueiredo; TRIGUEIRO, Nilene Matos. Educação, jogo de corpo e "mandinga" na Capoeira de Bimba. **Cad. CEDES**, abr. 2018, vol. 38, no. 104, p. 89-102. ISSN 0101-3262.

## 2.5 Do referencial teórico escolhido

Em síntese, dos textos apontados entre os que já foram analisados, alguns já conduziram às reflexões iniciais apresentadas; outros não traziam contribuições diretas a esta pesquisa e foram desconsiderados. Assim sendo, chama-se a atenção para alguns dos já explorados que agregaram significativos conhecimentos à fundamentação teórica inicial desta pesquisa, extraíndo-se conceitos e auxiliando nas reflexões delineadas, na fase de constituição das seções formatadas até o momento.

O texto de Junges e Behrens (2016), que tem por objetivo analisar a formação pedagógica numa perspectiva inovadora como caminho para a construção de saberes docentes no ensino superior, trouxe contribuições fundamentais para a docência universitária sobre a área específica de formação, entendendo que o

professor precisa dominar os fundamentos pedagógicos como patamar do qual parte para construir saberes docentes no ensino superior.

Ademais, servir-me de diferentes textos e autores de referência da educação como Tardif (2014), que reflete e classifica os saberes docentes e a formação profissional, bem como Pimenta (2012), Fortuna (2011) e D'Ávilla (2016), que discutem os saberes pedagógicos e a atividade docente. Tardif e Lessard (2017) apresentam elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas, entre outros.

No que diz respeito à formação inicial em Educação Física, os textos dos quais extraímos conceitos necessários a esta investigação foram os seguintes: o de Lemos (2009), o qual faz um recorte dos 30 anos da formação inicial em Educação Física; Melo (1996); Souza Neto et al. (2004); Chaves e Espindola (2016), que abordam a Educação Física no Brasil, procurando identificar aspectos que contribuíram para a constituição do seu campo profissional.

Já a corporeidade foi marcada pelo uso do texto de Moreira, Chaves e Simões (2017), Moreira et al. (2006) e Moreira (2012), que a abordam como uma base para a ação em Educação Física, associando e entendendo o corpo em seu contexto sócio-histórico-biológico. Além desses, foi utilizado o livro de Nista-Píccolo e Moreira (2012), o qual disserta sobre o corpo em movimento na educação infantil.

Quanto à Capoeira, o texto de Brito (2016) evidencia questões sobre a política cultural da “Capoeira contemporânea: uma etnografia sobre os casos brasileiro e português”, a qual nos conduziu a entender a Capoeira como esporte e cultura. Depois, no corpo desta pesquisa, autorizo-me a acrescentar: e como arte. Além desses autores, referenciamo-nos em Falcão (2004, 2006, 2009, 2020 no prelo) com as concepções a respeito da constituição da práxis capoeirana, que advoga o conhecimento da capoeira no currículo de formação profissional, bem como desenvolve reflexão lúcida sobre a história da capoeira, sua conceituação e com pontos-chave acerca da complexidade. Nesse mesmo caminho, o texto de Stotz e Falcão (2012), Cordeiro e Abib (2018) constrói-se aprofundando alguns desses aspectos, entre outros.

Auxiliaram-nos, ainda, os autores Vieira (1998) e Vieira e Assunção (2009), com a abordagem do jogo da capoeira: corpo e cultura popular no Brasil e os desafios contemporâneos da capoeira, respectivamente, bem como, Silva e Heine (2008), ao assinalarem a capoeira como um instrumento psicomotor que se insere em um conjunto de aportes no âmbito da cidadania. Silva E. (2008) mais demoradamente discorre sobre o corpo na capoeira e as particularidades que ele carrega como prática social.

Nessa etapa de buscas, apesar de o sistema apresentar a refinação “qualquer idioma”, decidimos pesquisar pelos termos já traduzidos para o inglês: “Physical Education” e “Playfulness”. Foram recuperados três documentos, sendo um disponível completo, em grego, com o resumo em inglês:

TREVLAS, Efthimios; TSIGILIS, Nikolaos. Evaluation of the Influence of a Physical Education Program on Playfulness of Preschool Children: a qualitative approach. **Inquiries in Sport & Physical Education**, 2008, v. 6, n. 1, p. 1-14.

Com os termos “Physical Education” e “Teacher Knowledge”, foram recuperados dois documentos pertinentes à pesquisa, no “título”:

METZLER, Michael W. et al. Health Optimizing Physical Education (HOPE): A New Curriculum for School Programs-Part 2: Teacher Knowledge and Collaboration. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, 2013, v. 84, n. 5, p. 25-34.

CHOI, W.; CHEPYATOR-THOMSON, R. Physical education teachers teaching in a multicultural setting: A case study of teacher knowledge and practice. **Journal of Physical Education and Sport**, December 2012, v. 12, n. 4, p. 436-444.

Por seu lado, com “Physical Education Training” em “qualquer parte” e “Capoeira” no “título”, foi recuperado o documento, citado a seguir:

FREIRE, Ramiro de Vasconcelos et al. Prevalência de lesões em praticantes de Capoeira da cidade de Fortaleza-CE. **Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício**, 2015, v. 9, n. 55, p. 526.

Este artigo não será utilizado para esta pesquisa, uma vez que seu objetivo é investigar os tipos e locais de lesões mais comuns na prática da Capoeira, seu

tratamento e consequências relatadas, de modo que aprofunda questões que se voltam, com sua especialidade, para a área da saúde.

Em seguida, conforme o planejamento feito por mim inicialmente, passamos a fazer as buscas na BDTD, refinando-as somente para “teses”, tendo a correspondência em “todos os termos” e continuando com o interstício de “2008 a 2018”, dentro de “programas de pós-graduação em Educação”.

Com os termos “Saberes Docentes” *and* “Ludicidade”, foram recuperados 68 documentos. Logo após, os termos utilizados foram “Saberes Docentes” *and* “Capoeira”, recuperando-se um número de 27 teses. Já para “Ludicidade *and* Capoeira”, surgiram 14 teses; lugar já existente.

Com o objetivo de complementar todo esse caminho da pesquisa, foram ainda utilizados os termos cruzados “Ludopedagogia” *and* “Capoeira”, para os quais nenhum registro foi encontrado. Percebi, então, um despovoado aqui onde eu poderia estar.

Assim sendo, esse panorama de trabalhos serviu como ponto de partida para novas reflexões e também como aporte teórico desta investigação. Além disso, espero poder colaborar para a disseminação e utilização das informações nas áreas relacionadas.

Os resultados das revisões vão-se descortinando leitura afora, nas seções e subseções que se demonstram.

### 3 A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA – O BERIMBAU CHAMANDO A HISTÓRIA

Meu berimbau faz Tchi, tchi, tchim, dom, dom,  
Alegra minha alma, a mente e meu coração.

(Autor desconhecido).

*Tchi, tchi, tchim, dom, dom* é a grafia das notas musicais mais popularmente conhecidas e básicas, entoadas no berimbau, que podem vir a fundamentar todo o processo de aprendizagem para tocá-lo. Metaforicamente trago como notas iniciais explicativas que entendo necessárias para o desenvolvimento desta pesquisa, que tem, nesta seção, o objetivo central de apresentar brevemente alguns marcos históricos acerca da formação em Educação Física. Nesse campo discursivo, pode-se levantar alguns eixos de sustentação para gerir uma perspectiva de olhar a formação inicial da Educação Física mediante uma imersão na Capoeira.

#### 3.1 Pensando a história a contar

Para uma discussão sobre formação em Educação Física, há que se apresentar, de forma cronológica, um movimento de instauração do que se tem hoje como desafio. Assim, vou apontando resumidamente algumas mudanças importantes pelas quais a área passou, mas fugindo dos binarismos e acolhendo os movimentos das tensões que percebo nos dias atuais e na história pessoal que vivi.

Pensar a história é uma tentativa de olhar crítica e reflexivamente para essas memórias e possíveis crenças existentes na formação deste professorado. Aqui também me incluo com minha história e minhas próprias idiossincrasias, as quais contam como singularidades que nos fazem ser um ser único. Terão seu espaço, bem como o dos outros temas, ao longo desta roda de fundamentação teórica, sempre ao som contagiante do berimbau. O singular das histórias também fala do plural das culturas em que ele se insere. O que parece um traço singular de escolhas muito pessoais, não algo aleatório, até quando se põe contra, desvela traves e limites, mas também rupturas, enfim, marcos que exibem como foram ora interceptados, ora abertos os caminhos.

Ainda antes do acorde maior, ouvindo a chamada do berimbau, iniciava-se a roda em ritmo lento; sob o “toque Angola” ouvia-se o “*chi-chi-dom-dummmm, ....chááá!*”); voltei no tempo, trazendo cenas e algumas indagações, que me surgem quando busco, no escravismo negro, os primeiros sinais da luta. Uma luta que continua, sendo outra agora.

Percebam que não me refiro ao “jogo de angola” e sim ao “toque” de angola, discussão que não vou adentrar porque não é a miragem principal desta tese, mas para ficar claro, explico: Mestre Z. [usarei desta forma para manter o sigilo], em seu livro *Idiopraxis de Capoeira*, baseando-se em pautas musicais que se utiliza para tocar qualquer instrumento, o descreveu: 2 notas chiadas (*chi-chi*), 1 nota solta (*dom*), 1 presa (*dum*). Durante o vazio musical o tocador balança o caxixi (*chááá!*) e recomeça o toque (*Jornal de Pesquisa*).

Pensava: a Capoeira fica **entre lugares**, e sua formação sobrevive constituindo uma sinuosa teia ou redes vivas (MERHYL, 2014), informais, mutantes, não fixadas em instituições, nem rígidas, mas fluidas, movimentando-se por lugares invisíveis. Redes que constituem malhas de pensamentos, sujeitos e margens, mas que podiam certamente contatar e habitar, de forma mais abrangente e invulnerável, os territórios das universidades, invadir espaços novos com sua insurgência, principalmente em consonância com a realidade do ensino superior. Falcão et al. (2009) alertavam para a insuficiência de pesquisas científicas conectados à realidade pedagógica do ensino da capoeira.

*Que fascínio poder reviver esta memória que me vem agora e balança mais forte meu coração... Quando ainda nos anos iniciais da minha prática fui aprendendo a tocar o berimbau nas aulas e fora delas. Tchi, dom, dum... Sob o fascínio, em busca de meus saberes de formação, agora me dou conta que os aspectos ludoculturais tomavam meus fazeres coletivos.*

*Buscava viver capoeira. Jogar, entrar na roda, aprender era apostar em uma inteireza que a fragmentação moderna punha em fuga. Fazia isso nos corredores, na cantina, e, principalmente, nas nossas idas e vindas, de casa para os treinos. Eu e meus amigos e amigas. Um deles, que vou chamar aqui de Ferrugem, me fez andar cerca 5km segurando um berimbau que havia armado. Para quê? Ele dizia: “para aprender a tocar o berimbau primeiro precisa aprender a equilibrá-lo!”... E assim eu saíra pelas ruas do bairro e ia aprendendo o que digo até hoje para meus alunos... Viver é com o corpo inteiro e a alma...*

*Poderia contar como, das marcas que a vida nos proporciona repleta desses saberes encantadores... fascinantes... coletivos? (SÂNDALO, 2019).*



Paulo Freire e Guimarães (2003) mostram que, ao fazermos opções que envolvem escolhas de vida, política, direito, diferença, vamos encarnando nossas opções no próprio processo formativo nosso:

(...) se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que fizemos e o que fazemos (FREIRE; GUIMARÃES, 2003, p. 67).

Com o decorrer do tempo, fui percebendo as contradições, os interditos, as lutas sociais que teria de travar para falar em Capoeira com dignidade nos espaços sociais diversos e, sobretudo, educacionais, que a viam como extensão, ou de modo pontual. A Capoeira vem-se colocando em diferentes espaços sociais, sim, entretanto ainda não vem sendo tratada de forma única. É frequente ser tratada com menoridade intelectual por associar-se aos escravismos e ao racismo. Também alarga o coro da discriminação, como define Sant'Ana (2005, p. 63): “A discriminação é algo assim como a tradução prática, a exteriorização, a manifestação, a materialização do racismo, do preconceito e do estereótipo”.

Sabe-se que o racismo se inscreve no corpo, em especial, e há muitas estratégias que se têm como visíveis, além das menos visíveis, que tentam reproduzir a desumanização e a discriminação contra o negro, inclusive determinando padrões do que seria beleza e seu contrário.

Uma sociedade racista usa de várias estratégias para discriminar o negro. Alguns aspectos corporais, no contexto do racismo, são tomados pela cultura e recebem um tratamento discriminatório. São estratégias para retirar do negro o status de humanidade. Talvez seja esta uma das piores maneiras de o racismo se perpetuar. Ele transforma as diferenças inscritas no corpo em marcas de inferioridade. Nesse processo são estabelecidos padrões de superioridade/ inferioridade, beleza/feiúra (GOMES NILMA, 2003, p. 80).

Na reflexão sobre racismo, as marcas corporais são signos de exclusão que precisam ser revistos, e a própria ideia do corpo, simbolizada por uma cultura, como a antropologia demarca, é carregada de simbolizações que trazem um passado pessoal e cultural que marca inflexões e silenciamentos nos currículos, que são, em última instância, determinados por relações sociais determinadas historicamente.

Os estudos na área têm ressaltado a dupla capacidade de o corpo ser sujeito e objeto simbólico em culturas diversas, como se pode ler:

O corpo apresenta a dupla capacidade de ser, ao mesmo tempo, objeto e sujeito da natureza e da cultura. Essa dupla capacidade é trabalhada pioneiramente na antropologia por Marcel Mauss (1974), no ensaio intitulado “As técnicas corporais”. O autor afirma que não se pode negar que o corpo humano constitui uma entidade biológica, sendo o mais natural e o primeiro instrumento do homem. Por isso ele encontra-se submetido a algumas imposições elementares da natureza, colocando a todos nós em uma mesma e única condição. Em contrapartida, é preciso considerar que o corpo é objeto de alteração exercida pela cultura, sendo por ela modelado e modificado. Temos então, expressos no corpo, os universais e as particularidades da cultura (GOMES NILMA, 2003, p. 80).

A cultura, então, dá a tonalidade, o sentido, o valor e também o racismo, a discriminação, o preconceito que se grafa no corpo e adquire nuances, sendo suas simbolizações passadas de maneira geracional, dando conformações a humanizações e tiranias que devem ser revistas e reexaminadas pela educação, já que é tarefa do educar-se verificar conseqüentemente o que vale perpetuar e o que mudar, e ainda como mudar.

Não podemos deixar de considerar a alteridade e o fato de que nossas identidades são construídas a partir do Outro, que nos olha, que trazemos internalizado também em nós. Pensar o racismo, então, e negá-lo interessa a todos.

Gomes Nilma (2003, p. 80) continua afirmando: “O negro é o ponto de referência para a construção da alteridade em nossa sociedade. (...) é ponto de referência para a construção da identidade do branco. Juntamente com o índio, o negro concretiza a nossa sociedade, a nossa cultura, as nossas relações sociais, políticas e econômicas”. A autora ainda nos lembra que nosso corpo, como imagem social, é que nos possibilita o contato com o mundo fora de nós e com o Outro. Nesse sentido, surgem as relações sociais, e a aparência física e identidade negras acabam por trazer um certo movimento de rejeição/discriminação pelos brancos.

Percebo a irretocável ideia de que o preconceito que traz a discriminação, sob suas diversas faces, é naturalizado e é preciso um movimento crítico para que se desmonte esse trágico modelo que vem desde o escravismo e as formas violentas de colonialismo.

Como observam Bento *et al.* (2018, p. 145), “é possível concluir que ainda existem muitos desafios a serem enfrentados para alcançar os objetivos propostos pelas políticas públicas e na formação e conscientização de professores, gestores, coordenadores com conteúdos e metodologias antirracistas”. Ademais, observam que “o preconceito está naturalizado (...) e é através da educação que podemos modificar esse panorama”.

O aspecto relacional da educação possui raízes profundas, e são introjetados racismos e formas social de convivência que necessitam do trabalho dos educadores em contextos teórico-práticos e preferencialmente de cunho experiencial, para que esse quadro se modifique. É inegável, portanto, essa dimensão educacional de superar a discriminação e a instauração de novas formas relacionais de alteridade raciais. Modificar representações é trabalho educacional que possui fundamental necessidade em um meio sociocultural de tensões, conflitos e onde devem ser inscritas novas perspectivas de convivência societária.

No caso do negro brasileiro, a classificação e a hierarquização racial hoje existentes, construídas na efervescência das relações sociais e no contexto da escravidão e do racismo, passaram a regular as relações entre negros e brancos como mais uma lógica desenvolvida no interior da nossa sociedade. Uma vez constituídas, são introjetadas nos indivíduos negros e brancos pela cultura. Somos educados pelo meio sociocultural a enxergar certas diferenças, as quais fazem parte de um sistema de representações construído socialmente por meio de tensões, conflitos, acordos e negociações sociais (GOMES NILMA, 2003, p. 77-78).

Como lugar de transformações intergeracionais, a escola – e, no caso específico desta tese, refiro-me também à formação inicial do magistério para a Educação Física –, é um lugar que deve ser focalizado e esse trabalho é impostergável, sendo de responsabilidade da docência, em minha opinião, preenchida de amor fraterno: ter esse olhar aprofundado. Retomo as palavras de Gomes Nilma (2003):

A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas.

Cabe ao educador e à educadora compreender como os diferentes povos, ao longo da história, classificaram a si mesmos e aos outros, como certas classificações foram hierarquizadas no contexto do racismo e como este fenômeno interfere na construção da auto-estima e impede a construção de

uma escola democrática. É também tarefa do educador e da educadora entender o conjunto de representações sobre o negro existente na sociedade e na escola, e enfatizar as representações positivas construídas politicamente pelos movimentos negros e pela comunidade negra (GOMES NILMA, 2003, p. 77-78).

Daí a Capoeira, nesse campo tenso, mas de compromissos concretos, continuar sendo, às vezes, sutil, às vezes violentamente tratada com desvalor e como um saber menor. Parece-me que a Capoeira não é trazida com uma reflexão crítica sobre a cultura de base africana e suas reinvenções em nosso país, bem como a necessidade de valorizarmos e construirmos uma cultura de matriz plural.

Como preconiza o documento das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (BRASIL, 2004), há que se pensar o conhecimento complexo que envolve o processo de construção de identidades étnico-raciais, e isso inclui partir de repensar a identidade negra no Brasil.

É importante ressaltar que a legislação que rege a educação brasileira teve alguns marcos que entendo necessários apontar, já que contextualizam o surgimento das diretrizes citadas: Em 20 de dezembro de 1996, foi decretada e sancionada a Lei nº 9.394, a qual estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Em seu art. 26, § 4º, essa lei determinava que o ensino da História do Brasil levaria em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (BRASIL, 1996, grifo meu).

Sete anos depois, a Lei nº 9.394/1996 foi alterada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, art. 26-A, que tornava obrigatório, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Em seu § 1º, inclui o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, afirmando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil (BRASIL, 2003, grifo meu). Vale anotar que nesse estágio das lutas sociais, o movimento negro, em especial, consegue incluir matrizes poliétnicas no ensino da História do Brasil, modificando o que antes era apenas um “levar em conta”, como grifei acima.

Posteriormente, foi decretada a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que, em seu art. 26-A, § 1º, incluiu a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, acrescentando aos estudos aspectos da história e da cultura com base nesses dois grupos étnicos, africanos e indígenas, que caracterizam a formação da população brasileira (BRASIL, 2008, grifo meu). Sublinho aqui o acréscimo dos povos indígenas que, sobretudo no momento histórico atual em que escrevo esta tese, têm sido perversamente perseguidos em seus direitos.

Ao retomar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), observemos o que elas dispõem:

É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos (BRASIL, 2004, p. 15).

Não é sem sentido que se fala em complexidade na educação étnico-racial, e também não é por acaso que o documento aponta a necessidade de repensar a mentalidade racista e discriminadora secular que vem dominando as escolas brasileiras há séculos. Percebo que meu olhar pesquisador vai ao encontro dessa ideia do valor e da complexidade da construção das identidades plurais existentes no país. Como forma de superar o etnocentrismo europeu, as diretrizes apontam a contemplação da diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira e reconhecem as contribuições da cultura negra:

A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática (BRASIL, 2004, p. 17).

É evidente que, para repensar relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, faz-se necessário modificar procedimentos de ensino-aprendizagem desde a escola e também fazer avançar lutas sociais para os sujeitos das polietnias terem direitos

alcançados e outros preservados. Este trabalho, contudo, dá especial relevo à matriz afrodescendente, representada aqui pela Capoeira.

É nos ambientes formais de ensino, sobretudo, que abordamos aqui a responsabilidade de educar a todo cidadão contra toda forma de discriminação, pois a escola e as agências formativas do ensino público são instituições sociais que devem ter claras suas convicções políticas de servir ao coletivo das culturas. E na formalidade dos contextos educativos se propõem também os ambientes relacionais que se deve construir nessa direção de valoração da vivência poliétnica.

Nesse sentido, penso que a Capoeira, além de conteúdo complexo, com suas rodas e todo o contexto histórico-cultural de seus conteúdos teórico-práticos, é relevante para o conhecimento de todos, e não somente para a população negra, e tem potencial para atender ao que preconiza a legislação brasileira, ao propor que se “repensem procedimentos de ensino, condições oferecidas para a aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação”.

Compreendo a necessidade de alargar a compreensão dos currículos, aprendendo-se a lidar com a diversidade cultural que, de fato, constitui nossas populações. O documento que se refere às relações étnico-raciais e ao ensino da história afro-brasileira chama a atenção ainda para que se cumpra essa perspectiva de ensino, acentuando como chave a figura do professor, pois essa superação de visões e relações discriminatórias relativas às características da pluralidade cultural do país igualmente faz parte de suas responsabilidades com os seus alunos, o que evidencia a importância dos profissionais da educação. Focalizo, neste caso da pesquisa que faço, os profissionais do magistério superior, que devem ter acesso a esta temática em sua formação. É necessário que os docentes vislumbrem pedagogias capazes de tratar com os alunos a educação das relações étnico-raciais, de modo a positivar o surgimento da propositura que a consciência negra nos traz:

Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população (...). (BRASIL, 2004, p. 16).

Como orienta, ainda, o documento, essa propositura é diretriz a ser pensada e seguida, de maneira a impulsionar ações práticas nos sistemas de ensino, em seus diversos graus e instituições. Com os professores especificamente, teremos de refletir sobre novas referências e apoiar novas dimensões do currículo em bases filosóficas e pedagógicas, além das relacionais, que se assentem nos princípios explicitados (BRASIL, 2004).

Ressalto, desde já, com relação à Capoeira, que tomo dois desses aspectos por norteadores do que vou entendendo com significância: “a compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história” (BRASIL, 2004, p. 18-19). Por isso, deve-se assumir a busca, da parte de pessoas, e aqui, em particular, pensamos nos professores como sujeitos da transformação das relações étnico-raciais e sociais, bem como atores fundamentais no “estudo de história e cultura afro-brasileira e africana”, que se faz de muitos modos, não podendo a Educação Física ficar à margem dessa perspectiva educacional.

Destaco, ainda, que a criação de decreto dessas leis para o âmbito educacional, se, por um lado, pressupõe inúmeras possibilidades para a presença da Capoeira e sua complexidade nos ambientes formais de educação, no que diz respeito às questões étnico-raciais, por outro, não quer dizer que seja uma problemática resolvida com o que se pode considerar como avanço da legislação. Daí a necessidade de discutir, de modo mais qualificado e criterioso em âmbito acadêmico e prático, as questões que implicam os processos de escravismo de pessoas – em particular, as negras. No Brasil, nesse estágio do capitalismo, veem-se recomposições dos escravismos, das discriminações e preconceitos que adulteram a humanidade de todos.

Nesse sentido, trago ainda a afirmação de Lima Silva, Falcão, Da Silva (2020): que as manifestações afro-brasileiras devem ser abordadas em seus aspectos populares, sublinhando o elo entre a ancestralidade, corporeidade, a vivacidade cultural, para aí, sim, surgir a justiça sociocognitiva.

Quando eu vivi Capoeira, eu vivo a Capoeira, até hoje, eu penso que estamos em um lugar onde eu me situo de lá, de fora, das ruas para cá, nas universidades. Nosso lugar é lá, mas as redes existenciais, eu penso hoje, criam raízes em todos os lugares.

Antes eu percebia que a gente ficava inaudível, porque o que dizem da Capoeira é produzido socialmente como um não lugar. Mas como encontra resistência, passa a ser um lugar-conquista. Que adquire sua força por estar, contraditoriamente, entre lugares.

Eu hoje penso assim. Que quero um lugar-conquista. E se eu falo de visibilidade no sentido do saber complexo que temos com a Capoeira, e fica como se não existisse, é que eu combato “por dentro”. Onde se discute a justiça cognitiva e se decide quem vai falar o quê.

Na tese eu reencontrava isso: um problema que não chega nas universidades, não é escutado como questão social. E penso agora, na escrita da pesquisa: isso de dar visibilidade é uma tarefa minha e de tantos que militam com a cultura e outros temas correlatos (Jornal de Pesquisa).

O lugar-conquista de que eu falo não é um traço isolado no itinerário dos professores de Educação Física que ministram Capoeira na universidade. Vejamos o que afirma Ipeobá, um dos sujeitos desta pesquisa, ao desvelar em si marcas e possibilidades nos ambientes contraditórios da educação:

*Eu tive contato com um projeto de um Mestre de Capoeira, também professor de química, lá do Colégio Agrícola e entrei nesse projeto, me identificando muito porque tinha muito a ver com aquilo que eu já fazia... Acordar cedo, fazer uma prática corporal, sair para lutar pela vida... Tenho 59 anos de idade, faço 60 em 2020 e comecei a capoeira [nesse projeto] quando vim do interior do Tocantins pra Brasília, e ao entrar numa Escola Agrícola eu me deparei com aquilo que eu conhecia muito pouco, do ponto de vista dos conceitos, mas me identifiquei assim de pronto...*

*Eu não conhecia, por exemplo, os elementos, mecanismos da cidade moderna porque no meu lugar... não tinha nem luz elétrica, água encanada, cimento, e era outro o ambiente coletivo. Na verdade vivíamos na a mistura do mato com um pouco de cidade pequena, no vilarejo onde nasci. (IPEOBÁ, 2019).*

O pedagógico começa quando o sujeito percebe, como diz Somé (2007, p. 67), que é parte de um coletivo que não começa agora: “Somos os olhos dos ancestrais neste mundo”.

*(...) Quando cheguei em Brasília, a capital moderna, foi um choque pra mim a cidade grande, mas continuei me identificando muito com essas coisas de atividade corporal na natureza, trazia de longe em mim, isso. E também isso fora aumentado porque fui estudar em um colégio agrícola, no ensino médio; então, a gente tinha muito contato com a natureza, o mato o açude, a enxada...; as coisas do ambiente, a cultura na natureza e sua exploração no sentido mais de subsistência mesmo, eram preocupações minhas desde*



*o início da juventude, e antes, na infância, de onde eu trazia o mato, o vilarejo... Esse foi meu primeiro envolvimento com a capoeira (IPEOBÁ, 2019).*

Chegar a uma cidade e pensar em um curso, inserindo-se como sujeito em um projeto de formação de si mesmo é um caminho sinuoso, sobretudo quando envolve a migração e a saída de um lugar mais agrário, simples, para o mundo da cidade. É importante anotar que Ipeobá já se coloca com sua emoção ante o novo do ambiente e das demandas sociais. Somé (2007, p. 66) frisava esse caráter de aprendizados das emoções e do desejo: “É muito difícil resolver intelectualmente as emoções. A mente não sabe como sentir; sua lógica não pode satisfazer o desejo do coração”. E foi acolhendo o mestre Z., da Capoeira, e o mestre acolhendo-o, que Ipeobá se percebe alvo de uma ação educacional pedagógica que o envolveu, quando saiu do seu vilarejo e foi continuar sua formação na Capoeira, com o mestre Z. “E de forma bem orgânica e sistematizada, como eu disse, meu primeiro envolvimento com a Capoeira foi com o mestre Z., que assumiu para comigo uma atitude mais educacional, mais pedagógica mesmo”.

No entanto, de partida percebia a dificuldade de a capoeira entrar e agora se manter nas universidades. “O conflito parteja nossa consciência”, observam Paulo Freire e Guimarães (2003, p. 64), no livro “A África ensinando a gente”. Ouçamos Ipeobá:

*(...) fato é que sempre teve muita dificuldade da capoeira entrar nas escolas e universidades brasileiras. Esse projeto do Mestre Z. termina sendo um dos pioneiros no Brasil, de inserção da capoeira como atividade curricular.*

*A capoeira tem uma condição de minoridade em relação as outras. Isso foi construído historicamente que é difícil superar... já fizemos pesquisas que demonstram essa ausência da capoeira nas escolas e nas universidades. (IPEOBÁ, 2019).*

Não fora um exercício intelectual somente, embora tivesse seu valor, mas era, como dizia Somé: o desejo estava presente na pesquisa iniciada; e, ao ouvir Ipeobá, eu me reconhecia fazendo uma pesquisa em que reolhava minha trajetória também na Capoeira e na vida:

Decerto eu não poderia esquecer agora que tinha o propósito central de estudar como a complexidade da capoeira poderia dialogar com o saber docente ludocultural, na formação inicial dos futuros professores de Educação Física. Eu trataria de buscar responder alguns questionamentos que se tornaram um conjunto único, não apenas um trajeto pessoal.

No entanto, era mais, o que me enlinhava no que ouvia. Eu me encontrava com a Capoeira e os caminhos sinuosos que percorrera com ela. O que o sujeito da pesquisa dizia ecoava em mim e entre diálogos internos e externos eu me reconhecia, revisitando outros lugares, terra roxa, ancestrais, conversas de mãe, e o berimbau me chamando na rua para a vida inteira (Jornal de Pesquisa).

Um campo de fios contraditórios apresentava-se a mim e ao material da pesquisa. Eles deveriam contar algo de uma história de coletivos que, por esses campos diversificados, soltavam sua voz, uma voz ancestral, perene, que fazia seu eco e retirava sonoridades antigas que o berimbau acordara: “Comecei com a capoeira, com o Mestre Z., e fui me apropriando aos poucos de um mundo, como em uma autoaprendizagem e terminei optando por fazer Educação Física, faculdade que fiz depois de ter terminado o curso técnico de agropecuária” (Ipeobá).

A ancestralidade de uma cultura como a afrodescendente, em nosso país, ocupa um lugar social que nos leva, abrindo a roda da Capoeira, à cultura com suas identidades, as quais são vistas como tema que faz suas variâncias, suas andanças, suas sínteses dialéticas no tecido da cultura, como no samba que segue:

“Girou, gira jogador, abre a roda pra cultura brasileira.  
Gingou, ginga vencedor!  
É a Unidos de Padre Miguel Capoeira...,  
Pés descalços no céu, berimbau na mão (...)  
Deu meia-lua e não foi de brincadeira”  
(GINGA, 2020).

A utilização do samba acima não somente mostra um conteúdo reprimido como as matrizes que constituíam a cultura da Capoeira, mas também evidencia os referenciais afrodescendentes que alicerçam a nossa cultura plural. Neste momento histórico, não me parece casual essa aproximação que essas manifestações do povo apresentam – samba e capoeira – em uma ocasião em que ocorre o fechamento social e científico em nosso país, e instituições da cultura são desacreditadas e destituídas de saber. A Capoeira, como samba-enredo, desvenda um fato mencionado na pesquisa, sobre as matrizes das duas complexas formas de

conhecimento, o samba e a capoeira, que juntos perfazem a raiz da história da Capoeira. Vejam como Jacarandá se refere a esse fato:

*“Acho que o universo do samba é muito próximo ao Universo da Capoeira, e para mim isso acontece comigo. Também sou do samba e da capoeira. As lógicas são muito parecidas. A gente pode até olhar para a História, e vai ver [quando] o Capoeirista era também um Sambista” (JACARANDÁ, 2019).*

O que nos traz o samba com a capoeira, lembrado nessa histórica remessa ao passado de ambos, que o samba-enredo reencena na passarela do carnaval, nos dirige a uma apropriação do universo da Capoeira e do samba como manifestação arte-cultural. Ambas as formas de arte e resistência se desenvolveram em nosso país como cultura de rua, cultura subalternizada que constrói as epistemologias do Sul, os espaços fronteiriços, nos coletivos vivos.

Das ruas do povo, onde as populações submetidas criam sua arte-resistência, vem a letra do samba-enredo, referindo-se à Capoeira, reitero: “Pés descalços no céu, berimbau na mão” para conduzir-me até o esclarecimento de Ipeobá sobre essa oposição resistente das universidades ao saber que vem do povo.

Nas falas dos sujeitos, é colocado como ainda o complexo conhecimento da Capoeira é considerado em Educação Física. Assim é que é destacado e afirmado esse campo de conhecimento denso, constituído, complexo e codificado, que surge na fala de Cedro, também sujeito desta pesquisa:

*traduz toda a história de nosso país, vemo-lo considerado como de menor valor. Quase sempre, um projeto à parte, uma experiência pontual, de extensão. (CEDRO, 2019).*

Ouçamos mais como sobressai esse conhecimento na fala de outro sujeito e como é rechaçado, na universidade, pelos setores de gestão:

*Como professor da Universidade implantei mais alguns projetos, implantei algumas disciplinas, passando doze (12) anos aqui. Em 2009 começamos a ter alguns problemas de inserção de algumas práticas, como a capoeira e também outras, nesta Universidade.*

*Um grupo de professores que tinham dificuldade naquele coletivo que muitos entendiam ser rebelde e revolucionário porque iam os negros do morro para a Universidade e o pessoal falava que ali não era o lugar deles... E se incomodavam demais com tudo isso, eu continuava fazendo, fazendo, mas eu terminei me esgotando um pouco (IPEOBÁ).*

Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016) observam que a resistência social à dominação de uma única dominância global capitalista e epistêmica tem sido elaborada em termos de decolonialidade e esse pensamento de fronteira integra as histórias locais, que vão marcar diferença ante o projeto colonial que está dentro da globalização. Assim declaram os autores:

[...] os sujeitos coloniais que estão nas fronteiras – físicas e imaginárias – da modernidade não eram e não são seres passivos. Eles podem tanto se integrar ao desenho global das histórias locais que estão sendo forçadas como podem rejeitá-las. É nessas fronteiras, marcadas pela diferença colonial, que atua a colonialidade do poder, bem como é dessas fronteiras que pode emergir o pensamento de fronteira como projeto decolonial.

O pensamento de fronteira não é um pensamento fundamentalista ou essencialista daqueles que estão à margem ou na fronteira da modernidade. Justamente por estar na fronteira, esse pensamento está em diálogo com a modernidade, porém a partir das perspectivas subalternas (BERNARDINO-COSTA; GROSGOUEL, 2016, p. 18-19).

A rebeldia e o ímpeto revolucionário de Ipeobá, apesar dos limites vividos em um estado e uma universidade, ressurgiu viva, atenta, com ânimo em outro tempo e lugar, como uma ginga que arranja melhor canto para o ponto cantado e para a resistência social:

*“Nesse tempo recebi um convite para trabalhar com Capoeira em outra Universidade Federal (...) e fui redistribuído para lá; após muitos conflitos na [primeira] Federal (...) porque eles não aceitavam mesmo essa coisa da cultura popular, do morro descer para a Universidade; da universidade ir para o morro. E meus projetos eram para ir até o morro e o morro vir para a universidade. No entanto, eu e mais 8 professores, ficamos esgotados e desistimos, fomos até à Reitoria, dentre outras atitudes e sofremos muita perseguição e o que a gente poderia chamar de assédio moral. Teve um momento que um dos diretores disse que só se comunicava comigo se fosse por escrito porque os projetos que fazia não eram dignos da universidade... foi muito triste...” (IPEOBÁ, 2019).*

O silenciamento e a oclusão das teorias da América Latina, bem como o fazer calar aos que pensam sob outra perspectiva, trazendo outros olhares e epistemologias, estas formas de opressão estão aliadas ao pensamento colonial. Mas geram desde suas recentes reações, uma forma de resistência chamada decolonialidade, que se consagrou a uma investigação das relações entre

modernidade e colonialismos, como declaram Grosfoguel e Bernardino-Costa (2016) sobre o assunto:

Não somente, mas também em decorrência do silêncio ou da obliteração da teoria pós-colonial às contribuições de intelectuais da América Latina é que se constituiu na virada do milênio uma rede de investigação de intelectuais latino-americanos em torno da decolonialidade ou, como nomeia Arturo Escobar (2003), em torno de um programa de investigação modernidade/colonialidade. A crítica ao pós-colonialismo – com uma marca de nascença britânica e americana – como um possível paradigma reside no risco de ele tornar-se um significante vazio, que poderia conter e acomodar todas as demais experiências históricas locais (GROSGOQUEL, BERNARDINO-COSTA, 2016, p. 16).

Novamente trago a fala de Ipeobá com seus verbos com sentido de luta e enfrentamento: “superar” (barreiras) – e o qualificativo “*é difícil mesmo*”; “*institucionalizar a capoeira*” (nestes órgãos formais), dependendo de “*trabalho intenso e árduo mesmo, sério, consolidado e de envolvimento*” (com todos os segmentos da sociedade). Com as palavras dele em seu contexto frásico maior:

*“Sabemos que superar essas barreiras é difícil mesmo. Institucionalizar a capoeira nestes órgãos mais formais depende de um trabalho intenso e árduo mesmo, sério, consolidado e de envolvimento com todos os segmentos da sociedade” (IPEOBÁ, 2019).*

Como primeira abordagem analítica, diria desde já que a ideia de luta que a Capoeira traz se estende para a de luta social com todos os segmentos societários, inclusive luta pela consolidação do conhecimento da Capoeira e das formas culturais que enuncia.

Pela forma de ministrar aulas indo ao morro dos negros, como falam os sujeitos da pesquisa, percebe-se a presença de elementos de outra natureza, não fixos, não dissociando teoria de sua prática social, nem recobertos de formalismos estéreis, mas conteúdo e maneiras que auxiliam a começar a pensar em termos de culturas brasileiras, de epistemologias decoloniais e de outras formas de enunciação geopolítica, conforme observam os autores com quem estamos dialogando:

Afirmar o *locus* de enunciação significa ir na contramão dos paradigmas eurocêntricos hegemônicos que, mesmo falando de uma localização particular, assumiram-se como universais, desinteressado e não situados. O *locus* de enunciação não é marcado unicamente por nossa localização geopolítica dentro do sistema mundial moderno/colonial, mas é também

marcado pelas hierarquias raciais, de classe, gênero, sexuais etc. que incidem sobre o corpo.

No discurso colonial, o corpo colonizado foi visto como corpo destituído de vontade, subjetividade, pronto para servir e destituído de voz (Hooks, 1995). Corpos destituídos de alma, em que o homem colonizado foi reduzido a mão de obra, enquanto a mulher colonizada tornou-se objeto de uma economia de prazer e do desejo. Mediante a razão colonial, o corpo do sujeito colonizado foi fixado em certas identidades (BERNARDINO-COSTA; GROSFOGUEL, 2016, p. 19-20).

Sigo observando a opressão objetiva e a colonização das subjetividades também se dando em nível estético e cultural (LINHARES, 2003) e a associação da razão colonial a uma fixidez de pensamento sobre corpo e desejo. No combate à opressão do corpo associada à proscricção de sujeitos étnico-raciais subalternizados, chego mais perto dos sujeitos da pesquisa.

Assim sendo, instigada pelo que me trouxeram os sujeitos, fui retomando as reflexões sobre a formação para o magistério em Educação Física e indo buscar em Metzner (2016) o que significa **formação inicial**. O autor considera-a como o período de aquisição de conhecimentos essenciais para iniciar o exercício de uma profissão, ou seja, quando há uma preparação e desenvolvimento de um futuro profissional em diferentes aspectos: científicos, culturais e humanos. Também assevera o autor que haveria esse tempo de preparo para adquirir substância e condições de fazer na direção do que se escolheu.

Avançando nessa discussão sobre formação, tem-se que, nas licenciaturas, para as quais meu olhar está voltado, existiria uma etapa ou um “estado de preparação” para fazer profissionalmente depois, mas, de todo modo, em um aprender-fazendo com veracidade e saindo dos intramuros da universidade e indo ao corpo social maior. Observei que, de tal modo, esse lugar social é captado por uma subjetividade que o sustenta, também presente na Capoeira.

No caso da **formação inicial de licenciados**, tem-se como objeto principal dessa etapa a formação de profissionais qualificados para **lidar com a especificidade do trabalho pedagógico. Estaríamos a converter a Capoeira em algo que ela não é? Ou a Educação Física?**

Nesse sentido, entendo que as integralizações curriculares das licenciaturas precisam atender a especificações tanto da Educação Física quanto das formas complexas de conhecimento, como a Capoeira, buscando propiciar aos sujeitos-alunos as temáticas que compreendem seu específico trabalho, a especificidade de sua formação, agora sob a égide da pedagogia, quando licenciatura. Melhor: o pedagógico não seria um “a mais” como tradicionalmente se pensou dele, de tal modo que os bacharéis acrescentavam disciplinas e pronto: estava feita a licenciatura. O pedagógico seria uma forma de saber fazendo e atando compromissos que já na formação são formas objetivadas de partilha de conhecimento social, com sustentações em uma subjetividade humanizadora.

Pensando nessa afirmativa, trago novamente Grosfoguel (2009, p. 117), quando diz que, para sair de uma discussão fundamentalista, é necessário considerar que:

1. uma perspectiva epistêmica decolonial exige um cânone de pensamento mais amplo que o ocidental;
2. uma perspectiva decolonial verdadeiramente universal não pode basear-se num universal abstrato;
3. a descolonização do conhecimento exigiria levar a sério a perspectiva/cosmologias/visões de pensadores críticos do Sul Global, que pensam com/mediante corpos e lugares étnico-raciais/sexuais subalternizados.

Como a Capoeira se entranha nessa discussão?

Inspirada também pela decolonialidade, Lima Silva, Falcão e Da Silva (2020)<sup>5</sup> auxiliam-me a responder à pergunta acima. É válido aqui ressaltar, por uma questão ética, que, em recente artigo, o qual se encontra ainda no prelo, li, pela primeira vez, o termo “decolonial”. O trabalho tem por título “A experiência do ‘águas de menino’:

---

<sup>5</sup> Nesse texto, a reflexão sobre uma educação de fundo de quintal, como uma experiência educacional para tratar de africanidades brasileiras, apoia-se em discussões relacionadas com a pedagogia decolonial realizadas por João Colares da Mota Neto (2016), com base nos trabalhos do educador brasileiro Paulo Freire e do cientista social colombiano Fals Borda. Intelectuais reconhecidos nos campos da educação popular, da pedagogia crítica e das Ciências Sociais na América Latina.

educação de fundo de quintal como pedagogia decolonial”. Esses autores convidam-nos a:

Fomentar uma educação de fundo de quintal respaldada na vivacidade cultural da Capoeira Angola que se movimenta orientada por uma cosmo percepção africana é gingar numa práxis epistêmica decolonial. (...) O que implica colocar em prática mecanismos de ressignificação da realidade e das relações de poder para além do marco da colonialidade;

(...) Tendo como princípios balizadores: a centralidade da corporeidade, a crítica ao antropocentrismo da modernidade e a denúncia do racismo e do patriarcado (LIMA SILVA, FALCÃO, DA SILVA, 2020, p. 13).

