

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Marcelo Rocha Radicchi

**A PRE-SENÇA DA CAPOEIRA NA “VIDA” DE ALUNOS EM
DUAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO JOSÉ, SC**

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do grau de mestre em Educação Física, na área de concentração Teoria e Prática Pedagógica.

Orientador: Prof. Dr. Elenor Kunz

Co-orientador: Prof. Dr. José Luiz Cirqueira Falcão

Florianópolis, SC

2011

Marcelo Rocha Radicchi

**A PRE-SENÇA DA CAPOEIRA NA “VIDA” DE ALUNOS EM
DUAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO JOSÉ, SC**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre em Educação Física”, na área de concentração Teoria e Prática Pedagógica, e foi aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 04 de Fevereiro de 2011.

Prof. Dr. Luiz Guilherme Antonacci Guglielmo
Coordenador do PPGEF/CDS/UFSC

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Elenor Kunz - UFSC (Orientador)

Prof. Dr. José Luiz Cirqueira Falcão - UFG (Co-Orientador)

Prof. Dr. Pedro Rodolpho Jungers Abib - UFBA

Prof. Dr. Giovani de Lorenzi Pires - UFSC

Dedico a Deus, Força Maior que me guia e que me faz persistir e não desanimar frente às dificuldades da vida.

Dedico às pessoas, forças-maiores, que, de diversas formas, também fazem esse mesmo papel em minha vida: meus Pais em especial, meus Irmãos amados e o Ottão, meu afilhado querido. Obrigado por Serem!

Em memória também de meu Vô Clóvis e minha Vó Nicra, exemplo eterno de Amor verdadeiro e humano.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente e com muito amor, aos meus Pais, Ronaldo e Maria Inêz, pelo exemplo de vida e virtudes, além da compreensão e apoio incondicional à minha caminhada na vida. Aos meus irmãos amados, Bruno, com quem aprendi a gostar de ler, à minha irmã Renata, companheira de brincadeiras desde criança, à minhas irmãs queridas Júlia e Sofia, ao Ottão, meu afilhado querido, à Carla, ao Rodrigo e toda a família que me acolhe com muito carinho, seja em Brasília ou em Belo Horizonte (haja pão de queijo!). Agradeço aqui também ao Clint (onde quer que esteja).

Agradeço à Ilha da Magia pela energia e todo o aprendizado nos dois anos que encontrei e descobri este “...pedacinho de terra, perdido no meio do mar...”, anos de muita felicidade em minha vida (existência).

Agradeço à capoeiragem, família universal da qual tenho orgulho em fazer parte. Agradeço em especial àqueles que me acolheram na Ilha e me proporcionaram uma re-descoberta do significado da capoeiragem em minha vida: Mestre Nanã, Contra-Mestre Fabinho, Contra-Mestre Lelo, para citar apenas os professores, mas estendo meu agradecimento a todos(as) capoeiras que pude conhecer e fazer amizades nestes tempos. Agradeço também ao professor de capoeira que me ensinou a amar esta arte-luta-dança: Gustavão (Brasília/DF), e que também me ensinou que “o mais legal da capoeira é fazer amigos!”. Um agradecimento em especial ao Mestre Oscar, que me ensinou os primeiros passos na capoeira e com quem pude aprender um pouco mais sobre a vida, e que o mundo não são só flores! Agradeço aos amigos do Amazonas, que me acolheram como somente faria uma família: Freddy (Sanfona), Talita (Luau), Alexandre (Paninho), Brucutu. Axé!

Um agradecimento em especial aos professores queridos: Kunz, quem tive o prazer de conhecer e ter por orientador nestes dois anos, me ensinando em sua humanidade, não só os conhecimentos acadêmicos, mas também extra-acadêmicos (acho que isso sim é Formação humana): a degustar a boa cerveja, o gosto pela língua alemã, idas à Oktoberfest enfim, muitas coisas. Agradeço também aos professores(as): Giovani, pela cordialidade e paciência em minhas idas ao LABOMÍDIA para trabalhar em minha pesquisa e pela condução de ótimos churrascos ao estilo Alegretense; Maurício, pelas ajudas na pesquisa, sua sinceridade crítica, profissionalismo e pelos pastéis ao final das aulas; Maria do Carmo; Cardoso; Alexandre Vaz; Luciana Fiamoncini; Vânia Beatriz

Monteiro (PPGE/CED); Marina Braga (Deutsche Lehrerin); Rui Zuzza (LIBRAS).