Em voz outra, um de nossos sujeitos fala:

*“As rodas de capoeira vão constituindo outras rodas, que dão contornos existenciais, movimento e sentido a seus participantes e os põem em interação.*

*As rodas são formas de contato, e de construção dessa roda maior; um momento importante, sem dúvida, mas que se completa no cotidiano das aulas, dos encontros, nas aprendizagens da resistência à opressão...”* (SÂNDALO, 2019).

Como Bardin (2011) nos ensina, as palavras constituem sentidos que as une; pode-se extraí-los. Observando o mencionado acima, temos que as rodas constituem outras rodas que nos remetem a sair de um lugar de fechamento; e essa “interação” daria “contornos existenciais”, movimento onde “as rodas se completam no cotidiano” das pessoas, com sua inteireza; e haveria, nas “rodas, formas de contato” e lugar de dar “movimento e sentido” a “rodas que vão constituindo outras rodas”; e nessa “construção” há “encontros e aprendizagens de resistência à opressão”. De modo sintético, temos:

1. Rodas levam a rodas maiores (saída do fechamento para abertura);
2. Rodas supõem interação nas rodas, que constituem rodas maiores; dão contornos existenciais, são formas de contato, movimento e sentido;
3. As rodas se completam no cotidiano (possuem movimento e acessam lugares sociais); são aprendizagens de sentido e de resistência a opressões.



Afirma também Jacarandá, nessas direções:

*A Capoeira ensina esses aprendizados que vai além da roda, dos movimentos, da técnica... Vai muito além. É uma coisa que serve bastante para sua vivência mesmo. É [como] aquilo que Mestre Moraes fala que 'a roda da capoeira é um aprendizado para a roda do mundo'. (JACARANDÁ, 2019).*

1. Capoeira ensina aprendizados que vão além da roda, da técnica;
2. É vivência mesmo, conteúdo e prática vivencial, que remete à vida;
3. A Capoeira é um aprendizado da roda do mundo.

Podemos perceber que, se cada segmento de sentido (ou frase) possui sua especificidade, também coopera para chegar ao último lugar frasal, onde se tem:

As rodas se completam no cotidiano (possuem movimento e acessam lugares sociais); são aprendizagens de sentido e de resistência a opressões.

A capoeira é um aprendizado da roda do mundo.

Mediante o que se encontra em comum, podemos dizer que as rodas da Capoeira são tidas como rodas sociais de resistência, que se reportam para além-muros da universidade e para além de suas técnicas e de sua prática, em direção a aprendizagens contra as opressões. Podemos supor que, nessas rodas que funcionam indo ao encontro de rodas maiores, esse movimento seria constituidor de “redes vivas”, no sentido que Merhy empresta ao trabalho vivo (MERHY, 2014). Que enfrentamentos os afrodescendentes viveram em nosso país, para se situarem hoje nesses lugares que formam círculos concêntricos, se alargam e tentam perfurar o cimento da academia e do conhecimento científico cristalizado?

*Escutando e lendo, fazendo Capoeira e vivendo a pesquisa, agora, alguma coisa mudara? O escravismo ainda permanecia, mas o combate havia sido interiorizado. Olhando para trás eu vejo: foi minha própria vida, fincou na minha própria história o que me fazia ir às ruas para ver e fazer capoeira com os grupos, as rodas, as aulas, o que a cultura local vive. E como aprendi!*

*Se o escravismo permanece na consciência de muitos, esses não fazem o país.*

*O escravismo forjara uma ideia de sincretismo que eu pensava ser uma doença infantil do pensamento sobre cultura afrodescendente, porque na verdade sempre que se falava em Capoeira, o sincrético aparecia como um ponto final. Como se a partir desse ponto tudo já tivesse sido dito.*

*Seria preciso, contudo, reouvir e recontar fatos e a história dos escravismos novos que poderiam acordar a resistência. A escravização agora era uma forma do capitalismo se recompor em níveis crescentes de barbárie e acumulação. Mas sem resistência não há história. (SÂNDALO, 2019).*

Sabe-se que um tempo histórico possui suas exigências sociais de fazer e lutar. Para isso, a educação sobrevive porque acolhe as solicitações do que rompe e muda no tecido da cultura. Modificações que resistem à mera reprodução e às suas adequações aos temas recentes, que são novas problemáticas ou antigas a ressurgir em dado tempo histórico.

Com a Educação Física, não poderia ser diferente, mas, por meio dela, veem-se questões bastante próprias ao seu objeto de estudo, ensino e fazer social. Mediante este acorde interrogativo – De onde vem a Educação Física? Como se tornou uma disciplina obrigatória para o ensino básico? O que se ensina? É somente jogar e brincar? Como se tornou um curso de formação inicial? –, busco trazer as notas de respostas e explicações, e, nesse movimento, vem a ginga da Capoeira.

### **3.1.1 Como essa história se inicia: preparo corporal de guerra ou corpo dócil ao escravismo?**

Olha quebra a gereba; quebra!  
 Vou quebrar tudo hoje; quebra!  
 Amanhã nada quebra; quebra!  
 (Autor desconhecido).

De acordo com Souza Neto *et al.* (2004), os primeiros grupos de colonos, imigrantes e militares, em diferentes partes do país, deram início a uma estruturação aproximada à Educação Física. Havia uma espécie de preparo de guerra implícito ou de estado de alerta. Assim, mediante atividades – práticas corporais – em que se dizia estar a buscar o lazer e a formação do corpo, preparava-se um ideário de colono, ou de militar, ou de um corpo dócil ao escravismo.

Desse modo, com a promoção de jogos, exercícios físicos, atividades recreativas e competições atléticas, organizava-se um conjunto de conhecimentos para o exercício da profissão que, no próprio modo de preparar o corpo ou de conceber o que seria um corpo educado, já limitava uma compreensão da Educação Física.

*“Assim lembrando, agora me é possível entender a crença que foi sendo constituída por décadas, em que precisávamos realizar exercícios físicos para sermos fortes e saudáveis como os soldados, pois eram treinados para a guerra e nós o seríamos também. Seu treinamento se dava pela repetição de atividades físicas diariamente (corridas, saltos, flexões de braço e os famosos polichinelos, dentre outros), até a exaustão, em sequências iguais para todos, desconsiderando qualquer peculiaridade humana que alguém apresentasse. A formação em Educação Física e, conseqüentemente, as aulas no contexto escolar, não eram distintas da instrução física militar. E pior: corremos o risco, hoje, em 2019, de retornarmos a essa ferida histórica, com ainda mais força” (SÂNDALO, 2019).*

Se a formação inicial em Educação Física no Brasil, portanto, em termos de sua vinculação com o ensino formal, teve esse componente de uma cultura marcial, ocorreu formalmente desde as primeiras décadas do século XX, diretamente vinculada às Forças Armadas Brasileiras, mais especificamente à Marinha e ao Exército. Nesse escopo, utilizava-se dos métodos ginásticos europeus para desenvolverem seus cursos (BENITES, 2007). Essa europeização e branqueamento propiciaram uma face ao currículo expresso que em anda se relacionava com a Capoeira.

Os métodos ginásticos europeus foram propostos principalmente pela Suécia, Inglaterra, França e Alemanha. Eram métodos de ginástica de disciplina corporal, cujos objetivos eram fortalecer, embelezar, corrigir e tornar saudáveis os corpos dos trabalhadores e logo foram introduzidos na escola brasileira com o mesmo objetivo (GAIO, 2006).

É importante frisar que, reitero, as primeiras escolas de preparação profissional em Educação Física foram estruturadas no âmbito militar e para militares (MARINHO, 1980; AZEVEDO, MALINA, 2004; SOUZA NETO et al., 2004) e essa situação exhibe e forja uma forma de compreender a educação do corpo que, na

realidade, metonimicamente impõe uma visão de sujeito que se educa. Trata-se de uma informação deveras importante, cujas consequências para a área, comentarei mais à frente.

### ***3.1.2 Chega o Império, a Reforma Couto Ferraz, e tem-se a ginástica!***

A disciplina Educação Física foi incluída na escola oficialmente com a Reforma Couto Ferraz, em 1851. O Governo Imperial incluía a ginástica, que viria a se tornar Educação Física no ensino das escolas primárias. Ademais, em 1882, Rui Barbosa recomendou que a ginástica fosse obrigatória para ambos os sexos e ofertada também nas escolas normais. A implantação, de fato, dessas leis, contudo, só ocorreria na década de 1920, no Rio de Janeiro (capital da República) e nas escolas militares (CASTELLANI FILHO, 1988; DARIDO, RANGEL, 2015; CHAVES, ESPINDOLA, 2016), em particular.

Continuando nossa levada histórica, em 1º de agosto de 1934, segundo Souza Neto et al. (2004), foi criada, então, a Escola de Educação Física do Estado de São Paulo (integrada à Universidade de São Paulo, em 1969), a primeira com sistematização civil de um curso superior para a área, de que se tem registro.

A Constituição de 1937, art. 131 (BRASIL, 1937), tornou, então, a Educação Física obrigatória em todas as escolas primárias, normais e secundárias, com isto alguns avanços foram sendo conquistados para a formação profissional na área. Já em 1939, por meio do Decreto-Lei nº 1.212 (BRASIL, 1939), foi criada a Universidade do Brasil, que se tornou a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, incorporada à atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Sua finalidade era se tornar a escola-padrão, na formação profissional em Educação Física brasileira, e teve seu corpo docente formado por egressos do curso de Emergência nos moldes do exército, além de médicos, por isso a forte influência dos modelos médico e militar (LIMA, CYRINO, SOUZA NETO, 2016).

Conforme assinaléi antes, vamos entender essa influência bélica, militar dentro de modelos de pensamento educacionais que se constituíram no curso da

história da Educação Física desde esse tempo e se foram cristalizando em fortes diretivas que perduram sem um exame maior de suas implicações.

Explico: nas décadas de **1850** e **1880**, a Educação Física é indicada para o ensino formal da época pela Legislatura oficial do Império Brasileiro; no entanto, somente essa inserção foi acontecer, de fato, aproximadamente após 60 anos decorridos (**1922**) e em lugares específicos, em um país de extensão continental. Acresça-se que o espaço “privilegiado” para o estabelecimento da Educação Física no ensino formal eram as escolas militares.

Destarte, dessa íntima ligação da Educação Física com as forças armadas, dar-se-ia espaço à sua inserção teórico-prática na formação dos sujeitos à base de um modelo militarista e higienista de aprendizagem. O ensino da área, não só no conteudismo da forma de pensar Educação e Sujeito da Educação Física, mas também no relacionamento professor-aluno, a concepção militarizada tomou corpo. Assim se dava: na relação professor-aluno havia um superior e um inferior, como em um regimento militar, e na própria concepção do corpo que se treina, por meio de exercícios físicos, existia um corpo ao modo de uma máquina, do qual se alijou o pensar, o sentir e o jogo – movimento da cultura e da potência de educabilidade dos grupos. A rigidez de um corpo belicoso que obedece e outro que manda, de um treino que cria vencedores e perdedores são aspectos que atravessavam as práticas de preparação para tempos e guerra e nunca deixaram de empanar certo ideário na área.

Também, se havia o objetivo da Educação Física, na escola, de formar uma geração “forte e saudável para atuar na guerra”, selecionando os “indivíduos perfeitos fisicamente” (CASTELLANI FILHO, 1988; DARIDO, RANGEL, 2015), esse ideário não ficou infenso à tragédia do higienismo, que veio sempre com concepções de “limpeza étnica” e de sujeições de classe.

Entendo, assim, que essas concepções evidenciavam a Educação Física apenas como uma atividade física – e isso até nos nomes dados a essa “prática” ou “atividade” (perceba-se a fragmentação do corpo de estudos da área). Era um espaço para um corpo que não pensa e não sente; onde os alunos iriam praticar e repetir, treinar para derrotar, buscando-se uma

disciplina sem reflexão, devedora desse modo de se pensar educação de um corpo sem as outras dimensões, fragmentado.

Quando ainda aluna, na fase escolar, me lembro que tínhamos que ficar todos enfileirados, um vendo apenas a cabeça do que estava a sua frente; e para “ajeitar” as fileiras, o professor de Educação Física mandava que colocássemos a mão esquerda no ombro esquerdo do colega da frente. Assim ficávamos aprendendo a marchar juntos, em pelotões, como no exército.

O que isso me custou? Não sei. Mas percebo nos alunos, a partir da Capoeira, uma ruptura com isso. (Jornal de Pesquisa)

O que vai sendo demolido, estragado nos corpos de mentes dos alunos não se averigua; mas sabe-se bem que a relação com o Outro, na qual ocorrem as aprendizagens escolares, não acontece sem investimento afetivo, porquanto é atravessada por biografias, na verdade, sujeitos que se biografam nos seus encontros. A sede de encontros, de reconhecimento de Si e do Outro, de biografar-se, de responder a um impulso de conhecer, com essa redução ao “corpo que não sente nem pensa”, encolhe-se, desvia, faz-se substituição da pulsão da vida pela de morte. Como observava Momberger (2008), as necessidades da relação com o Outro e o Saber mobilizam tanto do ser. Vejamos:

Essa relação [com o saber e com o Outro] é, ainda, o lugar do reconhecimento social, em que o saber admite e corrobora uma posição e o reconhecimento desta; lugar de uma aventura de conhecimento, que encontra no saber um meio de responder a uma curiosidade sobre o mundo; lugar de uma relação estética consigo mesmo, que busca no saber as fontes de uma elaboração de si (MOMBERGER, 2008, p. 137).

Evidente que esse ideário formador não se trata de algo espontaneista; o militarismo em Educação Física e o preparo do corpo mediante a higienização (que assume a violência da “limpeza étnica”) são traços que alimentam e recursivamente são alimentados por paradigmas.

Trago uma consideração de Bracht (2010), que me auxilia a entender essa visão e suas teias: a Educação Física estava sob a tutela das ciências naturais, particularmente da fisiologia e da biologia, sob uma visão de corpo e seus movimentos marcadamente biológicos, entendido como dimensões da natureza, orgânicas, sem o simbólico e o imaginário, e sem compreender que a natureza está sendo percebida e atravessada por culturas, no seu plural.

Retomando nossa história, vejamos os anos de 1945 e 1968, quando a formação do professor, em qualquer área, no Brasil, obteve fundamentais avanços mediante a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4.024/61 (BRASIL, 1961) e, conseqüentemente a Educação Física também. Assim sendo, com a internacionalização do mercado e o advento do esporte como um fenômeno de massas, é realizada a Reforma Universitária de 1968, como modelo de universidade científica e de pós-graduação (SOUZA NETO *et al.*, 2004).

A Resolução nº 69/1969, do Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1969), delibera, então, o aumento da carga horária do curso de Educação Física para um mínimo de três anos e máximo de cinco anos, de 1.800 horas, outorgando título de licenciatura e uma possível complementação de duas disciplinas para a obtenção do título de Técnico Desportivo. Além disso, estabeleceu um **currículo mínimo** para os cursos de todo o país, dividido nas seguintes matérias (nomenclatura da época):

- **Básicas:** Estudo da vida humana – **Biologia**, Anatomia, Fisiologia, Cinesiologia, Biometria e Higiene.
- **Profissionais:** Estudo do exercício gímico desportivo – Socorros Urgentes, Ginástica, Rítmica, aspectos Lúdicos e agonísticos, Natação, Atletismo e Recreação.
- **Pedagógicas:** Estudo das matérias pedagógicas – Psicologia da educação, Didática, Psicologia da educação, Prática de Ensino por meio de Estágios Supervisionados e Estrutura de Ensino de 1º e 2º Graus (TOJAL, 2005; BENITES, 2007; CHAVES, ESPINDOLA, 2016).

Não obstante tenha sido denominado currículo mínimo, que seria o básico, em minha opinião considero que houve um expressivo avanço no que diz respeito aos saberes relativos ao conhecimento pedagógico, dando maior suporte à formação do professor, que antes não havia. Isso igualmente começa a desestruturar, de maneira ainda frágil, nas crenças tanto dos alunos como dos professores de Educação Física; é a desconfiança de que não se sabe bem a natureza do conhecimento dessa “via do corpo” que não fica nele, e para lê-lo pede às outras dimensões a chave. Concretamente a introdução da ciência pedagógica, e

não só a biológica, leva a repensar a conceptualização do sujeito da Educação Física.

### **3.1.3 O mercado de atletas e os novos nomes do pedagógico**

Ô prepara o arame e enverga  
a madeira do jequitibá,  
Traz da cabaça a moeda  
e o caxixi da feira  
que eu quero tocar!  
Meu berimbau êêh  
Meu berimbau, camará  
(Edson Show)

Na prática, a Educação Física não estava atendendo efetivamente ao mercado de trabalho em quantidade e qualidade, permitindo que ex-atletas continuassem a ocupar o lugar dos profissionais formados por uma escola superior, propondo-se, então, que a formação na área devesse restringir-se à formação de professores e de técnicos (LEMOS, 2009; MELO, 1996; CHAVES, ESPINDOLA, 2016).

Desde a década de 1970 e devido ao grande sucesso da seleção brasileira de futebol, tendo seu auge nesse ano, por ocasião do terceiro título mundial, a área foi fortemente associada aos esportes, em especial a esse jogo coletivo (CASTELLANI FILHO, 1988; BRACHT, 2010; DARIDO, RANGEL, 2015).

De acordo com Lima, Cyrino e Souza Neto (2016), os currículos nessas décadas seguiam duas tendências predominantes: a tradicional militarizada e a esportiva. Nos anos 1960/70, caracterizava-se a Educação Física fortemente pela dicotomia a que acima aludimos, com o corpo em preparo feito um exército de reserva e a prática de esportes, para formar a figura do vencedor.

Por esse tempo, segundo Rangel-Betti e Betti (1996), em todo o país havia, na Educação Física, a ênfase nas disciplinas práticas, em especial, as esportivas. O conceito de prática aqui era baseado na simples execução e demonstração, por parte do graduando, de habilidades técnicas e capacidades físicas, inclusive com provas “práticas” avaliando o desempenho mínimo do gesto técnico, dos futuros



docentes. Percebamos como as crenças naquele corpo forte e saudável fisicamente ainda perduravam fortemente em supremacia ao pensamento pedagógico, impondo um modelo fechado à Educação Física.

Compartilho que minhas emoções vieram à tona neste instante, que revi minha história pessoal, pois fiz parte deste contexto. Para ingressar no curso de Educação Física da UFES, no ano de 1988, tive que realizar uma farta prova prática que incluía a corrida de velocidade (100m); a corrida de resistência 12km; natação (25m); salto em distância e em altura; dentre outros testes especificamente físicos. Ou seja, para ser aluno, candidato a futuro docente da área, era necessário demonstrar que se detinha “capacidade física” para tal. Era como se estivéssemos fazendo prova para sermos atletas e não para sermos professores... Quantas voltas correndo realizei naquela velha e saudosa pista de atletismo da UFES... (Jornal de Pesquisa).

Visões limitantes dessa natureza pertenciam ao mundo das práticas, ou atividades (nomes que se davam à Educação Física nos idos da Lei nº 5.692/71). Esse universo da institucionalidade da Educação Física, ao se incrustar no imaginário do campo, forma, mesmo quando algo muda, certos pensamentos e atitudes que ficam como um contingente de crenças limitantes. Percebo que as crenças aqui vêm sendo perpetuadas e revitalizadas pela própria institucionalidade que está presente também na preparação para a graduação e na própria universidade.

#### ***3.1.4 O modelo esportivista e o ideal do triunfador: os dilemas postos socialmente***

Ao citarmos ainda Rangel-Betti e Betti (1996), referências de nossa área, os autores explicam que a teoria nos cursos de EF – em que eu queria entrar – era considerada como o conteúdo apresentado nas salas de aula, como as disciplinas de biologia, psicologia, anatomia, fisiologia, entre outras; e a prática eram as atividades e/ou disciplinas que eram realizadas na piscina, quadra, pista, entre outros lugares.

*Lembro-me nitidamente como as aulas de handebol, basquetebol, voleibol, e outras eram tantas e realizadas nas quadras poliesportivas do CEFD-UFES. Nós estudantes de Educação Física tínhamos que aprender os gestos técnicos de cada um desses esportes e suas regras oficiais que não podiam ser modificadas. Passei por provas que avaliavam se eu estava realizando o tiro de 7m do handebol corretamente, ou seja, se havia aprendido a técnica do movimento, para ensiná-la aos meus futuros alunos.*

*Logo o resultado dessa forte presença nas universidades surgiu nas escolas: o que se via a cada bimestre era o que ficou conhecido na área como o 'quarteto mágico': o ensino do handebol, basquetebol, voleibol e o futebol!. (SÂNDALO, 2019).*

Esse modelo acompanhou o desenvolvimento do movimento esportivista no país, porquanto, segundo Bracht (2010), o esporte se tornou hegemônico como conteúdo das aulas de Educação Física desde as décadas de 1970 a 1990, processo denominado esportivismo ou esportivização dos conteúdos da área.

Ao corpo saudável e forte uniu-se o corpo do esportista, ou seja, a referência e crença na Educação Física como aptidão física não foi desconstruída, mas aglutinou-se ao esporte por ter este, agora, e até hoje, uma representação política e econômica importante no país e em suas representações no exterior. No corpo do desportista, o ideal do vencedor dos outros vai deixando empalidecer o grupo, os coletivos, e a figura dos ídolos de futebol comparecem com força ante os que desejam ultrapassar as interdições de classe social e etnia, além das próprias dificuldades subjetivas.

*Na prática da Educação Física há uma fôrma que modela não só os corpos, mas o modo de se pensar no jogo e as pessoas com quem se joga: perdedores ou triunfadores. Em um país onde as classes populares vivem tragédias de miséria e violência social, isso fica um desastre. Porque muitos apostam tudo nesse modelo de vencer pelo esporte. As figuras dos ídolos de futebol são as de quem passou pelas classes pobres e vive uma vida sem problemas, com uma corte de riqueza material que a mídia aumenta todo dia.*

*O problema é que ao professor de Educação Física se cobra atender a essa modelização. (SÂNDALO, 2019).*

Esse modelo do esportista, que mirava o triunfador, era uma forma de pensar a educação física que influenciou significativamente os seus cursos de formação. Dele saíram a implementação de formas de pensar saberes que ainda hoje sustentam a Educação Física escolar. A ideia de promover a iniciação esportiva,

identificando talentos que pudessem futuramente participar de equipes que representassem a nação no cenário esportivo internacional, impunha para torná-la um conjunto curricular e disciplinar específico, visando alcançar essa miragem. Sob essa perspectiva e crenças, o currículo mínimo que mencionei anteriormente perdurou por alguns anos, regendo a formação de professores da Educação Física.

### **3.1.5 A expansão da Educação Física na lógica do mercado não escolar**

Daqui em diante, outra realidade passa a se configurar na Educação Física: a criação do curso de bacharelado, por meio da Resolução nº 03/1987, com o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 215/1987 (BRASIL, 1987). Esse curso, agora, visava a atender às diferentes demandas, em crescente expansão, do mercado não escolar, tais como: academias, clubes, condomínios e outros lugares mais do corpo em cena; um corpo educado para homogeneizar-se e ser consumido como objeto.

A lógica do mercado, que tornava sem voz a solidariedade e o princípio de comunidade, fazia-o bater em retirada; o capital mundializado e a lógica do consumo negavam a necessária humanização dos sujeitos, mas nele, no ambiente social, iria atuar em uma disputa de lugar e pensamento.

A prática docente e seu lugar na Educação Física decerto reagem, e o corpo que triunfa, do desportista, sofre críticas com relação à desconsideração ao princípio da atuação da Educação Física (KUNZ *et al.*, 1998).

Ainda com o apoio de Kunz *et al.* (1988), afirmamos que, diante dessa nova organização curricular, foram criadas diversas comissões de especialistas para determinar os diferentes conteúdos dos cursos de licenciatura e bacharelado, bem como encetar diálogos com redes sociais vivas e comunidades, o que possibilitou a gestão acadêmica pesquisar, em todas as áreas de conhecimento, uma releitura de mundo. Assim, na Educação Física, foram promovidos diferentes encontros e debates entre seus profissionais, havendo uma grande resistência ao paradigma da biologia, baseado nas ciências naturais (CASTELLANI FILHO, 1988; BRACHT, 2010).

Novamente chamo a atenção para o momento sócio-histórico em que o país se encontrava no fim dos anos 1980: um período de democratização político-social e, conseqüentemente, da Educação Física. A democracia permitiu grandes críticas de estudiosos da área ao modelo esportivista e tecnicista dos currículos escolares e de formação, que se praticava até então. Nesse contexto, acontece o denominado “movimento renovador da Educação Física”, passando a área a ter seus estudos influenciados pelas ciências sociais e humanas (BRACHT, 2010; DARIDO, RANGEL, 2015), sem deixar de todo a biologia, que assim adquiria novo rosto, o de uma dimensão do ser.

Recorro ainda a Bracht (2010), para deixar claro que

(...) o movimento renovador da Educação Física brasileira promoveu uma “desnaturalização” do seu objeto. Isso quer dizer que o corpo não mais é entendido somente como uma dimensão da natureza (em nós) e sim, principalmente, como uma construção cultural, portanto, simbólica. O corpo e suas práticas expressam a sociedade na qual estão inseridos, ou seja, são construções históricas (BRACHT, 2010, p. 02).

Sob essa compreensão, o corpo e suas diversas práticas, ou atividades físicas como eram chamadas, passam a ser entendidos como uma constituição humana em um determinado contexto histórico-cultural e com sentidos próprios, atuando com múltiplas referências e considerando também as múltiplas dimensões do sujeito. Nesse sentido, o objeto de estudo da Educação Física torna-se dimensão da cultura, ampliando seu conteúdo de ensino como disciplina escolar, do mesmo modo que os estudos na formação profissional. Depreende-se dos sujeitos da pesquisa:

*o objeto de estudo da Educação Física torna-se dimensão da cultura, ampliando seu conteúdo de ensino como disciplina escolar, do mesmo modo que os estudos na formação profissional. O que é o caso da U...; porque acho que a luta ela deve ser tematizada na universidade não a partir dessa visão restritiva de apenas um aprendizado de uma técnica, mas a luta com um conceito mais amplo; (...) dessa perspectiva do sociocultural, do filosófico, do cultural, do pedagógico de todas as lutas. (...)*

*Trabalhamos [na formação profissional] com os conceitos mais gerais, buscando algumas especificidades a partir desse diálogo sociocultural. (IPEOBÁ, 2019).*

O texto é contundente: 1) a luta não é uma técnica apenas e deve ser tematizada na universidade; os sentidos de luta são múltiplos; 2) sendo gestadas

nessa perspectiva sociocultural, as dimensões sociais e culturais, filosóficas e pedagógicas comparecem; 3) e esse conceito amplo de luta parte desse diálogo sociocultural.

A perspectiva da educação defendida pelos sujeitos da pesquisa retorna a esse lugar acima referido, aprofundando mais o que vem sendo considerado como dimensões múltiplas da Capoeira e do sujeito em formação na Educação Física. Alargando ainda mais essa ideia de dimensões do sujeito, contempladas no trabalho com a Capoeira, outro sujeito da pesquisa afirma ser imprescindíveis as abordagens das dimensões técnicas, históricas, políticas e estéticas, além dos aspectos ritualísticos, ancestrais e culturais que devem ser contemplados, pelo que diz o conjunto dos relatos, não só na Capoeira, mas na formação inicial em Educação Física:

*A abordagem da formação inicial em Educação Física que defendo é aquela que aborda a capoeira em suas mais diversas dimensões. A partir de seus aspectos técnicos, seus aspectos estéticos, seus aspectos históricos, seus aspectos políticos, seus aspectos ritualísticos, seus aspectos ancestrais, mas também seus aspectos culturais. (JACARANDÁ, 2019).*

É importante salientar que se entendia a cultura, conforme Daolio (2007), apoiado no antropólogo Clifford Geertz, como os mundos simbólicos das ações humanas na própria condição de vida, em contextos específicos e, por isso mesmo, dotados de significados particularizados.

O mesmo autor afirmava ainda que a cultura constitui processo singular e muito pessoal, privado, mas é também regida pelo mundo plural e público, uma vez que é um todo dinâmico e se manifesta o nível simbólico a cada ato cultural humano. Caberia, então, à Educação Física atuar sobre o ser humano em suas manifestações corporais culturais, reflexionando sobre as mediações e os meios necessários para essa intervenção e reinvenção que, além de valorizar sua dimensão pessoal, valoriza a coletiva, tornando-se, desse modo, indispensavelmente intersubjetiva.

A partir desse momento histórico, surgem expressões como “cultura corporal”, proposta por um Coletivo de Autores (SOARES *et al.*, 1992): “cultura corporal de

movimento”, proposta por Mauro Betti (1996) e por Valter Bracht (1992, 1999), “cultura do movimento”, proposta por Elenor Kunz (1991, 1994), para expressar o objeto/conteúdo de ensino da Educação Física, que, entre outros, assumem questões que, a partir dessa ocasião, põem em pauta outras dimensões da formação em Educação Física.

As três visões acima arroladas basearam-se em pressupostos epistemológicos diferentes, bem como identificaram e compreenderam os fenômenos sociais envolvidos na Educação Física também como manifestações culturais em que a corporalidade está presente, trazendo as subjetividades de modos diversos. Parafraseando Bracht (2010, p. 2), “há aqueles que preferem a primeira, outros a segunda ou a terceira, por diferentes razões, mas todos concordam que o fundamental nesse caso é apreender/compreender o objeto/conteúdo da Educação Física como uma dimensão da cultura”.

Frisei as duas primeiras para não me alongar por demais e, para esta pesquisa, adotei a expressão cultura corporal de movimento (CCM) por ter maior proximidade com os estudos e o processo de aquisição do conhecimento que pretendo com este trabalho, além de envolver a intersubjetividade e tornar as coletividades implicadas no acento cultural.

Betti (1996), mediante o reconhecimento da Educação Física como “uma prática pedagógica”, entende que essa área tematiza elementos da esfera Cultura Corporal de Movimento ou, ainda, diferentes modelos de prática (esporte, jogo, dança, dentre outras), concebidos como “campo de dinamismo social, onde se dá a confrontação e disputa de modelos de prática, e no qual atuam diversas forças sociais (inclusive a comunidade acadêmico-profissional da Educação Física)” (BETTI, 1996, p. 111).

Denoto, então, uma mudança de paradigma e novas possibilidades de desfazer limites que historicamente gestaram, pois não se tratava mais de fortalecer os corpos militarmente ou de higienizá-los, ou de atender a um ideário de triunfador em detrimento dos outros; tampouco se tratava apenas de atender a uma poderosa indústria que produz um modelo de estética corporal e uma homogeneização dos

corpos ditos saudáveis, porquanto nesse momento consistia em fazer valer uma aposta no princípio de comunidade e solidariedade.

Conseqüentemente, os estudos voltaram-se para que a Educação Física tivesse a função, como disciplina na escola, de apresentar aos alunos todo o mundo da CCM (Cultura Corporal de Movimento), de forma crítica e reflexiva para dele se apropriar reinventando-o. Deixa-se o fazer somente por fazer (repetição de exercícios físicos) e passa-se agora para um refletir acerca do que o corpo é capaz de realizar imerso na sociedade em que está inserido, atravessado por culturas e projetos culturais plurais. Novamente recorro ao apoio de Bracht (2010):

O conteúdo da Educação Física assume assim um duplo caráter: trata-se de um **saber fazer** e de um **saber sobre esse fazer**. Outro aspecto importante que deriva desse entendimento do objeto/contéudo da disciplina (Educação Física) é que o **saber fazer** e o **saber sobre esse fazer** devem ser tematizados de forma historicizada, para que fique claro para alunos que essas formas de movimento são construções socioculturais que abrigam significados datado (BRACHT, 2010, p. 3).

Assim sendo, os cursos de formação profissional passaram a repensar com base nessas novas construções teórico-práticas, em que o corpo e seus movimentos eram um corpo sígnico, atravessado por culturas.

A regulamentação e profissionalização da Educação Física, imposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394 (BRASIL/1996), que a concebeu como **componente curricular obrigatório**, recebia, então, o mesmo patamar reflexivo e prático das demais áreas de conhecimento representadas no Sistema Educacional Brasileiro, ao menos na legislação. A conformação cotidiana, prática, na realidade escolar e nas culturas populares, os atravessamentos de desejos, as contradições sociais, toda vida social dariam a concretude e o dinamismo dessas transformações.

Se até aqui, a Educação Física era apresentada apenas como atividade do currículo escolar, o que acabou ocasionando uma dificuldade de gerir o campo contraditório dessa área como disciplina acadêmica (DARIDO, 2015), agora assumia sua complexidade.

Logo no ano seguinte, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997, 1998), os quais sugeriam uma educação cidadã, apontando, entre outros, os seguintes princípios que iriam nortear a escola: a dignidade da pessoa humana; a igualdade de direitos; a participação; e a corresponsabilidade pela vida social. Assim, o compromisso com a cidadania fez com que as ações pedagógicas buscassem a dimensão ético-política que teria sido invisibilizada, de certo modo, e agora reclamava um trabalho da consciência.

A questão da cidadania, dos movimentos sociais, como lugar de produção de saber, e os direitos sociais eram temáticas que traziam as realidades sociais concretas que nos cercavam e nos impeliam a realizar novas leituras das questões que se presentificavam no mundo do capitalismo globalizado.

É válido lembrar igualmente que, como temas da Cultura Corporal de Movimento a ser desenvolvida pela Educação Física, apontava-se “o jogo, a ginástica, o esporte, as lutas, a dança, a capoeira e outras temáticas” (BRASIL, 1998, p. 26). Também foram propostos os temas transversais, conceituados como questões de extrema importância, que envolviam diferentes dimensões da vida social e realizavam enfrentamento com o que afronta a dignidade humana. Os estudos se voltavam nesse momento histórico para temas complexos, tais como: ética; pluralidade cultural; meio ambiente; saúde; orientação sexual; e trabalho e consumo (BRASIL, 1998).

*“Retorna minha mente ao Mestrado quando em uma das disciplinas produzi um blog sobre os temas transversais na capoeira (2011). Seu objetivo é, pois ainda existe, tratar da Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo, a serem aplicados por meio da CAPOEIRA, e apresentar possibilidades de intervenção nas aulas de Educação Física, no contexto escolar. Foi e ainda pode-se dizer que é uma forma de auxiliar os professores, na escola” (SÂNDALO, 2019).*

Daí uma nova configuração curricular surgiu para a Educação Física como um todo, e, conseqüentemente, viu-se que apontava novo delineamento no campo da intervenção profissional, principalmente após a Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP 01, de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores da Educação Básica (BRASIL, 2002).



*“Quando escrevo agora e vejo desenrolarem-se cenários históricos que vivi, penso que uma cartografia das experiências populares talvez devesse ser pensada..., realçada...”*

*Nos momentos em que Santos Boaventura (2018) fala em desperdício da experiência social eu penso nos tantos grupos de capoeira e nas tantas práticas ritualísticas, ancestrais, negras, indígenas, dançantes, onde o corpo está envolvido, e que ficam ainda invisíveis.*

*A educação Física não tem como dever trazer as visibilidades do corpo em no campo social?” (SÂNDALO, 2019).*

O que seriam as visibilidades do corpo? – eu me perguntava:

Lendo, escutando, entrevistando, a pesquisa ia em curso. E agora eu diria que seria preciso um olhar mais atento para as manifestações do corpo social, e que extrapolam o corpo físico; e, para além disso, chegam perto do que acontece na roda de capoeira: quando escutamos o berimbau; quando estamos ao pé do berimbau; quando jogamos, batemos palmas, cantamos para outros jogarem, a gente sente... E não se traduz isso em palavras.

Seria preciso um olhar para a subjetividade que se diz mediante o corpo que dança, ri, pulsa, ginga... Temo que em busca de conteúdos “duros” se perca a fluidez da capoeira... Não devo deixar de anotar isso... (Jornal de Pesquisa).

De acordo com Benites, Souza Neto e Hunger (2008), as DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais) são consideradas elementos determinantes na elaboração dos currículos das instituições do ensino superior, uma vez que versam como as licenciaturas devem preparar o futuro professor para desenvolver o ensino-aprendizagem em sua trama relacional, visando a pôr em pauta questões-chave no campo tenso da vida social, quais sejam: pensar na profissionalização de sujeitos históricos que assumem trabalhar com uma área de conhecimentos e intervêm no corpo social; saber lidar com a diversidade; promover atividades de enriquecimento cultural que não se restrinja aos muros da universidade; aprimorar as práticas investigativas e de pesquisa, articulando-se com centros produtores de saber; elaborar e executar projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; utilizar metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe; entre outros aspectos fundantes de novos olhares (BRASIL, 2002).

Entendo possível pressupor que a Educação Física, atualmente, tem se apoiado sob o prisma das práticas corporais em sua diversidade expressiva, do ponto de vista da cultura, acolhendo dimensões diversas do sujeito e as reinvenções humanas capazes de realizar enfrentamentos às necessidades de humanização em um tempo histórico e social determinado. Lugar que para mim, é onde a Capoeira se encontra (Jornal de Pesquisa).

Assim sendo, no que diz respeito à Educação Física, Krüger (2007) esclarece que a formação deveria apoiar-se em uma abordagem político-social, dentro de uma visão histórico-crítica, capaz de comportar as diferentes manifestações da cultura corporal de movimento, compromissada com a educação emancipatória. Nesse espaço teórico-prático, dever-se-iam desenvolver ações teórico-práticas em que os conhecimentos acadêmicos pudessem contribuir para o desenvolvimento do ser humano em sua totalidade, bem como ancorar em práticas sociais uma formação técnico-profissional que visasse ao aperfeiçoamento de habilidades, capacidades e competências necessárias ao exercício profissional/docente.

Reporto-me a Betti, em outra obra (2007), para esclarecer sobre a Educação Física:

Uma área de conhecimento e intervenção profissional-pedagógica que expressa projetos social e historicamente condicionados, os quais, por sua vez, levam à construção dos objetivos da pesquisa científica. Na qualidade de prática pedagógica, o projeto da Educação Física é a *apropriação crítica da cultura corporal de movimento* (BETTI, 2007, p. 208).

Já para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), recentemente concebida, a Educação Física tem a seguinte formulação:

É o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (BRASIL, 2017, p. 212).

Assim sendo, os modelos acadêmicos da CCM, observando a EF, do ponto de vista profissional, envolvem os fenômenos estudados pelos diferentes grupos de conhecimento que compõem o referencial da área.

De acordo com o PPC do IEFES (2015), o licenciado em Educação Física é o profissional responsável pelo planejamento, execução e avaliação do componente

curricular Educação Física nas escolas de educação básica, podendo ainda desenvolver atividades em instituições de educação profissional e tecnológica; Institutos de educação especial e órgãos públicos de educação em níveis municipal, estadual e federal.

É possível considerar, tomando a apropriação crítica da CCM (Cultura Corporal de Movimento) como base, que as licenciaturas da área atualmente objetivam formar professores que compreendam e analisem criticamente a realidade social para nela intervir. Além disso, conhecer e refletir, de modo multirreferenciado, sobre os principais temas relativos à educação, Educação Física, corporeidade, saúde, cultura, lazer, recreação e atividade física em contextos críticos significa compreender o ser humano em sua totalidade e complexidade (IEFES, 2018; UFSCAR, 2010). Isso implicaria uma formação reflexiva do professor como profissional reflexivo que lida com uma espécie de epistemologia da experiência.

Mas o que significa uma formação reflexiva? Para Pimenta (2012), a formação reflexiva é uma forma que vai auxiliar no bom desenvolvimento dos futuros docentes, uma vez que pode potencializar sua “capacidade de enfrentar a complexidade, as incertezas e as injustiças na escola e na sociedade” (PIMENTA, 2012, p. 34).

Devo esclarecer que o olhar da complexidade, existente ao nosso redor, é como transparece na fala sensível de Leite (2019, *online*):

(...) nos torna prudentes, atentos, não nos deixa dormir na aparente mecânica e na aparente trivialidade dos determinismos (...). Por mais que saibamos de tudo o que aconteceu de importante na história mundial ou em nossa vida era totalmente inesperado, continuamos a agir como se nada de inesperado devesse acontecer daqui para frente. Sacudir essa preguiça mental é uma lição que nos oferece o pensamento complexo.

E continua ainda a autora, expressando-se acerca da educação das novas gerações e das direções a que precisamos nos atentar:

Nossos esforços devem ser na direção da construção de um novo paradigma – seja ele o complexista ou qualquer outro ao qual nos conduzamos através do processo histórico-cultural – que colabore para a felicidade e a harmonia dos seres numa relação de amor recíproco e pela natureza. Contudo, estejamos cientes de que esse processo histórico-cultural é produzido a partir de nossas ações. Por isso, fiquemos atentos a elas e à nossa responsabilidade (LEITE, 2019, não paginado).

Essa responsabilidade em que estou imersa, na Educação Física, chama atenção também para o aspecto entre teoria e prática, que precisam realmente caminhar juntas, para que se rompa com a crença cristalizada ainda de muitos: de que, em nossas aulas, tanto na formação inicial quanto na escola, são realizadas apenas a prática pela prática ou uma prática sem reflexão.

*“É comum ainda hoje receber alunos de outros cursos da UFC em minhas disciplinas que acreditam que irão praticar as Lutas e a Capoeira, muitas vezes até causando um certo transtorno, pois entram com a expectativa que vão apenas “fazer, praticar, ou ainda divertir-se”, em minhas aulas e quando descobrem que muito há o que se relacionar esses fazeres às teorias, eles abandonam as disciplinas deixando vagas ociosas” (SÂNDALO, 2019).*

Essas associações de ideias, multirreferenciadas, ocorrem com base em questionamentos simples, para além do jogar a Capoeira: o que se deve (assim considero) saber sobre a Capoeira? Por que devo saber sobre a Capoeira nos contextos populares? O que significa a Capoeira como cultura popular brasileira? Como se pode trazer os velhos mestres e viver o aspecto cooperativo que ela traz nos contextos de uma ancestralidade definida? Como é possível trazer essas dimensões da cultura a cada turma respeitando as possibilidades de cada aluno?

Percebe-se, assim, uma infinita gama de possibilidades que surgem das reflexões dentro de uma visão ampliada dos conteúdos da área, considerando “conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras, habilidades cognitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudos, de trabalho, de lazer e de convivência social, valores, convicções e atitudes” (DARIDO, 2012, p. 52).