Um agradecimento em especial também ao Falcão, Mestre-Doutor, meu Co-orientador, exemplo de humanidade e simplicidade, que além de me ensinar muita coisa, renovou meu axé na capoeira, com sua forma “lúdico-rebelde” de ver e seguir a vida (e a capoeira). Pelas tardes de capoeiragem e peixe na folha de bananeira, assado na brasa lá na Praia do Rosa, no Recanto do Falcão! Axé!

Aos amigos e camaradas aqui da Ilha da Magia: André 40 (fi-dubrunco); Angélica; Verônica Werle; Verônica Piovani; Jaciara; Priscilla; Tina; Lila; Fernando Bittencourt; Larise; Andrize; Soraya; Marcelo Kblera; Tati Piucco; Fábio Messa (JacaAbraço! Exímio DJ nas horas vagas); Xibaba; Rodrigo Ferrari; Julieta; Marília; Carlan; Ricardo Rezzer; Chico; Daniel (Spock); Muleka; Chiquinho; Dani Pit-Bull; Silvinha; Rafael (Feijão); Sérgio (Paraíba); Marcelo (Madeira); Caiçara; Fernando; Tágua; Bruno (Chapéu-de-Couro); Tati; Carol; Branca; Sofia; Débora (minha professora de LIBRAS querida); Ângelo (LABOMÍDIA).

Aos professores e diretoras das escolas municipais de São José, SC onde realizei minha pesquisa, pela receptividade e paciência em minha estadia. À Secretaria Municipal de Educação de São José, SC pelo consentimento em realizar minha pesquisa. Aos alunos que participaram da pesquisa e também, especialmente a seus familiares, que me receberam com muito carinho e paciência em suas casas.

Aos professores-doutores que se dispuseram não só em participar de minha banca de dissertação, mas em ler meu trabalho e ajudar-me com suas reflexões pertinentes.

Aos amigos e colegas professores do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ/UFAM). Um agradecimento em especial aos alunos que me apoiaram nestes tempos, pela confiança em mim depositada nestes tempo, sendo retribuída em meu trabalho em prol do ICSEZ/UFAM e de Parintins, AM em meu retorno às atividades de professor. Agradeço também à Fundação de Amparo à Pesquisa do estado do Amazonas (FAPEAM), pela bolsa e financiamento para a realização desta pesquisa. Um agradecimento em especial também à Universidade Federal do Amazonas (UFAM) pelo apoio em minha formação acadêmica e possibilidades de aprendizado na realização de meu trabalho docente.

O meu bom senso me adverte de que há algo a ser compreendido no comportamento de Pedrinho, silencioso, assustado, distante, temeroso, escondendo-se de si mesmo. O bom senso me faz ver que o problema não está nos outros meninos, na sua inquietação, no seu alvoroço, na sua vitalidade. O meu bom senso não me diz o que é, mas deixa claro que há algo que precisa ser sabido. Esta é a tarefa da ciência que, sem o bom senso do cientista, pode se desviar e se perder. Não tenho dúvida do insucesso do cientista a quem falte a capacidade de adivinhar, o sentido da desconfiança, a abertura à dúvida, a inquietação de quem não se acha demasiado certo das certezas. Tenho pena e, às vezes, medo, do cientista demasiado seguro da segurança, senhor da verdade e que não suspeita sequer da historicidade do próprio saber.

(Paulo Freire, 2007)