Com base nesse conceito ampliado, é possível refletir, na formação inicial de licenciatura, o que se deve aprender na escola, considerando os conteúdos para além do ensino de técnicas e táticas (DARIDO, RANGEL, 2015; BRASIL, 2017). Ao tratar-se dos conteúdos que compõem a formação inicial, busca-se garantir o direito do aluno de saber por que ele está realizando este ou aquele movimento, principalmente nesse lugar formativo, para que resulte em diferentes possibilidades a serem desenvolvidas na escola (DARIDO, 2001).

Não se quer, desta forma, que os futuros docentes deem aulas de Educação Física aprisionadas em momentos teóricos, perdendo a beleza, a alegria e a oportunidade de desenvolvimento humano que traz uma das disciplinas mais queridas pelos alunos (BRACHT, 2010), mas que elas sejam contribuições que fundamentem as discussões dos conteúdos apoiadas na prática, em uma prática em que os conceitos são aplicados e desenvolvidos. Dessa maneira, a formação em Educação Física e, conseqüentemente, sua intervenção na escola buscam a percepção crítica dos diferentes significados dos esportes, jogos, lutas, danças existentes na sociedade, bem como o contínuo trabalho de “desfazimento” da crença tão enraizada sobre a Educação Física como uma área/aula/disciplina voltada somente para descansar, brincar (embora isso tenha seu valor), sem nenhum compromisso ético e pedagógico.

Completam esta reflexão Betti e Zuliani (2002), ao afirmarem que a Educação Física proporciona aos alunos, na formação inicial, certo tipo de conhecimento que não é um “conhecimento que se possa incorporar dissociado de uma vivência concreta (...)”, a qual estará “impregnada da corporeidade do *sentir* e do *relacionar-se*” (BETTI, 2002, p. 75). Um conhecimento produzido que vai muito além do exercitar-se, passível de ser evidenciado pela corporeidade (GONZÁLEZ, FENSTERSEIFER, 2007).

Desse modo, concordo com Moreira, Chaves e Simões (2017), quando afirmam o valor da função da Educação Física no mundo educacional, frisando sua tarefa de formar profissionais para a atuação pedagógica, independentemente da formação: seja licenciatura, seja bacharelado, vão atuar, respectivamente, na educação, na saúde e/ou na vivência esportiva. Percebe-se aqui a presença das atitudes de ensinar e promover aprendizagem a serem desenvolvidas pelo profissional da Educação Física, conforme explicam os mesmos autores:

Ele deve, na escola, ensinar os conhecimentos históricos da área de maneira contextualizada; na saúde, colaborar no ensino para a apropriação de hábitos salútares que resultem na melhoria da qualidade de vida; no esporte, propiciar a aprendizagem e a vivência de modalidades esportivas e de condicionamentos físicos os mais variados, sempre no sentido do movimentar-se na direção do outro, na direção das coisas ou do mundo, com intencionalidade, com regularidade e com controle da atividade. Isto

será conseguido com qualidade se a atitude da corporeidade estiver presente (MOREIRA; CHAVES; SIMÕES, 2017, p. 207).

Destarte, entendo que a corporeidade é um princípio básico para o desenvolvimento dos conteúdos que compreendem a cultura corporal de movimento, que deve fazer parte dos processos da formação inicial da área. No entanto, ressalto que a corporeidade não é objeto científico direto da Educação Física, “corporeidade é sim uma atitude que deve nortear os profissionais pesquisadores que trabalham com o corpo, com o movimento, com o esporte, tanto no sentido coletivo quanto no individual” (MOREIRA, 2012, p. 37).

A corporeidade tem uma importância singular na área da Educação Física que irá permitir um entendimento do corpo e do movimento corporal quando se assume que estão carregados de intencionalidade e significado. Ou seja, o corpo humano, sob a perspectiva da corporeidade, “vai muito além das dicotomias corpo e mente, natureza e cultura” (NISTA-PÍCOLLO; MOREIRA, 2012, p. 51).

É sabido que estas dualidades – corpo e mente, ócio e trabalho, lazer e recreação, razão e emoção – há tempo se fazem presentes na Educação Física e em diferentes áreas do conhecimento, acirrando a cisão inteireza e fragmentação. Na realidade, importa não ver o corpo como objeto (ZYLBERBERG *et al.*, 2014). Além dessa cisão, presenciamos ainda o corpo ajustável à força de trabalho, regularizado pelo mercado, docilizado pelo biopoder, conformando corpos-professores, corpos-engenheiros, corpos-faxineiros, corpos-das-relações-mercantis (MOREIRA, 2006; MOREIRA; CHAVES; SIMÕES, 2017).

Esses mesmos autores apontam a frequência com que, na área esportiva, por exemplo, se impactam a formação e a expectativa prática do funcionamento do atleta, que é profundamente exigido, tendo, muitas vezes, sua subjetividade descartada para manter e/ou atingir o mais alto desempenho descartando o Outro.

Prevalece, nesse caso, a noção de que o corpo vive para se efetivar como instrumento de trabalho em que o Outro se assujeita (ou ele próprio): o corpo-rendimento, ou corpo-explorado, que existe para eficiência dos resultados da mais-valia, em que aquilo que é feito se pulveriza na lógica de mercado e poucos são os

benefícios que retornam para o seu existir no mundo (GONÇALVES-SILVA *et al.*, 2016).

Na tentativa de superar essa dicotomia, Nista-Pícollo e Moreira (2012), baseados nas ideias do fenomenólogo Merleau-Ponty (1908-1961), apresentam a corporeidade como corpo em movimento, que busca a vida em seu tempo histórico e cultural, mediante o sentido de consciência como indivíduo vivo, com sua personalidade, individualidade e pertença à classe humana. O corpo confunde-se com o “eu próprio” – “eu não tenho um corpo”, mas, sim, “eu sou o meu corpo”, em um sentido de consciência (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 14).

*“Logo vem em minha memória um momento especial para mim: a aula que nomeamos eu e os alunos de “a roda dos bichos”.*

*Era uma turma de difícil acesso, que já havia tentado diferentes estratégias para me aproximar e suavizar, do ponto de vista humano, o processo de ensino e aprendizagem e de nada adiantara.*

*Solicitei então, posicionando-os como na roda de capoeira, sentados e eu de pé, que pensassem em um bicho (animal) que gostassem e cada um iria representar seu bicho a partir do que imaginava deste, com seu corpo. Podia emitir sons, mas não era possível utilizar-se da fala. E seus bichinhos iriam interagir, como numa dialogicidade corpórea, ao meio da roda. Era a estrutura da roda e do jogo de capoeira. Brincamos, jogamos, dançamos... e o que mais?*

*Eis que essa turma me surpreendeu! Até hoje me emociono quando me lembro das garças conversando com os cachorros; os lobos com as libélulas; os macacos com os macacos e um escorpião com um leão. Foi uma roda de capoeira em meio à floresta dos saberes experienciais e culturais dos alunos e meu também que já era aprendente neste instante. Que magnífico ver/sentir/perceber e formar com eles um tempo uno, cheio do existir, de corporeidade plena, de cultura viva e vivida da capoeira, vista por esse prisma brincante e pleno” (SÂNDALO, 2019).*

Ser em meu corpo significa, então, ter a privilegiada essência de existir e poder relacionar-me com o mundo, por meio dessa situação “de vida” muito particular, que é a vida em um contínuo movimento. Ou seja, meu corpo não está isolado de mim, não sou um aglomerado de partes sem direção; há o espírito diretor desse mundo complexo do sujeito: eu existo com o corpo, embora não seja reduzido a ele. Sendo assim, descubro-me e desbravo o mundo, desenvolvendo-me. Sou eu me relacionando com a natureza nos diferentes ambientes em que me encontro, com minhas características individuais, com o(s) outro(s), que também traz(em) seu modo de ser e nos retroalimentamos (LINHARES, SALES, 2016).

Sobonfu Somé (2007), pensadora e psicóloga burquinense, de etnia Dagara (povo africano ocidental), versa sobre os relacionamentos e os diferentes ensinamentos que nossos ancestrais africanos nos proporcionam, ao lidarmos com ser meu corpo e espírito. A autora deixa sua voz possante, ao trazer as vozes de sua ancestralidade africana:

Quando povos tribais falam de espírito, estão basicamente, referindo-se à força vital que há tudo. Podemos, por exemplo, citar o espírito de um animal, ou seja, a força vital daquele animal, que nos ajuda a realizar o propósito de nossa vida e a manter nossa conexão com a vida espiritual.

O espírito do ser humano é igual. Em nossa tradição cada um de nós é visto como espírito que tomou forma humana, para desempenhar um propósito.

Espírito é a energia que nos ajuda a nos unir, que nos ajuda a ver além dos nossos parâmetros racialmente limitados. Também nos ajuda nos rituais e conexão com nossos ancestrais.

O espírito de um ancestral tem a capacidade de ver não só o mundo invisível do espírito, mas também este mundo. Sua visão cruzam dimensões. (...) Sem a limitação do corpo, eles têm a fluidez de um olho que pode se voltar para várias direções e ver de muitas formas (SOBUNFU, 2007, p. 26).

“O mundo fora de nós só é perceptível pela experiência do ‘Eu’” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 35). Portanto, entendi que esta percepção é uma forma de agir e movimentar-se com nossa cognição, sentimento e ação, por meio do corpo, vitalizado pelo nosso espírito, mas com uma subjetividade marcada, cuja proposta é entendê-la vitalizada pelo nosso espírito, na visada de Somé.

Sobre isso esclarecem Sobreira, Nista-Piccolo e Moreira (2016):

O sentido da corporeidade evidencia-se quando o uso do corpo ultrapassa o nível biológico, o nível dos instintos, chegando à criação de um mundo simbólico, de significações. (...) se eu sou meu corpo só eu posso compreender as suas funções. No meu corpo habita meu eu, meus órgãos e meus sentidos, minhas relações, minhas ideias e sentimentos. Isso tudo se expressa em vivências da corporeidade numa unidade de mundo natural e mundo cultural. É o corpo sujeito que se manifesta como ator e autor de sua história e de sua cultura (SOBREIRA, NISTA-PICCOLO MOREIRA, 2016, p. 75).

Ao compreendermos que é com o corpo que atuamos no mundo, nossa corporeidade demonstra a relação homem/mundo que envolve o nível corporal, “consciência encarnada, existencializada” (MOREIRA, CHAVES e SIMÕES, 2017, p. 209). Somé (2007, p. 25) afirma: “quer admitamos ou não, existe uma dimensão



espiritual (...). Reitero que precisamos voltar nossos olhares para essa dimensão, tão presente em nossa vida. É uma dimensão como a da cultura, e não pode ser sonogada em educação.

*“Eu particularmente sinto a presença dos ancestrais, principalmente na roda de capoeira. Um momento nítido dessa sensação é quando estamos abaixados ao pé do berimbau, aguardando para entrar na roda e jogar; nos deixamos envolver pelo seu som dos instrumentos, pelo canto do mestre e do coletivo que ali se forma, em coro... aquela roda boa que tem axé, como ouvimos normalmente por não sabermos ainda como explicar, na cultura ocidental, esse fenômeno” (SÂNDALO, 2019).*

Recorro novamente a Somé (2007, p. 98), que me auxilia a explicar esse “momento de intimidade”, como afirma a africanidade que trago com a autora. O íntimo das rodas comparece na Capoeira quando leio, no pensamento de Somé, sua compreensão de ancestralidade e comunidade como “uma canção do espírito”. Podemos dizer, ainda, que as rodas de Capoeira produzem intimidade, uma vez que funcionam como comunidade ancestral.

O olhar da autora dagaarana evoca, sob “a evaporação do olhar consciente”, o espaço coletivo e dinâmico do comunitário, que nos faz viver o sentimento de pertencimento ao Outro ali presente, no relacionamento íntimo e ancestral.

*É a evaporação total do olhar consciente, um pulo para um espaço coletivo muito dinâmico. De alguma forma, o relacionamento íntimo torna-se um símbolo da relação entre a comunidade tribal e seus ancestrais e entre você e as comunidades tribais à quais pertence (SOMÉ, 2007, p. 98).*

Consequentemente, pode-se perceber quanto o movimento é indispensável à evolução, à aprendizagem, ao desenvolvimento da vida; necessariamente, porém, sob o entendimento de “ser um corpo pensante”, acrescentaria “um espírito com corpo físico”, e não apenas um organismo e um movimento que reduzem as outras dimensões do ser (LINHARES, 2014).

Retorno a Betti (2007), ao esclarecer que o movimentar-se humano é constituinte e construtor de cultura, bem como é possibilitado tanto por ela quanto por nossa ancestralidade. O autor continua afirmando esse movimentar-se humano como uma linguagem específica, “mas que enquanto cultura habita o mundo do simbólico” (BETTI, 2007, p. 208).

*“A corporeidade na capoeira, eu me vi mais quando jogava com meu corpo lá; fazendo e expressando o meu movimento, com minhas emoções, com meus ancestrais, minha vida na roda, no jogo da capoeira. Eu tenho que estar com meus corpos-dimensões cheios de vida ali, presentes.*

*A lógica do humano na capoeira obriga a se pensar em multidimensionalidade do ser. Lendo os autores, eu jogava capoeira e aprendia, imaginariamente.*

*Eu pensava: é preciso que este corpo aproprie-se de si – desde sua infância –, do Outro e do mundo que o cerca, para que possa ser dono de si. Para entender-se e incorporar aquilo que o torna parte deste universo coletivo. Corpos são corpos de sentido” (SÂNDALO, 2019).*

Diante disso, faz-se necessário expressar-se por meio do corpo sem reducionismos. Os sentidos são portais, não reduções. O ser parte deles, dos sentidos, permitindo a diferenciação e discriminação das sensações e chega à sensibilidade, acercando-se dos elementos socioculturais que se encontram nas consequências sociais da interação (SOBREIRA; NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2016).

Segundo Nista-Pícollo e Moreira (2012), esses pressupostos acerca da corporeidade devem estar presentes na área de conhecimento Educação Física, uma vez que remete a uma concepção de corpo individual, porém o situa em uma coletividade, criando e recriando sua biografia, o que não tem como ser possibilitado por meio de uma concepção do corpo e do movimento biomecânica e meramente repetitiva.

Após essas afirmações, posso assegurar que, com o sentido da corporeidade, a Educação Física pode ir além, transformando o movimento que antes era mecânico, repetitivo e tecnicista em movimento único, fruído, pleno, subjetivo e objetivamente manifesto, ornado da estética própria, singular e situado; daí inscrever-se no plural das culturas. Como dizem Moreira *et al.* (2017, p. 209), ao se referirem ao movimento: é como se ele “pintasse” sem tinta. Com o próprio movimento do corpo se desenha e se realizam formas, figurações e abstrações. Nas palavras dos autores: “Pinturas, realizadas sem tinta, mas com movimentos corporais expressos pelas mãos, pelos braços, pelas pernas, pelos pés, enfim, por toda a corporeidade que joga” (MOREIRA, CHAVES e SIMÕES, 2017, p. 209).

Que dizer então da beleza dos corpos que jogam Capoeira? Um brincar corpóreo repleto de ludicidade, a capoeira coloca em cena o ser pleno, o eu de cada um que joga, que brinca, que vai ao Outro e volta a si de forma própria, significante para si. É uma conversa por meio de nossa própria corporeidade, onde a gente fala em uma linguagem do corpo-capoeira-brincante – nas rodas, nos cânticos, nas palmas, ao som do berimbau, do jeito eu-capoeira de ser no mundo.

Lembrava-me desse devir de outros momentos dando aulas de Capoeira. Quando os alunos se movimentam quando canto as músicas da capoeira, e jogam na roda, e vivem os ritmos e se envolvem. Como se todos nós fôssemos plenos naquele pequeno coletivo e nada mais acontecesse que não a pura presença de nós, todos juntos ali (Jornal de Pesquisa).

Sob essa perspectiva, percebe-se a corporeidade nos processos educacionais levando-nos a uma reconceptualização do ser humano, aluno e/ou professor, como um ser que deve ser compreendido em sua inteireza. É preciso considerar o pensamento sobre corporeidade com suas características antropológicas, psicológicas e biológicas, situando-as em algum momento no tempo presente, possibilitando uma educação de ser humano para seres que também são humanos e coexistem com suas formas e desejos em direção a um desenvolvimento por inteiro e íntegro.

Por conseguinte, após todo esse passeio histórico, revendo a formação inicial em licenciatura em Educação Física e a maneira como a área foi sendo ressignificada ao longo de sua trajetória, bem como as especificidades que a compõem para sua subsequente presença nas escolas, considero que ficou ainda mais clara a importância do aprofundamento dos estudos dos saberes da docência, pois estão presentes no desempenho dessa profissão. Desse modo, passo a abordar os saberes docentes, com foco maior nos pedagógicos e lúdicos, para caminhar até o saber docente ludocultural.

#### 4 SABERES DOCENTES E O SABER DOCENTE LUDOCULTURAL

- Eu aprendi capoeira, lá na rampa do cais da Bahia

- Eu aprendi capoeira, lá na rampa do cais da Bahia

(Autor desconhecido)

Relembro assim, conforme apontam Pimenta e Anastasiou (2014), que a educação é um processo de humanização que garante instrumental técnico, científico, tecnológico, político, social, cultural, acrescentando-se agora o âmbito emocional e o espiritual, para que se possa comportar um ser humano multidimensional. Dessa maneira, pensa-se que a educação ajuda a formar sujeitos capazes de pensar e gestar soluções “para” e “em” seus contextos sociais, transformando informações em conhecimento e apropriando-se das transformações intergeracionais necessárias aos seus exercícios de autonomia e autoralidade e para intervir de modo complexo, quer dizer, com toda a sua inteireza, nos embates com seus contextos sociais.

Sabe-se que é da natureza da educação elaborar o amálgama da vida coletiva e, nessa medida, contraditoriamente, tanto reproduz quanto transforma os legados do passado e do que se tem como presente, mesmo em sua transitoriedade. Haveria, portanto, um aspecto que engloba toda a vida do sujeito e o coloca como ser aprendiz. Outra modalidade intencional, deliberada, coletivizada, da educação é nessa instância em que atua a institucionalidade escolar. Nesse sentido,

[...] a Educação pode ser compreendida em duas categorias centrais: educação vivencial e espontânea, o “vivendo e aprendendo” (dado que estar vivo é uma contínua situação de ensino/aprendizado), e a educação intencional ou propositada, deliberada e organizada em locais predeterminados e com instrumentos específicos (representada hoje majoritariamente pela Escola e, cada vez mais, pela mídia).

Os processos pedagógicos também não são neutros, estando imersos no tecido social e tendo, ainda, a tarefa de elaborar o indispensável amálgama para a vida coletiva, sendo conservadores e inovadores; é como tal que esses processos devem ser enfocados e compreendidos (CORTELLA, 2006, p. 49-51).

O dado da mudança, embora seja sempre um problema na escola, é da própria vida coletiva, que supõe inconformidade e evolução, não podendo na escola ser

muito diferente, embora como subsidiária do princípio do Estado, que no capitalismo anda paralelamente ao princípio do mercado, em detrimento do princípio de comunidade (SANTOS BOAVENTURA, 2017). Ainda que haja contradições, as relações espelham os embates que mostram o conhecimento como lugar de disputa. Como observa Cortella (2006), isso se reflete nas relações que se dão no universo escolar.

Buscar “enxergar” o outro não implica de forma alguma torná-lo como é; não há prática educativa coerente se não houver inconformidade, dado que a própria palavra “educação” significa conduzir para um lugar diferente daquele em que se está. No entanto, a incompreensão da gênese e desdobramentos dos valores e conhecimentos daqueles com os quais convivemos é um obstáculo brutal para uma relação pedagógica autônoma e produtiva (CORTELLA, 2006, p. 50).

Por esse prisma, Somé (2007) nos auxilia a refletir que esse processo humano de perceber o Outro, neste caso, na formação, reafirma o que antes mencionara a dimensão espiritual humana. Em suas palavras: “Quando as pessoas reconhecem que são espíritos encarnados e que as outras pessoas também são espíritos, elas começam a compreender que o corpo humano é sagrado” (SOMÉ, 2007, p. 95). Havemos nós de considerar essa referência “do” e “de” ser na formação que se diz humana.

Assinalo, ainda, que o que temos chamado de formação ocorre no contexto maior do mundo social como um todo e as agências formais de educação assumem parte do processo de aquisição, construção e socialização do conhecimento, embora, torno a ressaltar, essa transmissão e reinvenção sejam contraditórias, como sua distribuição no campo social.

O saber-fazer docente, inscrito em relações e ambientes contraditórios, carrega seus limites e possibilidades que se modificam cultural e historicamente, porquanto há diferentes agências sociais, interesses e relações circulando e derivando de diferentes formas e fontes nos espaços sociais. Ancorada em Pimenta (1999), bem como em Pimenta e Anastasiou (2014), é possível esclarecer que isso me induz a pensar ser necessária a própria reflexão sobre a constituição do ser social que somos e sua sustentação no processo de constituição de sua cidadania, o que vai, em sequência, requerer da formação docente uma revisão permanente de

sua práxis e uma busca contínua da reflexão-ação sobre seu saber-fazer, esse corpo teórico-prático configurando a docência.

Entender a prática docente, portanto, envolve a compreensão da realidade com a qual se vai trabalhar para que, conseqüentemente, pessoas e grupos desenvolvam criticamente seu comprometimento social, ético e político em uma palavra: humanizado. Torna-se fundamental, desse modo, direcionar as perspectivas educacionais e seu recorte na aprendizagem profissional para transformações dos sujeitos coletivos e das desigualdades sociais. Sob a égide de uma educação transformadora, o sujeito abre-se para os diálogos que nos fazem trazer muitos outros em nós e abrir a roda para sínteses complexas que coloquem sujeito aprendente e ensinante como sujeitos de saberes situados (FREIRE, 1992).

Formação educacional, docente, como queremos denominar especialmente, implica, pois, apropriação de conhecimento tanto do trabalho pedagógico e relacional quanto dos conteúdos teórico-práticos que embasam os corpos de saber-fazer. Deve-se, penso eu, ter a possibilidade, nos processos formadores, de dominar as teorias e práticas que compreendem as modalidades de saberes, problematizando sua inserção social. Não se pode esquecer que as ações educativas e seus agentes são sujeitos contextualizados, atados a um mundo de vida concreto, e na docência são atravessados pela real necessidade de uma visão multirreferenciada, porquanto a sociedade é complexa.

Na docência não atuamos somente com uma dimensão, o intelecto, por exemplo, nem apenas com um tipo de saber, o emocional ou o ético, sendo preciso posicionar-se ante uma prática docente vista como um lugar onde um profissional reflexivo se apropria dos conteúdos que embasam essas escolhas educacionais.

Por conseguinte, esse docente só precisará estabelecer relações dos saberes específicos de seu campo científico, neste caso, os da Educação Física, e os que compõem o campo didático-pedagógico das licenciaturas que envolvem o vasto território da cultura. A esses saberes formais, portanto, acrescentam-se os saberes populares que dialogam com o que importa à cultura específica da docência em Educação Física, em dado período histórico, e isso não é algo fechado, mas passível de contradições, como se disse, a cada tempo de revisões e reordenações, mudanças e acréscimos.

Os saberes chamados populares não costumam ser reconhecidos como saberes legítimos, apenas os que parecem ser produzidos por agências científicas – digo parecem – porque mesmo esses saberes ditos científicos são produzidos por todo o corpo social, pois carregam todo um conjunto complexo de legado e passado que inclui os usos e as estratégias discursivas do conjunto da sociedade. Como observa Gadotti (2012, p. 11), “os currículos monoculturais do passado, voltados para si mesmos, etnocêntricos, desprezavam o ‘não formal’ como ‘extraescolar’”.

Assim é que a docência está vinculada às demandas de seu tempo e lugar, daí ser necessário avaliar significados, valores, saberes que estão permeando a conflitualidade da sociedade. O resultado dessa reflexão permanente e seu diálogo é que vai proporcionar recursos para exercer o específico da docência que, não sendo flor de estuga, vive em campos dialógicos e relacionais, onde o conhecimento que tem o ensinante se corporifica em conhecimento situado, contextualizado e mediatizado por relações que põem, ainda que nem sempre conscientemente, a questão do que reproduzir e do que mudar.

Paulo Freire (1992) nos mostra o diálogo como base de uma educação problematizadora, na qual redefine aprender e ensinar no contexto de uma relação no qual quem ensina aprende e quem aprende também ensina, olhando e comprometendo-se com o mundo onde atuam:

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo.

É através deste [do diálogo] que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 1992, p. 78-79).

Desse modo, passo a discutir, na subseção próxima, as peculiaridades desses potenciais de diálogo e inserção social problematizadora.

#### 4.1 Saberes docentes: situando algumas questões

Não me maltrate esse nego,  
Esse nego foi quem me ensinou,  
Esse nego da calça rasgada, camisa furada foi meu professor!  
(Autor desconhecido)

O berimbau é uma pedagogia? Quando eu me perguntava se o berimbau seria uma pedagogia, percebo que queria dizer da cisão ou não (ver se entendi) entre os saberes e observo que os conhecimentos que vêm de uma fonte popular, como o da Capoeira, mesmo altamente complexos e codificados, são postos à margem (VIEIRA, 2004; SOARES, 1999; SILVA, 2008a, 2008b; REGO, 1968; REIS, 2000; CORDEIRO, 2013; ABIB, 2004, 2006).

Após os cantos entoados até aqui, sigo tocando meu berimbau, no ritmo que vai “*devagar, devagarinho*” do toque de Angola: “*chi-chi-dom-dummmm, .... chááá!*”, desejando apresentar a discussão sobre os saberes docentes, considerados como regentes da ação pedagógica e vinculados à profissão do professor. Destaco-os nesta subseção própria porque têm muita importância e porque neles se situam os saberes ludoculturais, que proponho como básicos, capazes de articular, em síntese nova, os saberes lúdicos, pedagógicos e culturais.

Nesse toque de Angola sigo e, antes mesmo de abordar a questão dos saberes docentes, penso que é importante refletir acerca do que é considerado um saber, principalmente estando atrelado a uma profissão.

Para Tardif (2014), o saber de uma profissão significa um conhecimento dominado por uma determinada pessoa, que o trabalha com o propósito de realizar um objetivo relacionado àquele ofício, envolvendo o ambiente em que está inserida e a sociedade que o cerca. No caso específico dos professores, esse saber acompanhará outras dimensões do ensino-aprendizagem, envolvendo toda a escola e a sociedade, sem separá-las (TARDIF, LESSARD, 2017).

Aponta ainda Tardif (2014) que o saber docente traz consigo um significado ampliado, compreendendo os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes de cada profissional da educação. Complemento ainda o que sejam os



saberes docentes, com o esclarecimento de Charlot (2000), quando afirma serem esses saberes uma construção do sujeito resultante de conhecimentos adquiridos de suas experiências, em suas relações com o mundo, consigo próprio e com o Outro, sendo matriz para a criação de novos saberes e significados na ação. O autor (CHARLOT, 2000) detém-se em longo texto discursivo que explicita como a constituição de um saber é fruto da subjetivação do sujeito, que incorpora este sob um processo de reconstrução cognitiva, mediante os conteúdos dispostos no mundo.

Assim, compreendo que os saberes docentes são de domínio da atividade laboral do professor, que os adquire pelos processos experienciais que realiza ao longo de sua vida, somados às referências formativas e às interferências dos outros contextos socioculturais em que o sujeito se insere.

Ao incorporar outros ambientes em que foram elaborados outros tipos de saberes, o saber docente alheia-se disso frequentemente e torna invisível outros lugares, tempos e agências educativas que estão sustentando aquele conjunto de conhecimentos. Observe-se como um dos sujeitos da pesquisa atenta para esse fato e analisa a questão dos saberes com lógicas diversificadas:

*“São lógicas diferentes, a dos saberes como os da capoeira, que traz referências da ancestralidade, das africanidades, dos enfrentamentos pela liberdade e da resistência aos escravismos; que contam, portanto, com outros tipos de aprendizado, que incluem a vida, o cotidiano, a cultura popular, o estar com os outros nas lutas pela vida. Outra lógica, diferente da fabril, da colonizadora; uma lógica não só do estar com os outros, em comunidades, mas uma lógica do ser/estar inteiro, vivo” (JACARANDÁ, 2019).*

Pelo que Jacarandá frisa bem, a lógica da capoeira é diferente da lógica do mercado, que vai imperando nas agências educacionais, conforme vimos na seção anterior, em especial quando nos referimos às chamadas novas “práticas corporais”, que são os usos do corpo para o biopoder, os assujeitamentos e a demissão do ser mais completo, mais inteiro. E o Estado, que seria o lugar do público, sucumbe ao mundo privado, à acumulação exorbitante do capital e das riquezas produzidas no corpo social; e, nessa lógica sem ética dos mercados, o Estado perece à lógica dos corpos-vida que possuem mais valor social do que outros; ademais, constrói os

modismos dos corpos para serem vendidos, estetizados, solicitando ao professor de Educação Física para expô-lo assim.

A rigor, a intervenção do Estado Brasileiro na década de 90/anos 2000 é uma intervenção de novo tipo, funcional às exigências de acumulação do capital nos ciclos do ajuste. No passado, o Estado desenvolvimentista promoveu a acumulação estatizando, ou seja: garantindo toda a infraestrutura ao capital industrial. Agora, o estado favorece a acumulação privatizando, voltando-se, assim, para aqueles que estão no setor financeiro ou no setor produtivo. Na prática, portanto, através das privatizações, o Estado beneficia bancos, empreiteiras, grandes grupos industriais e grupos financeiros (CARVALHO, 2018, p. 15).

Isso se construiu, inclusive, com o colonialismo, conforme se tem constatado, e encontro apoio em Santos Boaventura (2007), ao esclarecer que o processo de colonização, além de toda a violência física sobre os povos conquistados, possuía uma interpretação epistemológica que acreditava na superioridade dos saberes do povo europeu, principalmente o conhecimento científico, em detrimento das formas de saber das zonas invadidas.

Uno ainda a perspectiva de Cordeiro e Abib (2018, p. 1):

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

Completam os autores apontando que o conquistador europeu domina o “novo mundo” por meio da violência, enquanto o “outro”, o americano, o africano, é “encoberto” de si mesmo, silenciado, usurpado em sua dignidade e duramente despojado de sua cultura (CORDEIRO; ABIB, 2018, p. 2).

O problema é mais grave, quando atualmente se veem a exacerbação do princípio do mercado e o estágio do capitalismo mundializado em que estamos, além do fato de que a mídia entra como um lugar de controle e sujeição do Outro e a serviço dos grupos hegemônicos. Já não só a superioridade europeia vai gerir as decisões do que ensinar e do que aprender, em particular nas agências educacionais do ensino formal, mas a acumulação capitalística agora funciona em nível global de um modo sem precedentes.

Os saberes docentes, então, condensam toda essa contradição. E, se esses saberes do professorado enunciam ter o objetivo de trabalhar/ensinar algo a alguém – o aluno, o educando inserido em um determinado ambiente –, isso significa que há um contexto de interesses em conflito que também aí nesse mundo do educacional se corporifica. Essa corporificação vem acirrando a diferença entre saberes populares, que são de vida, e outros saberes, de outra lógica, que seriam de usurpação da vida do Outro e da ordem da lógica acumuladora do mercado.

A questão do que ensinar e como, portanto, se torna sempre presente. Neste caso específico dos saberes docentes na universidade, além disso, devemos considerar a sociedade científica hegemônica na qual esses personagens se relacionam e o espaço geopolítico onde se encontram, bem como o momento histórico que está sendo vivenciado.

Tardif (2014), sobre a questão do saber docente, esclarece a necessidade de uma epistemologia dessa prática profissional do professor e diz isso no sentido de desvelar esses saberes, sua natureza, seu processo de aquisição, seu alcance e seus limites. Por isso, define saber docente como “o estudo do conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas” (TARDIF, 2014, p. 255).

O autor chama a atenção também para a necessidade de entendermos inicialmente que o estudo desses saberes vai além das portas tradicionais do ensino: a didática e a pedagogia, que são significativamente importantes, porém têm suas raízes na ciência, na universidade. Ou seja, não sendo neutra, a resistência da ciência pode fazer-se, tendo uma ciência crítica, com ética; mas é preciso ir mais adiante, pensando os saberes docentes para serem trabalhados nos seus conceitos e práticas pelos próprios professores, de maneira que se apropriem do que transmitem e possam dar a esses saberes tratamento humanizado.

Os saberes docentes, por terem de passar pelo crivo do professor, são constituídos em seu trabalho diário com os alunos e por meio deste, em diferentes contextos, e a experiência é sua matéria. Fazê-los dialogar, nesses contextos, e refletir conscientemente sobre como circulam os saberes docentes nesses

diversos ambientes experienciais – de formação, trabalho e estudo, bem como dos grupos do mundo popular – é uma questão sempre renovada, quando se pensa em saber docente.

D'Ávilla (2014), nesse sentido, vem esclarecer que, ao contrário do que o conhecimento racionalista moderno preconiza, o qual parte de construções teóricas para a prática, esse entendimento dos saberes docentes faz um caminho inverso: parte da vivência diária dos professores para a teoria, ouvindo-os, assistindo-os, pesquisando-os e revelando aquilo de que lançam mão, a todo o momento, nas situações que vão surgindo em seu trabalho (JUNGES; BEHRENS, 2016).

Na discussão dos saberes, portanto, é imprescindível anotar o que Franco (2018) nos chama a atenção, quando afirma que saberes diferem de fazeres da empiria. O saber docente do modo como uma vertente crítica na educação tem preconizado decorre de uma prática reflexiva sobre a práxis social ou nela, realizada por sujeitos ativos, situados historicamente em diálogo com as circunstâncias e questões da cultura.

Dizer que os saberes trazem implicitamente fazeres que possuam sua reflexão mediante uma práxis significa dizer que possuem como motor de sua produção a articulação entre teoria e prática crítica e de reinvenção, já que é certo que “só a ação docente, realizada como prática social, pode produzir saberes” (FRANCO, 2018, p. 61).

Conforme apontam D'Ávilla (2014) e Tardif (2014), os saberes docentes têm a característica de ser temporais: são adquiridos ao longo do tempo de vida dos sujeitos, de suas experiências vividas, principalmente durante sua formação escolar, pois são naturalmente imersos em campos de trabalho e vida, ainda que nessas práticas sociais não seja possível divisar sempre o que desses saberes foi adquirido em agências formais de educação, o que foi sucumbindo à lógica excludente do capital e quais saberes não o foram.

Percebe-se, então, que os profissionais docentes, em geral, vão estruturando as rotinas de seu ofício e até mesmo seu sentimento de competência, ao longo dos anos. Assim, vão aprendendo um conjunto de saberes da prática da vida que vão

embasar, informar, dialogar ou ser rechaçados todos esses aspectos juntos, quando escolher conscientemente “o saber que serve para a docência”.

Além dessas características, os mesmos autores esclarecem que os saberes docentes, quanto às suas fontes, são também plurais e heterogêneos, pois se originam de diversas formas, tais como: a cultura pessoal de cada um, a própria história de vida e os conhecimentos da formação acadêmica profissional; as experiências práticas de trabalho mais ou menos formais e outras agências, como grupos religiosos, políticos, artísticos e culturais.

Diante dessas realidades, fica claro que esses profissionais – os docentes – se utilizam de diversas teorias, concepções e técnicas, referências e leituras de experiência diferentes, de diversas ordens e lugares sociais, para realizar seu trabalho educacional, de acordo com sua necessidade. Assim, a cada ação, os professores, buscam alcançar simultaneamente muitos objetivos, conforme aponta Tardif (2014), mesmo nas pequenas diretivas:

Quando observamos professores trabalhando em sala de aula, na presença dos alunos, percebemos que eles procuram (...): controlar o grupo, motivá-lo, levá-lo a tornar a se concentrar numa tarefa; ao mesmo tempo em que dão uma atenção particular a certos alunos da turma, procuram organizar atividades de aprendizagem, dar explicações, fazer com que os alunos compreendam e aprendam, etc. (TARDIF, 2014, p. 263).

Percebi que, nesse conjunto de fazeres e dimensões entrelaçadas e retroalimentadas pelas relações estabelecidas entre docentes e alunos, e destes com outros sujeitos e grupos sociais, precisa fluir e funcionar o diálogo entre lógicas diversas, como aponta o sujeito da pesquisa acima mencionado. “São lógicas diversas, e que falam de lugares diferentes”, diz Jacarandá.

Considero importante realçar agora o significado das práticas pedagógicas como lugar também de produção de saber, as quais “incluem desde planejar e sistematizar a dinâmica dos processos de aprendizagem até caminhar por meio do que ocorre para além dela, de forma a garantir as experiências, vivências e atividades (...) para formação do aluno” (FRANCO, 2018, p. 59). A autora ainda explica que o professor, em sua prática pedagogicamente estruturada, deve buscar diferentes lógicas em variadas fontes de saberes que vão auxiliar na qualidade do

seu processo de ensino, ampliando as possibilidades de aprendizagem daquele momento pedagógico do aluno.

Vimos, na exposição de Jacarandá, que será importante dialogar, mas ele observa que isso não deve querer dizer demitir o saber popular das culturas, de seu lugar de produção de saber, que possui sua lógica.

*“A escola engessa tudo o que nela entra. Ela pode até dialogar com outros saberes, como os da capoeira, mas é importante que a capoeira fique no seu lugar de vida, com sua lógica, para não ser mercadologizada, standartizada, alienada de seu lugar de produção de saber, tão legítimo e válido quanto o de outros lugares e agências educacionais. O lugar da cultura popular é bem determinado em sua lógica.*

*Já disse que o colonialismo deixou essa ideia de que só em determinadas agências se produz saber, e isso foi monopólio. A Capoeira, por exemplo, não foi produzida na escola, mas no lugar da resistência da luta social” (JACARANDÁ, 2019).*

E, na mesma tônica, Cedro, outro sujeito da pesquisa, situa-se no mesmo terreno, realçando diálogo e experiência, mas reconhecendo que os saberes culturais e os saberes de diversos lugares sociais embasam o saber docente também, e não só o saber de formação:

*“Os saberes do professor se mesclam a outros; aos de formação e aos que ele detém como sujeito de cultura. Mas o que se tem visto ultimamente e antes não se via é que são construídos em diálogo com outros lugares sociais e seus saberes. E se caracterizam por serem produzidos na experiência, não só da escola ou universidade, mas na experiência social, nos outros grupos sociais” (CEDRO, 2019).*

Nesse caminho, prossegui na pesquisa e atentei para o fato de que muitos autores discutem os saberes docentes com base na conjunção de vários saberes. Daí, subsidiando a compreensão destes, vi que compunham classificações aproximadas, que incluem os variados saberes que formam o conceito de saber docente.

Imbuída desse desejo de adentrar esse conjunto de visões, realizei uma revisão bibliográfica para assimilar com maior clareza e discutir algumas das diferentes tipologias que compreendem o conjunto de concepções sobre os saberes que constituem o saber docente, e abaixo as sintetizo, elencando as diferenças de

visões de cada autor. Os autores que escolhi foram Tardif; Pimenta; D'Ávila e Fortuna, respectivamente.

Descrevo, portanto, a classificação e tipologia realizada por Tardif (2014), que se apoia nas diferentes fontes de aquisição desses saberes, bem como no pluralismo que apresentam e nos modos pelos quais se integram socialmente, ao longo da trajetória de vida de cada um, incluindo os fatores pessoais e profissionais, definindo-os em cinco tipos, conforme o Quadro 2 a seguir.

**Quadro 2:** Os cinco tipos de saberes segundo Tardiff (2014)

<b>1. Saberes pessoais</b>	São provenientes da família, do ambiente de vida, da educação familiar que recebeu. São integrados por sua história de vida e <b>socialização primária</b> .
<b>2. Saberes da formação escolar</b>	Provêm da escola primária e secundária, quando ainda eram alunos. São integrados pela formação e <b>socialização pré-profissionais</b> .
<b>3. Saberes da formação profissional/pedagógicos e disciplinares</b>	São adquiridos nas instituições destinadas à “formação de professores”, nos estágios, nos cursos de reciclagem; e são integrados pela formação e <b>socialização profissional</b> .
<b>4. Saberes dos programas e livros didáticos/curriculares</b>	Referem-se à utilização de “ferramentas” de trabalho dos professores: programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.; adaptação às tarefas.
<b>5. Saberes da própria experiência na profissão, na sala de aula</b>	São originários da prática do ofício na escola, na sala de aula, nas experiências dos pares, ou seja, baseados no trabalho cotidiano, no conhecimento de seu meio. Integram-se pelo exercício da profissão, do trabalho e são socializados profissionalmente (TARDIF, 2014).

Fonte: Elaborado pela autora.

Do mesmo modo, **Pimenta (2012)** classifica os saberes docentes (Quadro 3) e esclarece que eles vão orientar as situações de ensinar, mantendo-se em um diálogo constante para que o professor possa revê-las, redirecioná-las, ampliá-las e recriá-las.

Friso aqui o valor que se deve dar às formas de redirecionamento constantes, flexíveis, necessárias a uma leitura fluente e dinâmica do trabalho do professor, que por sua vez escuta os contextos em que efetiva suas decisões sobre o processo ensinar-aprender.

**Quadro 3:** Os saberes docentes segundo Pimenta (2012)

<b>1. Saberes da experiência</b>	Modos que se apropriam desta profissão dos exemplos que vivenciaram na vida escolar, como alunos, bem como pelos estereótipos formados pela sociedade. E aqueles que os próprios docentes vão produzindo em sua ação profissional.
<b>2. Saberes do conhecimento</b>	São os disciplinares, conhecimentos específicos sobre a área na qual vai atuar: matemáticos, biológicos, da Educação Física escolar, por exemplo.
<b>3. Saberes pedagógicos</b>	Saberes construídos pelos professores, diariamente em seu trabalho, para compreender e resolver as questões do ensino e da aprendizagem dos alunos, mediante a interação estabelecida com eles (PIMENTA, 2012, p. 29).

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao interpretar Tardif (2014) e Pimenta (2012), inicialmente vi algumas diferenças e aproximações em suas tipificações. A autora (PIMENTA, 2012) reúne e define como saberes da experiência tudo aquilo que é pessoal de cada sujeito e foi adquirido ao longo de sua vida social primária, pré-profissional e profissional, ou seja, são saberes subjetivos que cada um vivenciou e aprendeu a seu modo. Isso fica claro na fala de Cedro:

*“Primeiramente, tenho como fonte de saberes meu mestre de capoeira, com sua vasta experiência e capacidade de proporcionar o encantamento pela Capoeira.*

*Vejo que ele me mostra sempre o potencial libertador da capoeira.*

*E isso pra mim é revigorante e me instiga a continuar buscando mais.”*  
(CEDRO, 2019).

Encantamento e liberdade, por um lado, e experiência como fonte de saberes, por outro: aspectos de uma epistemologia da experiência, que tem sua base na cultura popular.

Em seguida, Pimenta (2012) se refere aos conhecimentos que são adquiridos na formação profissional sobre a área em que se vai atuar e assevera, retomando outro seu estudo feito em parceria com Anastasiou, que “ninguém ensina o que não sabe” (PIMENTA, ANASTASIOU, 2014, p. 71). Haveria um saber que, infere-se, a experiência confere.

Desse modo, tem-se que, uma vez que inicialmente se obtém uma formação em um ambiente que vai ser processada em um contexto maior formador, é



necessário perceber que depois ela é burilada, avaliada, analisada e contextualizada, sofrendo diversos níveis de elaboração e de diálogos para tornar-se conhecimento. A partir de então, do que se conhece, é possível questionar-se sobre o significado e a função social dos conhecimentos produzidos, que vão ter lugares e acolhidas específicas nas várias instâncias da sociedade, além do lugar próprio do saber docente, que possui o traço relacional da relação aluno-professor.

Quanto aos saberes pedagógicos, a autora destaca inicialmente que o ensino é uma prática educativa, ou seja, incide sobre a formação do humano, visto que, pela ação pedagógica, a qual se volta para as necessidades sociais das quais parte, ainda que, em sua conflitualidade (daí a necessidade de posição crítica), se insere em um caldo cultural maior, do qual os sujeitos ensinantes-aprendentes emergem para fazer suas apropriações significativas.

É necessário, nesse percurso de construção e operação com o saber docente, saber que o professor é designado como sujeito que sabe lidar com essas diversas direções e sentidos, críticas e reinvenções do saber dito pedagógico, que emerge na relação docente/discente.

E aqui refletimos, nesse contexto discursivo, sobre o pedagógico.

## **4.2 Os saberes pedagógicos: a potência relacional e dialógica e o risco da separatividade do contexto que lhe dá sentido**

*“O cultural, essa dimensão da cultura e dos saberes que ela possibilita, não é só uma resistência direta, uma resistência dos coletivos, mas uma resistência do ser. Essa coisa no negro, do africano, da ancestralidade, da ginga, da ritualidade, da luta...”*

*No começo eu fazia capoeira. E formei-me em Educação Física. Assim: era algo que eu ia incorporando no meu trabalho de Mestrado, sobre Capoeira; depois doutorado... Algo político, ir buscar a cultura popular... a resistência pela via da cultura popular.*

*Mas logo que fui conviver com os mestres, vi que era outro tipo de saber, de lógica, tinha vida, era inteiro... Depois, vi que tinha mudado minha vida. Devo muito à capoeira. Veio o ensino, a pesquisa, e eu aprendendo com a cultura popular a ser/estar. Um conteúdo vida não mercadologizado... A escola só tem que aprender com isso (...)” (JACARANDÁ, 2019).*

São importantes alguns “nãos” recorrentes nas falas de Jacarandá: “não” ao engessamento da escola; “não” à mercadologização da capoeira, especialmente; e “sim” à cultura popular, à lógica da vida que ela traz; à resistência e à luta. Assim também se manifesta Ipeobá:

*“[...] É fácil se alinhar na perspectiva do mercado, é um caminho fácil, como o do MMA (mixed martial arts – artes marciais mistas), que prima pela comercialização das lutas; mas não como uma polivalência (...); essa que é demonstrada pelas culturas de origem daqueles ditos, reitero, “das pessoas exploradas, empobrecidas, oprimidas...” (IPEOBÁ, 2019).*

O pedagógico, portanto, não deveria ser algo que se cria como em uma estufa, mas algo que vive nos contextos de sentido e luta, que adquirem sentidos não fixos e se movem no contraditório tecido social.

Seria importante, no entanto, considerar algumas visões de autores; elas confluem, em alguns aspectos, ao que estamos lendo dos sujeitos da pesquisa e nos auxiliam a chegar a alguns lugares que é preciso enfrentar para chegar. Vejamos a questão do saber pedagógico:

O saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento (PIMENTA, 2012, p. 49).

Em concordância com essa afirmação, Luckesi (1999) afirma que um professor deve apresentar compreensão da realidade com a qual trabalha, comprometimento político, competência em sua área de conhecimento e competência técnico-profissional, e que “ninguém se faz professor, do dia para a noite, sem aprendizagem e preparação satisfatórias” (LUCKESI, 1999, p. 116). Voltemos à Jacarandá:

*“O pedagógico poderia ser, em parte, “o resultado do confronto entre os conhecimentos da prática pedagógica que vão dando o sentido da prática docente”. Porque abordo os conteúdos da capoeira proporcionando reflexões entre teoria e prática, em diferentes vivências para os alunos da Formação Inicial em Educação Física” (JACARANDÁ, 2019).*

Descrevo ainda, entre vários outros autores, os apontamentos de **D’Ávilla (2014)**, que considera os cinco saberes docentes tipificados por Tardif (2014), a

saber: pessoais; da formação profissional; dos programas; dos livros didáticos; e da experiência profissional.

A autora (D'ÁVILLA, 2014) aproxima-se da reflexão de Pimenta (2012), quando descreve que todos esses saberes docentes, incluindo o pedagógico, são adquiridos na prática e são provenientes de diferentes fontes, conjuntamente, em um movimento de síncrese (o todo antes dos trabalhos da análise), sendo ainda plurais, temporais, e expressivamente complexos. O aspecto experiencial, como estamos observando, é enfatizado pelos autores e pelos sujeitos da pesquisa.

E vai além dos cinco citados, conforme o Quadro 4:

**Quadro 4:** Os saberes docentes, segundo D'Ávilla (2014)

<b>1. Saberes Pedagógicos</b>	Habilidades, conhecimentos e atitudes mobilizados pelos professores em resposta às situações do cotidiano escolar.
<b>2. Saberes didáticos</b>	<p>São próprios do processo de ensino; organizadores da mediação didática que estruturam a prática pedagógica, dando a ela forma e consistência. Dividem-se em:</p> <p><b>2.1 saberes de mediação de classe:</b> são saberes relacionados à organização e gestão do grupo na sala de aula; motivar e estimular a aprendizagem; criar ambiente positivo para o aprendizado significativo. Ex.: administrar o tempo de aula; interagir verbalmente; ser proativo; localizar as lideranças, entre outros;</p> <p><b>2.2 saberes de mediação da disciplina:</b> ações que os professores realizam mediante seus saberes, para favorecer e ensino e a aprendizagem. Ex.: organizar e selecionar metodologias de ensino; planejar aulas; ter segurança no assunto da matéria; usar metáforas lúdicas e linguagem artística (D'ÁVILLA, 2014).</p>

**Fonte:** Elaborado pela autora.

De acordo com Tardif (2014) e D'Ávilla (2014), os saberes pedagógicos são provenientes das ciências da educação e da ciência pedagógica que vão estruturar a prática docente. Para os autores, são concepções resultantes de reflexões racionais e normativas que levam a sistemas de orientação da atividade educativa e se desenvolvem na formação de professores, conferindo um arcabouço teórico-prático à profissão em sua dimensão docente.

Os saberes pedagógicos, pois, abordam formas de saber-fazer e técnicas acerca da prática educativa, sobretudo, mas as tomam no ambiente reflexivo de onde emergem. No entanto, é prudente reafirmar que as teorias pedagógicas e didáticas não produzem diretamente os saberes pedagógicos, uma vez que,

conforme já dito, os saberes pedagógicos são constituídos pelos professores durante a prática docente, experiencial.

Vejamos a fala de Ipeobá e a força formativa da Capoeira do saber docente:

*“Esse trabalho marcou minha trajetória como professor [nos Centros de Aprendizagem de Capoeira, projeto do Mestre Z., na escola... agrícola]; me incentivou e fomentou a formação de muitos sujeitos. Acho que passaram por ali mais de 5.000 pessoas.*

*Eu dava 40 horas-aula, dedicação exclusiva, de capoeira. Isso durante muitos anos e eu descobri a capoeira também como um processo de conhecimento e de formação muito vigoroso.*

*E depois, quando fui fazer uma especialização, um professor falou: “olha, acho que você adquiriu um saber que está com você, que é um saber muito interessante e você deveria ampliar suas fontes, estudar, porque acho que você tem muito a contribuir com a própria educação”.*

*Penso que aí me dei conta que a capoeira já estava se organizando, na prática, na vida que eu levava e no que carregava comigo, a capoeira se organizava como projeto maior em minha vida” (IPEOBÁ, 2019).*

Para Pimenta (2012), “saber pedagógico” difere do “conhecimento pedagógico”, os quais são formulados pelos pesquisadores da Educação, o que quer dizer que o professor não é um mero explicador de teorias ou um mero repetidor de técnicas corporais, como pode acontecer na Educação Física, ao modo de “eu-professor faço um movimento e você-aluno repete”. Cada conjunto desses, isolado, perde a conexão e o sentido; falta-lhe sustentação.

Nesse sentido, concordo profundamente com Pimenta (2012, p. 51), quando politiza a discussão dizendo: o saber pedagógico “contribui para uma nova leitura da (des)qualificação docente, pois mostra a atividade do professor como uma atividade de grande relevância na condução do processo educacional que vise a um ensino de qualidade”.

O saber pedagógico, nessa visada, é intrínseco ao processo do ensinar-aprender, sendo relacional e experiencial simultaneamente.

É preciso reconhecer também o desafio da criação do novo, o qual o professor elabora, ao defrontar-se com as complexas e diversas situações que surgem todos os dias na sala de aula, e leva o saber docente a rever-se e estimular-se para lançar mão de conjecturas e também habilidades, capacidades e experiências feitas (PIMENTA, 2012). O docente é alguém que pensa e repensa sua

atividade laboral, o que demonstra que ele pode investigar e sistematizar o próprio conhecimento, tornando-o um saber constituído mediante a realização de seu ofício.

Auxilia-me também Franco (2018):

(...) os “saberes pedagógicos não são saberes das disciplinas pedagógicas!” São saberes estruturados no pensamento crítico do sujeito ao decidir as questões de sua prática. Essas decisões baseiam-se em conhecimentos anteriores (...) para tanto é fundamental que o sujeito esteja em condições de dialogar com as suas circunstâncias, de compreender as contradições que estão postas e de poder articular teoria e prática (FRANCO, 2018, p. 61).

Relacionar a teoria à prática equivale dizer que é uma forma de buscar indagar-se sobre o que se aprendeu, sejam conceitos, ideias, fatos, sejam outras aprendizagens. É possível ao aluno em formação ser professor por meio de observação direta dos docentes já formados em ação: nos estágios, nas visitas, no caráter experiencial das ações-reflexões. Mas isso não é tudo, e a dimensão da cultura vai induzir a pensarmos em saberes situados em contextos concretos. Saberes que precisam “dialogar com as circunstâncias”, pois experiência não se faz com simulações, mas com inserções no mundo da cultura das populações.

É no momento presente das situações escolares que os saberes pedagógicos vão sendo aplicados pelo professor, quando ele tem condições de articular teoria e prática. Ao mesmo tempo, por ser o professor um profissional reflexivo, é dada a ele a oportunidade de autoanalisar-se, comparando o que conhece com o que está vivenciando, os encaminhamentos que pôde realizar em diferentes situações com as práxis que vão trazer a dimensão da cultura.

Conforme D’Ávilla (2014) e Franco (2018), nos saberes pedagógicos, estão contidos os saberes didáticos que articulam os processos de ensino. Estes saberes organizam a mediação realizada pelo professor nos contextos de aula, dando forma e consistência à prática pedagógica, para que a aprendizagem ocorra e todo o grupo se integre àquela ação.

Como exemplo, as autoras citam a união do estímulo à participação e ao trabalho compartilhado, que levam ao desenvolvimento da confiança, o que, acredita-se, é de expressiva importância no diz respeito ao favorecimento do processo de ensino e de aprendizado. Citam, ainda, a utilização de recursos técnicos e tecnológicos, a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, a

criação de situações didáticas (de aprendizagem) contextualizando o conteúdo de acordo com o nível cognitivo-cultural dos alunos, entre outros (D'ÁVILLA, 2014; FRANCO, 2018). Aqui penso que o termo “aprendizagem contextualizada” fica redutor se apenas pensamos em níveis cognitivos, como se contexto fosse questão semântica ou lexical, da ordem do ajustamento da linguagem ao aprendente. Os sujeitos desta pesquisa apontam outra forma de inserir a ideia de contextualização.

Os saberes de diferente natureza referem-se a componentes que vão estruturar as práticas pedagógicas, sem, no entanto, prescrever receitas prontas, as quais, a meu ver, são impossíveis de cumprir. O ensino e a aprendizagem ocorrem em conjunto com os alunos, os quais apresentam suas características individuais e coletivas, que são, ao contrário do que o senso comum acredita, um grupo singular. Nutre-se de crenças validadas durante séculos – a riqueza de uma sala de aula: as diversas reações e ações que vão se formando em cada momento, que podem contribuir para o desenvolvimento humano que se pretende por meio dessas relações dialógicas nos âmbitos educacionais, o que poderá ampliar-se para abordar a cultura viva.

### 4.3 O saber lúdico: uma lógica do sensível

Que tem o sorriso no rosto,  
A ginga no corpo e  
O samba no pé!  
Camarada o que é meu? Camará,  
É meu irmão!  
Meu irmão do coração Camará,  
É meu irmão!  
(Mestre Luiz Renato)

Dessa maneira, retomo D'Ávilla (2014, 2016), para completar sua tipificação dos saberes docentes, uma vez que a autora defende também a dimensão lúdica como integrante do saber sensível, considerando-a como um princípio formativo na formação de professores, o que me interessa sobretudo, sendo um lugar importante, portal do nosso olhar na composição delineada até o momento.

*“O lúdico é essa outra lógica que a escola tem dificuldade de compreender. A escola tem seu olhar nos tempos e modos do trabalho, e o mundo sensível vai lá para o cotidiano, joga-se para lá, repartindo-se em lugares diferentes.*”

*Mas os saberes lúdicos embora os professores não tenham tanta consciência deles, são fundamentais para acordar uma formação que em Educação Física acorda o corpo por meio de atos” (CEDRO, 2019).*

O corpo vê-se com atos: a Educação Física estaria a apostar nisso com força? Se entram na escola e saem dela também corpos, corpos que são corpos simbolizados, corpos de desejo, corpos que brincam, corpos que se emocionam, corpos que lutam, corpos que pensam, corpo do espírito, corpos em atos, não seria preciso um olhar mais atento para a cultura popular? O corpo pode vir sem a cultura que o informa, o define, o nutre? O que totaliza o corpo e a ele dá inteireza? O sentido dos atos. E isso não seria dado pelo contexto cultural, que, com todas as suas contradições, o faz de forma mais inteira, totalizadora?

*“A ginga falava da fluidez do corpo junto de outros corpos; da musicalidade do canto e do berimbau chamando para a gente ser um coletivo; a ética de chegar perto e não bater, mas mostrar que se chegou ali, como os mestres ensinam, fala do que se pode dizer com a sutileza de quem chega junto.*

*O corpo em dança, o diálogo de cantos e corridos, chamando a atenção para o lugar e tempo de todos vinha em minha lembrança. Quando a gente chegava no mestre, perto dele, tinha sabedoria, tinha respeito ao que se aprendeu na vida, tinha a ancestralidade que falava com ele, por ele, conosco. E tinha o estar em luta, de pé e com os outros. Contexto. O saber cultural confere contexto aos saberes ludocultural, eu via, senti e sinto” (SÂNDALO, 2019).*

D’Ávilla (2016, p. 105) dá sequência ao seu pensamento, explicando que a dimensão lúdica se torna princípio formativo, quando fornece aos futuros professores a compreensão do mundo real sem a perda da sensibilidade – fundamentos importantes à constituição do conhecimento. Para ela, o lúdico pode tomar forma de intervenção didática considerada sensível, aguçando, para além da inteligibilidade, a estesia, a estética e o componente estruturante que elas podem dar. Há uma ênfase no lúdico, que invoca que as aprendizagens sejam significativas e articulem dimensões do sujeito, integrando-as em um âmbito menos fragmentário.

*(...) defendemos a ideia de que as atividades lúdicas se façam presentes na sala de aula como elementos estruturantes do processo de ensinar e desencadeadores de aprendizagens significativas – aquelas em que o ser humano precisa integrar suas capacidades de pensar, agir e sentir, sem hipertrofiar (...) a dimensão intelectual em detrimento do sentimento, do saber sensível, da intuição e da ação sobre o mundo (D’ÁVILLA, 2014, p. 96).*

Ancoro-me ainda nas ponderações de **Fortuna (2011)**, que também se apoia em toda a classificação postulada por Tardif, porém acrescentando o **saber lúdico no contexto de uma razão sensível**. Para a autora, a atividade é central na vida desses saberes lúdicos, que por sua vez se constituem dos saberes pessoais, provenientes da experiência de cada um, afirmando uma lógica do sensível baseada no domínio relacional:

São saberes-atividade e relativos ao domínio da relação, sendo, talvez, também da ordem da razão sensível (...) oriundos da prática, isto é, da prática de saberes em relação ao brincar estabelecidos através de experiências lúdicas ao longo da vida (FORTUNA, 2011, p. 325).

Em face dessas características, no saber lúdico estão contidos outros atributos que se unem aos saberes da formação profissional, mediante as experiências vivenciadas na formação para o magistério. Assim como D'Ávilla (2016), defende que atividades práticas analisadas e refletidas têm papel relevante na constituição do tornar-se professor.

A meu ver, com base nas opiniões das autoras citadas, essas atividades só podem ser analisadas e refletidas quando são de cunho lúdico, mas eu acrescentaria, como apontam os sujeitos desta pesquisa, o valor da dimensão da cultura, que devo analisar em outro quadro referencial, inclusive para não fragmentar e tornar sem sentido a ludicidade.

Quando eu me detiver na capoeira, atentarei nessa questão do valor da dimensão da cultura, dando contexto de vida aos saberes, para que o lúdico não seja um conteúdo que fala, e sim tenha a sedimentação no mundo da vida.

Dessa forma, destaco:

- **saberes lúdicos**: encontram-se nos conhecimentos da ludicidade (do brincante) como princípio estruturador de atividades criativas e articuladas aos conteúdos das disciplinas, proporcionando a quem aprende experiências pedagógicas vivenciadas plenamente, com o uso da arte, da criatividade e os exercícios de autoria, integrando mente, corpo e sentimento (FORTUNA, 2011; D'ÁVILLA, 2014).

Assim sendo, baseando-me nos autores acima citados, resumi, no Quadro 5, as tipificações dos autores citados para, em seguida, dissertar sobre as reflexões



que realizei com base no que foi sendo lido dos sujeitos da pesquisa e em minha experiência pessoal docente.

**Quadro 5:** Saberes docentes e autores

	TARDIFF	PIMENTA	D'ÁVILLA	FORTUNA
1	Pessoais	Da experiência	Pessoais	Pessoais
2	Da formação escolar		Da formação escolar	Da formação escolar
3	Da formação profissional para o magistério – <b>Pedagógicos</b> e disciplinares	Do conhecimento da área e <b>saberes pedagógicos</b>	Da formação profissional para o magistério – <b>Pedagógicos</b> e disciplinares	Da formação profissional para o magistério – <b>Pedagógicos</b> e disciplinares
4	Dos programas e livros didáticos usados no trabalho – curriculares		Dos programas e livros didáticos/curriculares	Dos programas e livros didáticos/curriculares
5	Da experiência na profissão, na sala de aula		Da experiência na profissão, na sala de aula	Da experiência na profissão, na sala de aula
6			Saberes didáticos:  Mediação de classe e de disciplina ( <b>ludicidade</b> )	<b>Saberes lúdicos</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante desse quadro, é possível perceber muitos aspectos semelhantes nas tipologias apresentadas, que se aproximam nas definições com algumas diferenças. Em resumo, para facilitar a compreensão do todo formado pelos saberes docentes, penso que posso concentrá-los em **saberes experienciais** – tanto pessoais quanto os da formação e ação profissional: pedagógicos, disciplinares (conteúdos) e didáticos (mediação de classe e de disciplina), aos quais acrescentaria a dimensão da cultura.

E os **saberes lúdicos**, de perspectiva do sensível, trazidos pelos sujeitos e autores de referência como pertencentes a uma razão da sensibilidade, o que significa que não trazem sentido como uma dimensão apenas orgânica, separada do pensar, do sentir e do fazer.

Volto meus olhares, assim, para a dimensão da experiência e da sensibilidade, do pedagógico e do lúdico e caminho na direção do saber docente ludocultural, como diz Jacarandá:

*“É a cultura popular que dá um sentido político, de luta, de vida, de totalidade do ser/estar ao que se apresenta na vida como acontecimento e que a escola não pode dar. Na escola e agora nos lugares de mercadologização do corpo, estão as chamadas “práticas corporais”, que é um termo equivocado, que não pode dar a dimensão real que a cultura de resistência pode dar”* (JACARANDÁ, 2019).

A cultura de resistência à qual o sujeito da pesquisa se refere e dá sentido de vida, político, parece insurgir-se contra o totalitarismo de práticas corporais que se afirmam em larga escala de mercadologização. Ademais, afirma que na escola uma real afirmação de cultura de resistência não acontece, embora aí reverbere.

Já se tem abordado que na modernidade há uma produção de “corpos coletivos”, a qual ocorre no compasso de junção a outras formas de disciplinamento social e de racionalidade utilitária, objetivando a mais-valia do capitalismo. Vejamos:

A modernidade não apenas disciplina corpos individuais, ela também produz corpos coletivos. A urbanização das cidades, a edificação do Estado, a estruturação institucional e a formação econômico-produtiva da sociedade e a organização e especialização do trabalho são exemplos do disciplinamento de corpos sociais conforme uma racionalidade utilitária, capitalista (PRADO FILHO; TRISOTTO, 2008, p. 118).

Na fala dos sujeitos da pesquisa, aliam-se a essa produção de corpos coletivos domesticados para consumo a fragmentação de saberes e a alienação do sentido na cultura que sucumbe, enfim, a essas lógicas, em que mesmo o lúdico se rende a seu poder.

*“Temos fragmentado os saberes e o corpo; e vejo que a cultura dá sentido de totalidade e contexto aos saberes, referenciando outras lógicas. Nem sempre o que fazemos com o lúdico faz sentido. Muitas vezes falta-lhes o contexto da vida cultural das populações, dos grupos sociais, que são diferentes, trazem diferentes ponto de vista”*. (SÂNDALO, 2019).

Pelo que estamos percebendo das falas, todos esses saberes são de fundamental importância para o desenvolvimento do “fazer docente”, que é da prerrogativa “**de ser professor**” sem desunir-se “**do ser do professor**”.

Ao analisar as falas, vejo que a atividade docente não se separa das circunstâncias sociais, dos aspectos experienciais e culturais do professor. É um

processo em que as esferas pessoais e culturais desse profissional se misturam, interferem uma na outra, se modificam reciprocamente e compõem as respostas que condicionam sua prática.

Percebo, desde agora, que se indica a necessidade de uma prática mais total, mais multidimensional. É nesse sentido que se revela a significativa importância dos saberes experienciais pessoais e profissionais do professor e sua essência humana, constituindo um todo com sentido e contexto. Daí penso ser necessário caminhar na direção de pensarmos uma construção que eu apontaria como **saber docente ludocultural**.

Assim, depreendo que todo docente leva consigo, para a sala de aula, quem ele é, suas experiências vividas desde a infância, quanto brincou de dar aulas para alunos imaginários, imitando os próprios professores, com quadro de ardósia e giz, ou no faz de conta, e giz na mão (hoje pincéis e/ou tecnologias digitais, entre outros). Além disso, cada professor carrega suas experiências profissionais, da práxis docente, ou seja, do movimento entre a teoria e a prática, entre os sujeitos e o objeto de aprendizagem, e vice-versa; entre o erro e o acerto, o cômodo e o incômodo que criam marcas, significados que são levados ao longo da carreira e vão sendo remarcados, ressignificados quando doem e se deseja prosseguir.

Retomo Franco (2018), que me auxilia a compreender a importância de todos os saberes para a realização da docência, os quais, unidos, auxiliarão sobremaneira no cotidiano de aulas. Assevera a autora que saberes não se bastam sozinhos: são necessárias à docência a pesquisa constante, a autocrítica e renovação de conhecimentos, sempre se reconstituindo como indivíduo e como profissional. Colabora Pimenta (2012):

(...) constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 2012, p. 20).

A mesma autora ainda considera ser esta a primeira ênfase que deve ser dada nos cursos de formação de professores: o lugar da própria vida, onde se inscrevem sua profissão e desejo de ser professor. Vejamos como se expressam Jacarandá e Sândalo, ora explícita ora implicitamente, aos mestres que tiveram na Capoeira:

*“(...) Eu passei a ver na capoeira, como cultura popular, uma coisa mais ampla, uma coisa profunda, uma coisa que muda, uma coisa que tem história, vida, ancestralidade, luta e saber.*

*Como diz o mestre Moraes, a roda da capoeira é um aprendizado para a roda do mundo” (JACARANDÁ, 2019).*

Ao afirmar que a Capoeira é um aprendizado para a roda do mundo, os sujeitos da pesquisa colocam nos contextos sociais a Capoeira, sem torná-la “algo que na escola adquire a tonalidade de saber”. Ao contrário, e aí está a diferença radical, no sentido de raiz também: o conhecimento da Capoeira advém fundamentalmente do campo social, com todo seu complexo saber, no qual se consolida e se movimenta.

*“Quanto a mim, tive muitos exemplos de professores de capoeira. Mas um deles é logo o que sempre vem em minha mente com seu jeito seguro, sorridente, respeitoso, divertido e acolhedor de dar aula. Era um dos Mestres do meu grupo. Eu ainda aluna, fui fazer uma aula dele em um evento de capoeira há muitos anos. A aula está lotada. Todos já sabiam de seu potencial. Busquei um lugar mais à frente para aprender mais. A aula se desdobrou em atividades práticas e reflexões sobre estas práticas, levadas pelo som do berimbau e a capacidade de presidir uma aula com estética e sensibilidade, dando-nos também a oportunidade de assim interagirmos.*

*Em uma das atividades, o gingar da capoeira era dançante e ao mesmo tempo brincante, e fomos levados para também cantar, cantar bem alto, com emoção! Quando percebi todas aquelas vozes que misturavam todos esses atos humanos sob a roupagem da cultura popular da capoeira, realizando tudo ao mesmo tempo; e o professor? Estava tão inebriado quanto nós, já em cima da barra de balet que havia na sala, decerto para visualizar melhor o fenômeno.*

*Foi algo que não consigo explicar em palavras...*

*Para mim foi um aprendizado de como ser professor de capoeira ludocultural” (SÂNDALO, 2019).*

Como a roda do mundo não estaria no contexto biográfico do saber docente ludocultural? Temos visto que a biografia não é uma história apenas passada; é uma reinvenção de si que o sujeito faz à luz do presente e da qual caminha ao presente para um devir cujo sentido o sujeito extrai da leitura de si com essas temporalidades.

Tempo-espaco e contexto biográfico se entrelaçam e dão à formação o qualificativo de ser autopoída, gerida e apropriada pelo sujeito que a pensa e faz. Para Ipeobá, mestre de Capoeira, no conto encantado de sua história, nascem as

fontes do riacho que formariam o rio ao encontro do mar para se expandir ainda mais:

*“Quando você fala sobre minha formação, envolvimento com a Capoeira, já vem uma ebulição em minha memória...”*

*Tenho 59 anos de idade e comecei a capoeira quando vim do interior do Tocantins pra Brasília; e ao entrar numa Escola Agrícola eu me deparei com aquilo que eu conhecia muito pouco, do ponto de vista dos conceitos, mas me identifiquei assim de pronto. Eu não conhecia, por exemplo, os elementos, mecanismos da cidade moderna porque no meu interior não tinha luz elétrica, água encanada, cimento.*

*Na verdade, vivíamos na a mistura do mato com um pouco de cidade pequena, vilarejo, onde nasci.*

*Aos 15 anos de idade eu não conhecia torneira, asfalto,... coisas típicas da modernidade, da cidade... então me identificava muito com sair caçando passarinho com estilingue, no meio do mato, brincar de Tarzan... já tinha visto um filme que alguém tinha levado para minha cidade; cada um levava seu tamborete e ali vi alguns filmes, numa casa improvisada lá... e me sentia muito orgânico com essa coisa do sertão, do interior” (IPEOBÁ, 2019).*

Depois desse mundo do interior ou do vilarejo, do mato, do contato sem maiores mediações com a natureza, vem a cidade e o que se tem chamado de modernidade:

*“Quando cheguei em Brasília, a capital moderna, foi um choque pra mim com a cidade grande mas continuei me identificando muito com essas coisas de atividade corporal na natureza porque fui estudar em um colégio agrícola - ensino médio; então a gente tinha muito contato com a natureza, o mato o açude, a enxada...; as coisas da natureza e sua exploração no sentido mais de subsistência mesmo (IPEOBÁ).*

*E tive contato com um projeto de Capoeira, de um Mestre que também era professor de química, lá do Colégio Agrícola e entrei nesse projeto, me identificando muito porque tinha muito a ver com aquilo que eu já fazia... acordar cedo, fazer uma prática corporal,... e Mestre Z., muito didático, muito pedagógico, envolvendo muitos jovens pra essa prática de capoeira nessa perspectiva mesmo de autoconhecimento, de movimento corporal sistematizado, mas não dentro dessa lógica do treinamento físico e sim de uma prática corporal cultural mesmo!” (IPEOBÁ, 2019).*

A meu ver, nessa direção, há necessidade, como estamos a perceber, mediante a entrada do componente cultura popular, de que pensemos os saberes contextualizados sob a égide do mundo da vida e da humanização, como estamos a

descobrir, uma lógica que abarca dimensões mais totalizadoras dos sujeitos. E continua um dos nossos sujeitos, retomando fala sobre o mestre da Capoeira:

*“E o Mestre Z., meu professor, passa a fazer a figura de um pai me conduzindo para a vida. Ele nos orientava muito e estava sempre presente. 1975, fundando do grupo de capoeira do qual faço parte. Enfim... me identifiquei demais com a Capoeira que eu só conhecia como “os pião de eito saiam para caçar o gado” e*

*Então eu só conhecia a Capoeira que era um mato; mas como luta eu fui conhecer depois, aos 15 anos no colégio agrícola” (IPEOBÁ, 2019).*

É importante aqui assinalar o hibridismo das culturas e suas práticas de interseção e assim abrir a roda para dizer dos inevitáveis rasgos de fronteiras, e suas conseqüentes hibridações levam Canclini (1997, p. 115) a concluir que “todas as culturas são de fronteiras”.

No mesmo texto, já falando por si mesma, mediante a própria experiência e reflexão, assegura que as culturas podem até perder a relação exclusiva com seu território, mas ganham em comunicação e conhecimento com outras. Para Bhabha (2003), o hibridismo representa um movimento de valor, misturando-se ao dominador, fazendo com que esse se descentralize, daí concluindo que a diferença das culturas se constitui de forma agonística, em fronteiras.

A frase de Ipeobá, exposta cima, mostra fronteiras diversas: “*Na verdade vivíamos na mistura do mato com um pouco de cidade pequena, vilarejo*”. Mais: “*Então eu só conhecia a Capoeira que era um mato*”. Era “*a Capoeira que eu só conhecia como os pião de eito que saíam para caçar o gado*”. Já “*a cidade era moderna*”, como lhe aparecia. A luta da Capoeira “*eu fui conhecer depois.*” Mato e cidade; capoeira do mato e Capoeira luta; o eito e o moderno. Oposições constituintes de um percurso onde a Capoeira se engendra nos contrários.

Nesse espaço entre fronteiras, discutindo sobre identidades e culturas híbridas que se dizem (ou interrogam) o saber docente ludocultural, que reúne o saber sensível, sem excluir as tarefas da razão; e o saber cultural que, em sua potência, densa e contextualiza os saberes vivenciados, daí definindo sua posição político-ideológica, que também é pedagógica e lúdica, na inteireza do ser. Além disso, penso que esses saberes se relacionam com a forma pela qual o sujeito

entende o que é “ser professor”, com sua história, sua reinvenção de si, sua biografização permanente e inacabada.

Baseando-se no que tem de si próprio no que faz e no que apreende na relação com o outro, o docente deve pensar problemas de pesquisa em sua prática e, por ser profissional reflexivo, apropriar-se de teorias que embasam suas ações docentes e suas relações, refazendo-as. Assim, o professor produz saberes: torna seu pensamento situado mediante diálogo e experiência com os outros. O diálogo, então, poderá permitir que os discentes sejam partícipes da construção desse saber. Nesse sentido é que penso que os saberes do professor são de tal forma dinâmicos e mutantes, que modificam os próprios referenciais, compondo uma auto-organização complexa.

Nesta tese, ao invés de pensar em atividades pontuais, convencionais, em que se diz “o lúdico está aqui”, e parecem separar o corpo da cultura e da inteireza do ser, os sujeitos da pesquisa, tanto Jacarandá quanto Cedro, Sândalo e Ipeobá, quando lhes perguntei se concordavam com essa dimensão da ludicidade como uma compreensão da cultura, sempre ligaram a dimensão da cultura à dimensão lúdica, brincante e plena.

Junto a essas questões, continuando em defesa do saber docente ludocultural, também devo lembrar a especificidade da Educação Física escolar e seus conteúdos a serem tratados no ambiente formal de ensino. Esses conteúdos devem ser observados pedagógica e didaticamente nos entrelaçamentos da cultura, do movimento, do corpo e também do ambiente, retroalimentando-se, de forma pluridisciplinar (SANCHES NETO, 2017a).

Nesse sentido, o mesmo autor sistematiza o conteúdo em quatro blocos de conteúdos temáticos mediante um olhar de modo complexo para a Educação Física, em convergência teórica e integração metodológica, a saber:

1. ELEMENTOS CULTURAIS: brincadeira e jogo; circo e ginástica; dança; esporte; luta e capoeira; vivências e AVD;

2. MOVIMENTOS: habilidades de estabilização; habilidades de manipulação; habilidades de locomoção; combinação e especialização de movimentos; capacidades de treinamento; ritmo;

3. DEMANDAS DO AMBIENTE: administração e economia; estética e filosofia; física e natureza; história e geografia; sociologia e política virtual; e

4. ASPECTOS PESSOAIS E INTERPESSOAIS: anatomia e biomecânica; antropologia e psicologia; bioquímica e nutrição; embiologia e fisiologia; comportamento motor; saúde e patologia (SANCHES NETO, 2017a, p. 27).

A Capoeira surge então, de meu ponto de vista, em sua complexidade (a ser discutida em seção própria), como forte representante do bloco de conteúdo temático “elementos culturais” a serem compreendidos pelos futuros professores de Educação Física, para desenvolvê-los em suas aulas, na escola.

E, se estou a falar de saberes da docência, a vivência da Capoeira, na formação inicial, com toda a sua trajetória histórica de luta contra o escravismo, assim como um dos bens do patrimônio cultural do país, pode auxiliar ainda a levar esses futuros docentes à compreensão da pluralidade cultural existente no Brasil e ao devido respeito a esta, bem como a superação aos racismos e discriminações decorrentes no país, agravando-se e retrocedendo no atual tempo histórico em que nos encontramos. Esse saber, como deixam claro as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), diz respeito a todos e principalmente àqueles que vão desenvolver a profissão docente, que devem ter comprometimento com os alunos que estarão sob sua responsabilidade, como já apontado nesta pesquisa.

Este meu entendimento é por acreditar na necessidade de evidenciar o que aponta a legislação para a educação básica brasileira, mesmo que de forma ainda frágil, repensando nossas práticas pedagógicas, pois somente as leis não asseguram que seu teor será aplicado pelos professores. Percebemos este fato com base na pesquisa recente de Pereira AS et al. (2019), feita com 55 professores de Educação Física da rede municipal de Fortaleza-CE, atuantes nas séries do 6º ao 9º ano, sobre a aplicação das Leis n<sup>os</sup> 10.639/03 e 11.645/08 (BRASIL, 2003, 2008). Os autores verificaram que a maioria dos professores não sabe do que tratam as referidas leis e trabalham com a temática étnica como transversal ao conhecimento da área, concluindo que é preciso que as práticas pedagógicas sejam



reexaminadas, com atenção maior, na formação do professorado em Educação Física, para esse conteúdo. Reitero que isso pode ser realizado, sob minha perspectiva, na vivência da Capoeira como forte representante dos elementos culturais.

Sob todas essas perspectivas, percebi a necessidade de indicar um construto único, a reunir o saber pedagógico e lúdico que, para serem contextualizados, devem dialogar com os saberes culturais, daí nomeá-lo **saber docente ludocultural**.

**Figura 5:** Saber docente ludocultural



**Fonte:** Elaborado pela autora.

Caminhando nesse sentido, entendo ainda ser necessário discorrer sobre a ludicidade como princípio educativo, de modo a evidenciar suas relações com o saber pedagógico e lúdico, para que se opere com o saber docente ludocultural. Esse construto será o esteio para o que, na prática educativa, estou tentando constituir com o ensino da Capoeira como representante da cultura afro-brasileira, na formação inicial em licenciatura em Educação Física.

### **4.3.1 A ludicidade e o redimensionando do sujeito da Educação Física**

De acordo com Luckesi (2014), a ludicidade não é um termo que se pode entender com base em um dicionário, e sim em seu significado contextualizado, bem como no conjunto de experiências que pode abranger mediante o estudo e a organização íntima de cada pessoa.

Em outra obra sua, o próprio Luckesi (2002, p.22) a define com o acento singular do ser, como “uma experiência interna do sujeito que a vivencia” do ponto de vista interno e integral desse ser humano. Assim, expresse-me acerca de uma ludicidade que guarda em si o riso e o choro, a tristeza e a felicidade, como âmbitos de experiência do ser humano multidimensional.

Luckesi, portanto, insiste nesse aspecto do eu interno que dá significado ao que vive o sujeito e também na singular forma de sentir que cada um tem, ou seja, o mesmo autor continua esclarecendo que a experiência lúdica é uma experiência que só a traduz e sente os seus efeitos quem a vivencia de modo absoluto, absorvido por completo no que ela permite viver. Surge, então, a fala de Cedro: “A ludicidade pode se desenvolver em diferentes níveis e que a compreensão de ludicidade se diferencia entre os diferentes seres” (CEDRO, 2019).

Concorda Pereira (2002), considerando a ludicidade como uma ação, vivida, sentida, não definível por palavras, e sim na imaginação e criatividade de cada um, com base no material simbólico próprio que o sujeito articula.

Cada um de nós lida com símbolos característicos de sua cultura, mas relidos pela cifra da própria biografia, os quais vão determinar nossas formas de ser, pensar, reagir, sentir e julgar.

Em obra ainda mais recente, Luckesi (2018) me auxilia explicando que trazemos heranças da infância que se relacionam com as reações que temos ante as atividades que podem, ou não, ser lúdicas, dependendo desses signos/significados que carregamos. Sob essa perspectiva, com a qual concordo, é importante lembrar que a ludicidade não se limita à brincadeira, ao brinquedo ou ao jogo técnico, mas envolve momentos de contentamento sentidos de modo próprio

por cada um, sem importar se está brincando, lutando, pulando e/ou jogando Capoeira.

Não é o que se faz concretamente, jogando amarelinha ou futebol, que determina o lúdico, e sim o que se sente, o que se investe de desejo e símbolo naquele momento ímpar que chamamos de lúdico. Importa, portanto, o estado interno de plenitude de cada um, de envolvimento do próprio ser com o mundo, que naquele momento lúdico pode ser o Outro com quem se brinca, ou uma visão das estrelas chegando, a gente olhando-as com as frestas dos búzios do mar. Mas aqui o hibridismo da cultura interpõe-se, fazendo com que haja dobras de sentidos que envolvem em seu simbolismo as contradições sociais, suas lutas e suas formas de reverberar no sujeito.

Chamo a atenção para o que Oliveira (2005) descreve sobre os signos, os quais se ordenam pela ação humana, marcados historicamente ao longo do tempo, criando e recriando o legado das gerações passadas que nos foi deixado, carregado de identidades plurais, híbridas, quais são as da contemporaneidade.

Desse lugar íntimo e humano, onde existem a brincadeira, o jogo em sentido largo, os sentidos ofertando um sentimento do mundo singular, tem-se a ludicidade. Porém, é comum que se forme uma confusão de termos que muitas vezes podem trazer noções limitadas pelas próprias palavras que usamos e por seu uso costumeiro. Daí a necessidade dos conceitos que redefinem ou definem, de novo modo, o que tradicionalmente se sabia ou a novidade percebida. E acontece o lúdico: como se fôssemos nos derramar no Outro, nas paisagens do mundo ou na delícia de perceber-se sentido vivamente o momento dessa fruição da vida: posso pensar essa vivência como lúdica.

No entanto, existem os encontros e possibilidades de concepção para exprimir esses termos que vão facilitando nossa compreensão do todo. Prossigo, então, pretendendo desvendá-los feito ginga a ginga da Capoeira, cuja flexibilidade e voltas dão continuidade ao movimento. Assim faço com minha reflexão.

Desse modo, partindo do raciocínio de estado interno do humano, utilizo-me das palavras de Huizinga (1990), que, em sua obra "*homo ludens*", fartamente

utilizada na Educação Física, demonstra uma possível raiz desse estado livre e espontâneo da ludicidade: “o jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana (...). Os animais brincam tal como os homens” (HUIZINGA, 1990, p. 03).

O mesmo autor emprega o termo “jogo” da igual forma como usa o brincar e o lúdico, conforme elucida a nota do tradutor:

A diferença entre as principais línguas europeias (onde *spielen*, *to play*, *jouer*, jogar significam tanto jogar como brincar) e a nossa nos obriga frequentemente a escolher um ou outro destes dois, sacrificando assim a exatidão da tradução uma unidade terminológica que só naqueles idiomas seria possível (HUIZINGA, 1990, p. 3).

Acrescento a explicação de Luckesi (2018, p. 30) acerca da etimologia da palavra *ludus*: “o termo latino *ludus*, propriamente, significa jogo”. Historicamente, segue o autor, foi sendo transformado e obteve outros significados, passando a ser utilizado como um adjetivo, como é possível perceber nas expressões “atividade lúdica”, “experiência lúdica”, bem como a forma substantivada quando dizemos “o lúdico”.

Quanto ao brincar, segundo Kishimoto (2011), esse consta da intenção da criança, e nesta pesquisa considero que da do adulto também, pois é a ação humana de brincar que pode desvelar-se sobre qualquer objeto, partes do corpo, sozinho ou acompanhado. A mesma autora ainda esclarece que a brincadeira – resultado do brincar – tem características lúdicas, como o envolvimento da imaginação, sem limites de tempo e espaço, e ainda a flexibilidade de conduta e a presença da incerteza.

Assim, julgo necessário deixar claro que, para esta pesquisa, em concordância com os autores citados, utilizo, de igual modo, os termos jogo, lúdico, ludicidade, com o aporte teórico nas justificativas acima descritas.

Continuando a pensar com os autores que abrem mais a roda de diálogo e de esclarecimentos, chamo Huizinga (1990, p. 4), quando afirma que “no jogo existe alguma coisa “em jogo” que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação”. Permeado pelo lúdico e pela livre escolha, tem a presença de um elemento não material, carregado de fascinação, prazer e

divertimento, que estão na perspectiva do eu. Tanto que não podem ser explicados biologicamente apenas, mas haveria uma construção subjetiva em que o ser inteiro está imbricado.