RESUMO

A capoeira encontra-se hoje inserida sob diversas formas nas escolas, com crescente destaque às aulas de Educação Física. Se a referência a seu rico contexto histórico e cultural originário, relacionado também à marginalidade, é frequentemente evocada na justificativa de sua valorização pelas escolas, pouco se questiona sobre a intensidade do significado que esta experiência com a capoeira pode exercer na vida (existência) dos alunos que a praticam na escola. Tratando-se de uma pesquisa de bases fenomenológica e de caráter existencialista, buscamos compreender como alguns alunos de duas escolas municipais em São José, SC, significaram sua experiência com a capoeira na escola. Para entendermos a intensidade de construção de significados na vida dos sujeitos-alunos estudados, buscamos entendê-los em seu mundo mais cotidiano (mundo-vivido) e em seu Se-movimentar nas aulas de capoeira nas escolas. Utilizamos procedimentos de acesso aos significados subjetivos por eles construídos em seus mundos por meio de entrevistas, observações participantes nas aulas de capoeira e de algum procedimentos midiáticos com fotos e edição e confecção de um pequeno filme com cada aluno-sujeito. Os sujeitos-alunos pareceram significar a capoeira em suas vidas das mais variadas formas, seja como atividade prazerosa e complementar às experiências de movimento, como uma atividade que ganha perspectivas de aplicação no futuro (“ser professor de capoeira”), ou mesmo como uma forma de construção de uma identidade positiva de si frente aos outros, como uma “estratégia de sobrevivência” construída frente às situações de violência (física, social e moral) experimentadas existencialmente. As reflexões resultantes do estudo são de caráter filosófico e apontam para a necessidade de conhecimento sobre o Ser (existência) nas atividades educativas desenvolvidas na escola, ou seja, de diálogo e problematização com o mundo-vivido dos educandos. Com relação às aulas de capoeira nas escolas, observou-se um potencial educativo latente em sua forma particular de trabalhar com uma leitura de mundo que talvez possa dialogar e fazer sentidos no mundo daqueles educandos oriundos de contextos de carências materiais e existenciais, tidos como “bagunceiros”, trazendo-os positivamente às práticas escolares e estimulando suas perspectivas de futuro e de “querer viver” humano. Em certa medida, e para alguns sujeitos, a capoeira e existência parecem confundir-se, tal a significância da primeira para a “vida” do Ser.

Palavras-chave: Capoeira; Educação Física; Mundo-Vivido; Ser-no-Mundo; Se-movimentar.

ABSTRACT

Capoeira is now included in various forms in schools, with growing emphasis on physical education classes. If the reference to its rich historical and cultural origin, also related to marginality, is often invoked in justification of his appreciation for the schools, there is little question about the intensity of the meaning that this experience with capoeira can have in life (existence) of the students who practice it at school. Being a research based in a phenomenological-existentialist character, we understand how some students from two public schools in San José, SC, meant their experience with capoeira in the school. To understand the intensity of meaning in life of the subjects studied, we seek to understand them in their everyday world (world-lived) and their Se-movimentar in capoeira classes at the schools. We used procedures for accessing the subjective meanings constructed by them in their world through interviews, participant observations in capoeira classes and some procedures with photos and media editing and also making a short film with each student-subject. The subjects-students seemed to signify the capoeira in their lives in many different forms, whether as a pleasurable activity and complement in the experience of movement as, an activity that gets prospects for application in the future ("to be a professor of capoeira), or even as a way of constructing a positive identity of themselves concerning others, as a "survival strategy" built by the subject facing situations of violence (physical, social and moral) existenciarly experienced. The reflections from the study are of philosophical nature and point to the need for knowledge about Being (existence) in educational activities at school, that is, dialogue and questioning with the students' lived-world. With respect to capoeira classes in schools, there was a latent educational potential in their particular way of annuities with a reading of the world that can maybe talk and make sense in the world of those students that come from contexts of material deprivation and existential deemed "mischief", bringing them positively to school practices and encouraging their future prospects and of "wanting to live" human desire. To some extent, and for some subjects, capoeira and existence seem to be confused, as we note the significance of the first on the "life" of the Being.

Keywords: Capoeira; Physical Education, World-Lived; Being-in-world; Se-Movimentar.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fotografia de <i>Berimbau</i> (Escola Bimba) de um mural da escola que disse “achar bonito”.....	159
Figura 2 - Fotografia de <i>Palmas</i> em sala de aula (escola Bimba).....	160
Figura 3- Violão e capoeira em casa, fotografia tirada por <i>Pandeiro</i> (escola Bimba).....	164
Figura 4 - Foto tirada por <i>Palmas</i> na aula de ballet (escola Bimba)....	171
Figura 5 - Fotografia de <i>Berimbau</i> (escola Bimba) fazendo “embaixadinhas” no quintal de casa.....	176
Figura 6 - Foto de <i>Atabaque</i> (escola Pastinha) da brincadeira de pião próximo à sua casa.....	179
Figura 7 - <i>Atabaque</i> (escola Pastinha) ao lado de seu melhor amigo...	181

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO

1.1 DA PROBLEMÁTICA AO PROBLEMA DE PESQUISA.....	19
1.2 DA JUSTIFICATIVA PESSOAL, DA RELEVÂNCIA DO PROBLEMA E OBJETIVOS PROPOSTOS.....	24