Vejamos, na fala de Ipeobá, a identificação, a memória afetiva e o que se poderia nomear “fascínio do viver”. Vejamos, ainda na fala de Ipeobá, a identificação de um momento lúdico com o que se poderia inferir ser algo parte de sua memória afetiva, de onde retira o fascínio do viver no simples do “interior”, que ora nomeia como “mato”, ora ainda como “sertão”. Diz: “Eu me identificava muito com sair caçando passarinho com estilingue, no meio do mato, brincar de Tarzan... e me sentia muito orgânico com essa coisa do sertão, do interior.”

Observa Huizinga (1990), esclarecendo que o jogo apresenta uma característica muito particular, significativa e real, que é sua intensidade, a qual envolve e excita o indivíduo que joga, afastando-o do mundo das realidades factuais presentes e apostando no imaginal, evidentemente sem sair-se do ambiente do sujeito totalmente. É que o mundo imaginado não se descola de todo das realidades a que se referem, de algum modo.

Além da intensidade e do imaginar, o jogo apresenta singularidades a serem cuidadosamente observadas, do ponto de vista do desenvolvimento humano: tem uma função como necessidade básica da vida humana, a qual deseja reunir ritmo, harmonia, equilíbrio, estética, além de liberdade e de ética. Evidentemente dentro de parâmetros que mudam de cultura para cultura e nos tempos históricos também. Mudam, mesmo, de grupo para grupo e são percebidos pelos sujeitos com a própria singularidade, conforme exemplifica, em sua fala, um dos nossos sujeitos: “me identificava muito com essas coisas de atividade corporal na natureza”; uma natureza que expõe como “o mato, o açude, a enxada...”; e mais adiante distingue ainda o modo de tomá-la como vida mesma: eram “as coisas da natureza e sua exploração no sentido mais de subsistência mesmo”. Ipeobá realiza uma apropriação subjetiva dos elementos de seu mundo e sua memória os traz como signo que compõe sua história.

Historicamente, tem-se assinalado algo que julgo fundamental: a diferença do jogo do pensar rotineiro, muito aprisionado a limites de repetições e ordenações que são regidas por lógicas utilitaristas, nem sempre humanizantes.

Autores como Huizinga ressaltam ser o jogo e suas variantes uma atividade que tem um fim em si mesmo. Com as próprias palavras do autor:

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, *dotado de um fim em si mesmo*, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser *diferente da 'vida cotidiana'* (HUIZINGA, 1990, p. 33).

Partindo dessa concepção, verifico que o jogo permite com que cada pessoa vivencie uma atividade que se caracteriza por sua diferença das formas rotineiras de sentir da vida cotidiana e, embora tenha suas tensões, se caracteriza pela alegria e como atividade que possui fim em si mesma. Desse modo, o sujeito elege o que vai fazer dentro de seu interesse e isso lhe possibilita viver aquele momento experimentando uma lógica do sensível, que pode desdobrar-se por mundos imaginados e, ainda, atender a formas de equilíbrio, certamente diversificadas de cultura para cultura, com a intenção de degustar ou saborear o momento do tempo que passa e rompe, desse modo onírico, com o pensar, sentir e fazer rotineiros.

Contra-pondo-se à sociedade moderna, na qual o lúdico, o brincar, o recrear-se não são tomados como momentos de regulação aprisionante, é indispensável comentar, do ponto de vista sociológico, a diferença, principalmente para a área da Educação Física, entre recreação e lazer.

De acordo com Marcellino (1995), a palavra recreação tem sua etimologia no latim *recreare*, que significa criar novamente, com um sentido positivado e crescentemente dinâmico. Afirma ainda o autor que recrear-se significa realizar atividades relativamente livres e espontâneas, que se direcionam pelo prazer, contendo elementos mais naturais da vida humana.

No entanto, as recreações são atividades guiadas, com propostas anteriormente delineadas e objetivos mais ou menos definidos, voltados para o divertimento e satisfação pessoal e grupal, embora o significado disso varie no tempo e no espaço e também seja diferente de acordo com os grupos sociais.

No que se refere ao lazer, destaco o pensamento de Dumazedier (1999) acerca da definição sociológica do lazer, para a qual o autor considera as propriedades da lógica, da validade e de sua operacionalidade ante os comportamentos sociais, pressupondo a diferença do lazer em relação às divisões sociais do trabalho profissional. Desse modo, o conceito de lazer é constituído por características com sentido liberatório, desinteressado, hedonístico e pessoal.

Observa-se que o aspecto liberatório enfatiza a livre-escolha das atividades e a liberação “em relação ao trabalho” em suas formas regulatórias e obrigatórias ligadas ao exercício das profissões.

**Liberatório:** de livre escolha quando se está liberado de obrigações fundamentais primárias: profissionais, familiares, sócio espirituais, sócio-políticas;

**Desinteressado:** não tem fim lucrativo, utilitário. Se houver parte destes fins, mesmo sem obrigatoriedade, surge o que o autor denomina de semi-lazer. Não é totalmente Lazer. Ex: fotógrafo profissional na festa de um sobrinho. Tira fotos, não cobra, mas houve uma finalidade utilitária;

**Hedonístico:** busca-se um estado de satisfação, como um fim em si próprio. A busca do prazer, da alegria e da felicidade são traços marcantes da sociedade moderna.

**Pessoal:** possibilidade de recuperar-se do cansaço de suas rotinas. Oportunidade para a “livre superação de si mesmo e de uma liberação do poder criador, em contradição ou em harmonia como os valores dominantes da civilização” (DUMAZEDIER, 1999, p. 97).

O lazer, então, contrapõe-se, sobretudo, à regulação do trabalho profissional, atravessado por divisões sociais, e considera a cultura na qual se vive. Diferencia-se da recreação por ser o tempo em que o ser humano vai respeitar seus desejos e a satisfação destes, nos aspectos físico, cognitivo, espiritual, sozinho ou acompanhado, porém priorizando objetivos de contentamento próprio, sem ser dirigido, guiado por outrem de modo muito marcado. É, de certo modo, mais atrelado a uma dimensão de liberdade pessoal e envolve processos de singularização.

Segundo Soares e Porto (1992), o experimento da liberdade, proporcionado pela livre escolha, é uma oportunidade de constituir autonomia. No lúdico, ou no ato de brincar, o ser humano, criança ou adulto têm a possibilidade de ativar sua criatividade, alteridade, beleza e integralidade.

Dessa maneira, tendo o termo lúdico um significado que expressa o que se sente, aspecto de decodificação própria de cada indivíduo, mas que se amplifica ao mundo e é retroalimentado por ele, é necessário ressaltar que há uma expressão da atividade lúdica como se referindo a brincadeiras infantis e adultas também.

No entanto, nem toda ação que se denomina lúdica é realmente divertida para quem a realiza; o que é prazeroso para um pode não ser para outro. Se for de mau gosto, pode aproximar-se do *bullying*, em que uma atividade que uma pessoa ou grupo supõem ser uma brincadeira pode originar sentimentos incômodos, de dor, constrangimento, exposição e, desse modo, não será lúdica (LUCKESI, 2014).

Posso intervir, nessa hora, com um pensamento baseado em observações participantes, das aulas de escola onde brincadeiras que pareciam sem objetivos e risíveis, na verdade, eram racistas, homofóbicas ou preconceituosas com os pobres e outros sujeitos que sofrem exclusão social. Penso, então, e devo ressaltar que conceituo *bullying* com uma intencionalidade de certo modo perversa, ainda que mais ou menos grave, e mais ou menos consciente, mas de todo modo tem um efeito de prejudicar a imagem do Outro ou de torná-lo inferior.

Retomando, destaco ainda Luckesi em obra recente: “(...) não é o mundo externo que é lúdico – brincadeiras, jogos e atividades, mas sim as sensações e sentimentos internos de quem vivencia essas referidas experiências, sentindo alegria, plenitude, bom-humor...” (LUCKESI, 2018, p. 139).

Conforme ressaltam Soares e Porto (1992), a ludicidade pressupõe um fenômeno subjetivo, no qual o sujeito se entrega como que por inteiro, sem divisão entre pensamento, emoção e ação. “(...) Brincar, jogar, agir ludicamente, exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente ao mesmo tempo” (LUCKESI, 2000, p. 21). Eu diria que o aspecto lúdico possui uma intenção de entrega completa ao que naquela hora se tem como contentamento, mas, na verdade, essa inteireza pode não acontecer nessa intensidade; porém, quando se tende a ela, ou se aproxima de ter essa vivência mais plena, o adjetivo (aqui o advérbio “ludicamente”) garante aproximações para com essa ideia de inteireza.

Trago a opinião de Vygotsky (2001) sobre o pensamento, pois, que é elaborado mediante as relações com o mundo que o humano estabelece, onde o corpo está envolvido. A apreensão da cultura e da sociedade é feita por um sujeito que possui corpo e se relaciona com seu ambiente social. Nessa relação,



acumulam-se saberes por meio de falas, movimentos, cognição e sentimentos, entre outras dimensões que com os quais se relacionam e vão sendo reunidos ou apartados cultural e historicamente.

Depreendo, então, que há aqui uma completude que compreende o ser humano como uma unidade indivisível, envolvendo toda a sua corporeidade, como já disse anteriormente. Uma forma de ser que toma um corpo, tornando-se, enquanto a experiência vivida, um modo de existir nesse mover-se desvelando identidades, motivações, sensações, modos de agir, pensar e julgar, pertencentes a cada indivíduo, grupo e cultura.

Para Moreira, Chaves e Simões (2017), apreender o mundo significa considerar as representações intelectuais, motoras e sensitivas. Corporeidade, nesse sentido do autor, é vida: é como o ser se mostra, se percebe, incorpora a existência à ação no mundo, transcendendo o saber como produção intelectual apenas, visto que é da dimensão do viver.

Identificam-se os seres que se mostram em sua plenitude nas experiências vividas, quando sua corporeidade, que está ali, se produz como presente, implica a vinda da ancestralidade, como acontece na Capoeira.

Conforme afirma Oliveira (2005), a ancestralidade é compreendida por um conjunto de categorias, princípios e conceitos integrados a uma malha da cultura, baseada na tradição, constituída historicamente, mas não fixa. Uma tradição que é dinâmica, que se renova adaptando-se aos novos tempos, ou seja, a uma forma de ser-no-mundo, e não fica fora dos desafios da contemporaneidade, nem perde de vista suas raízes étnicas.

Afirma ainda Oliveira (2005, p. 143): “O espaço da ancestralidade é pontilhado de corporeidades diferentes. É um corpo diverso, infinitamente pequeno e infinitamente grande (...)”. Assim sendo, o corpo em movimento traz significado, envolvendo e encantando o ser que é humano. Encantar é a finalidade de nossa ancestralidade, que integra tacitamente conceitos, características e categorias pelos quais somos seduzidos, porquanto o encantamento é da mesma matéria do amor que vem do mais profundo da nossa existencialidade. Vejo, portanto, que, no encanto do contentamento em sua inteireza, se pode viver a liberdade em sua amplitude poliétnica e policultural.

Essas compreensões, pelo que se pode observar, remetem-nos ao que aponta Luckesi (2002), conforme visto anteriormente, ao se referir à experiência lúdica quando intransferível e vista pela significação que o sujeito que a vivencia confere. Afirma o autor que só a compreende [a experiência lúdica] quem sente seus efeitos, quem a vivencia plenamente, indo além da experiência material:

Enquanto estamos participando verdadeiramente de uma atividade lúdica, não há lugar, na nossa experiência, para qualquer outra coisa (...). Não há divisão. Estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis (...)  
Brincar, jogar, agir ludicamente, exige uma entrega total do ser humano (LUCKESI, 2000, p. 21).

Para Pereira (2002, p. 13), “a ludicidade também não se encontra em prazeres estereotipados, pré-fabricados, pois não possuem a singularidade do sujeito lúdico”, ou até mesmo nos brinquedos, ou seja, não está aí a vivência do lúdico pela corporeidade humana. Há aqui a presença do “corpo-lúdico”, pois a vivência não se dá sem nossa corporeidade, sem sermos esse corpo que brinca plenamente.

A ludicidade na formação em Educação Física, portanto, se impõe, segundo proponho, como lugar de exercício de liberdade e de experiência da multidimensionalidade do ser. Como é possível, porém, pensar a vivência do corpo-lúdico na formação de professores de Educação Física? Pode-se perguntar, estranhando que se pense em liberdade dessa forma em contextos bastante definidos, onde o ensino-aprendizagem está marcado grandemente por regulações e controles do tempo e espaço.

No início desta pesquisa, abordei os saberes docentes pedagógicos e lúdicos, presentes na literatura da área e concebi o saber docente ludocultural, que representa a união daqueles. Foi visto que o saber lúdico estava subentendido nas formas do saber-fazer da prática educativa, que aprendia com a infância e suas necessidades.

Para Silva Luciana e Porto (2018), no conjunto dos saberes docentes, o saber lúdico pode ser identificado entre os saberes da formação profissional, bem como nos saberes disciplinares e/ou curriculares, por estar diretamente relacionado ao fazer docente e seus contextos relacionais.

Nesse sentido, compreendo o saber docente ludocultural: na conjunção dos saberes docentes pedagógicos e lúdicos, como também culturais, agora já entendidos dessa forma livre (fala-se livre, relativizando-se sempre). Desse modo, utiliza-se o princípio educativo da ludicidade para assegurar certa finalidade aberta ao que se faz e acentuar o contentamento e a centralidade do sujeito que a vivencia. Isso não significa que não se deva comportar o esforço próprio na atividade lúdica.

#### ***4.3.2 A ludicidade como princípio educativo: será possível vivê-lo na Educação Física?***

Do saber docente ludocultural depreende-se uma formação lúdica em que esteja presente a ludicidade, ou ainda, conforme já discutido, ofereça a possibilidade para que esta emerja nos indivíduos que se deixarem envolver plenamente por ela. Porto e Cruz (2002) esclarecem que a ludicidade seria essencial em qualquer idade, por ser uma necessidade do ser humano, e defendem o direito do aluno, em qualquer etapa de seu processo de formação do magistério, vivenciá-la, pois esta é uma forma de desenvolvimento e aprendizado que pode contribuir para dar significado à cultura escolar e extensivamente à universitária.

É preciso apresentar ao futuro professor as tarefas da cultura, nas quais o encontro com o Outro se realizará também nos momentos de ludicidade (não se excluem outras possibilidades). Assim, a ludicidade como princípio educativo implicaria uma necessidade de experimentação de si em contextos culturais e onde o ser esteja em sua maior inteireza.

Para que atente e se aprofunde nos fundamentos da Educação Física e os entenda, o lúdico pode contribuir quando impele o ser a aventurar-se e conhecer-se como pessoa, libertando-se de algumas de suas amarras pessoais e quebrando sem dúvida certa barreiras que o impedem de experimentar-se em outros lugares e contextos. Os educadores que não gostam de brincar dificilmente serão capazes, pois, de dimensionar métodos e práticas progressistas que façam parte da vida dos educandos, tampouco poderão contribuir para seu desenvolvimento e criatividade (PORTO; CRUZ, 2002).

Assim é que as ações experimentadas em grupo, o que é mais próprio da formação em Educação Física, tem força e energia maiores, pois o Outro em cena estimula, sustenta e potencializa o prazer de estar consigo mais livremente. Nesse acorde, busco abrigo nas palavras de Somé (2007, p. 66), que vem elucidar o surgimento dessas emoções coletivas:

É muito difícil resolver intelectualmente as emoções. A mente não sabe como sentir; sua lógica não pode satisfazer o desejo do coração. O que estou tentando dizer é que, de muitas formas, nossa capacidade de enxergar e cuidar do outro é uma dádiva do espírito. Não devemos encará-la como certeza garantida. Toda dádiva deve ser mantida e acalentada. Se não soubermos como nutrir essa dádiva, ao menos precisamos notificar a fonte doadora quanto à nossa inabilidade de cuidar dela.

Enxergar e cuidar do outro é também uma diretiva que serve para nós mesmos. O bem volta para nós, espalhando-se. Quando estamos bem, em equilíbrio, com a sensação de segurança e pertencimento que o coletivo traz, há ainda o surgimento da criatividade que, naquele momento, é ativada e permitida como atividade que chama novas dimensões para dizer-se; e as comunidades primitivas são mestras nessas artes do ser.

#### **4.4 A constituição de relações ludoculturais: uma pauta de mestres**

A vivência lúdica, portanto, não só independe da idade, mas é significativa também para o adulto e, em particular, transforma os contextos formativos em ocasiões de interação e criação – experiências que são vitais para a Educação Física. Para o adulto que, ao longo da vida, vai se afastando das brincadeiras, divertindo-se e assistindo à televisão, que os vai tornando passivos, solitários, alienados e inexpressivos (PEREIRA, 2002), experimentar-se em contextos criativos e culturais será de imenso valor.

Veja-se em um dos nossos sujeitos em seu encontro com a Capoeira, mostrando outro aspecto da formação que comparece no lúdico, mas que é acentuado na experiência com os saberes culturais: o aspecto relacional no ensinar/aprender. Ipeobá tematiza o assunto nos seguintes termos: Ipeobá observa o lugar do mestre na formação que se nutre do mundo relacional, quando assim

observa: “o Mestre Z. passa a fazer a figura de um pai me conduzindo para a vida”. E: “ele nos orientava; estava sempre presente”. Altera-se o modelo biográfico, e a narrativa precipita-se: *ocorre a perda do pai (aos oito anos) e de vários irmãos assassinados no interior do Tocantins, devido à violência local (IPEOBÁ)*. Perda e ausência do pai, e Mestre Z. sempre presente. A palavra ausência é substituída por “perda do pai” e “dos vários irmãos assassinados”. Novamente com o mestre Z. tem-se: “me orientava” e ia “me conduzindo para a vida”. O lugar de pai se acresce dos qualificativos também de um educador: sempre presentes, orientador e condutor na vida. Há uma espécie de qualificativos que migram da figura parental para a de mestre.

Com os mestres da Capoeira, Jacarandá diz quase disso, trazendo outra maneira própria desse fascinante encontro de vidas:

*“Então, eu penso em Capoeira como coisa mais ampla, em termos de resistência. Uma coisa que extrapola esse tempo e lugar, que vai alcançar não só uma resistência direta, essa coisa do africano e do negro, mas uma resistência do ser” (JACARANDÁ, 2019).*

É abordada acima a leitura que os sujeitos da pesquisa fazem e seus mestres de capoeira. Em suas falas, comparece a referência ao contato e ao ensino havido, a dominância de um aspecto relacional e de aprendizagem, que não se refere apenas ao que é da ordem do saber, mas do ser.

*“Quando eu comecei, eu queria incorporar algo da cultura popular em meu trabalho com a Educação Física; algo que fazia da cultura popular também uma procura política. Era um período de ditadura, como hoje, e eu estava em um posicionamento de esquerda, como hoje. Então encontrei a Capoeira, e seus mestres. Kenura, em São Paulo; João Pequeno, na Bahia Vitor Castro, que é também professor de educação física, mas [também é] discípulo do mestre J. Ele me levou até a Academia de J.” (JACARANDÁ, 2019).*

Os lugares de memória, ao se referirem aos mestres, na fala dos sujeitos, estão repletos de imagens que mostram de que lugar esses mestres falam, trazendo um mundo outro, fazendo os sujeitos adentrarem um universo histórico-cultural que lhes vinha por meio da esfera do sensível. Veja-se o contexto: o local de estudo era o próprio Forte, a antiga cadeia onde os escravizados haviam vivido sua busca de liberdade:

*“E é um impacto chegar ao Forte, pois na época quando cheguei, o Forte ainda não estava reformado, era quase uma ruína, era um lugar escuro, um lugar que para você entrar teria de pensar duas vezes: “poxa, será que eu vou querer entrar aí?”. Tinha muita gente que frequentava, marginalidade... era um espaço temeroso para você chegar e entrar. Quando você entra, você chega dentro de uma antiga cela, porque o Forte foi uma prisão durante muito tempo. A academia dele funcionava dentro de uma cela” (JACARANDÁ, 2019).*

O encontro com um dos mestres da cultura popular, que tem uma “profundidade ampliada”, assim se expressa o sujeito, em uma adesão ao mestre e a tudo o que ele ensinava e significava:

*“Então, ao você entrar naquele lugar, [com] aquelas grades, aquela porta de ferro, em um lugar mal iluminado... você vê um velhinho de quase 80 anos, quando o conheci [ele] tinha 78 anos. Então, [você vê] aquele velhinho lá comandando a roda. Aquela coisa que eu nunca tinha visto antes, aquela Capoeira jogada de outra forma (...) mais “no chão”. Aquilo foi um impacto muito grande... Foi como se eu tivesse voltado um pouco por uma máquina do tempo. [Como] se eu estivesse chegando numasenzala na época da escravidão e [estivesse] vendo ali os negros se exercitando para poder enfrentar aquela coisa e buscar a liberdade.*

*Isso foi muito importante para mim. O mais importante. O encontro com esses mestres da cultura popular que na Capoeira têm uma profundidade ampliada... (...) Foi uma transformação muito grande” (JACARANDÁ, 2019).*

Aqui se avança um pouco no que se encontra na pesquisa: começamos a perceber que **a constituição de relações ludoculturais** são o fundamento de um ensinar e aprender que se funda também em saberes culturais que estão sonogados, invisibilizados e ligados a extratos e culturas submetidas, mas não mortas, ao contrário, capazes de dar uma imensa riqueza de outra natureza aos saberes docentes. Na realidade, cultura tem um contexto político preciso, nessa lógica.

Para que essa compreensão aconteça, é preciso ir além dos conceitos (incluindo os procedimentos e atitudes) definidos e intelectualizados que aprendemos ao longo da vida, de maneira impositiva. Assim é que acontece uma busca a contextos de ensinar-e-aprender onde a forma de aprender importa, por mobilizar também a criação de métodos e formas novas (NISTA-PICCOLO, MOREIRA 2012; MOREIRA, 2017).

Movimentar-se de forma significativa consta, pois, de um processo pelo qual os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos

que já traziam consigo são revistos e acrescentados, passando a ter significados novos (MOREIRA, 2012).

Além disso, Sobreira (2016) aponta que valorizar as experiências culturais e lúdicas nos permite descobrir o que sentimos e somos, bem como o que faz sentido para nós, enquanto saber popular e intergeracional.

Ao juntarmos as duas observações, de Moreira (2017) e Sobreira (2016), temos que a criação da cultura é um processo de hibridação dentro do qual se dá o embate do que conservar e do que mudar na cultura, e isso influi no modo de dar contexto às aprendizagens e ensinamentos formativos em Educação Física.

Por sua vez, as experiências lúdicas e culturais significativas movimentam saberes intencionais, os pedagógicos, por excelência, que permitem a formação de um modo mais humano, mais pleno de sentido, e conectado ao modo mais inteiro de considerar o corpo em educação, pois pensa com a ideia de inteireza e plenitude. Completo ainda:

A prática educativa lúdica, por ter seu foco de atenção centrado na plenitude da experiência, propicia tanto ao educando quanto ao educador oportunidade ímpar de entrar em contato consigo mesmo e com outro, aprendendo a ser. (...) Para uma prática educativa lúdica é necessária uma teoria que leve em consideração o ser humano na sua totalidade biopsicoespiritual, na medida em que assenta-se [sic] no corpo, organizando a personalidade (LUCKESI, 2000, p. 40).

Nesse movimento de sínteses dialéticas, precisa o pensamento científico fazer sua autocrítica, uma vez que o mundo popular vai se tornando invisibilizado e vamos aderindo a uma cientificidade que nos torna estranhos uns aos outros, separando sujeitos segundo o pensamento hegemônico. Em uma sociedade em que a hegemonia dos saberes exclui sujeitos, culturas e classes sociais, em uma evidente alienação da experiência social valiosa, de nossos antepassados, considerar saberes culturais populares é romper uma alienação e fazer da ciência também a crítica da ciência.

Esse movimento de busca ao mundo popular submetido e invisibilizado da cultura caracteriza-se pela interação entre o repertório cultural já contido previamente do próprio sujeito e os conhecimentos cuja aquisição vem das vivências

novas, em uma interação livre, mas não arbitrária. Mas quem proporcionaria essas vivências novas?

Uma diversidade de processos em que o corpo comparece obriga-nos a pensar parâmetros novos, quando o saber docente ludocultural é contemplado – e sua procura é já uma epistemologia da experiência, já que eles não são algo dado, já construídos, mas dependem em grande parte de interações e criação da parte dos sujeitos que os utilizam para formar-se.

#### ***4.4.1 Refletindo sobre o âmbito cultural e suas contradições***

Quando me refiro aos saberes ludoculturais, é imperioso observar que está implícita uma volta à centralidade da cultura, como questão fundamental na produção de saberes, muito particularmente no trato com o saber docente no e/ou para o ensino da Capoeira. Neste caso, falar em cultura levanta algumas questões que devem ser elucidadas, por nos remeterem a escravismos, a dívidas sociais com os afrodescendentes, a situações de transformação desafiadoras e à necessidade de desconstrução de estigmas, preconceitos e discriminação contra os negros, que historicamente foram e continuam sendo explorados.

Por isso a necessidade, reitero, de pesquisas que venham a abordar tais questões na contramão do pensamento dominador branquicista, que novamente vem tomando força no Brasil e demonstrando que é uma problemática ainda contundente que precisamos olhar para ela com seriedade. A subjugação dos “explorados” historicamente está mais viva do que nunca.

Refiro-me a uma história que deve ser lida para lutar com mais consciência por justiça social e também cognitiva (justiça discursiva). A docência em Capoeira não traz uma história que ficou congelada no tempo, mas que se debate agora, invocando mudanças a todo tempo, levando-me a destacar como questão que envolve os saberes culturais, como mais uma forma de superação de racismos e práticas discriminatórias, e, sobretudo, propondo as construções de diálogos plurais.



Nesse campo de tensões, situa-se a Capoeira. O termo “raça”, neste texto, não vem como algo dado, mas deve ser considerado com problematizações, assegurando a densidade histórica e política de que falam Madeira e Gomes (2018):

Não se tem o interesse de recorrer à questão sanguínea, mas compreender as determinações que constituem o sistema político, econômico e sociocultural hierarquizador entre povos, garantindo privilégios de todas as ordens para povos não negros (brancos), numa perspectiva biologizante/naturalizante cujo interesse alimenta um discurso racista e segregador, enquanto seu uso em termos políticos vem como reivindicação de direitos historicamente suprimidos, como denuncia a militância negra e os cientistas sociais (MADEIRA; GOMES, 2018, p. 464).

As autoras, como outros, retiram o racismo da biologia e da moldura da naturalização das segregações e hierarquias de povos e culturas, além de criticarem o fato de esses discursos serem utilizados apenas quando politicamente se fala sobre direitos suprimidos historicamente.

No entanto, pergunto: E os direitos nunca tidos? E as intimidades que as populações e os grupos devem apoiar na mudança relacional e poliétnica que se faz necessária? Compreendo a necessidade de que se traga todo tempo a questão relacional, pois assegurar direitos via legislações não resolve de imediato a questão da convivência e esta deve instaurar-se em todos os lugares, sem que se esqueça do cotidiano do ensino formal em seus níveis diversos.

Não que a luta por direitos sociais não seja urgente. Nesse sentido é que se diz que o racismo vem de longe e tem sobrevivido, em que pese às resistências que de todos os lados emergem para superar desigualdades raciais e colonialismos, opressões e degradações da humanidade de todos, mas em especial das populações exploradas e oriundas de experiências em que se viveu o escravismo.

Quando ponho em relevo o âmbito relacional e a perspectiva da intimidade nesta tese, é proposta da educação que uma alteridade nova se vá construindo nas relações interétnicas, conforme venho chamando ressaltando. Agora, quando falo aqui na força da questão poliétnica trazida pela Capoeira, não estou me colocando à parte da história. Estou querendo afirmar que não se pode desprezar as necessárias e consequentes transformações sociais que o debate sobre o racismo social deve suscitar, tampouco as relações que, nos contextos de lutas sociais, estão impostas e

devem ser modificadas. Discutir o aspecto relacional deve vir com os aspectos de mudanças estruturais que envolvem direitos sociais.

Na verdade, observo que em educação temos polarizado: de um lado, o âmbito relacional; de outro, as lutas políticas e as políticas públicas, como se estas estivessem em algum lugar fora do corpo social como um todo e das lutas concretas do cotidiano para sua exequibilidade. Essa compreensão do campo social como um todo, que forma um complexo cujo centro são as relações, faz-nos ver que uma ideia desse porte sustenta a de um campo social sobre a qual a perspectiva da complexidade insiste. Por isso se propõe que essa dimensão, a relacional, não recubra a outra, a da realidade política objetiva. Ter a relação como centro é inerente ao pensamento complexo e ambas, formando um complexo único, mostrem não só outra face desses aspectos, ainda que os aprofundemos em separado, para melhor mostrar como se tece essa trama que os liga. Vejamos.

As autoras Madeira e Gomes (2018) afirmam sobre o assunto que, além dos aspectos relacionais e históricos do racismo, como das lutas por transformações sociais, a intersecção gênero e classe deve ser observada no debate:

O racismo foi abrindo caminhos para o abismo social entre negros e não negros na sociedade brasileira. Por esse motivo, buscamos explicitar não ser esse um problema que se limita ao âmbito interpessoal, comportamental, sendo uma questão estruturante das relações sociais, que em sua intersecção com o gênero e a classe demarca lugares sociais. Daí a importância de observar as singularidades históricas, sob o risco de afastar o debate ideológico do combate ao racismo de questões ligadas a transformações societárias (MADEIRA; GOMES, 2018, p. 468).

Podemos desde agora pensar: a Capoeira seria um campo teórico-prático também por envolver a relação entre sujeitos como centro, sem isentar-se da luta política ou dos contextos societários onde acontece o âmbito relacional? Surgem desta ainda muitas indagações, mesmo que não sejam a proposta central desta tese, a julgar pelas lutas étnicas que vão sendo atravessadas por outras, como a de gênero e de classe social. Temos visto isso, essa interseccionalidade no trabalho das lutas em Educação Física?

Interseccionalidade, como observa Kimberlé Crenshaw (2002, p. 177), “é uma conceituação do problema [das opressões] que busca capturar as consequências

estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação”. O conceito, referido a uma defensora dos direitos humanos, parece, contudo, ter sido tecido no movimento feminista negro, americano, que criticava a pulverização das opressões, ao invés de percebê-las em interações e ampliações significativas. Diz-se, pois, que o qualificativo “feminino e feminista” não dá conta de resolver os reclamos de igualdade das mulheres negras, que desejam ver atendidas suas especificidades em suas lutas. Com efeito, poderíamos perguntar-nos hoje: não temos ainda um acento machista nas práticas da Capoeira? Não haveria que se discutir a questão da interseccionalidade também aí, onde comparece uma opressão (negra ou cultura negra) alimentando a outra (mulher ou cultura do feminino)? Assim é que, ao invés de apenas adicionar opressões, Nogueira (2017, p. 147) assevera: “todas as facetas da identidade são partes integrais inter-relacionadas de um todo complexo, sinérgico e infundido que torna tudo completamente diferente quando as partes são ignoradas, esquecidas ou não nomeadas”.

Destarte, é importante lembrar que a complexidade evidencia relações, daí pensar na utilidade de considerar a interseccionalidade (CRENSHAW, 2000; BUTLER, 2017; NOGUEIRA, 2017), ao me referir às opressões que se alimentam mutuamente.

Depois de ter falado acerca da necessidade de pensar em desafios históricos e contemporâneos sem cair em polarizações, retomo a consideração das possibilidades discursivas que a Capoeira traz, pois, por seu meio, leva-nos a refletir e tornar práticos, na docência, os saberes culturais, sem excluir sua relação com o princípio da ludicidade, sob a dimensão da inteireza do ser, por trazer a intimidade que pode levar a fomentar os relacionamentos, abrindo portas aos processos de aprendizagem.

Nesse seguimento, percebo que a situação do convívio poliétnico fica mais adulterada nesse estágio do capitalismo devido às formas de recomposição do capital mundializado, que, em seu processo de crescente acumulação, alimenta uma ordenação global extremamente perversa e centralizadora, com suas formas políticas que aumentam desigualdades e exclusões de pessoas, classes sociais e continentes.

É um fato, portanto, que, junto aos racismos, se tem observado o chamado desemprego estrutural, além de deixar grandes grupos de populações exploradas em situações de exclusão do trabalho, nas quais se observa maior controle social dos trabalhadores da parte dos poderes hegemônicos e silenciamento da violência que faz com relação à exclusão étnica.

Além da extrema flexibilização e da desregulamentação dos direitos sociais, que se veem acontecer como nunca, hoje a terceirização e a contratação por tempo parcial ou sazonal os potenciais trabalhadores, cujo setor explorado maior é o contingente populacional negro, têm levado a uma precarização galopante dos empregos, a uma redução dos salários e a um crescimento que percebo como novas formas de escravismos e racismos.

O fio que vinha sendo puxado possuía sua história, o que me leva a pensar possibilidades e limites no trabalho com a Capoeira como conhecimento. Vimos de um passado no qual a inserção histórica dos afrodescendentes na sociedade brasileira, pós-escravidão, ia gestando-se paulatinamente, mas frequentemente ao preço de uma recusa à dignidade e identidade negras, decorrendo daí conflitos que mesmo hoje se alastram.

De tal monta se deflagraram conflitos étnicos, e aqui nos detemos nos sujeitos do contingente negro, sobre o qual os estudiosos dessa perspectiva crítica falam em “integração forçada à sociedade branca”, uma vez que o legado histórico que se tem então no Brasil é “uma cidadania de segunda classe para os que alcançavam a liberdade” (KLEIN; LUNA, 2010, p. 263).

A tarefa da liberdade para os negros historicamente se tornou uma resistência sem dúvida difícil, porquanto se faziam a “ascensão e a mobilidade social possíveis a um número de negros suficientes para incutir na maioria o sentimento de esperança, mas a condição para isso foi sempre a rejeição de sua negritude e da sua identidade cultural afro-americana” (KLEIN; LUNA, 2010, p. 263).

Devemos ver que tal situação ocasionou estratégias de sobrevivência étnicas que traziam sua contradição como tarefa para a resistência dar conta:

Diante dessa situação, era inevitável que as culturas estabelecidas pelos escravos nas Américas servissem a dois propósitos conflitantes: integrar os cativos à sociedade mais ampla dominada pelos brancos e dar-lhes uma identidade e um sentido que lhes protegessem da opressão e hostilidade dessa sociedade (KLEIN; LUNA, 2010, p. 263).

No que concerne ao entendimento de que temos identidades plurais, ao me ver pulverizando diferenças, devo admitir limites para esse pluralismo identitário, pois hoje vivemos numa esfera multifacetada, e a ideia de cultura não é compreendida mais como epifenômeno. Aprofundemos isso.

Será fácil constatar, pelo que observamos nesta tese, que a questão da Capoeira, em seu aspecto cultural, nos leva a desvendar novos espaços de práticas e discursos, pois a esfera pública possui novos problemas, ou agiganta os de longa data, como estamos vendo, e por isso devem-se gerar novas leituras do que sejam “espaços culturais”, lugares onde os corpos e seus sujeitos ficam em fronteiras.

Conforme diz Sodré (2012), os corpos e seus sujeitos talvez estejam permanentemente realizando deslocamentos, uma vez que, na reflexão da comunicação, cada ser é um terminal e produtor dela, e ainda se move. Sendo assim, percebe-se que cada sujeito vivencia sua singularidade e sua experiência coletiva concomitantemente. Nessas experiências, territórios moventes, vê-se o desejo movimentando-se:

Mesmo modernamente, a constituição psíquica de um indivíduo depende da força de continuidade do grupo, de modo que cada indivíduo se configura como um “lugar”, ao mesmo tempo singular e coletivo, sempre investido do desejo ancestral (familiar, clânico) de continuidade da espécie. A ética (outro nome para a cultura, em sua originalidade) é precisamente a linguagem desse desejo (SODRÉ, 2012, p. 17).

Situando-se na fronteira, como pensei, ou considerando também movimentações sociais e deslocamentos de territórios, e constituindo uma ética que diz do desejo, o fato é que o sujeito de que falo possui sua singularidade e sua dimensão coletiva, outro aspecto que se deve conjugar junto, de modo relacional.

Lembremos que estou a desvelar o conceito de saber ludocultural como uma perspectiva docente fundamental nessa constituição na disciplina Capoeira, na formação para o magistério em Educação Física. Além disso, havemos de discutir de que esfera pública se fala quando se utilizam termos como oposições entre

universidade e morro, em extramuros da escola e intramuros, ou em diálogos polietnicos e homogeneização estético-expressiva, sujeito singular e seus pertencimentos coletivos, tudo como dinâmicas também do desejo.

Por que digo isso? Como observa Sodré (2012), ao mencionarmos o termo “espaço público”, estamos falando em um novo campo de inteligibilidade, conforme diz o autor, e, portanto, lidando com a “esfera política” de outro modo, visto que ela agora se diz uma “instância culturalizada”. O cultural é uma experiência que se situa na esfera do sujeito, em sua subjetividade, mas também possui sua vida e ação sociais. Não seria mais lúcido falar em aspectos complementares ora contraditórios, e não em esferas completamente apartadas, como se fossem essências puras? Por outro lado, pode-se dizer que “tudo é político”, conforme pergunta Hall (1997)?

O que aqui se argumenta, de fato, não é que – tudo é cultura, mas que toda prática social depende e tem relação com o significado: conseqüentemente, que a cultura é uma das condições constitutivas de existência dessa prática, que toda prática social tem uma dimensão cultural. Não que não haja nada além do discurso, mas que toda prática social tem o seu caráter discursivo (HALL, 1997, p. 13).

Isso não faria da Capoeira e seu conceito de luta como luta social também um conceito que se move e muda significados de acordo com lugares sociais e sujeitos, com suas diferenças?

Assim sendo, certamente, há práticas políticas que se referem ao controle e ao exercício do poder, da mesma forma que existem práticas econômicas, que se referem à produção e distribuição dos bens e da riqueza. Cada uma está sujeita às condições que organizam e regem a vida política e econômica destas sociedades. Agora, o poder político tem efeitos materiais muito reais e palpáveis. Contudo, seu verdadeiro funcionamento depende da forma como as pessoas definem politicamente as situações (HALL, 1997, p. 13).

O espaço ético-político não se afasta mais da esfera política, e há, mesmo, uma estetização do corpo, como vim observando. Daí o esporte ser uma face da cultura política das populações.

Hall (1997) alertava para a compreensão do que seria a regulação, ao analisar a relação entre poder e cultura. Aqui, o autor faz distinções, mais depois veremos que mostra relações e interações, enfatizando movimentos e

deslocamentos que serão importantes para pensarmos acerca do aspecto cultural do termo ludocultural como um saber que pode gestar na docência em Educação Física, na lida com a Capoeira, entre outros temas dos conteúdos da cultura corporal de movimento, estudada pela área. Vejamos:

Aqui é importante focalizar especificamente a centralidade da cultura nas questões ligadas à regulação social, à moralidade e ao governo da conduta social nas sociedades do modernismo tardio. Por que deveríamos nos preocupar em regular a esfera cultural e por que as questões culturais têm estado cada vez mais frequentemente no centro dos debates acerca das políticas públicas? No cerne desta questão está a relação entre cultura e poder. Quanto mais importante - mais - central - se torna a cultura, tanto mais significativas são as forças que a governam, moldam e regulam. Seja o que for que tenha a capacidade de influenciar a configuração geral da cultura, de controlar ou determinar o modo como funcionam as instituições culturais ou de regular as práticas culturais, isso exerce um tipo de poder explícito sobre a vida cultural (HALL, 1997, p. 14-15).

Temos percebido isso em nossas escolhas em Educação Física? Por isso pensamos não desatrelar os saberes lúdicos e a instância da cultura, para que se pense em poesia e ética, estética e política; para que se pense em resistência de maneira concreta, com a Capoeira, pois ela é a um tempo ritual, jogo, arte, luta, prática relacional educativa que se nutre de saberes complexos, multidisciplinares.

Na realidade, quando proponho saber ludocultural e trago essa discussão sobre a centralidade da cultura, problematizando seus aspectos reprodutivistas e os de resistência, também devo dizer que a consciência negra, coletiva, que se abre para o diálogo poliétnico, não brota sem uma densa construção histórica nova. E devo vê-la de modo multifacetado, pois se trata de modificar feições culturais de colonialismos históricos e de fazer valer os saberes de resistência.

O colonialismo e a escravidão conduziram a uma anemia galopante das sociedades tradicionais; a uma crise de identidade dos indivíduos e das comunidades. Tais fenômenos originaram-se na ruptura da corrente de transmissão do patrimônio cultural. Mas, como as raízes que identificam e animam um povo não se destroem facilmente, mas resistem e permanecem vivas no mais profundo da consciência coletiva, brotaram novas e inesperadas formas sócio culturais, novas línguas, associações, ritos, músicas e expressões literárias (MARTINÉZ, 2004, p. 29-30).

A afirmação cultural com suas propostas encontra manancial na Capoeira, pois ela se faz com saberes experienciais como os ludoculturais, que devem povoar

a cultura escolar em qualquer nível de ensino. Como observa Souza (2006, p. 88): “a escola seria o lugar de experiências e trocas entre negros(as) e não negros(as), de valorização da diversidade e da igualdade, mudando o rumo de uma história de exclusão e discriminação”.

Como não reduzirmos a palavras, mas chegarmos ao âmbito das ações? É verdade ser preciso ultrapassar e refletir sobre discriminação e preconceito contra o negro na escola, e isso deve ser vivenciado na formação dos educadores, como estamos a advogar na parte que nos toca, que é o ensino da Educação Física.

Ademais, devemos abrir-nos para a intervenção social nas formações de professores, ou, desde sua formação, trabalhar os saberes ludoculturais, no caso da docência em Educação Física. Daí ser necessária a inserção de diversos extratos e segmentos de profissionais ligados a uma formação polietnica que valorize os saberes culturais dos afrodescendentes, para que isso tenha repercussão na escola.

A abertura da roda da capoeira e a complexidade de seu saber, que deve apostar no acento ludocultural, não teria grande valor na superação dessas questões?

As discussões feitas em nosso país convocam os professores, em todos os níveis, para participar dessa produção de novos saberes e relações, pois diz que são as demandas práticas dos afro-brasileiros que darão substância a ações afirmativas. Nesse lugar me situo. Quer dizer, não só a denúncia das discriminações e estigmas, desigualdades e preconceitos, mas anúncios de novas posturas e práticas, direitos sociais e mudanças educacionais com relação à diversidade. E, como venho insistindo: o cotidiano necessita de alimento; assim, é preciso que tenhamos ações afirmativas em todos os níveis de ensino.