CAPÍTULO 2: REFERENCIAL TEÓRICO E EPISTEMOLÓGICO

2.1 CAPOEIRA E ESCOLA: UMA APROXIMAÇÃO CONSTRUÍDA E AINDA EM CONSTRUÇÃO... ..	31
2.2 CAPOEIRA E EXISTÊNCIA: CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS E DA IDENTIDADE PELA/A PARTIR/NA CAPOEIRA.....	37
2.3 OK... MAS E NA ESCOLA? COMO PODERIA ACONTECER ESTA SIGNIFICAÇÃO?.....	59
2.4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES NA RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO DE SIGNIFICADOS E EXISTÊNCIA, A PARTIR DE “SER E TEMPO” DE MARTIN HEIDEGGER.....	75
2.5 DELIMITAÇÕES DA PESQUISA: ADEQUAÇÃO DO MÉTODO ÀQUILO QUE SE PROPÕE INVESTIGAR.....	88

CAPÍTULO 3: ENTRADA NO CAMPO, CAMINHOS METODOLÓGICOS E AS PRIMEIRAS IMPRESSÕES.....

3.1 BREVE ANÁLISE CONTEXTUAL INICIAL.....	97
3.1.1 Sobre as escolas estudadas e a estrutura disponível nas aulas de capoeira.....	98
3.1.2 Sobre o professor que acompanhamos: sujeito também em nossa pesquisa.....	100
3.1.3 Procedimentos que constituíram pesquisa em sua parte empírica.....	102
3.2 DE ONDE FALA O PESQUISADOR? PRIMEIRAS IMPRESSÕES NA ENTRADA DE CAMPO.....	120
3.2.1 Como a capoeira se insere nas escolas em São José, SC? Uma visão geral sobre o Projeto Educacional “Capoeira nas Escolas” do Município de São José/SC.....	120
3.2.2 A inserção do pesquisador nas Escolas e nas aulas observadas.....	128
3.2.3 Breve descrição das aulas de capoeira e da participação dos alunos nelas.....	133

CAPÍTULO 4: O “MUNDO” PESQUISADO

4.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS NA ANÁLISE EMPREENDIDA.....	139
--	-----

4.2 O “MUNDO” DAS ESCOLAS ONDE DESENVOLVEU-SE A PESQUISA.....	146
4.3 APROXIMAÇÕES AO “MUNDO” COTIDIANO DOS ALUNOS-SUJEITOS DA PESQUISA.....	160

CAPÍTULO 5: O SE-MOVIMENTAR NAS AULAS DE CAPOEIRA

5.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O SE-MOVIMENTAR E A PROPOSIÇÃO DE SUA ANÁLISE.....	187
5.2 O CONTEXTO DE MOVIMENTOS OBSERVADOS NAS AULAS DE CAPOEIRA E O SE-MOVIMENTAR DOS ALUNOS NA ESCOLA BIMBA.....	191
5.3 O CONTEXTO DE MOVIMENTOS OBSERVADOS NAS AULAS DE CAPOEIRA E O SE-MOVIMENTAR DO ALUNO-SUJEITO <i>ATABAQUE</i> NA ESCOLA PASTINHA.....	207

CAPÍTULO 6: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	217
REFERÊNCIAS.....	231

APÊNDICE A: Excurso – Sobre “Ser e Tempo” de Martin Heidegger.....	247
---	------------

APÊNDICE B: Roteiros dos filmes elaborados pelos sujeitos-alunos (etapa 2 da produção midiática).....	283
--	------------

APÊNDICE C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	285
---	------------

APÊNDICE D: Termo de autorização dos pais ou responsáveis.....	289
---	------------

APÊNDICE E: Transcrição da entrevista com o pai do sujeito-aluno <i>Pandeiro</i> (Escola Bimba).....	291
---	------------

ANEXO A: Carta de aprovação CEPESH/UFSC.....	301
---	------------

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO

O exercício do bom senso, com o qual só temos o que ganhar, se faz no “corpo” da curiosidade. Neste sentido, quanto mais pomos em prática de forma metódica a nossa capacidade de indagar, de comparar, de duvidar, de aferir, tanto mais eficazmente curiosos nos podemos tornar e mais crítico se pode fazer o nosso bom senso.