Sodré (2014), porém, avança por outros campos dessa reflexão e nos auxilia nesse ponto, ao mostrar que, mesmo dentro do que chamo “essa dobradiça do político com o cultural”, existiria um campo de inteligibilidade que incorpora a discussão da cidadania, e essa discussão temos visto há tempos ser indicada como uma das responsabilidades dos espaços educativos.

A questão da cidadania política, continua Sodré (2014), deve ir além dos direitos formais, assim como devemos pensar uma esfera comunicacional que não



se aparta do político. Conforme assinala Barbosa (2017), é importante não esquecer a necessidade de lutar pela isonomia (a face dos direitos formais), mas sem esquecer a luta pela “isotopia” – que seria o direito ao lugar de dizer; e, ainda, pela “isogoria” – que seria o direito ao discurso, à fala, ao lugar de sujeito falante.

#### **4.4.2 A cultura como problema?**

*Formam-se os educadores físicos, sobretudo, com as temporalidades e caminhos das rodas de capoeira, com suas graduações e cordas, suas trocas de aprendizados e empréstimos de saberes, grupos e mais grupos que constituem redes sociais vigorosas.*

*Há traços nessa “rede de formação” que mantém essa “formação de margens” da Capoeira, com os mestres que deixaram história, como Bimba, Pastinha, Noronha, João Pequeno, Aberrê..., digamos; há essa formação que acontece nas periferias e nas rodas de capoeira. E nesse lugar de formação temos visto um pensamento ligado à ancestralidade negra e à cultura popular brasileira. Uma cultura que possui suas variações, o seu aspecto de diversidade regional, local que seria importante ser trabalhado na Educação Física. (SÂNDALO, 2019).*

Os sujeitos capoeiristas vão fazendo suas rodas e participando das dos outros grupos, e essas redes vivas espalham-se, fortalecem-se, sustentam-se como um pensamento de resistência; é a cultura do povo que resiste é diversificada. A Capoeira é uma modalidade de expressão popular, pelo que os professores afirmam, mas se deve dar a ela seu acento plural. Mas que lugar ela ocupa na formação do educador físico?

A palavra *bildung*, alemã, possui o sentido de “formação”. Macedo (2010, p. 38), recorrendo à filosofia, observa que “formação não pode ser confundida com meta, porque supera o mero cultivo das aptidões ou de algo já existente”. E aponta, lúcido: “Para esse filósofo (GADAMER, 1999, p. 51), a formação como elevação à universalidade é, pois, uma tarefa humana”. Penso que isso retira a reducionismo da educação aos padrões impostos pela lógica de mercado, ou atomizada, pelas fragmentações da produção, uma vez que está a considerar a humanidade como universal. Macedo (2010) ainda observa, ao discutir sobre as tarefas da formação (*bildung*) hoje:

[...] que seja como contra-educação, ou seja como pedagogia crítica não repressiva, a *Bildung* está longe de ser irrelevante nos dias de hoje. Nesse sentido, como contra-educação, a *Bildung* pode contribuir para reconstrução dos atuais processos de formação que se referem ao sujeito e para a resistência à produção do processo desumanizador (MACEDO, 2010, p. 39).

A *bildung* hoje tentaria repor a perda da posse das indagações reflexivas na formação”, fazendo a crítica da desumanização e da chamada por Macedo (idem, p. 39) de “atual reinvestida da nova razão instrumental”. A isso Macedo (2010, p. 42) chama “interpretar a realidade na inteireza inacabada da sua existencialidade”.

Outro ponto passou a ser observado: o modelo de Educação Física em vigor não levava em consideração as diferenças regionais características dos locais onde os cursos estavam inseridos, por isso algumas instituições não adicionaram a seus programas nenhuma disciplina complementar.

Com o aumento da área de atuação do profissional no mercado, uma terceira proposta de currículo foi aprovada em 1987, decretando-se o fim do currículo mínimo. Assim, as instituições da área passaram a elaborar os próprios currículos, tendo por base o agrupamento das disciplinas nos campos do conhecimento filosófico, da socialidade, da formação também tecnocientífica (SOUZA NETO, 2004; TOJAL, 2005).

Com esses diferentes conteúdos acrescentados, os currículos passaram a ter uma característica técnico-científica, de fato, tornando-se a Educação Física também, com todas as contradições, uma área de pesquisa baseada na ciência. Além disso, havia maior valorização das disciplinas teóricas – gerais e aplicadas, obtendo-se agora um novo entendimento sobre a prática: o ensinar a ensinar seria preciso; a dimensão educativa deveria ser aprofundada, por meio de sequências pedagógicas (RANGEL-BETTI; BETTI, 1996).

Vem cá menino, vem aprender,  
vou te ensinar o gingado do ABC...  
A é de Angola;  
B de berimbau;  
C de Capoeira que levanta meu astral...  
(Mestre Kim)

A ginga possui significado movente; sua fluidez é a de quem não se mexe a esmo, mas olha bem, mira e lança-se percebendo hora e vez. Assim se faz o aprender. Considero este lugar da dimensão educativa, bem como das sequências didáticas, um espaço discursivo importante e uma projeção de prática ou de ação coletiva concreta válida. Feita a ginga, projeta-se, no espaço-tempo, uma perspectiva que pode ser baseada na participação. Seria outro avanço para a área, embora ainda limitado, pois, mesmo que os graduandos aprendessem a executar tais sequências didáticas e a pensar, de maneira mais teórica, em alguns ramos da prática, que se confundem com a pura empiria, a dificuldade com o ideário e a modelização do pensamento, fiscalizado por cânones de militarização, em Educação Física permaneceria.

Veja-se que, a cada avanço, temos novas contradições, e não se modificam muito as que historicamente se acumulam. E a modelização das consciências, a homogeneização das subjetividades (GUATTARI; ROLNIX, 1986) e dos corpos, nesse estágio do capitalismo, são feitas de modo midiático assustador. Teríamos de enfrentar essa disputa.

*Lembro que eu, como mulher, me obrigava a viver um ritmo e um modelo de preparação do corpo masculino, senão militar apenas, como eu vivera, um corpo assaltado por uma estética...*

*Como disse, busquei também aprender o judô e o karatê, nos quais cheguei à segunda graduação, enquanto realizava o Mestrado, para fazer o concurso de professora de Lutas, na Universidade, pois a Capoeira só existia estando atrelada a esta disciplina, dentre outras exigências. Foi um jogo duro, e depois de tudo, já na universidade, tive de me debater com as áreas nobres, nos feudos científicos; há as nobres e há as que ainda lutam por um lugar. Percebamos: até o momento a disciplina tem apenas 32 h para o conteúdo das Lutas e o da Capoeira, ou seja, para cada tema são apenas 16 horas-aula, o que significa quase nada para a imensidão de assuntos que esta arte ancestral afro-brasileira tem em si. Vi-me então em outra luta: aumentar a carga-horária, da disciplina, que consegui junto à força dos alunos que foram consultados. (SÂNDALO, 2019).*

Dentro dessas contradições, a diversidade que a realidade escolar apresenta é uma complexa questão: a cultura é um problema para a Educação Física ou uma solução para inumeráveis problemas? Ou seja: a luta contra essa midiaticização do corpo vencedor; a prática sem profundidade teórica; a homogeneização dos corpos e os modelos estéticos fabricados por indústrias extremamente potentes; e a dificuldade de considerarmos a matriz afrodescendente que nosso país desenvolveu

em séculos de escravização e resistência. Tudo isso era parte do problema da cultura brasileira e suas transversalidades no currículo da Educação Física.

O distanciamento entre o aprendido nas formações e o experimentado no ambiente da escola era um elemento fundamental a ser refletido: se havia as discussões acadêmicas, em nível de escolhas na formação em Educação Física, lidar com essa realidade em seu cotidiano de trabalho era um universo com inúmeras outras variáveis. A Capoeira carregava toda essa história e a do escravismo.

*“A capoeira tem esses aspectos mais profundos ligados à ancestralidade negra, ao combate, à história, aos mestres antigos, que traziam sua sabedoria ancestral... Não se poderia fugir disso, dessa complexidade da capoeira, como cultura brasileira.*

*Com a capoeira vem uma outra lógica, com sua forma de ser/estar da sociedade brasileira no contexto da escravização, que agora se renova, de outras formas...*

*Isso dá essa ampla e complexa definição à capoeira. Ligada, sim, à expressão de luta, a toda expressão de luta pela liberdade e à necessidade ainda de luta contra a escravidão” (JACARANDÁ, 2019).*

A negação de uma suposta igualdade coloca-nos a todo instante ante enfrentamentos reais, ante currículos imaginados e currículos definidos, mas que se corporificam nos contextos dos embates sociais. Agudizam-se esses enfrentamentos quando outras lógicas, que não as dominantes, hegemônicas no mercado, que se aliam ao princípio de Estado, são tratadas como epifenômenos, como algo que tangencia as matérias centrais. Ipeobá se expressa:

*“A capoeira deve ser vista na universidade a partir dessa perspectiva sociocultural, porque acho que a luta ela deve ser tematizada na universidade não a partir dessa visão restritiva de apenas um aprendizado de uma técnica, mas a luta com um conceito mais amplo da cultura popular, do morro descer para a universidade; da universidade ir para o morro; esse diálogo que a gente geralmente faz e aprende, que acho que é fundamental” (IPEOBÁ, 2019).*

Friso, na expressão de Ipeobá, que as outras lógicas, como a que Jacarandá cita como uma lógica que você encontra na Capoeira, com todas as suas contradições, devem ser abordadas na universidade. Para isso, é preciso humildade no aprender e também buscar o diálogo vivo com os mestres populares – o que já

seria uma diferença de lógica, já que tradicionalmente não temos dado voz aos mestres da cultura popular nas universidades e, conseqüentemente, nas escolas.

Colocar os mestres populares para serem ouvidos na escola e nas agências de formação, como as universidades, já traz implícita outra lógica, que valoriza o saber popular, construído geralmente nas margens e na luta para ser (dos sujeitos que os constroem) e dizer-se. Sair da subalternidade e alcançar a decolonialidade do currículo oculto que aprende a se expressar nas culturas populares. Nas palavras de um dos nossos entrevistados na pesquisa:

*“Um aluno, na verdade, um aluno de uma banca de dissertação, estava estudando o afoxé. E colocou no nome de seu trabalho, o título: “A escolarização do afoxé”. Ele queria mostrar, penso, que havia outra racionalidade, outra lógica nesse aspecto de preparar para o mercado e foi aí que ele sugeriu trazer o afoxé, como que “escolarizá-lo”. Aí eu disse: por que você não inverte? Coloca: “a afoxerização da escola”? Eu falava assim, no sentido de dizer que a escola tem muito o que aprender com a lógica da cultura popular” (JACARANDÁ, 2019).*

Penso que a gente, quando está implicado, tem um percurso crítico em nossa formação; aprende com a cultura do povo, desse modo dialógico, e tende a colocar as coisas sentindo-se implicado. Quando a gente se situa implicado, parece tender a perceber as lógicas e seus equívocos, seus argumentos e suas ciladas. Cordeiro e Abib (2018, p. 223), sobre o assunto, observam:

A educação escolar no Brasil pouco conseguiu avançar no que concerne à inserção de elementos da cultura popular brasileira dentro do fazer pedagógico da escola. Dizemos isso não somente nos referindo à inclusão de conteúdos que contenham a história dessa cultura popular, mas num modo de educar pautado nas características da cultura popular, ou nos modos de educar da cultura popular (CORDEIRO; ABIB, 2018, p. 223).

Morin (2007) propõe que se pense racionalidade como um jogo dialógico, de nossa mente, que cria estruturas lógicas com o mundo; e mostra que sempre as duas instâncias são aproximações, uma não corresponde exatamente à outra:

A racionalidade é o jogo, é o diálogo incessante entre nossa mente, que cria estruturas lógicas, que as aplica ao mundo e que dialoga com este mundo real. Quando este mundo não está de acordo com o nosso sistema lógico, é preciso admitir que nosso sistema lógico é insuficiente, que só encontra uma parte do real.

A racionalidade, de todo modo, jamais tem a pretensão de esgotar num sistema lógico a totalidade do real, mas tem a vontade de dialogar com o que lhe resiste (MORIN, 2007, p. 70).

As lógicas, portanto, são aproximações, mas acrescentaríamos, são informadas, frequentemente adulteradas em seu sentido próprio, em que originalmente foram concebidas pelos interesses e ideologias. Escolhe-se uma lógica, às vezes, omitindo-se outra.

No contexto histórico-social, vê-se o gerenciamento dos corpos e dos modelos industriais que agora possuem sua natureza midiática possante como uma máquina de guerra. São lógicas em conflito. Traduzem o científico para o pedagógico, silenciando outros saberes que possuem outra lógica e certamente caminhariam no sentido de uma racionalidade emancipatória. Com os autores Cordeiro e Abib (2018, p. 225):

Salta aos olhos o fato de que, nessa hegemonia do conhecimento científico pautada pela racionalidade moderna, não há espaço para se pensar naquilo que não pode ser enclausurado por suas determinações, por sua lógica. Não há espaço para os saberes que foram silenciados, deslegitimados, violentados.

Não há espaço para a experiência construída pelos povos que têm na ancestralidade, na memória e na oralidade seus princípios mais caros e profundos, tornando esses conhecimentos indefiníveis e inapreensíveis, quando analisados pela lógica da racionalidade moderna (CORDEIRO; ABIB, 2018, p. 225).

Dentro desse ambiente discursivo, percebe-se uma pedagogia que vem das histórias que as pessoas contam de suas famílias, dos guetos, das favelas, de seus cotidianos de trabalho, de seus mundos desejanter e de seus desafios na vida em comum. Então, o mundo local e diário das pessoas se abre no meio desse espaço de contradições, pleno de possibilidades. Nesse sentido, a ideia de termos pensado conteúdos e processos de contraformação (no sentido de não ser a dominante) no campo da formação cria a abertura. Para Ipeobá:

*“É a história da Capoeira que vai tornar ela importante. Acho que isso a gente não pode negar...; essa riqueza, essa densidade cultural da capoeira só foi possível do seu próprio movimento de desenvolvimento histórico. Existe o elemento “contradição” no movimento cultural, social como um todo e a Capoeira se afirmou nesse movimento histórico; e mesmo hoje com as pesquisas evidenciando fortes traços e vínculos e aproximações da capoeira de outras práticas de matriz africanas, como o N’Golo (Angola), a Ládja lá na Martinica, e o Mane a gente vai perceber que é esse movimento de, vamos dizer assim, de “brasilianização” da capoeira é que vai dar sua consistência como manifestação cultural” (IPEOBÁ, 2019).*

Buscamos, como Bardin (2011) ensina, a extração dos sentidos que vão congregando semelhanças e diferenças: 1) densidade cultural da Capoeira associada ao movimento próprio de desenvolvimento histórico; 2) o elemento contradição é seu elemento, pois se insere no movimento social maior, contraditório e evidencia-se com as práticas de matriz africanas; 3) contudo, é a reinvenção da cultura, a “brasilianização” da capoeira que confere sua consistência cultural própria.

Com que consistência se faz essa outra lógica da decolonialidade, que escuta outra raiz de pensamento, mais plural, advinda de populações subalternizadas?

No passo a passo, a biologia que tradicionalmente se tinha vai derivar, nessa outra lógica que considera a humanização da formação, para a necessidade de uma bioética em novos parâmetros e de uma biopolítica de resistência: “Enviando os indivíduos para responsabilidade de construir sentidos com sua vida, esta revolução bioética e biopolítica fez abalar a dialética biológica...” E completa Pineau (2006, p. 8-9), referindo-se ao sentido da vida: “deve ser construído pela expressão dos seres humanos, mobilizando reflexões e signos... uma revolução bioética e biopolítica, reenviando os indivíduos para a responsabilidade de construir sentidos com suas vidas”.

Para essa construção teórico-prática, que envolve os sentidos da vida e conhecimentos capazes de considerar a bioética e a biopolítica, temos necessidades, digo, do que Morin (2005, p. 93) chama de “verdadeiras solidariedades”. De acordo com o autor: “A verdadeira solidariedade é a única coisa que permite o incremento de complexidade”.

Estamos novamente no terreno das revoluções moleculares? Ou estamos chamando a atenção para a dimensão interpessoal da formação?

Nesse sentido de que estamos no terreno de outra lógica, quando se fala corpo em Educação Física, pode-se dizer voz, no sentido pedagógico de esperança, indignação e autonomia, às pedagogias freirianas – Paulo Freire (1987, 1996, 1992), que são afirmação e resistência; voz como um conjunto de pessoas, de grupos sociais que produzem significados para sua vida e desejam ser contemplados nas escolhas sociais universitárias, em que se gestam os currículos e se definem campos de transformação sociais.



## 5 O CORPO DA CAPOEIRA: UMA LÓGICA OUTRA?

Que fez nascer de uma dança, uma luta que pode matar,  
 Capoeira arma poderosa, luta de libertação,  
 Brancos e negros na roda se abraçam como irmãos!  
 Camarada o que é meu Camará?  
 É meu irmão!  
 Meu irmão do coração, camará, é meu irmão!  
 (Mestre Luiz Renato)

Ao partir dessa reflexão sobre a produção de sentidos para as experiências com o corpo, tomado dessa forma integral, propondo-se a busca da cultura popular e sua autonomia, chega-se facilmente a compreender a necessária multidimensionalidade do sujeito como premissa fundamental para esse ponto de vista.

*“Minha vivência maior com o corpo vem da capoeira: percebo que os que jogam na roda chegam, em determinado momento parecem ter alcançado um estado de flow. Um estado flow que seria plenitude, como o define Luckesi e que dizemos ser relativa plenitude, mas significativa como experiência que envolve o corpo. E não somente o corpo, o espírito que se move nos séculos.*

*Digo isso porque há o outro, há o que se vingou na história dos séculos de escravismo negro, e há o que agora brilha na roda da capoeira. Enfim, há todo um movimento de colocar os movimentos da Capoeira à disposição de uma roda que refaz a roda do mundo e da resistência em bases lúdicas, populares, ancestrais, e vigorosas” (SÂNDALO, 2019).*

Adentrando esse momento da pesquisa, chegamos a uma compreensão do que alguns autores têm chamado de efeito da ludicidade no corpo em movimento; daí a compreensão do chamado *estado de flow*.

Por conseguinte, observei, nos relatos da pesquisa, algumas contribuições sobre a maneira como o corpo reage internamente, sob os aspectos psíquicos e biofisiológicos, de forma a compreender o efeito da ludicidade no contexto da roda da cultura popular da Capoeira. Nela, o corpo em movimento perfaz caminhos que potencializam a compreensão do saber docente ludocultural.

Csikszentmihalyi (1999) afirma que atividades que levam o indivíduo a um estado de profundo envolvimento e a um sentimento intenso de satisfação pessoal,

proporcionando a positiva sensação de ser capaz, são as intrinsecamente motivantes, que proporcionam fortemente o estado mental de *flow*<sup>6</sup>. Este é um estado mental, pode-se dizer, que estimula o sujeito a vivenciar uma apropriação subjetiva do sentimento de mundo, que acontece quando a atenção do indivíduo está totalmente voltada para a atividade e seus movimentos operantes, envolvendo pensamentos e desejos e, desse modo, as diversas dimensões do ser proporcionalmente alinhadas.

Pelo que observei e me foi relatado pelos professores, a roda da capoeira – e aqui a estendo ao uso da ludicidade – propõe um estado de *flow*, uma vivência plena e integral do ponto de vista interno do sujeito, que se traduz na concentração total na atividade, no momento presente, capaz de fazer surgir sensações intensas de alegria e satisfação e de possibilitar a obtenção de autocontentamento em sua realização.

*“Fala-se da violência (...). E a capoeira lida com o combate, a luta, não a violência. Como? Assim: sabe o veneno da cobra, usado para fazer a vacina contra a mordida de cobra? O veneno da cobra é aplicado em quantidades mínimas na vacina e de um modo muito particular o sujeito se livra da doença.*

*O veneno da violência, na capoeira – não a violência, mas a luta, o combate, a resistência à negação do ser, ao escravismo –, o pequeno veneno da luta é posto em cena na roda da capoeira, e assim vamos lidando com esse componente de luta e resistência” (JACARANDÁ, 2019).*

Vejamos que a compreensão de Jacarandá, doutor e professor universitário que trabalha e estuda Capoeira toda uma vida, lucidamente corrobora esse estado que Sândalo, outro sujeito da pesquisa, observava *como estado de flow*. Queremos dizer que esse *estado de flow* não é algo, pelo que vimos nesta pesquisa, isolado de uma produção de sentido, a qual confere mais plenitude, porque está inserida em um estado mobilizador da inteireza do ser.

---

<sup>6</sup> **Flow:** *mental state of flow*: sua tradução do inglês para o português significa “fluxo”, ou seja, estado mental de fluxo.

*“A pesquisa me devolvia a mim. (...)”*

*Quando eu entrava na roda da Capoeira, depois de hora e meia com meus pares, jogando, não só um amor, mas um estado de prontidão para a luta vinha. Não seria o estado de flow? Eu distinguia bem que não só um campo de escuta aos espíritos ancestrais que se abria para mim, nem era só o que o corpo fora mobilizado, nem o estado de plenitude do lúdico que se acendera. Eu via que existia ali um alerta para a resistência; um “preste atenção” a esta cultura que brinca, e joga em roda, cantando e tocando, em uma diversidade que valoriza a lógica do encontro” (SÂNDALO, 2019).*

Csikszentmihalyi (1999) aponta que as atividades que nesta pesquisa foram consideradas como jogo – diferentes dos esportes oficiais – são potencialmente geradoras do estado de *flow*. Constituem atividades que prendem nossa atenção, possuem metas claras, fornecem *feedback* e representam desafios que devem ser respondidos à altura de determinadas capacidades que significam também, em algum nível, habilidades em que o corpo está envolvido. Quer dizer, é um determinado tipo de ludicidade em que há o corpo em movimento. E esses aspectos são intrínsecos à Capoeira, principalmente por ela ser uma prática corporal que abrange brincadeira, arte, luta, jogo, dança, sentido e cultura do povo, com sua sagacidade filosófica e sua disposição para a reinterpretação e resistência dos submetidos culturalmente.

*“A Capoeira é um fenômeno complexo que envolve a brincadeira, jogo, arte, esporte, dança, dentre outros que pode se apresentar de distintas maneiras” (CEDRO, 2019).*

A síntese de Cedro mostra-nos que estamos em terreno da complexidade, o que vai requerer novas categorias quando pensarmos capoeira.

*Observo que, com todas essas suas multifaces, a Capoeira pode oferecer diferentes espaços e desenvolver variadas habilidades para todo aquele que quiser dela participar, independente da idade, condição física, psíquica e/ou social. Deste modo, há lugar para todos; pode-se cantar, tocar diferentes instrumentos, jogar dentro de suas limitações e até superá-las, criar, e, principalmente, brincar, sentir-se em plenitude, que na linguagem da Capoeira, chama-se ‘vadiar’, ‘vadiação’, ‘vadiagem’. (SÂNDALO, 2019).*

A vadiagem, de acordo com Reis (2004), é uma nomenclatura criada pelos antigos capoeiristas baianos para designar o que hoje chamamos de jogo de Capoeira. No contexto sócio-histórico da época, os capoeiristas não tinham uma posição certa no mercado de trabalho, cuja **diversão** era sair para “**vadiar**” aos domingos, no bairro de Gengibirra, em Salvador, onde se encontravam. Isso também era um modo de, no “esconderijo da vadiagem”, fazer o ensaio da luta e da

resistência, que teve na Capoeira um acúmulo de saber de inegável alcance ético e estético. Também utilizavam a vadiagem para incorporar o que os outros diziam de si (que vadiavam) de uma nova forma, em uma inegável antropofagia.

*Partindo desta perspectiva de valorizar a capoeira na formação inicial da Educação física, pode-se abordar diferentes conteúdos: sua conceituação, história e evolução até os dias atuais, africanidades e capoeira, escravismo antes e hoje, bem como sua movimentação básica (ginga, golpes, movimentação rasteira, acrobáticos, diferentes tipos de jogo); seus fundamentos ritualísticos que organizam o funcionamento da roda de Capoeira; sua musicalidade e seus significados. Além disso, sua instrumentação musical, o berimbau e os tipos de toque, pandeiro e atabaque – os mais utilizados. (SÂNDALO, 2019).*

Torna-se, para mim, evidente que todos esses conteúdos podem ser abordados sob a ótica da ludicidade, que, na cultura popular, encontra sua verdadeira casa e acasalamento. Eu estudara, em Silva Luciana e Gonzalez (2010), que as atividades que envolvem a Capoeira podem proporcionar um grande nível de autocontentamento e motivação intrínseca: um sentido dentro dela mesma se depreende, sem o utilitarismo frio da lógica do mercado, embora a capoeira seja assediada por esta.

Consta que a motivação intrínseca se define por um alto nível de autodeterminação, conforme a Teoria da Integração do Ser Humano (TIH), para a qual a motivação é um processo de continuidade, que apresenta diferentes níveis de determinação autônoma (DECI; RYAN, 1985, 1991, 2000; MASSARELA; WINTERSTEIN, 2009). A autonomia do sujeito é que vai possibilitar sua autoria e sua expressividade.

Por outro prisma, a aposta na autonomia do sujeito possibilita seus exercícios de autoria e sua expressividade, bases da dimensão político-estética em educação.

*“Ao pensar em mim, em minha história, vejo algumas estratégias que possibilitam aprendizados significativos. Vejo que o lúdico, como saber que envolve a pessoa inteira, quando vem da cultura do povo ou se situa nela, ganha o sujeito pela mobilização de elementos de pertencimento a um grupo e cultura; a uma amorosidade que possui ética, e ainda há a identificação ancestral, espiritual, importantes para um aporte afetivo capaz de sustentar aprendizagens significativas. E sentido estético” (SÂNDALO, 2019).*

Situando a discussão em outro patamar, os sujeitos da pesquisa mostram que também as contradições e as lutas por sentido são parte da discussão e da produção de saber da universidade, e isso vai implicar concretamente suas forças em disputa e sua autonomia.

*“Então acho que a disputa vai acontecer e o currículo vai sendo construído a partir dessas disputas, com suas contradições, e vai depender das forças e autonomia de cada universidade. Do sentido político dessa autonomia” (IPEOBÁ, 2019).*

A autonomia não nasce por geração espontânea. Há o lugar do político em sua gestação, menciona Ipeobá.

Com base no que ainda afirmam Silva Luciana e Gonzalez (2010), por meio da vivência de atividades em um ambiente em que a afetividade também seja balizadora dos processos de ensino e de aprendizagem da Capoeira, as estratégias docentes podem despertar mais interesse, ao se aliarem a sentimentos que envolvem movimento, saciedade, relaxamento, motivação e todo um conjunto de princípios causadores das sensações de percepções em que o corpo comparece com uma lógica do sensível.

Para Abib (2004), a Capoeira permite, ainda, que os alunos vivenciem a liberdade; a criação do próprio jogo inclui um nível de presencialidade fundamental no ato de conviver com os outros. Do mesmo modo, a socialização, ao ser vivida sem excluir o princípio da ludicidade entre os sujeitos, propicia que a gratuidade da esfera brincante perpassa a criação coletiva, os improvisos, a arte.

*“Há ainda a necessidade de ressaltar que estes estudos de capoeira devem ter seu enraizamento no saber da experiência docente, no qual se deu a reflexividade que ora se diz, ora oculta em minha formação.*

*Vida e saberes que foram vivenciados e incorporados ao longo de aproximadamente nove (09) anos como professora de Educação Física no Ensino Básico e seis (06) anos na Formação Profissional desta área se dizem, de algum modo, neste trabalho.*

*Não há espontaneísmo – embora se tente a espontaneidade -, nestas minhas observações, mas há um profundo deslumbramento com algo que sedimentou e dirigiu minha principal atuação como docente: o amor pela cultura do povo, que tem na Capoeira uma obra potente” (SÂNDALO, 2019).*

Nesse compasso, encaminho meu olhar para a Capoeira como um fenômeno social e cultural, que, por ser complexo e humano, se constrói e reconstrói permanentemente, sendo influenciado pelo tempo histórico em que se situa (FALCÃO, 2006). Ipeobá nomeia “capoeira cultural popular” a essa matriz da cultura popular que não a retira do mundo da vida, como prática social que é, e ainda evidencia dimensões ancestrais, rituais, relacionais:

*“Tinha também [onde fazia capoeira, na escola em que estudava] uma forte discussão da **capoeira de cultura popular!***

*Pra você ter uma ideia, **a cultura popular como uma prática, prática social!** Você se deleita, se apropria e usufrui dela... E fui me interessando também por saber como funcionavam os rituais, as tradições, as sistemáticas de hierarquização... o tempo passou rápido” (IPEOBÁ, 2019).*

Assim, como um dispositivo educacional, a Capoeira também é um processo social que se torna pedagógico por ter, “como referência, como ponto de partida e de chegada, a prática social, isto é, a realidade social, política, econômica e cultural da qual tanto o professor como os alunos são parte integrante” (LIBÂNEO, 2013, p. 84). Em termos formais se pronuncia Cedro, mostrando enfaticamente as múltiplas dimensões do professor:

*“Prática de dimensões lúdicas, éticas e estéticas, a Capoeira leva em consideração o processo pessoal de amadurecimento do ser humano que irá se tornar professor. Este processo envolve todas as dimensões do sujeito aluno-professor, sejam elas emocionais, de habilidade, talentos, competência, sensibilidade, bem como sua personalidade, medos, angústias, ou seja, o ser humano integral” (CEDRO, 2019).*

Para Ipeobá, pensar capoeira hoje induz a repensá-la como manifestação afro-brasileira que se coaduna com uma cosmopercepção africana. E explicita por que o termo cosmopercepção em vez de cosmovisão:

*“Hoje eu falo que a Capoeira é uma manifestação afro-brasileira que acho que é o melhor conceito que a gente encontra para definir essa prática; embora a gente perceba que exista uma negação de África, em várias dimensões da nossa vida, acho que a gente tem sempre que refazer esse movimento, revisar, ser reatualizado; e a gente tem que olhar para capoeira sem perder essa africanidade dela; não de uma forma ingênua, romântica..., mas esses elementos que fazem parte da cosmopercepção africana:*

*A opção em falar de cosmopercepção é porque a gente vai percebendo no próprio corpo, dos sentidos; e não apenas de uma só visão; uma cosmovisão, que é mais ampla, e não divide (o que é bem típico da ciência ocidental); a gente sabe que as coisas acontecem numa percepção corporal*

*mesmo, do sentido, do significado, e que o sujeito não pode ser negado, não pode ser desprestigiado...” (IPEOBÁ, 2019).*

Outra matriz de referência aqui se funda: poder-se-ia dizer: já estamos sugerindo elementos-chave para uma epistemologia da experiência, cuja matriz afrodescendente toma a Capoeira como uma de suas referências? Façamos breve parêntese para elucidar alguns aspectos.

É possível dizer, com base nesse movimento reflexivo, que a Capoeira na formação inicial em Educação Física, tratada pelo prisma da valoração do saber docente ludocultural, se revela como uma pedagogia: algo como eu cantava, feito um ponto ou corrido, canto de capoeira, quando comecei a escrita desta tese. Uma Pedagogia do Berimbau, como eu pensava cada vez que escutava a chamada das rodas e a fala dos sujeitos da pesquisa, seria uma aposta nas diferentes experiências populares, com suas teorias e vivências, que, aderidas a uma lógica outra, poderiam apresentar outra visão de mundo, embasada em outros elementos epistemológicos aos futuros docentes, referenciando essa perspectiva na complexidade.

Para Ipeobá, na universidade, o aspecto dialógico do ensino-aprendizagem da Capoeira seria um traço fundante de nova compreensão de um complexo temático que tivesse dimensões existenciais profundas, abarcando vários campos de saberes.

Do ponto de vista da minha experiência, da minha prática, eu gostaria muito de trabalhar com a capoeira na Educação Física de forma mais unívoca. A Capoeira já como um grande complexo temático, extremamente diversificado, que de certa forma já ajudaria muito na formação dos sujeitos... porque a Capoeira traz esse diálogo com vários campos de saberes, e como dimensões ontológicas do ser, como por exemplo: “o lutar, o jogar, o dançar, o brincar..., tudo isso numa atividade só, eu acho de uma complexidade que eu acho que ela (a Capoeira) já é um complexo temático muito amplificado que nem 1 (um) ou 2 (dois) semestres seria suficiente para tematizar tudo!

A crítica do corpo coletivo produzido socialmente para domínio deve ser vinculada a uma leitura da esportivização e da desesportivização das lutas, como também dos interesses políticos que as atravessam, observa o sujeito da pesquisa:

*Por outro lado, a gente sabe que existe toda uma disputa de campos, como: Por que a Capoeira e não outras lutas? E esse jogo de poder, de disputa, vai acontecendo a partir, em geral, de atores, mas eu acho que essa discussão tem que ser feita no campo epistemológico mesmo!*

*Essas lutas que já chegaram no Brasil esportivizadas, embora você possa trabalhar em uma desesportivização de algumas, como tem acontecido com o Judô, por exemplo.*

*Tem pessoas que acham que esse trato esportivante radical do Judô de certa forma deixou ele mais restrito e muito simplista, nessa lógica esportiva. E aí tem pessoas que estão acessando o Judô a partir da cultura japonesa e seus códigos, valores e princípios que são muito interessantes.*

*E isso tudo não está dado..., isso depende muito de cada grupo de cada professor e esse grau de envolvimento que ele vai dar para sua prática. (IPEOBÁ, 2019).*

A proposta de uma leitura da epistemologia da experiência que tem na Capoeira fonte de saber importante é retomada pelos sujeitos da pesquisa.

## 5.1 A Capoeira vista de dentro: operando com o conceito de saber docente ludocultural

“Certa vez perguntaram a Seu Pastinha  
O que é a Capoeira  
E ele, Mestre velho e respeitado,  
Ficou um tempo calado  
Revirando a sua alma  
Depois respondeu com muita calma  
Em forma de ladainha  
A capoeira  
É um jogo, é um brinquedo  
É se respeitar o medo  
E dosar bem a coragem  
É uma luta  
É manha de mandingueiro  
É o vento no veleiro  
Um lamento na senzala  
É um corpo arrepiado  
Um berimbau bem tocado  
E o riso de um menininho  
A Capoeira é o voo de um passarinho  
Bote da cobra coral  
Sentir na boca  
O gosto doce do perigo

É sorrir para o inimigo  
Ao apertar a sua mão É o grito de Zumbi  
Ecoando no quilombo  
É se levantar de um tombo  
Antes de tocar o chão É o ódio  
É a esperança que nasce  
Um tapa explodiu na face  
E foi arder no coração  
Enfim, é aceitar o desafio  
Com vontade de lutar  
A capoeira é um pequeno barquinho  
Solto nas ondas do mar  
É um pequeno barquinho  
Solto nas ondas do mar  
Um barco que segue sem destino  
Solto nas ondas do mar  
É um barquinho de um menino  
Solto nas ondas do mar  
Devagar na vida, peregrino,  
Solto nas ondas do mar  
É um peixe, é um peixinho  
Solto nas ondas do mar.” (Mestre Toni Vargas)



Essa ladainha<sup>7</sup>, na epígrafe acima, tem a pretensão de realizar uma das mais difíceis tarefas, que é a de conceituar a Capoeira. Baseei-me na visão do mestre Pastinha, em diálogo com a literatura feita, para subsidiar esta pesquisa, que por sua vez ilumina e exalça a dialogia com os sujeitos da pesquisa.

Vemos, acima, que a Capoeira é referenciada em seus aspectos de jogo, de brinquedo, bem como em sua complexa motivação subjetiva, conforme a música acima aponta, com deleitável forma, inspirada nas palavras de um dos mestres de maior referência desta arte, Pastinha. Ele, conhecido por sua sensibilidade, seus desenhos e destreza incomum, indagado sobre o que era a Capoeira, respondeu com seu jeito doce de ser: “é um jogo, é um brinquedo, é um corpo arrepiado, um sorriso de menino...”.

Assim sendo, destaco que esta subseção, em seus inícios, suscita reflexões sobre o conceito de Capoeira, trazendo o aporte de diferentes autores para fazer uma roda, de modo a compreendermos os motivos pelos quais ela é uma atividade tão peculiar, de difícil definição, com características próprias, que se amarram em uma composição complexa e ancestral, feita de um corpo teórico-prático de conhecimentos experienciados e sistematizados por séculos.

É como no próprio berimbau que a representa, ou seja, para montá-lo e conseguir afinar seu som, é antes necessário unir suas partes – o arame que é amarrado à verga em que, depois, é encaixada a cabaça. Sozinhas, essas partes têm definições e funções próprias, mas não são o berimbau propriamente dito. Este é o conjunto, a canção, o sujeito que toca e o contexto que o faz dizer e fazer sonhar, lutar e resistir.

*“A Capoeira traz esse diálogo com vários campos de saberes, e como dimensões ontológicas do ser, como por exemplo: “o lutar, o jogar, o dançar, o brincar..., tudo isso numa atividade só, eu acho de uma complexidade” (IPEOBÁ, 2019).*

Inicialmente realço os aspectos de atividade humana que a Capoeira reúne, sejam físicos, cognitivos e/ou emocionais, os quais a tornam construída histórica, social e culturalmente. Sob essa visão sociológica, a Capoeira é o resultado da

---

<sup>7</sup> LADAINHA: cantigas de capoeira de letras longas, que, em geral, retratam a condição do negro escravizado e sua luta pela libertação. Seu ritmo é lento e, geralmente, não se joga, apenas se ouve o cantador que as entoa durante o toque de Angola, ditado pelo berimbau (VIEIRA, 1995).

sintonia que une brincadeira, jogo, arte, esporte, dança, tendo, na luta, sua mais significativa expressão (SILVA LUCIANA, 2012). Problematicemos isso.

Essa afirmação, que venho tecendo desde o mestrado e certamente não se encerra por aqui, tem nascedouro de um diálogo com Gomes et al. (2010), que pesquisaram os princípios que condicionam o *ethos* de uma prática social em que o corpo está envolvido, no caso, observando-a por dentro e sua determinação como manifestação cultural denominada de “luta”. Ou seja, se retiro um desses atributos, a atividade deixa de fazer parte do que se considera hoje, principalmente na Educação Física, como uma luta. Isso posto, apresento o que os autores expõem:

Luta: prática corporal imprevisível, caracterizada por determinado estado de contato, que possibilita a duas ou mais pessoas se enfrentarem numa constante troca de ações ofensivas e/ou defensivas, regida por regras, com o objetivo mútuo sobre um alvo móvel personificado no oponente (GOMES et al., 2010, p. 221).

Os mesmos autores explicam que os cinco princípios condicionais investigados se resumem em:

**1. Regras** — Estrategicamente abordo primeiro as regras devido a sua importância para as lutas. Sem estas não há legitimidade para um embate físico, que só acontece quando elas são respeitadas, pois ditam o que é permitido ou não àquele tipo de combate. As regras vão delinear o modo pelo qual cada oponente vai atingir o alvo: se com os pés, as mãos ou o uso de um implemento (espada), bem como se o contato entre os opositores deve ser muito próximo ou mais afastado. Essa condição também determina as técnicas e as táticas de uma modalidade de luta, é bom frisar, as quais se desenvolveram ao longo da história de cada uma delas. O princípio condicional das regras, em minha opinião, torna as lutas passíveis de realizar dentro da ética humana.

**2. Oponente/alvo** — O alvo, em um combate humano, é o Outro, está no oponente, que também pensa, se movimenta e reage igualmente, podendo realizar atitudes tanto de ataque quanto de defesa, em qualquer momento da luta. Assim sendo, exatamente nesse ponto, uma “luta torna-se incondicionalmente imprevisível” (GOMES et al., 2010, p. 214).

**3. Imprevisibilidade** — Não há como prever o que um ser humano seja capaz de realizar com sua criatividade, emoções, pensamento. Além disso, as lutas apresentam a peculiaridade da simultaneidade entre ataque e defesa: acontecem ao mesmo tempo e até mesmo uma ação que é fundamentada para defender-se pode tornar-se em ataque. Mesmo que essas técnicas sejam exaustivamente treinadas na tentativa de prevenir-se estrategicamente, obedecendo às regras impostas, não é possível antever o que um lutador vai fazer no dado momento de um combate. Há, por isso, uma relação de interdependência entre os oponentes, pois dependem das ações de um ou de outro.

**4. Fusão entre ataque e defesa** — Este princípio, com o oponente/alvo e o contato proposital, explicado logo abaixo, esclarece aquilo que distingue as lutas de outras atividades corporais, como os jogos, brincadeiras de oposição, entre outros. Chama-se de fusão porque podem ser simultâneas, como já dito, e se fundir em uma só, visto que há, na interação dos dois lutadores, a possibilidade de transformar suas ações, tornando, muitas vezes, difícil a interpretação: se estão atacando ou defendendo;

**5. Contato proposital** — Estando o alvo nos próprios opositores, o contato é o meio pelo qual estes vão atingir o objetivo da luta, ou não, e pode ocorrer de várias maneiras, de acordo com cada luta (no judô com as mãos, no caratê com os pés e as mãos, entre outras). Exige que os oponentes busquem tocar-se, revelando a intenção com que é realizada cada ação dentro de técnicas e táticas adequadas. O que justifica esse princípio está em outras duas condições; o alvo está no oponente e nas regras.

Logo, por conter todos esses atributos, já poderia considerar a Capoeira como luta sob essa perspectiva, embora não desconsidere seus referenciais de dança, jogo, brincadeira, entre outros. No entanto, é necessário expandir o diálogo e a reflexão dando maior ênfase aos princípios condicionais que se encontram presentes na visada interna da Capoeira e estão mais diretamente relacionados ao objetivo desta pesquisa.

A Capoeira tem suas formas éticas, estéticas e seu arranjo formal como arte e luta, essa hibridação complexa fugindo aos binarismos e encenando a resistência simbólica dos oprimidos, dentro do que se poderia dizer seus rituais em sua tonalidade universal como encenação do corpo em situação de representação organizada. O acento do particular da cultura conduz sempre a sagacidade dos mestres. Nas palavras de Ipeobá:

*“A Capoeira pelo fato de ter uma história muito peculiar, muito particular, ela certamente vai contribuir muito nesse processo de formação de uma consciência filosófica do conceito de luta (saber ludocultural), por ela tematizar a luta social, para além da luta corporal. Acho que isso já é uma grande distinção” (IPEOBÁ, 2019).*

Assim se desenvolvem alguns pontos, contos e cantos, que possuem balizas comuns, sem desrespeitar as especificidades da Angola e da Regional, tais como: a colocação espacial em roda; a disposição do(s) instrumento(s) e dos capoeiristas; em que parte da roda se pode entrar para jogar; como comprar<sup>8</sup> um jogo; a presença do canto e das músicas acompanhadas pelas palmas; o respeito ao mestre ou ao mais graduado que está comandando a roda; o jogo de acordo com o toque do berimbau, os cantos e o possível samba ao final; entre outros motes com suas muitas variações.

*“Abro aqui um parêntese para acentuar que justamente devido às formas organizadas de lutar, nesse sentido simbólico, há regras que condicionam o ato da luta, e dentre estas a principal: o ato de lutar não é sinônimo de “brigar”.*

*Na briga não há regras, tudo pode acontecer, principalmente o desrespeito à integridade humana se fazendo presente a violência diante da qual me coloco em posição totalmente oposta, que se assemelha ao ponto da capoeira quando diz uma frase conhecida popularmente: ‘quem luta não briga’ (SÂNDALO, 2019).*

---

<sup>8</sup> **Comprar** um jogo: acontece quando um capoeirista quer jogar com um dos dois que já estão na roda jogando. Ele pede permissão ao mestre ou, na falta deste, ao mais graduado que está comandando a roda para entrar e tirar um dos dois. Esse pedido é realizado com gestos, com a linguagem corporal, sem a menção de palavras, ou seja, já faz parte das regras, ritos da Capoeira. Depois de permitido, o capoeirista entra na roda, sempre saindo do pé do berimbau, pelo lado direito (sentido anti-horário) e de preferência encosta uma de suas mãos nas costas de quem ele quer que saia. Pode ainda entrar por entre os dois (atento ao momento certo para não ser atingido), fazendo um movimento de esquiva e com um dos braços estendidos, de frente para aquele com quem ele quer jogar.

Acentuo que a Capoeira também está neste lugar de luta e não briga, pois, além de ser uma luta com oponente e alvo, continua sendo uma luta de resistência política, a luta dos pacíficos “que têm um sorriso no rosto, a ginga no corpo e o samba no pé, camarada o que é meu... é meu irmão...!” (fragmento de música de Vieira). Aqui se vê a riqueza da compreensão da diferença lutar e brigar pertencente à natureza de saber cultural, pois o escravismo e, agora, as recomposições da capoeira, em seus novos momentos históricos, vão permitir a cifra de leitura dessa compreensão da “luta, e não briga”. Vejamos como se expressa Jacarandá a esse respeito:

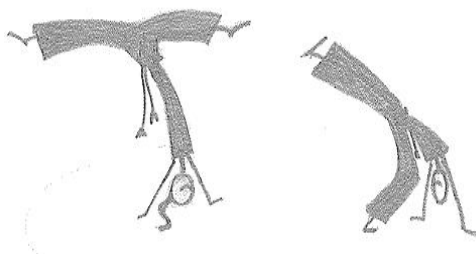
*“É um erro querer tirar esse componente da Capoeira, querer “limpar” a Capoeira disso, “higienizar” a Capoeira desse passado violento, “da barra pesada” [que já existiu em sua história]. Hoje em dia tem esse discurso de querer tirar esse componente da “barra pesada” da Capoeira, mas não dá pra tirar. A Capoeira é feita disso. Claro que a gente tem que moldar de acordo com o trabalho que a gente tá fazendo de educar. (...)*

*(...) As pessoas entenderem [que a Capoeira], faz parte da história delas, que faz parte da história de luta do nosso país, de libertação de um povo que foi escravizado e que lutou por sua liberdade e que continua lutando. E que a Capoeira continua essa luta. Essa luta não terminou. O racismo tá aí, o preconceito tá aí. Então, a Capoeira ainda luta contra isso” (JACARANDÁ, 2019).*

Todo um passado e um presente necessitam avistar-se e interrogar-se, para poder estudar essa apóstrofe.

Veja-se a *Figura 6* exposta:

**Figura 6:** Jogo de Capoeira: “luta não é briga”



**Fonte:** Silva Luciana (2012).

Por isso, estando o alvo nos próprios opositores, o contato é o meio pelo qual estes lutadores ou jogadores vão atingir o objetivo da luta-jogo, ou não; e isso pode

ocorrer de várias maneiras, de acordo com cada luta (no judô com as mãos; no caratê com os pés e as mãos; entre outras). Tal proposta exige que os oponentes busquem tocar-se, revelando a intenção com que é realizada cada ação dentro de técnicas e táticas adequadas. O que justifica esse princípio está em outras duas condições: o fato de o alvo estar no oponente e o fato de ter diretrizes ou regras a seguir e orientar a “luta que não é briga”.

Ao prosseguir, destaco o princípio condicional **oponente/alvo** que se configura na reciprocidade do alvo, que por sua vez está encarnado no oponente, isto é, o alvo é o Outro. E o Outro também pensa, se move e age de acordo com a minha movimentação, entre ataques e defesas que acontecem simultaneamente, podendo me surpreender e surpreender o Outro.

Talvez os leitores estejam se perguntando: então a queimada/carimba também é uma luta, uma vez que tem os mesmos atributos? A essa simultaneidade é necessário dar uma atenção especial, para a qual me utilizo, como exemplo, deste jogo cultural da infância, na tentativa de explicar de modo mais límpido meu pensamento e lidar com o referencial de pertencimento desse jogo da infância, que possui variantes em cada lugar.

Na queimada, o alvo também está no oponente e também este se utiliza da bola – nas lutas, considera-se como implemento (Ex.: espada na esgrima). No entanto, só é possível “queimar” o Outro quando se está com a posse da bola, verificando-se, assim, que a simultaneidade do ataque e da defesa desaparecem neste momento, pois todos aqueles que fazem parte do time “dono da bola” encontram-se como atacantes, e os oponentes são os que estão em estado de defesa.

Ao trocar a posse de bola, e isso pode acontecer em tempo mínimo, tudo muda: os atacantes buscam defender-se e o outro grupo passa a se colocar em ataque, mas não é ao mesmo tempo, desaparecendo o princípio da simultaneidade no oponente/alvo.

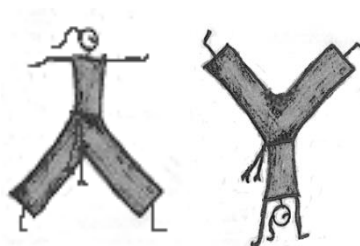
Essa divisão, mesmo que pareça tênue, não acontece nas lutas, principalmente na Capoeira, pois qualquer movimento, tecnicamente classificado

como de ataque ou de defesa, pode mudar a intenção e tornar-se contrário ao que era previsto, e o gesto corporal continua o mesmo.

De volta aos princípios condicionais, mas amarrando, na cadência do berimbau, a simultaneidade a que me referi acima ao alvo encarnado no oponente, as lutas tornam-se totalmente imprevisíveis, dotadas de **imprevisibilidade**. Não há como prever o que o Outro vai fazer e qual estratégia pode empregar, pois isso é do mundo subjetivo humano, quando expõe por ações sentimento e pensamento aliados ao aspecto conjectural com que atua. O imprevisível, além de empenhar-se nessa aposta nas formas probabilísticas da ação humana, mesmo inconsciente e cognitivamente, pode até ser algo novo, que ainda ninguém realizou.

E como isso acontece na Capoeira? Por considerá-la uma composição corporal harmônica, formando uma unidade dentre brincadeira, jogo, dança, entre outras, e logo o capoeirista, quando está jogando, projeta algo de si, o que percebe, o que sente e o que acredita ser a Capoeira mediante sua subjetividade. Na verdade, intersubjetividade também, pois essa sua percepção pessoal acontece entre pares, entre trocas de compreensões que formam o *interpares* e o *entrepares*. Contudo, mesmo brincando, jogando e/ou dançando, sempre há uma tensão provocada pela imprevisibilidade e simultaneidade entre ataque e defesa; uma surpreendente forma de resposta.

Posso usar um floreio/acrobático como a conhecida estrelinha, por exemplo, que inicialmente teria o objetivo estético, sobretudo, de embelezar e/ou movimentar o jogo, e simular um ataque ao outro, como também se defender. De cabeça para baixo e de pernas para cima, posso sair da linha de ataque de quem está jogando comigo, fazendo a estrelinha (aú, na Capoeira, Figura 7), e utilizar um pé para atacá-lo com o mesmo movimento e concomitantemente. Nesse ato complexo, pode-se dizer, está inserido o princípio condicional **fusão ataque/defesa**.

**Figura 7:** Aú

**Fonte:** Silva Luciana (2012).

Assim, simbolicamente, o lúdico e o pedagógico se interpõem no jogar da estrelinha de modo tão marcado, constituindo o estético. Pode-se dizer que, na cultura da capoeira, se interpolam os múltiplos circuitos do saber docente ludocultural. Quanto ao princípio condicional **contato proposital**, ainda que não pareça, a Capoeira contém, em sua fundamentação, técnicas diferentes e tipos de movimentação que foram criados historicamente, com o objetivo de entrar em contato mais próximo com quem está jogando e projetá-lo para o chão, dentro das regras. Vide as projeções (tesouras de frente e de costas, por exemplo) – Figura 8 – e as desequilibrantes (rasteiras).

Afirma Abib (2004) que esse contato físico é comum, faz parte do contexto da Capoeira. Contudo, é imperioso esclarecer que os contatos são ensinados para serem realizados de forma técnica e segura, predominantemente no contexto não formal, além disso, para aqueles que praticam a Capoeira há mais tempo.

**Figura 8:** Tesoura de costas

**Fonte:** Silva Luciana (2012).

É interessante notar que, aos poucos, a visão de dentro da Capoeira foi transparecendo; entretanto, por entender que não somente capoeiristas poderão ler



este trabalho, sinto-me impulsionada a dissertar ainda sobre o jogo propriamente dito e assim traçar o caminho desta subseção que objetiva desvendar o fato de os saberes da Capoeira serem decodificados como uma partitura interna, que cada um lê, embora uma cifra, ao modo de uma notação musical, seja comum a todos. A Capoeira, nesse sentido, está atravessada por saberes de natureza ludocultural, mas que compõem não uma adição de dimensões, mas um amálgama de estrutura complexa.

Nesse intento, inicio pela ginga (Figura 9), que tem significativa importância, pois, de forma resumida, ela é considerada como movimento básico para o jogo de Capoeira.

Segundo Almeida (2002), aluno de Mestre Bimba, este ensinava a ginga segurando nas mãos de cada um de seus alunos e a ela assim se referia:

Ponto de partida de todas as aquisições futuras. É a posição “fundamental” do capoeirista, (...) chave da sua agilidade e deslocamento. (...) Perna atrás/braço do mesmo lado para frente. Nada mais natural, pois é assim que andamos. (...) A ginga é a alma do capoeirista (BIMBA citado por ALMEIDA, 2002, p. 80-81).

**Figura 9:** Ginga.



**Fonte:** Silva Luciana (2012).

Perceba-se que os braços estão dispostos de forma oposta, quando o braço direito, por exemplo, está à frente do corpo, a perna direita se coloca para trás, tendo o tronco como referencial.

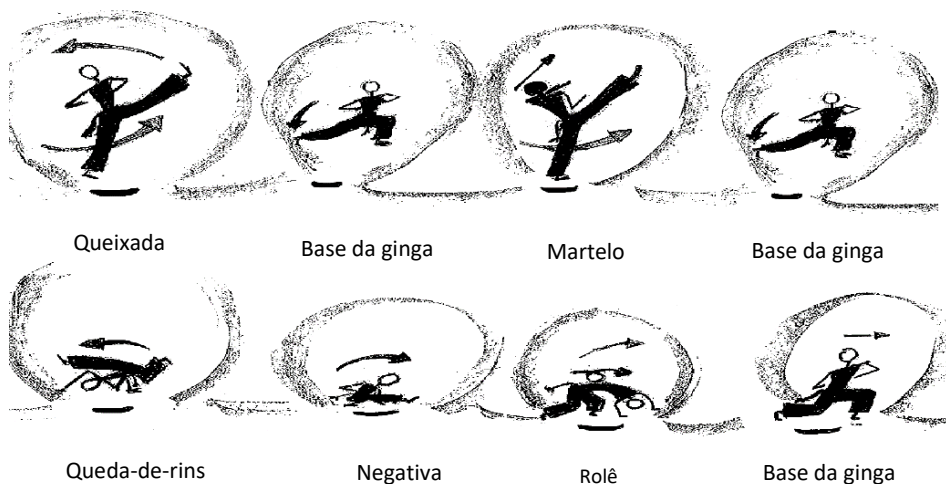
Ressalto que as pernas se mantêm semiflexionadas. Em um movimento cadenciado, de acordo com o ritmo dado pelo berimbau, pernas e braços vão sendo trocados, como é o nosso próprio andar, ou seja, a ginga é o andar humano mais ampliado. Barba (2012), em seu estudo sobre antropologia teatral, que se lança para

as situações de representação diversas no mundo, mostra essa *torção* característica do corpo que não está em repouso, mas em movimento pré-expressivo ou em situação extracotidiana.

Originando-se da ginga e a ela retornando, o jogo de Capoeira acontece como um diálogo composto corporalmente entre os capoeiristas. Um pergunta com um golpe, por exemplo, e o outro responde com uma esquiva (movimento de defesa), dando continuidade a essa conversa corporal, que pode ser um contragolpe ou um floreio (movimento coreográfico que embeleza o jogo), fazendo com que o primeiro lhe corresponda, dando assim fluidez ao jogo.

Concordo com a descrição de Silva Eusébio (2008), quando afirma que, nesse diálogo de corpos, o jogo vai se desenvolvendo em uma forma circular espiralada e vai se desenhando no ar. Entretanto, entendo que, durante o jogo, o capoeirista, ao conectar uma ação corporal à outra, compõe uma espiral com pequenos pontilhados a cada vez que volta à ginga para então encadear um novo movimento, como se denota na Figura 10: ele desfere uma “queixada” e volta à base da ginga, desencadeando um “martelo”, que pontilha novamente na ginga, desce na “queda-de-rins” e, em seguida, faz uma negativa, rolê, e sobe retornando à ginga novamente, fazendo o jogo fluir, como em uma composição harmônica, na cadência do berimbau.

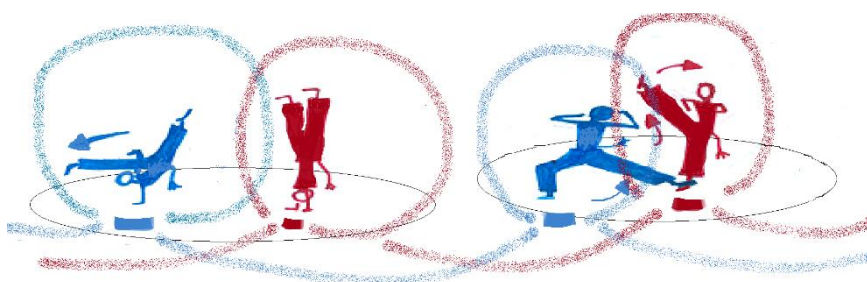
**Figura 10:** Jogo de capoeira: espirais pontilhadas



**Fonte:** Silva Luciana (2012).

Nos momentos em que vemos o capoeirista parecendo estar parado, ele está em equilíbrio contínuo e com a atenção potencializada devido à mencionada imprevisibilidade da Capoeira, o que promove a dinâmica do jogo. E assim, mediante sua criatividade e subjetividade, o capoeirista vai desenhando uma espiral pontilhada imaginária com seu corpo, que se configura em diferentes ritmos, potências, espaços, planos e emoções. Contudo, cada jogo de Capoeira é criado por dois humanos, que mesclam as espirais pontilhadas de cada um (Figura 11):

**Figura 11:** Espirais pontilhadas mesclando-se



**Fonte:** Silva Luciana (2012).

Na dinâmica do jogo, os capoeiristas vão-se utilizando das técnicas – movimentos da Capoeira, como alguns descritos nas Figuras 12 e 13 – e as desenvolvem fazendo circular de um ao outro, dentro dessas espirais pontilhadas imaginárias, que se podem ampliar e encolher de acordo com as respostas que cada um cria, naquele momento, para aquela conversa corporal ou diálogo imaginal.

A ampliação e o encolhimento se traduzem ainda em um dos princípios condicionais – o contato proposital de que falei anteriormente. Conforme Gomes et al. (2010), o contato vai depender da distância que os oponentes estabelecem entre si, classificando as lutas em curta, média e longa distância, sendo, respectivamente, espaço mínimo ou nulo, espaço mediano e espaço ampliado, devido à presença de um implemento (espada, sabre, entre outros). A Capoeira classifica-se, então, nesse sentido, como curta e média, predominando a distância média, uma vez que no jogo, em sua maior parte, os golpes são desferidos, mas não há toque corporal entre um e outro capoeirista.

Aqui se volta a insistir na história de luta-jogo da Capoeira no tempo do escravismo. E o código de pares, de iguais, de oprimidos em luta comum (não

briga), que confere um sentido de união e unidade estética que aqui não vamos detalhar, mas apontar, afirmando sua complexa tessitura. A ideia de luta é trazida para seu oposto: lugar de ânimo, de força coletiva, de participação e de transformação do “veneno” da violência na própria vacina, por valorizar os iguais, que tem na roda seu emblema:

*“O levantar-se do oprimido, que vai colocar em pauta o valor da sua cultura, da resistência, na sua fala explicitado como “o veneno da cobra que faz a própria vacina”. Repare-se, redigo, que o sentido de luta aqui é, sobretudo, resistência e, portanto, de luta social” (JACARANDÁ, 2019).*

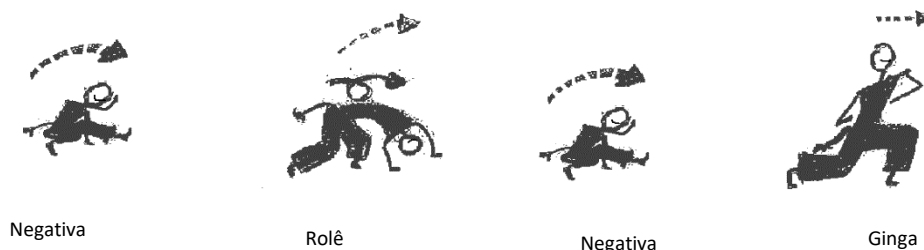
No mesmo movimento de descrição dos aspectos que a capoeira trabalha, tem-se o realce da magnitude da complexidade desse saber:

*“A importância dos sujeitos nesse processo todo, a partir de sua própria prática é só com ele, a partir dele e junto com ele que é possível ter um ideia de capoeira mais complexa, que não apenas uma ideia visionária de capoeira, porque vira uma coisa muito objetivista; e não podemos negar a importância dos sujeitos nesse processo todo, a partir de sua própria prática” (IPEOBÁ, 2019).*

É também o que diferencia a capoeira da maioria das lutas, pois, apesar de o alvo ser o Outro, eu só demonstro que poderia derrubá-lo e/ou atingi-lo. Mas não preciso fazer isso! O jogo é para os dois, é um lugar de estar com o Outro, repletos de si, do fascínio da completude humana.

É necessário esclarecer que os contatos existentes no jogo de Capoeira, como as projeções (tesouras) e desequilibrantes (rasteiras), conforme afirma Abib (2004), podem lançar mão de algum contato físico comum, desde que faça parte do contexto da Capoeira. Contudo, é imperioso esclarecer que esses são ensinados para serem realizados de forma técnica e segura, predominantemente no contexto não formal. Aqui se trata de perguntar o que se dança, para entrever o que se lança como luta nessa intertextualidade imagética.

Denoto que, nos momentos de toque, a circularidade também não é quebrada, pois o capoeirista é treinado para “cair na negativa” (expressão comum na capoeiragem), ou seja, ao cair, ele encadeia o movimento da negativa, geralmente seguida de um rolê e continua o jogo (Figura 12).

**Figura 12:** Negativa e rolê

**Fonte:** Silva Luciana (2012).

Vale uma explicação: a negativa consiste em uma posição de chão na qual o capoeirista está na base da ginga e abaixa-se, apoiando a mão da perna da frente no chão, ao lado de sua coxa; esta perna mantém-se semiflexionada com sua parte interna voltada para o teto. A outra perna se mantém com o pé semiflexionado, apoiado no chão (SILVA LUCIANA, 2012).

O Rolê, por sua vez, é um movimento de chão. Tome como exemplo a Figura 11 e observe: o capoeirista parte da negativa apoiando o pé da perna que está semi-estendida no chão com o auxílio da mão (perna e mão esquerdas), afastando-a para o lado direito; em seguida coloca mão e pernas direitas ao lado da mão e perna esquerdas, com o quadril abaixado e gira em volta de si mesmo, voltando para a negativa (posição inicial). Sempre olhando para o oponente, não o perdendo de vista (SILVA LUCIANA, 2012).

O fato de não haver o toque entre os jogadores, na maior parte do jogo, é que mantém a fluidez e a circularidade da luta, assim como evita que a integridade física dos capoeiristas seja atingida. E, desse modo, também brincam entre si, de forma plena e (inter)subjetiva, sentindo o jogo coletivo, dançando sua musicalidade e ritmo, entrelaçando-se harmonicamente e situando o movimento em situação de equilíbrio extracotidiano e dando vida à amorosidade da resistência e luta.

*“As lutas foram se encontrando nesse lugar que seria um espaço de luta, dentro da Educação Física, um campo que tem procurado se afirmar, mas que não é igual ao das federações, etc. E eu entrei nessa disciplina, nesse movimento. E como não sou especialista em outras lutas, também e tive que ir buscar conhecer a partir dessa perspectiva sociocultural (...) porque acho que a luta ela deve ser tematizada na universidade não a partir dessa*

*visão restritiva de apenas um aprendizado de uma técnica, mas a luta com um conceito mais amplo” (IPEOBÁ, 2019).*

Uma Pedagogia do Berimbau seria como uma antítese da luta, sendo luta?

Como isto acontece? Primeiro busco arrimo na fala de um dos nossos sujeitos, Jacarandá, que esclareceu que se inspira nos escritos de Fred Abreu:

*“A Capoeira é o antídoto para a marginalidade, para essas mazelas das populações periféricas que sofrem tanta violência”.*

*Por que é o antídoto? [ele explica:]*

*“Quando você toma uma mordida de cobra, o antídoto para você se curar é tirado do próprio veneno da cobra”. Com a Capoeira é a mesma coisa: A Capoeira é feita desse próprio veneno. Por isso ela é esse antídoto. Ela vem desse veneno, da marginalidade, da violência, ela vem daí. Ela tem toda essa identificação de quem vive nessas condições. A Capoeira vem deste lugar também. Então é por isso que ela tem esse poder de conseguir transformar a vida dessas pessoas, sobretudo dessas pessoas mais atingidas por essa marginalização, oprimidas (...);*

*Não só a resistência direta, o enfrentamento mesmo, mas uma resistência indireta também, uma forma de ser. [Como] essa coisa que o [povo] africano tem da ginga, de trabalhar nas fendas... Muitas vezes não é um enfrentamento direto, mas nem por isso não é eficaz.*

*Então, acho que a capoeira ensina muito isso pra gente” (JACARANDÁ, 2019).*

Retorno à expressão de Mestre Pastinha, pela qual iniciei esta subseção, que me auxilia a tentar traduzir o que ele, como mestre, diz da Capoeira. Apresentando sua ludopedagogia como traço de uma cultura de luta, que dança enquanto luta e resiste, este saber, apanágio de uma cultura afrodescendente que resiste e aqui se reconstrói, e no tempo se lembra e se refaz, eu dizia que esse saber altamente codificado da capoeira mostra o jogar, o brincar, o sentir e a humanização da luta que é resistência à desumanização, quando Pastinha se refere ao corpo em jogo, ao brinqueado, ao corpo arrepiado e ao sorriso menino, na composição orgânica falada, que demonstra uma síntese oral claramente ensinante: *“a capoeira é um jogo, é um brinqueado, é um corpo arrepiado, um sorriso de menino...”*.

É o que acontece nos diálogos corporais entre sujeitos capoeiristas que vão formando suas espirais pontilhadas e desabrigando o fenômeno lúdico e cultural, de luta e resistência que se traduz como Capoeira, conforme apresentada no

desenvolvimento desta pesquisa, em que foram concebidos, passo a passo, os desvios e conjecturas que constituem uma espécie de Pedagogia do Berimbau.

## **5.2 A Capoeira como conhecimento complexo**

É necessário dizer que o que nomeava, em minha prática reflexiva na docência em Capoeira, desde seus inícios, como a Pedagogia do Berimbau, constitui um somatório dos saberes docentes pedagógicos, lúdicos e, principalmente, culturais que, juntos, formam o saber ludocultural. Aqui se deve salientar que a cultura, neste caso específico, é representada pela Capoeira em sua perspectiva popular, sua origem na ancestralidade da cultura afro-brasileira que fala de uma diáspora em permanente (re)construção.

No decorrer da pesquisa, permeando o ensino e a aprendizagem da Capoeira, na universidade, eu vira, como narramos desde o início, o valor da ludicidade como princípio educativo, em um olhar para a dimensão humana em completude e, por meio desse entendimento, percebi como os conteúdos culturais constituíam o solo, o contexto e o saber central que a outros saberes dava sentido e força organizativa ao que ora investigado na área de conhecimento da Educação Física, que estuda a cultura corporal de movimento.

Assim, as indicações teóricas e práticas da minha experiência de vida, como também dos entrevistados e dos autores da área que vieram dando direção e corpo à análise desta pesquisa, foram-se entrelaçando e compondo um construto que se pode agora nomear complexo. Entre as características, então, desse tecido de amarras difusas da Capoeira como conhecimento, considera-se esta luta que também se faz arte, em sua raiz, que é pluridisciplinar, o que caracteriza o pensamento complexo.

Mas, o que é a complexidade? O que um é um pensamento que se diz complexo?

Morin (2015) lembra-nos da necessidade de compreendermos o pensamento complexo como forma de captura do conhecimento. Anota o autor sobre a complexidade:

A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (complexus: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico (MORIN, 2015, p. 13).

Na visão mais clássica ou tradicional de ciências, consideram-se as disciplinas isoladamente, esquecendo-se de que haveria como que, no caso da Capoeira, uma organização que se faz por um eixo supralógico/dominador, no sentido que Morin (2015) lhe empresta, no qual qualquer conhecimento tem seus dados significativos mantidos e os não significativos são rejeitados em um processo de seleção que:

Separa (distingue ou disjunta) e une (associa, identifica); hierarquiza (o principal, o secundário) e centraliza (em função de um núcleo de noções-chaves); estas operações, que se utilizam da lógica, são de fato comandadas por princípios “supralógicos” de organização do pensamento ou paradigmas, princípios ocultos que governam nossa visão das coisas e do mundo sem que tenhamos consciência disso. (MORIN, 2015, p. 10).

Ademais, Morin (2015) observa como o que parece apenas dado significativo pode fazer uma diferença de tal forma que modifica o eixo das percepções, teorizações e estudos, quando da passagem da visão geocêntrica do mundo para a heliocêntrica:

A primeira oposição entre as duas visões residia no princípio de seleção/rejeição dos dados: os geocêntricos rejeitavam como não significativos os dados inexplicáveis segundo sua concepção, enquanto que os outros se baseavam nestes dados para conceber o sistema heliocêntrico. O novo sistema engloba os mesmos constituintes do antigo (os planetas), utiliza com frequência os antigos cálculos. Mas a visão do mundo mudou totalmente. A simples permutação entre Terra e Sol foi muito mais do que uma permutação já que foi uma mudança do centro (a Terra) em elemento periférico e de um elemento periférico (o Sol) em centro (MORIN, 2015, p. 10).

Esclarece ainda Morin (2015) que há uma patologia da mente da moderna de hipersimplificação de tudo, que faz com o que a complexidade do real desapareça.



Se concebemos o real apenas com base em uma dimensão, por exemplo, a econômica, acabamos por mutilar as outras facetas dos sujeitos e de suas realidades, porquanto não como compreender as diferentes realidades existentes sob um único modo unidimensional, sob o qual os fenômenos humanos são suprimidos (MORIN, 2015). Explica ainda o mesmo autor:

Infelizmente, pela visão mutiladora e unidimensional, pagasse bem caro nos fenômenos humanos: a mutilação corta a carne, verte o sangue, expande o sofrimento. A incapacidade de conceber a complexidade da realidade antropossocial, em sua microdimensão (o ser individual) e em sua macrodimensão (o conjunto da humanidade planetária), conduz a infinitas tragédias e nos conduz à tragédia suprema. Dizem-nos que a política “deve” ser simplificadora e maniqueísta (MORIN, 2015, p. 13).

O autor também acredita que, “quanto menos um pensamento for mutilador, menos ele mutilará os humanos” (MORIN, 2007, p. 83). Estou a dizer, ao propor que se trate a Capoeira como conhecimento complexo, tal como o conhecimento afrodescendente, que possui sua forma de pensar mediante a vida ao redor e a “construção da comunidade e das relações entre as pessoas”, priorizando-se o coração e sua sabedoria ancestral (SOMÉ, 2007, p. 16).

O Jornal de Pesquisa me inclui de algum modo com um deslocamento do olhar, e então comparece uma recente experiência com a dimensão histórico-cultural, vivida em Redenção (interior do Ceará), em uma senzala, onde joguei Capoeira com um grupo de companheiros capoeiristas. Nesse momento, ficou claro que a dimensão cultural possuía um acento histórico que tornava presentes o passado, a ancestralidade e os elementos de uma cultura que, por ter vivido o escravismo negro, fora invisibilizada, sofrendo, até os dias atuais, as heranças desse tempo-histórico marcadas em sua alma.

Não se pode negar tanto o estigma da Capoeira como “*conhecimento inferior, de pessoas consideradas sem valor social, destituídas de saberes e empobrecidas no jogo da vida social*”, conforme diz Ipeobá, um dos sujeitos desta pesquisa; como também não se nega que, quando se traz o passado afrodescendente para nomear referências, não se está tomando o que foi como algo fixo, sem movimento histórico-cultural, mas se traz um ponto de partida sem recobrir as contradições que se fizeram no tempo, mas desvelando-as.

Para Morin (2015), o acontecimento puxa o fio do complexo movimento de desvelamento do real que o encobre. Leio-me, então, ao ver o eco do que Somé (2007) poderia ter chamado de espírito da terra, das águas, do rio, da natureza em si, das intimidades e dos relacionamentos na minha conexão com esta tese: “A intimidade, em termos gerais, é uma canção do espírito, que convida duas pessoas [ou mais] a compartilharem seu espírito. É uma canção que ninguém pode resistir. Acordados ou dormindo, em comunidade ou sozinhos, ouvimos a canção. Não conseguimos ignorá-la” (SOMÉ, 2007, p. 25).

A autora africana traz o espírito das ancestralidades para nos ensinar sobre o espírito de tudo, principalmente da leitura do mundo que vem do que se aprende com o coração, quando acorda partes de nós que foram anestesiadas pelo mundo, como ela diz, no idioma dagara: “a coisa que o conhecimento não pode comer” (SOMÉ, 2007, p. 9). Uma relação de saber com a própria existência.

E ao falar da forma de nos aproximarmos do espírito, assim desenvolve a autora: “Às vezes acreditamos que a confusão que vivenciamos em nosso dia-a-dia acontece isoladamente. Na realidade, tem algo a ver com a falta de conexão com nossos ancestrais”. E, depois de ter incluído os ancestrais como espíritos que já viveram e como o espírito de tudo, inclusive da natureza. “O relacionamento entre o homem e a natureza é traduzido na construção da comunidade e das relações entre as pessoas” (SOMÉ, 2007, p. 19).

Voltemos para meu novo encontro, em Redenção, com a Capoeira, capaz de nos guiar com o coração, para o espírito de tudo o que narrarei e analisei. Quando concebo meu reencontro com a Capoeira, embora nunca a tenha deixado de lado, quero dizer que a vejo de um novo lugar:

Quando já professora da Universidade Federal do Ceará, busquei um lugar em que eu pudesse treinar a Capoeira, me permitir ser aluna. Mas para isso procurava não um lugar qualquer, mas um canto (maneira carinhosa de chamar o galpão) em que o professor e seus alunos acreditassem na força da Capoeira como eu...; respeitassem sua dignidade de matriz africana e seus diferentes aspectos que já posso dizer ludoculturais, e, o humano...; ...e mais de um ano se passou...; ...E achei!

Achei há aproximadamente quatro anos; fui treinar a Capoeira, em uma associação cultural, de responsabilidade de um também Professor de Educação Física e Mestre de Capoeira.

...aqui o espírito de tudo era a igualdade na nossa diferença (Jornal de Pesquisa).

Nessa nova experiência, fomos, em pequeno grupo, em viagem à Redenção. E me reencontrei, revi, com a Capoeira, com a história, que, na verdade, não era só do lugar, era nossa, da Capoeira, uma vez que a dimensão histórico-cultural desse conhecimento complexo se tornava vivo. A história não estava apenas nos utensílios, no casarão, que às vezes são apenas restos de esquecimentos, mas estava na memória e, sobretudo, na presença da Capoeira, que se fazia viver de forma complexa. Essa lembrança precipita-se no decurso desta pesquisa como campo onde um complexo conhecimento se torna vida e vivo. A pesquisa atualiza-se no Jornal de Pesquisa:

A visita guiada, organizada pelo professor foi feita então, ao “Museu Senzala Negro Libertado”, localizado no Engenho Livramento, no interior do Ceará. O museu mantém a Casa Grande, com todos os objetos, documentos como eram no passado, bem como a “senzala”. O nome da cidade e o museu se dão por ter sido o primeiro município do Brasil a libertar seus escravizados. Uma história que se desdobra com o famoso Centro Cultural daqui de Fortaleza, nomeado de Dragão do Mar. Dragão do Mar foi um pescador que impediu que navios negreiros desembarcassem em terras Alencarinas.

Sem romancismos, o museu também mantém os instrumentos pelos quais os negros eram torturados e transformados em presas, sem qualquer dignidade ou forma humanizada de viver (Jornal de Pesquisa).

A memória é uma ida ao passado que, na volta do tempo, se diz de outro modo. Quer dizer, o passado não está parado, mas modifica-se pelo olhar de quem o capta. No meu olhar, em Redenção, na luta-jogo-arte de Capoeira, eu “sentia”, em mim, como se estivesse vivendo aquela época, sendo negra na totalidade da minha alma, e nesse embate uma dimensão cultural se tornava também história. Assim sucedeu que, mesmo há tantos anos já na Capoeira, essa ida ao lugar onde os escravizados viviam, reascendeu em mim esse olhar mais aguçado para os oprimidos de nossa história que ainda perdura.

Ainda posso sentir o arrepio no corpo, o aperto no coração ao entrar na senzala que vai diminuindo de tamanho, pois os negros eram bem mais altos do que seus “donos”, por isso eram obrigados a envergar-se...

A Roda de Capoeira foi realizada ali, no chão da senzala... pés descalços, pouca luz, cheiro forte de mofo; de sangue pisado; o berimbau chamando, o lamento do mestre e professor em seu cantar.... nunca senti fascínio igual... sentia variadas emoções... chorava...

Chorava porque, apesar do fascínio, a dor também estava lá. A dor dos que eram amordaçados, punidos, acorrentados e emparados, como formas de castigos cruéis, simplesmente pela sua diferença de cor (Jornal de Pesquisa).

Observava na escrita Somé (2007, p. 122): “Para o meu povo, os Dagaras de Burkina Faso, acreditamos que na vida é necessário chorar. Quando choro estou rodeada pela família que me acompanha, e posso chorar o quanto quiser”.

Mas lembro que também ria porque me identificava... Devo ter sido escrava em outra vida... Porquanto apesar da dor, do sofrimento, encontrava a força e a coragem que vinha dos ancestrais ali presentes. Talvez por isso o negro demonstre tanta resiliência...

No imensurável dessa lembrança me vejo impedida de ofertar aos meus alunos dessa forma que vivi, pois não temos permissão para fazer aulas de campo no IEFES/UFC, a não ser de modo extemporâneo.

Eu não tenho como descrever, não tenho palavras que comportem o meu sentimento daquele momento; do reencontro, do encontro dos saberes ali presentes, das almas dos que se foram, vivos ali ainda, representando uma força vital que é nossa, que vem da nossa ancestralidade, que nos alimentava ali naquele momento e continua nos alimentando vida afora. Foi esplêndido. Foi vivacidade. Éramos um corpo único, um coletivo-capoeira (Jornal de Pesquisa).

Também quero dizer das forças que unimos: ele, o professor, havia criado, fazia alguns anos, o projeto “Debate com Ginga”, que há três anos se tornou um projeto de extensão da UFC, onde se discute e se reflete a Capoeira sob todos os seus aspectos de luta, jogo, brincadeira, religião, filosófico, político e sociocultural. Complexidades ensaiadas.

Quantos saberes da e para a vida e para a docência, saber docente ludocultural, se desabrigaram ali? Experiência profunda. Nessa hora em que o laço com a cultura comparece de modo dominante, como também nas falas dos sujeitos da pesquisa, passo a compreender que o conhecimento complexo da Capoeira não só se apresenta pluridisciplinar e multirreferenciado, mas também se refere às dimensões que toca no ser humano, multidimensional.

E sob essa perspectiva [do pensamento complexo], podem ser desenvolvidos o ensino e a aprendizagem da Capoeira na universidade para os futuros professores, pois a sua pedagogia não deve ser reducionista e fragmentada, ou seja, o entrelaçamento de suas partes (cultura popular, história, música, artes,

dança, jogo, instrumentalidade, corporeidade, rituais, entre outros) é mais do que o todo, universalizando o seu conhecimento complexo, o que pode permitir a sua compreensão.

Vale ressaltar que Sanches Neto (2017b, p. 27-28) esclarece que a Educação Física escolar vem sendo pesquisada sob a perspectiva da complexidade desde 1980, pois “foi naquela década que houve uma transição para o pensamento complexo sobre a área”:

O pressuposto da complexidade baseada na incerteza precisa ser reconhecido, para que as fronteiras de saberes sejam de fato aproximadas. É o sentido de convergir dessas fronteiras uma à outra no pensamento pedagógico, num “ir e vir” constante, para criticar os próprios pressupostos. Trata-se de (re)ver com “outros olhos” e reparar com seus próprios olhos. E isto não se faz de modo isolado, acomodando-se no âmago de cada proposição teórico-metodológica – como se as “verdades” estivessem todas enunciadas e bastasse fazer uma escolha ideológica entre elas. (SANCHES NETO, 2017b, p. 30).

Esse conceito vem ao encontro dos “desafios da complexidade”, conforme explicita Morin (2007):

Nossa formação escolar, mais ainda, a universitária nos ensina a separar os objetos de seu contexto, as disciplinas umas das outras para não ter que relacioná-las. Essa separação e fragmentação [das fronteiras] das disciplinas é incapaz de captar “o que está tecido em conjunto”, isto é, o complexo, segundo o sentido original do termo. (MORIN, 2007, p. 18).

Em outra obra Morin (2007, p. 10), registra que o pensamento complexo “investe contra a fragmentação do conhecimento e a disciplinarização excessiva de currículos, departamentos, universidades e dos próprios professores”, problematizando e inferindo, como segue:

Deve a Universidade adaptar-se à sociedade ou a sociedade a ela? [...] Não se trata de modernizar a cultura, mas de culturalizar a modernidade. A Universidade defende, ilustra e promove no mundo social e político valores intrínsecos à cultura universitária, tais como a autonomia da consciência e a problematização, cujas consequências expressam-se no fato de que a investigação deve manter-se aberta e plural, que a verdade tenha sempre primazia sobre a utilidade, que a ética do conhecimento seja mantida. Por esta razão, na frente da Universidade de Heidelberg encontra-se afixada a seguinte inscrição: “Ao espírito vivo” (MORIN, 2007, p. 17).

Ou seja, o autor aborda a necessidade de reforma das universidades, pelo fato de terem seus currículos estruturados mediante uma visão fragmentada que impede a compreensão da complexidade do mundo real. Por isso, ele sugere a

"reforma do pensamento", de maneira a desenvolver uma visão complexa sobre nosso mundo. O autor continua sugerindo que isso pode ser alcançado com a inclusão de temas complexos no âmbito de ensino formal.

Se a Capoeira é, em sua natureza, complexa, isso justifica a importância da sua presença nos cursos de licenciatura em Educação Física, porém de uma maneira diferente da usual. Nesse sentido, a Capoeira poderia receber mais centralidade nesse curso, ocupando um espaço maior nos currículos, capaz de contribuir para o desenvolvimento de uma visão complexa para fora do espaço formativo, atribuindo maior valor às lutas sociais étnicas.

E de que maneira poderiam ocorrer as reflexões entre a teoria e a prática da Capoeira na licenciatura em Educação Física? Certamente, não se deve resumir a um ensino centrado em técnicas e fechada em si mesma. Por isso, entendo que os saberes docentes ludoculturais oferecem um suporte para a abordagem dessa temática em uma perspectiva que valorizaria ainda mais a sua complexidade. Além disso, sugiro a ludicidade como prática pedagógica, por se mostrar prevendo a completude do ser; neste caso, em aula, indo além do simples brincar e/ou de jogos em que se transformam as aulas de Educação Física, sem nenhum objetivo específico, no que diz respeito ao conteúdo.

Quando uso a ludicidade como possível forma metodológica de desenvolver a Capoeira, refiro-me à utilização da arte como um todo, de oferecer possibilidades de representar, sentir, ser autor de seu processo de aprendizagem, lançando mão de diferentes formas de aprender que o ser humano apresenta. Buscar envolver o aluno nos conteúdos a serem estudados que cada professor vai produzir com os alunos em seu cotidiano de aulas. No caso específico da Capoeira, é ainda mais profundo, por se tratar de um elemento cultural afrodescendente que expõe a história que não se contava.

Ao me basear nessas premissas, percebi a relevância da liberdade de estudar e ensinar a Capoeira com seu enfoque pluridisciplinar, considerando sua totalidade e a sua função social que se completa com a visão de mundo afroancestral de Somé (2007), referindo-se à dimensão do ser humano, multidimensional.

Portanto, as reflexões levantadas nesta pesquisa buscam a necessária tomada de consciência sobre o tema em foco, no intuito de possibilitar a discussão

de novos conhecimentos. Uma tentativa de chegar aprioristicamente a um “lugar comum” sobre o conhecimento do processo de construção do próprio “conhecimento”, mediante as premissas da “comunicação dialógica” (FREIRE, 1975). Explico:

A comunicação dialógica, uma das nove teorias da comunicação do mundo, preconizada por Paulo Freire (1975), prevê a construção de um conhecimento autêntico, ou seja, quando um ou mais sujeitos direcionam seus conhecimentos para um outro, este se transforma em um terceiro conhecimento, que é “autêntico”.

Considerando o jogo de Capoeira como um instrumento de comunicação entre os capoeiristas que o executam e a totalidade da roda de Capoeira – onde o toque do berimbau, a música que está sendo cantada, a sua delimitação física, as palmas e o coro dos sujeitos que a compõem, entre outras características – fomenta-se, a todo instante, a construção de conhecimentos autênticos, pois cada jogo é único e o capoeirista que se coloca em posição de aprendiz sempre sai conhecendo mais do que quando começou o seu último jogo, porque todas as variáveis são também mutáveis: o ambiente, o Outro capoeirista, a música, o cantador e muitas outras.

Segundo Hessen (2003), a essência do conhecimento está correlacionada entre o sujeito (psicologia) e o objeto (realidade), sendo este objeto interdependente da consciência do sujeito que percebe. Logo, o conhecimento é psicológico (subjetivo) e lógico (objetivo) e interdependente do que ele é em si, de acordo com a percepção desse sujeito acerca de um determinado fenômeno: neste trabalho é a Capoeira.