(Paulo Freire, 2007)

1.1 DA PROBLEMÁTICA AO PROBLEMA DE PESQUISA

A capoeira encontra-se inserida no universo cultural das práticas e manifestações afro-brasileiras (ABIB, 2007; FALCÃO, 2005; FRIGÉRIO, 1989; NORONHA & NUNES PINTO, 2004), apresentando um forte caráter de identidade cultural para o povo brasileiro (ABIB, 2007). Tem-se discutido atualmente, sob diversos pontos de vista acadêmico-científicos (FALCÃO, 2004a), a possibilidade da utilização desta enquanto conteúdo a ser trabalhado em diversas disciplinas escolares, dentre elas, sua utilização enquanto conteúdo nas aulas de Educação Física escolar (EFE). Instrumentos legais tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) na área de Educação Física para o ensino fundamental (BRASIL, 1998), e a Lei nº 10.639/2003¹ (BRASIL, 2003) que trata da “obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira nos ensino fundamental e médio”, estimulam inovações no pensar e no fazer nas aulas de Educação Física escolar da Educação Básica, apontando para a utilização da capoeira como conteúdo a ser trabalhado especialmente nesta disciplina², por ser a que trata da temática básica do movimento humano. Sabe-se de algumas experiências já enquadradas nesta perspectiva de utilização da capoeira como conteúdo nas aulas de Educação Física escolar (MOREIRA & MOREIRA, 2007; NATIVIDADE, 2006; NORONHA & NUNES PINTO, 2004; SAMPAIO & TAVARES, 2007; VIANA & SILVA, 2008).

¹ Recentemente alterada pela Lei Federal nº 11.645 de 10 de Março de 2008, constituindo-se basicamente de alterações nos artigos 26-A, §1º e §2º, adicionando o componente da obrigatoriedade do ensino da cultura indígena, associada ao ensino da cultura afro-brasileira.

² Reis (1997), sobre este assunto, oferece uma visão histórica onde atribui esta aproximação entre capoeira e Educação Física a interesses de construção de um ideal de “brasilidade” e “mestiçagem” com vistas à promoção de uma ideologia de aparente “harmonia racial”, ideologia esta proposta por alguns estudiosos da área da Educação Física (tais como Innezil Penna Marinho) e da própria capoeira em meados de 1920 a 1950.

Diversos autores têm levantado já há algum tempo, a necessidade de se refletir sobre a utilização da capoeira com finalidades pedagógicas e de formação (MARINHO, 1982) – sendo, inclusive, realizada dentro da escola – mais especificamente, enquanto conteúdo a ser trabalhado nas aulas de Educação Física escolar (BRASIL, 1998; COLETIVO, 1992; FALCÃO, 2004b; FREIRE & SCAGLIA, 2003), refletindo em ações com uma variável amplitude nos enfoques, finalidades e tratamento desta manifestação como conteúdo nas aulas. Cabe ressaltar aqui, entretanto, que o aspecto de reforço do caráter identitário e entendimento desta como uma manifestação cultural de origem afro-brasileira é um ponto comum nas defesas para a utilização da capoeira nas aulas de Educação Física, além do reconhecimento das suas ricas possibilidades educativas, tais como possibilidades de trabalhos com o ritmo, a história e cultura presentes na tradição da roda ou nos ensinamentos, as diversas possibilidades de diálogo e expressão corporal, de jogo, mímica, movimentação etc.

Elementos tradicionais presentes na capoeira tais como músicas e ladainhas, instrumentos próprios, formas específicas de se movimentar e de se comunicar dentro da roda, ou fora dela, aspectos ligados à tradição e à sua história, as diversas experiências sentidas na realização de um jogo com um companheiro, ou seja, uma riqueza de possibilidades de expressão e de experiências que constitui toda uma linguagem que vai desde o falado (ou cantado, no caso da roda) ao não falado³ e ao que é sentido em sua forma mais sublime (o que alguns chamam de “axé”: tipo de energia que se sente, quando se está presente e participando de uma boa roda). Tais elementos sugerem uma riqueza de possibilidades de experiências; experiências estas, que dada sua diversidade, talvez possam adquirir um significado diferente para cada pessoa que se interessa e que participa do meio capoeirano⁴, identificando-se na prática deste jogo-dança-luta, como diria Reis (1997).

Pode-se falar então de uma linguagem verbal (cantigas, contos, histórias, “causos” etc.) e não verbal (de movimentos, de símbolos, de valores, de relacionamento com o corpo, com o espaço e com os sujeitos e com a sociedade) presentes na capoeira, que conseguem em muitos

³ O corpo expressando-se pela movimentação ao jogar, ou o olhar de um mestre para um aluno, que pode significar desde uma permissão para entrar na roda, até uma reprovação, por algo que tenha ido contra a tradição respeitada no meio da capoeira, por exemplo.