Nesse acorde final, amparada pelo conhecimento adquirido nesta pesquisa, considero que a Capoeira é uma ciência pós-moderna na perspectiva de Hessen (2003) e de Morin (1998), pois é pluridisciplinar, requerendo para quem a pesquisa e a ensina conhecimentos de Antropologia, Arte, História, Anatomia, Educação, Educação Física, Música, Luta, Dança e Cultura, entre outras, e ainda multidimensional, afirmando a completude humana com a presença do espírito, como nos traz Somé (2007).

Por tudo isso, ensinar a ensinar a Capoeira exige uma pedagogia específica, ou seja, a Pedagogia do Berimbau – que busca proporcionar a compreensão da sua complexidade e multidimensionalidade, sob a luz de uma nova (re)forma do pensamento aberto, imprevisível e inseparável, que proporciona a liberdade plena de compreensão da sua essência, que é única, e o somatório de suas partes inseparáveis.

Assim é a Capoeira: bela, complexa e, mais do que tudo, livre e libertadora, como diria Morin (1998) sobre a liberdade gerada pelo conhecimento da complexidade.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos caminhos da vida, iniciei esta tese comentando a minha entrada na Capoeira, meu encontro primeiro com essa arte-corporal, ainda em Vitória, em um projeto de extensão da Universidade Federal do Espírito Santo. Nas trajetórias que fiz, também relatei a minha formação em Educação Física, na mesma universidade, os anos que passei dando aulas nas escolas dos municípios de lá, tendo sempre a Capoeira comigo. Até que vim para as terras alencarinhas, por diferentes motivos, e cheguei à Universidade Federal do Ceará para ser docente de Lutas e de Capoeira.

Nesse momento de reflexões finais, volto ao que me propus nesta pesquisa: identificar como a complexidade da Capoeira pode dialogar com o saber docente ludocultural, na formação inicial em Educação Física. Na intenção de cumprir meu objetivo maior inicialmente, fui rever alguns marcos históricos da formação em Educação Física, desde o preparo corporal de guerra, de militar ou corpo dócil ao escravismo, o modelo esportivista até a chegada ao momento em que a cultura passou a delinear os conteúdos da área.

A cultura foi entendida sob a visão de Daolio (2007), que se expressa, apoiado no antropólogo Clifford Geertz, como os mundos simbólicos das ações humanas em sua própria condição de vida, em contextos específicos, por isso mesmo dotados de significados particularizados. E, para observar a especificidade da Educação Física na escola, as dinâmicas da cultura, do movimento e do corpo devem ser tratadas sob o olhar pedagógico e didático, sistematizadas em blocos de conteúdos temáticos (SANCHES NETO, 2017a).

Após esses passos, busquei revisar teoricamente e refletir acerca dos saberes docentes, necessários à realização do magistério, neste caso específico, do ensino superior. No conjunto desses saberes, pude identificar os saberes pedagógicos que são formas de saber-fazer e técnicas acerca da prática educativa, que emergem, sobretudo, no ambiente das aulas. Também conheci os saberes lúdicos, que são da dimensão do sensível, proporcionando a quem aprende experiências pedagógicas vivenciadas plenamente com o uso da arte, da criatividade, e os exercícios de autoria em toda sua multidimensionalidade. Desse modo, aponte o termo “saber docente ludocultural” – que une os saberes docentes

pedagógicos, lúdicos e agora os culturais –, todos necessários ao exercício da docência, neste caso específico, da Educação Física, elegendo a Capoeira e sua complexidade como forte representante da cultura popular, em concordância com a sistematização dos quatro blocos de conteúdos temáticos, elaborados por Sanches Neto (2017a): aspectos pessoais e interpessoais; movimentos; demandas do ambiente; e elementos culturais em que o autor tematiza, entre outros, a Capoeira (SANCHES NETO, 2017a, p. 175).

E assim fui tecendo o caminho inicial desta pesquisa e caracterizando também a ludicidade como princípio educativo, por ser uma atitude humana de plenitude e inteireza do ser, assim como o é a Capoeira, sem correr o risco de generalizar esse conceito, pois a Capoeira como elemento cultural não pode afastar-se dos aspectos da escravização de pessoas, destruição de culturas e grupos sociais, por isso mesmo a incluo como complexa e na inteireza que a ludicidade traz, pois mesmo chorar pode ser lúdico. Não reduzo a ludicidade a simples jogos e brincadeiras, como o senso comum entende, sem entrelaçar-se com os objetivos de aula. Nesse sentido, fui aproximando um conteúdo cultural a outros saberes que deram sentido e força organizativa ao que foi investigado.

Outra matriz de referência aqui se funda: poder-se-ia dizer que foram sugeridos elementos-chave para uma epistemologia da experiência, cuja matriz afrodescendente toma como cosmopercepção a percepção do próprio corpo, dos sentidos e dos significados de cada sujeito, que não pode ser negado nem desprestigiado. E a Capoeira, de raiz afro-brasileira, possui esse campo, essa percepção aberta.

Permito-me dizer que a Capoeira na formação inicial em Educação Física, tratada pelo prisma do saber docente ludocultural, se revela como uma pedagogia: algo como eu cantava, feito canto de Capoeira, quando comecei a escrita desta tese: uma Pedagogia do Berimbau, como eu pensei cada vez que escutava a chamada para as rodas e a fala dos sujeitos da pesquisa; seria uma aposta nas diferentes experiências populares, com suas teorias e vivências, que, aderidas a uma lógica outra, poderiam apresentar outra visão de mundo, embasada em outros elementos epistemológicos aos futuros docentes, referenciando essa perspectiva na complexidade.

A Pedagogia do Berimbau constitui, então, o somatório do saber docente, pedagógico, o saber docente lúdico, além da perspectiva cultural que, juntos, formam o saber docente ludocultural, apoiados na cultura popular e ancestral afrodescendente da Capoeira, que terá seu ensino e a aprendizagem, por meio da ludicidade, na formação inicial em Educação Física, constituindo-se, assim, como indicativas teóricas e práticas (da minha experiência de vida, dos entrevistados e dos autores da área), descritas ao longo desta tese.

Nesse saber, que entendi e reitero, impregna-se a Capoeira com sua multirreferencialidade, enraizada em sua história, entre o Brasil e a África, apresentando sua ancestralidade e a vivacidade da dimensão espiritual que pudemos perceber nos sujeitos, bem como sua complexidade. Em sua complexa realidade, a Capoeira, de difícil compreensão para muitos, vai desabrochando sua face mais bela, que está na comunhão dessas diferenças que a compõem para um olhar único e a tornam simples de viver. Mas é preciso ir viver essa beleza, não a beleza estética do padrão midiático; refiro-me à beleza de ser da cultura, dos pés descalços, sentindo o chão; do toque do berimbau, dos saberes ancestrais e dos mestres em sua oralidade; ou seja, isto é Capoeira!

E é sob o olhar do pensamento complexo, que vejo o ensino e a aprendizagem da Capoeira na universidade para os futuros professores, pois a sua pedagogia não deve ser reducionista e fragmentada, ou seja, o entrelaçamento de suas partes (cultura e luta popular, história, música, artes, dança, jogo, instrumentalidade, corporeidade, rituais, entre outros) é mais do que o todo, universalizando o seu conhecimento complexo, o que pode permitir a sua compreensão.

Nesse caminho, completo meu pensamento: Se a Capoeira é, em sua natureza, complexa, isso justifica a importância da sua presença nos cursos de licenciatura em Educação Física, porém de uma maneira diferente da usual. Nesse sentido, a Capoeira deveria receber mais centralidade nesse curso, ocupando um espaço maior nos currículos, podendo contribuir para o desenvolvimento de uma visão complexa para fora do espaço formativo, atribuindo maior valor às lutas sociais étnicas, robustamente representada por esta arte-corporal.

Assim sendo, no sentido de poder levar aos meus alunos esse fascínio de viver que é a Capoeira, fui pesquisar e entendo ter alcançado o objetivo desta tese, pois foram identificados esses complexos aspectos da Capoeira que podem proporcionar o saber docente ludocultural, tendo a ludicidade como princípio educativo no curso de licenciatura em Educação Física.

Em face dos inúmeros desdobramentos possíveis desta pesquisa, penso que a sua continuidade, por meio de oficinas educativas em outras instituições de ensino superior, assim como nas escolas municipais e estaduais, poderá, além de auxiliar na divulgação desta cultura ímpar e apaixonante, possibilitar novos conhecimentos para o tratamento e divulgação, no círculo virtuoso a que também me refiro, de construção do “conhecimento autêntico”, preconizado por Paulo Freire (1975), que é ilustrado por dois ou mais sujeitos, num coletivo que une seus saberes e formam outros.

Na minha história de vida, muitos foram os momentos e os sujeitos que me ensinaram e continuam me ensinando, na vívida forma do fascínio, que é viver a Capoeira.

## REFERÊNCIAS

- ABIB, P. R. J. **Capoeira angola**: cultura popular e o jogo dos saberes na roda. 2004. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- ALMEIDA, R. C. A. **A saga de mestre Bimba**. Salvador: Ginga Associação de Capoeira, 2002.
- AREIAS, A. **O que é capoeira**. 4. ed. São Paulo: Ed. da Tribo, 1983.
- ARENDR, H. **A dignidade na política**: ensaios e conferências. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1993.
- AZEVEDO, A. C. B.; MALINA, A. Memória do currículo de formação profissional em educação física no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências e Esportes**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 129-142, 2004.
- BARBA, E; SAVARESE, N. **A arte secreta do ator**: um dicionário de antropologia teatral. São Paulo: É Realizações, 2012.
- BARBOSA, J. G. (org.). **Autores-cidadãos**: a sala de aula na perspectiva multirreferencial. São Carlos: São Bernardo: EdUFSCar, 2000.
- BARBOSA, Z. M. Ações Afirmativas: protagonismo e força simbólica. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 40., 2017, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Intercom, 2017. Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2017/resumos/R12-2667-1.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2020.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BERNARDINO-COSTA, J.; GROSGOUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n.1, p. 15-24, jan./abr. 2016.
- BENITES, L. C. **Identidade do professor de educação física**: um estudo sobre os saberes docentes e a prática pedagógica. 2007. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, São Paulo, 2007.
- BENITES, L. C; SOUZA NETO, S. S.; HUNGER, D. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 343-360, maio/ago. 2008.
- BETTI, M. Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. **Revista Brasileira de Educação Física e Esportes**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 183-97, jul./set. 2005.

BETTI, M. Esporte e sociologia. **Motrivivência**, Santa Catarina, n. 2, p. 7-11, jun. 1989.

BETTI, M. Por uma teoria da prática. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2. p. 51-72, dez. 1996. Disponível em: <http://citrus.uspnet.usp.br/eef/ephyis/wp-content/uploads/Betti-Mauro-Por-uma-Teoria-da-Pr%C3%A1tica1.pdf>. Acesso em 09 mar 2020.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 73-81, 2002.

BHABHA, H. **O Local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

BRACHT, W. O conteúdo de ensino da educação física de atividade física à cultura corporal de movimento. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7170-3-6-educacao-fisica-ensino-fundamental-walter-bracht/file>. Acesso em: 09 mar 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em: 02 maio 2017.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, decretada pelo Presidente da República, publicada em 10 de novembro de 1937.

BRASIL. **Decreto Lei nº 1.212, de 17 de abril de 1939**. Cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Brasília, DF: Presidência da República, 1939.

BRASIL. **Decreto Lei nº 705, de 25 de julho de 1969**. Altera a redação do artigo 22 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília, DF: Presidência da República, 1969.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2004.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 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". Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008.** 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 Indígena". Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais, 1ª a 4ª séries. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Educação Física, 3º e 4º ciclos. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental, 1998. v. 7.b.

BRASIL. **Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2002.

BRASIL. **Resolução nº 69/1969, de 02 de dezembro de 1969.** Fixa o currículo mínimo, a duração e a estrutura dos cursos superiores de graduação em Educação Física. Brasília, DF: Conselho Federal de Educação, 1969.

BRASIL. **Resolução nº 03/1987, de 16 de junho de 1987.** Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Brasília, DF: Conselho Federal de Educação, 1987.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. **Parecer nº 67/2003.** Referencial par as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior, 2003. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivoscne/arquivos/pdf/CES0067.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. **Parecer nº 584/2018.** Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Educação Física. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2018-pdf-1/99961-pces584-18/file>. Acesso em: 05 nov. 2019.

BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Parecer nº 031/08.** Registro da Capoeira como Patrimônio Cultural do Brasil. Salvador: IPHAN, 2008. Disponível em:

<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Parecer%20Capoeira.pdf>. Acesso em: 11 mar 2020.

- BUTLER, J. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo"*. In: LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2000. p. 151-172.
- CALVINO, I. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CAMPOS, H. **Capoeira na universidade: uma trajetória de resistência**. Salvador: SCT/ EDUFBA, 2001.
- CANÁRIO, R. **O que é a Escola?: um "olhar" sociológico**. Porto: Porto Editora, 2005.
- CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 1997.
- CASTELLANI FILHO, L. **Política educacional e educação física**. Campinas: Autores Associados, 1998.
- CHALITA, G. **Semeadores de esperança: uma reflexão sobre a importância do professor**. São Paulo: Cortez, 2014.
- CHARLOT, B. **Da relação sobre o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- CHAVES, A. P.; ESPINDOLA, R. J. História da educação física: formação no contexto escolar superior brasileiro. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DO ESPORTE E EDUCAÇÃO FÍSICA, 14., 2016, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: UNICAMP, 2016.
- CINTRA, A. M. M.; TÁLAMO, M. de F. G. M.; LARA, M. L. G. de; KOBASHI, N. Y. **Para entender as linguagens documentárias**. 2. ed. São Paulo: Polis, 1994.
- CORDEIRO, A. A. S.; ABIB, P. R. J. A educação da capoeira: uma pedagogia da cultura popular. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, ano 21, n. 33, p. 223-241, jan./abr. 2018.
- CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez, 2006.
- CORTELLA, M. S. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes**. São Paulo: Cortez, 2014.
- CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, Santa Catarina, v. 10, n. 1, p 171-188, jan. 2002.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. **A descoberta do fluxo: a psicologia do envolvimento com a vida cotidiana**. São Paulo: Rocco, 1999.
- DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papyrus, 1995.



DAOLIO, J. **A cultura da/na Educação Física**. 2002. Tese (Livre docência) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

DAOLIO, J. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2007.

DARIDO, S. C. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em educação física escolar**, Niterói, v. 2, n. 1, p. 5-25, 2001.

DARIDO, S. C. **Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos**. São Paulo: Cultura acadêmica, 2012.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (coord.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2015.

D'ÁVILLA, C. M. Didática lúdica: saberes pedagógicos e ludicidade no contexto da educação superior. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 87-100, 2014.

D'ÁVILLA, C. M. Razão e sensibilidade na docência universitária. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 103-118, set./dez. 2016.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum, 1985.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. *A motivational approach to self: integration in personality*. In: Dienstbier, R. (ed.) **Nebraska symposium on motivation: perspectives on motivation**. Lincoln, NE: University of Nebraska Press, 1991. p. 237-288.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. *The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior*. **Psychological Inquiry**, n. 11, p. 227-268, 2000.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRN, São Paulo: Paulus. 2008.

DIAS, A. M. I. Leitura e (auto) Formação: caminhos percorridos por docentes na educação superior. In: VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. (org.). **Docentes para a Educação superior: processos formativos**. Campinas: Papirus, 2010. p. 71-100.

DUMAZEDIER, J. **Sociologia empírica do lazer**. São Paulo: Perspectiva SESC, 1999.

FALCÃO, J. L. C. Ludicidade, jogo, trabalho e formação humana: elementos para a formulação das bases teóricas da “ludocapoeira”. In: PORTO, B. S. (org.). **Ludicidade: o que é mesmo isto?** Salvador: UFBA, 2002. p. 92-127.

FALCÃO, J. L. C. O Jogo da capoeira em jogo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, v. 27, n. 2, p. 59-74, 2006.

FALCÃO, J. L. C.; PARAÍSO, C. S.; STOTZ, M. B. N.; SAVENHAGO, D. C.; GASPAR, R. A. A capoeira na “roda” científica brasileira (1980 a 2006): pluralidade e/ou fragmentação? *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE 16., 2009, Salvador. **Anais [...]**. Salvador, 2009.

FERNANDES, M. B. Eduardo Jardim. Hannah Arendt: pensadora da crise e de um novo início. **Rev. Bras. Ciênc. Polít.**, Brasília, n. 12, p. 301-310, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n12/n12a11.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

FERNÁNDEZ, A. **Os idiomas do aprendente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FERNEDA, E. **Recuperação da Informação**: análise sobre a contribuição da Ciência da Computação para a Ciência da Informação. 2003. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

FONSECA, V. L. A capoeira contemporânea: antigas questões, novos desafios. **Revista de História do Esporte**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 1-30, jul. 2008.

FONTOURA, A. R. R.; GUIMARÃES, A. C. A. História da capoeira. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 141-150, 2º sem. 2002.

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

FORTUNA, T. R. **A formação lúdica docente e a universidade**: contribuições da ludobiografia e da hermenêutica filosófica. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

FRANCO, M. A, S. Saber pedagógico ou relação com o saber pedagógico: reflexões conceituais. *In*: (org.) SHIGUNOV NETO, A.; FORTUNATO, I. **Saberes pedagógicos**: perspectivas & tendências. São Paulo: Edições Hipótese, 2018. p. 49-64.

FREIRE, J. B. Um mundo melhor: uma outra educação física. *In*: RODRIGUES, D. (org.). **Os valores e as atividades corporais**. São Paulo, Summus, 2008. p. 51-74.

FREIRE, J. B. Métodos de confinamento e engorda: como fazer render mais porcos, galinhas, crianças... *In*: MOREIRA W. W. (org.) **Educação Física e Esportes**: perspectivas para o século XXI. 16. ed. Campinas: Papirus, 2010. p. 109-124.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **A África ensinando a gente**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime patriarcal. 51. ed. rev. São Paulo: Global, 2006.

GADAMER, H. G. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GAIO, R.; BATISTA, J. C. de. **A ginástica em questão**: corpo e movimento. São Paulo: Tecmedd, 2006.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GINGA, capoeira. Intérprete: Diego Nicolau. Compositores: Samir Trindade, Jr Beija-Flor, Ribeirinho, Guto Biral, Davi Show Serrinho, Ricardo da G. Braga, Dilson P. S. Medeiros e Rômulo Presidente. *In*: Samba-enredo do Grêmio Recreativo Escola de Samba Unidos de Padre Miguel, 2020. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=apypj\\_333\\_w](https://www.youtube.com/watch?v=apypj_333_w). Acesso em: 12 mar. 2020.

GOMES, M. S. P.; MORATO, M. P.; DUARTE, E.; ALMEIDA, J. J. G. Ensino das lutas: dos princípios condicionais aos grupos situacionais. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 207-227, abr./jun. 2010.

GOMES, N. L. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p.75-85, maio/ago. 2003.

GOMES, N. L. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. *In*: MUNANGA, K. (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério de Educação – Secretaria de Educação, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 143-154.

GONÇALVES JUNIOR, L. Dialogando sobre a capoeira: possibilidades de intervenção a partir da motricidade humana. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 3, p. 700-707, jul./set. 2009.

GONÇALVES SILVA, L. L.; SOUZA, M. C. R. S.; SIMÕES, R.; MOREIRA, W. W. Reflexões sobre corporeidade no contexto da educação integral. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 185-209, jan./mar. 2016.

GONZALEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Educação física escolar: a difícil e incontornável relação teoria e prática. **Motrivivência**, Santa Catarina, Ano XIX, n. 28, p. 27-37, jul. 2007.

GOULART, L. F. **Mestre Bimba, a capoeira iluminada**. Bahia: Lumen Produções. 2005.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HESSEN, J. **Teoria do conhecimento**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. 27. ed. São Paulo: Companhia das Letras. 2014.

HOLLOWAY, T. O saudável terror: repressão policial aos capoeiras e resistência dos escravos do Rio de Janeiro no século XIX. **Revista de estudos afro-asiáticos**, n. 16, p. 130, 1989.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1990.

HUME, D. **Tratado da natureza humana**: uma tentativa de introduzir o método experimental de raciocínio nos assuntos morais. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

IEFES. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em educação física**. Fortaleza: Instituto de Educação Física e Esportes da Universidade Federal do Ceará, 2018.

IMBROISI, Margaret. **Johann Moritz Rugendas**. 2016. Disponível em: <https://www.historiadasartes.com/prazer-em-conhecer/johann-moritz-rugendas/>. Acesso em: 15 jun. 2018.

IPEF – **Instituto de Pesquisas e Estudos Florestais**. 2020. Disponível em: <https://www.ipef.br>. Acesso em: 16 jan. 2020.

JUNGES, K. S.; BEHRENS, M. A. Uma formação pedagógica inovadora como caminho para a construção de saberes docentes no Ensino Superior. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 59, p. 211-229, jan./mar 2016.

KARATÊ Kid. Direção: John G. Alvidsen. Interpretes: Ralph Macchio; Pat Morita; Elisabeth Shue; Martin Kove; William Zabka. EUA: Columbia Pictures, 1984. 1 DVD (126 min).

KISHIMOTO, T. M. (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

KRÜGER, L. G. **As Concepções da Formação Profissional da Licenciatura em Educação Física**: trajetórias docentes e suas perspectivas contributivas. 2007. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

KUHN, Thomas Samuel. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1993.

KUNZ, E.; GARCIA, E. S.; RESENDE, H. G.; CASTRO, I. J.; MOREIRA, W. W. Novas Diretrizes curriculares para os cursos de graduação em educação física: justificativa, preposições, argumentações. **Revista do CBCE**, Santa Catarina, v. 20, n. 1, p. 37-47, 1998.

LEITE, D. A. R. O processo educativo e os problemas socioambientais: oportunidades para uma perspectiva complexa. **Ciência e Natura**, Santa Maria, v. 41, *online*, nov. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/cienciaenatura/article/view/36428/html>. Acesso em: 11 mar. 2020.

LERVOLINO, S. A.; PELICIONI, M. C. F. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Rev. Esc. Enf. USP**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 115-121, jun. 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

LIMA, T. G.; CYRINO, M.; SOUZA NETO, S. N. **Iniciação à docência na educação física**: experiências, desafios e possibilidades na aprendizagem da profissão. Curitiba: CRV, 2016.

LINHARES, Â. M. B. Espiritualidade e religião na reflexão da educação em saúde: Águas Novas. *In*: MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). **Cultura de paz, educação e espiritualidade IV**. Fortaleza: Edições UFC, 2014. p. 201-215.

LINHARES, Â. M. B.; SALES, T. M. Viesse o amor. *In*: MATOS, K. S. L. (org.). **Cultura de paz, educação e espiritualidade III**. Fortaleza: Imprece; EdUECE, 2016. p. 205-217.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da biossíntese. *In*: LUCKESI, C. C. (org.) **Ludopedagogia – ensaios 1**: educação e ludicidade. Salvador: Gepel, 2000. v. 1, p. 9-41.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. C. Ludicidade e atividades lúdicas – uma abordagem a partir da experiência interna. *In*: PORTO, B. S. (org.). **Ludicidade**: o que é mesmo isto? Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2002. p. 22-60.

LUCKESI, C. C. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, 2014.

LUCKESI, C. C. Brincadeiras, jogos e ludicidade. *In*: D'ÁVILA, C.; FORTURNA, T. R. (org.). **Ludicidade, cultura lúdica e formação de professores**. Curitiba: CRV, 2018. p. 135-142.

LUNA, F. V.; KLEIN, H. S. **Escravidão no Brasil**: um convite à reflexão e ao debate. São Paulo: EDUSP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2010.

MACEDO, R. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa formação**. Brasília: Liber Livros, 2010.

MADEIRA, Z.; GOMES, D. O. Persistentes desigualdades raciais e resistências negras no Brasil contemporâneo. **Serviço Sociológico Social**, São Paulo, n. 133, p. 463-479, set./dez. 2018.

MARINHO, I. P. **História geral da educação física**. São Paulo: Cia Brasil Editora, 1980.

MARTINÉZ, F. L. **Religiões africanas hoje**. Maputo: Edições Paulinas, 2004.

MARTINS, T. C. S. O negro no contexto das novas estratégias do capital: desemprego, precarização e informalidade. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo n. 111, p. 450-467, jul./set. 2012.

MASSARELA, F. L.; WINTERSTEIN, P. J. A motivação intrínseca e o estado mental flow em corredores de rua. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 45-68, abr./jun. 2009.

MELO, V. **Escola Nacional de Educação Física e Desportos**: uma possível história. Campinas-SP: UNICAMP, 1996.

MERHY, E. E.; GOMES, M. P. C.; SILVA, E.; SANTOS, M. F. L.; CRUZ, K. T.; FRANCO, T. B. Redes Vivas: multiplicidades girando as existências, sinais da rua. Implicações para a produção do cuidado e a produção do conhecimento em saúde. **Revista Divulgação em Saúde para Debate**, Londrina, n. 52, p. 153-164, out. 2014.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

METZNER, A. C. Educação Física, formação inicial de professores e o mercado de trabalho. **Educação**, Santa Maria, v. 41, n. 3, p. 645-656, set./dez. 2016.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 31. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

MOREIRA, W. W. Formação profissional na área da Educação Física: o fenômeno corporeidade como eixo balizador. In: PACHECO NETO, M. **Educação Física, Corporeidade e Saúde**. Dourados, MS: Ed. UFED, 2012.

MOREIRA, W. W.; CHAVES, A. D.; SIMÕES, R. M. R. Corporeidade: uma base epistemológica para a ação da Educação Física. **Motrivivência**, Santa Catarina, v. 29, n. 50, p. 202-212, 2017.

MOREIRA, W. W.; PORTO, E. T. R.; MANESCHY, P. P. A.; SIMÕES, R. Corporeidade aprendente: a complexidade do aprender viver. *In*: MOREIRA, W. W. (org.). **Século XXI: a era do corpo ativo**. Campinas, SP: Papyrus, 2006. p. 137-154.

MORIN, E. Complexidade e liberdade. **Thot**: Associação Palas Athenas, São Paulo, n. 67, p. 12-19, 1998.

MORIN, E. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. 4. ed. São Paulo, 2007.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MURICY, A.C. **Pastinha! Uma vida pela capoeira**. Salvador: Raccord Produções, 1998.

NASCIMENTO, P. R. B. **A capoeira no contexto da escola e da educação física**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2005.

NATIVIDADE, L. **Capoeirando eu vou**: cultura, memória, patrimônio e política pública no jogo da capoeira. 2012. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2012.

NETO, S. S.; ALEGRE, A. N.; HUNGER D.; PEREIRA, J. M. A formação do profissional de educação física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 113-128, 2004.

NISTA-PÍCCOLO, V. L.; MOREIRA, W. W. **Corpo em movimento na educação infantil**. São Paulo, Cortez, 2012.

NOGUEIRA, C. **Interseccionalidade e Psicologia Feminista**. Salvador: Devires, 2017.

OLIVEIRA, E. D. **Filosofia da Ancestralidade**: Corpo e Mito na Filosofia da Educação Brasileira. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza, 2005.

OLIVEIRA, J. P.; LEAL, L. A. P. **Capoeira, identidade e gênero**: ensaios sobre a história social da Capoeira no Brasil. Salvador: EDUFBA, 2009.

PEREIRA, A. S. M.; GOMES, D. P.; CARMO, K. T.; SILVA, E. V. M. Aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08 nas aulas de educação física: diagnóstico da rede municipal de Fortaleza/CE. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 41, n. 4, p. 412-418, 2019.

PEREIRA, L. H. Ludicidade: algumas reflexões. *In*: PORTO, B. S. (org.). **Ludicidade: o que é mesmo isto?** Salvador: UFBA, 2002. p. 12-21.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15- 34.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIERRE, N. **Entre memórias e histórias: a problemática dos lugares**. São Paulo: Proj. História, 1993.

POLLACK, M. Memória e identidade social. **Estudos históricos**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

PORTO, B. S. O jogo e a zona de desenvolvimento proximal: aplicações no contexto educativo. *In*: ALMEIDA, M. T. P. (org.) **O jogo, o brinquedo e a criança**. Fortaleza: Prontograf, 2013. p. 109-127.

PORTO, B. S.; CRUZ, S. H. V. Uma pirueta, duas piruetas... bravo! bravo! A importância do brinquedo na educação das crianças e de seus professores. *In*: PORTO, B. S. (org.). **Ludicidade: o que é mesmo isto?** Salvador: UFBA, 2002. p. 141-163.

PORTO, B. S.; DIAS, A. M. I. Desenvolvimento da docência em nível superior: de situações vivenciadas na prática à formação de rede de saberes. *In*: D'ÁVILA, C. M.; VEIGA, I. P. A. **Profissão docente na educação superior**. Curitiba: CRV, 2013. p. 55-64.

PRADO FILHO, K.; TRISOTTO, S. O corpo problematizado de uma perspectiva histórico-política. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 1, p. 115-121, jan./mar. 2008.

RANGEL-BETTI, I. C.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em educação física. **Motriz**, Rio Claro, v. 2, n. 1, p. 10-15, 1996.

REGO, W. **Capoeira angola**: ensaio sócio-etnográfico. Salvador: Itapuã, 1968.

REIS, L. V. S. Mestre bimba e mestre pastinha: a capoeira em dois estilos. *In*: SILVA, V. G. (org.). **Artes do Corpo**. São Paulo: Selo Negro, 2004. p. 14-27.

RESSURREIÇÃO, S. B. Trabalho e ludicidade: um interjogo na formação do ser humano. *In*: PORTO, B. S. (org.). **Educação e ludicidade: ensaios 03**. Salvador: UFBA, 2004. p. 41-53.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. Atlas. São Paulo, 1999.



RODRIGUES, T. A. **As crenças de discentes do curso de pedagogia da FAGED/UFC sobre o bom professor e a formação inicial**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza, Ceará, 2017.

RUGENDAS, J. M. **Na oficina do sociólogo artesão: aulas 2011-2016**. São Paulo: Cortez, 2018.

RUGENDAS, J. M. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, v. 63, p. 237-280, out. 2002.

SANCHES NETO, L. A intencionalidade pedagógica de um professor-pesquisador: “verdades inconvenientes” em uma aula temática sobre capoeira e sexualidade. *In*: VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L.; OKIMURA-KERR, T.; ULASOWICS, C. (org.). **Educação Física no Ensino Fundamental II: saberes e experiências educativas de professores(as) – pesquisadores(as)**. Curitiba: CRV, 2017a. p. 169-190.

SANCHES NETO, L. Pressupostos de convergência, sistematização e complexidade na Educação Física: perspectivas de professores (as)-pesquisadores (as). *In*: VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L.; OKIMURA-KERR, T.; ULASOWICS, C. (org.). **Educação Física no Ensino Fundamental II: saberes e experiências educativas de professores(as) – pesquisadores(as)**. Curitiba: CRV, 2017b. p. 15-48.

SANT’ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, maio/ago. 2005.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 78, p. 3-46, nov. 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, E. L. **O Corpo na capoeira: Introdução ao estudo do corpo na capoeira**. Campinas: UNICAMP, 2008.

SILVA, G. O.; HEINE, V. **Capoeira: um instrumento psicomotor para a cidadania**. São Paulo: Phorte, 2008.

SILVA, L. L. G.; SOUZA, M. C. R. F.; SIMÕES, R.; MOREIRA, W., W. Reflexões sobre corporeidade no contexto da educação integral. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 185-209, 2016.

SILVA, L. M. F. **O ensino da capoeira na educação física escolar: blog como apoio pedagógico**. 2012. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Rio Claro, 2012.

SILVA, L. M. F.; DARIDO, S. C. A capoeira na educação física escolar: análise de algumas propostas curriculares estaduais brasileiras. *In*: CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 5., 2011, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: UEL, 2011. 1 CD ROM.

SILVA, L. M. F.; GONZALEZ, R. H. A Capoeira e a teoria da autodeterminação. ***Lecturas Educación Física y Deportes***, Buenos Aires, v. 15, n. 150, *online*, nov. 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd150/a-capoeira-e-a-teoria-da-autodeterminacao.htm>. Acesso em: 1 out. 2018.

SILVA, L. M. F.; PORTO, B. S. Não gosto das palavras fatigadas de informar. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 19., 2018, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: UFBA, 2018.

SILVA, O. O. N.; SOUZA, C. L. S. Percurso histórico da formação profissional em Educação Física no Brasil e na Bahia. **EFDeportes Revista Digital**, Buenos Aires, ano 14, n. 141, *online*, 2010. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd141/formacao-profissional-em-educacao-fisica.htm>. Acesso em 13 mar. 2020.

SILVA, R. L.; FALCÃO, J. L.; SILVA, L. **A experiência do “águas de menino”**: educação de fundo de quintal como pedagogia decolonial. 2020. No prelo.

SIMÕES, S. P. Projeto Político Pedagógico e Institucional. *In*: SIMPOSIO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, 2., 2007, [s.l.]. **Anais [...]**. [s.l.]: Associação de Educação Dom Bosco, 2007. Disponível em: [http://www.aedb.br/seget/artigos07/809\\_painel\\_do\\_simped.pdf](http://www.aedb.br/seget/artigos07/809_painel_do_simped.pdf). Acesso em: 02 set. 2019.

SKOTT, J. The promises, problems, and prospects of research on teachers' beliefs. *In*: FIVES, H.; GILL, M. G. (ed.). **International handbook of research on teachers' beliefs**. New York: Routledge, 2015. p. 37-54.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, I. M. F.; BEJARANO, N. R. R. Crenças dos Professores e Formação Docente. **Revista Faced**, Salvador, n. 14, p. 55-71, jul./dez. 2008.

SOARES, I. M. F.; PORTO, B. S. Se der a gente brinca: crenças das professoras sobre ludicidade e atividades lúdicas. **Revista da FAEEBA- Educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 15, n. 25, p. 55-78, jan./jun. 2006.

SOBRE o WhatsApp. Disponível em: <https://www.whatsapp.com/about/>. Acesso em: 14 mar. 2020.

SOBREIRA, V.; NISTA-PICCOLO, V. L.; MOREIRA, W. W. Do corpo à corporeidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. 3, p. 68-77, 2016.

SODRÉ, M. Um novo sistema de inteligibilidade. **Questões Transversais – Revista de Epistemologias da Comunicação**, São Leopoldo, v. 1, n. 1, p. 66-73, jan./jul. 2013.

SOMÉ, S. **O espírito da intimidade**: ensinamentos ancestrais africanos sobre relacionamentos. São Paulo: Odysseus, 2007.

SOUSA, T. E. S. **A capoeira nos cursos de formação de professores (as) de educação física da cidade de Fortaleza**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Instituto de Educação Física e Esportes, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

SOUZA, A. L. S. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

SOUZA, E. A. **Epistemologia da prática e da prática docente**: um estudo dos seus fundamentos com vistas à proposição de abordagens críticas. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara, São Paulo, 2008.

SOUZA, J. R.; BRASIL, V. Z.; KUHN, F.; BARROS, T.E. S.; RAMOS, V. As crenças de graduandos em Educação Física sobre o ensino dos esportes. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 133-146, jan./mar. 2017.

SOUZA NETO, S.; ALEGRE, A. N.; HUNGER D.; PEREIRA, J. M. A formação do profissional de educação física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 11-128, 2004.

STOTZ, M. B. N.; FALCÃO, J. L. C. Ritmo & rebeldia em jogo: só na luta da capoeira se canta e dança? **Rev. Bras. Ciênc. Esportes**, Brasília, v. 34, n.1, p. 95-100, mar. 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. Tradução: Ricardo Demétrio de Souza Petersen. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

TOJAL, J. B. Formação de profissionais de educação física e esportes na América latina. **Movimento & Percepção**, Espírito Santo de Pinhal, SP, v. 5, n. 7, p. 02-54, jul./dez. 2005.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Elementos do Brasil inscritos nas listas do patrimônio cultural imaterial da humanidade da UNESCO**. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/>

culture/world-heritage/intangible-cultural-heritage-list-brazil/#c1414250. Acesso em: jun. 2018.

UFSCAR. **Projeto pedagógico curso de licenciatura em educação física da Ufscar**. São Carlos: Curso de Educação Física da Universidade Federal de São Carlos, 2010.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papyrus, 2012.

VEIGA, I. P. A. Alternativas pedagógicas para a formação do professor da educação superior. *In*: VEIGA, I. P. A.; VIANA, C.M. Q. (org.). **Docentes para a educação superior**: processos formativos. Campinas: Papyrus, 2010. p. 13-27.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Profissão docente na educação superior**. Curitiba: CRV, 2013.

VEIGA, I. P. A. D'ÁVILA, C. M. (org.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 14. ed. Campinas: Papyrus, 2002. p. 11-35.

VENÂNCIO, L.; BETTI, M. Narrativas de aprendizagem de uma professora-pesquisadora de educação física. *In*: SANCHES NETO, L.; OKIMURA-KERR, T.; VENÂNCIO L.; SANTOS FREIRE, E. (org.). **Educação física escolar**: diferentes olhares para os processos formativos. Curitiba: CRV, 2017. p. 49-66.

VIEIRA, L. R. **O Jogo da Capoeira**: Corpo e Cultura Popular no Brasil. Rio de Janeiro: Sprint, 1998.

VIEIRA, L. R.; ASSUNÇÃO, M. R. Os desafios contemporâneos da capoeira. **Revista Textos do Brasil**, Brasília, n. 14, p. 09-19, 2009.

VIEIRA, S. L. **Educação básica**: política e gestão da escola. Fortaleza: Liber Livro, 2008.

YOGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

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

ZYLBERBERG, T. P.; BEZERRA, F. L. L.; CARMO, K. T.; NUNES, A. R. N. M.; CHAGAS, L. C.; CARVALHO, K. M. C. Espetáculo corpo: uma possibilidade para compreender a corporeidade. **Tempos e espaços em educação**, Aracaju, v. 7, n. 13, p. 87-102, maio/ago. 2014.

## APÊNDICE A – PESQUISA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

### Portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)

#### A. Formação inicial em Educação Física

The screenshot displays the search interface of the CAPES/MEC Periodicals Portal. The search bar contains the text "formação inicial em educação física" and the operator "AND". A black arrow points to the "AND" operator. The interface includes various search filters and options:

- Search Bar:** "Qualquer" dropdown, "contém" dropdown, "formação inicial em educação física" text input, "AND" dropdown, and another "Qualquer" dropdown.
- Filters:**
  - Data de publicação: Últimos 10 anos
  - Tipo de material: Todos os itens
  - Idioma: Qualquer idioma
  - Data Inicial: 01/01/2008
  - Data Final: 31/12/2018
- Buttons:** "Buscar" and "Clear".
- Results:** "Resultados de 1 - 10 para 1.642 para Portal de Periódicos".
- Ordering:** "Ordenado por: Relevância".

## APÊNDICE B – PESQUISA SABERES DOCENTES

### Portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)

#### B. Saberes docentes: Portal de periódicos da Capes

The screenshot shows the search interface of the Capes Periodicals Portal. The search query is 'saberes docentes'. The results show 3,138 items. A black arrow points to the search input field. The first result is an article from 'ENSINO SUPERIOR: SABERES DOCENTES E PRÁTICA PEDAGÓGICA'.

**períodicos. CAPES**

Nova Busca

Qualquer contém saberes docentes AND

Qualquer contém

Data de publicação: Últimos 10 anos

Tipo de material: Todos os Itens

Idioma: Qualquer idioma

Data Inicial: 01 01 2008

Data Final: 31 12 2018

Selezione bases de dados para busca

Buscar Clear Busca simples

Personalize your results

Expandir meus resultados

Resultados de 1 - 10 para **3.138** para Portal de Periódicos

Ordenado por: Relevância

Mostrar somente Periódicos revisados por pares (2.472)

Artigo

ENSINO SUPERIOR: SABERES DOCENTES E PRÁTICA PEDAGÓGICA  
Ana Paula Pereira Arantes ; Raimunda Abou Gebran  
Interfaces da Educação, 01 March 2016, Vol.6(18), pp.197-218 [Períodico revisado por pares]  
Esta pesquisa analisou os **saberes** dos professores atuantes em um curso de Pedagogia. O trabalho constituiu como abordagem qualitativa. Participaram da pesquisa 10 professores. A análise dos **saberes** destes professores centrou-se em

## APÊNDICE C – PESQUISA SABERES DOCENTES

### Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

#### 3. Saberes docentes: BDTD.

The screenshot shows the BDTD search results page. The search query is "Todos os campos:saberes docentes". The results are sorted by relevance, showing 1 result. The first result is "Saberes da docência pelo olhar dos docentes" by Tobias, Joseane Karine [UNESP], with a defense date of 2015. The text of the result is partially visible: "...O presente trabalho objetivou por intermédio da pesquisa qualitativa, perceber quais são os saberes...". A black arrow points to the title of the first result.

BRASIL Serviços Participe Acesso à informação Legislação Canais Idioma

BDTD 15  
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Página Inicial Sobre a BDTD Rede BDTD Acesso Aberto Brasil

Termos de busca: "(Todos os campos:saberes docentes)"

Editar a Busca Avançada | Iniciar uma nova Busca Avançada | Iniciar uma nova Busca Básica

Busca: (Todos os campos:saberes docentes)

A mostrar 1 - 20 resultados de 7,709, tempo de busca: 0 22s

Ordenar Relevância

Ver Tudo Exportar

Refinar a Busca

Retirar os Filtros

Ano de Defesa: 2008-2018

Instituições

UNB 3,514

UFSCAR 1,389

UFPA 253

1 Saberes da docência pelo olhar dos docentes

por Tobias, Joseane Karine [UNESP] Data de Defesa 2015

...O presente trabalho objetivou por intermédio da pesquisa qualitativa, perceber quais são os saberes..."

Obter o texto integral

bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?sort=relevance&join=AND&lookfor0[]=saberes+docentes&typed0[]=AllFields&bool0[]=-AND&illustration=-1&daterange[]=publishDate&publishDatefrom=2008&publishDateto=2018#

**ANEXO A – CERTIDÃO DE REGISTRO DA RODA DE CAPOEIRA****Serviço Público Federal  
Ministério da Cultura  
Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN****CERTIDÃO**

**CERTIFICO** que no Livro de Registro das Formas de Expressão, volume primeiro, do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/Iphan, instituído pelo Decreto número 3.551, de 4 de agosto de 2000, consta à folha 9, verso, o seguinte: “Registro número 7. Bem cultural: **Roda de Capoeira**. Descrição: 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 de herança africana – notadamente banto – recriados no Brasil. Profundamente ritualizada, a roda de capoeira congrega cantigas e movimentos que expressam uma visão de mundo, uma hierarquia e um código de ética que são compartilhados pelo grupo. Na roda de capoeira se batizam os iniciantes, se formam e se consagram os grandes

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'G.A.', is located at the bottom right of the page.