⁴ Utilizamos aqui o sufixo *-ano*, juntamente (e após) com o termo “capoeira”, sugerindo uma idéia de origem, indicando uma procedência de idéia ou estilo, equivalendo à tudo aquilo que é originado no meio da capoeira. Esclareço que tal termo já é correntemente utilizado no meio acadêmico, nas discussões relacionadas à capoeira.

casos traduzirem-se em experiências significativas para o sujeito em seu relacionamento com o mundo em que vive, auxiliando-o no processo de seu existir, oferecendo e construindo sentidos pela sua participação na capoeira.

Considerando-se os dados levantados por Falcão (2004b), em sua tese de doutoramento, que demonstram a relevância da Região Sul, particularmente do estado de Santa Catarina, como um dos pólos de produção de conhecimento acadêmico e científico relacionado à capoeira, podemos destacar uma importante iniciativa no município de São José (SC), por meio do Projeto Educacional Capoeira na Escola, no sentido de oficializar, ou seja, tornar uma preocupação oficial do Sistema de Ensino, o trato com a capoeira nas escolas⁵.

Em minha experiência pessoal e profissional com capoeira⁶, tive a oportunidade de observar o interesse demonstrado por alguns alunos e jovens em sua prática. Alguns autores atribuem à capoeira um aspecto de resistência e identidade cultural (ABIB, 2006b; COLETIVO, 1992), expressando valores que remetem o praticante às raízes afro-brasileiras desta manifestação, e que estimulariam a participação deste ao identificar-se com estes valores sentidos. A valorização do trabalho pedagógico a partir do contexto social e histórico associado às suas origens afro-brasileiras é bastante presente e utilizado na justificativa da importância da capoeira ser trabalhada nas escolas.

No entanto, um entendimento sobre o significado para o sujeito, determinante de sua participação nas aulas de capoeira parece não ter sido conduzido até o presente. Para além de uma justificativa externa ao

⁵ Nos anos de 2009 e de 2010, período em que foi realizada esta pesquisa junto ao PPGEF/UFSC, foram realizados dois concursos públicos pela Prefeitura Municipal de São José (PMSJ) para preenchimento de vagas para “membros do Magistério em caráter temporário”, constando de vagas para “Professor para Projetos Educacionais - Capoeira na Escola”, onde, exige-se do candidato, segundo o edital do ano de 2009, graduação ou licenciatura plena em Educação Física. No entanto, cabe ressaltar que tal iniciativa de inserção da capoeira enquanto Projeto Educacional não estava, na época, apoiada em regulamentações que a efetivassem no município, tendendo mais para uma política de governo (não como política municipal), sendo passível de ser retirada enquanto iniciativa. A coordenadora dos Projetos Educacionais da PMSJ confirmou tal informação, colocando, entretanto, que tal iniciativa com a capoeira já possui ampla legitimidade e aceitação junto à sociedade, sendo pouco provável a possibilidade de não mais haver esta parceria entre a secretaria de Educação de São José e as iniciativas com capoeira.

⁶ Iniciei a capoeira enquanto praticante no ano de 1995, em Brasília/DF, tendo viajado e conhecido outros grupos de capoeira dentro e fora do Brasil. Enquanto professor de capoeira, realizei trabalhos em Brasília/DF (2005) junto ao Programa Segundo Tempo (Ministério dos Esportes) e em Parintins/AM (2008), enquanto coordenador de atividades de extensão junto à Universidade Federal do Amazonas. Enquanto pesquisador, tenho buscado sistematizar minhas reflexões e expô-las cientificamente desde o ano de 2006.

sujeito, fatores subjetivos estão relacionados ao interesse demonstrado por este em participar de algo, voltando sua intencionalidade (fundamental no processo de ensino-aprendizagem) para um aspecto de seu mundo percebido (ou vivido). A crescente valorização de aspectos do subjetivo, da intencionalidade e da importância do entendimento sobre os significados no movimento humano vêm ganhando destaque no cenário da Educação Física escolar brasileira, especialmente com as contribuições do professor Elenor Kunz (KUNZ, 1991; KUNZ, 1994), ao propor outro olhar sobre a Educação Física, particularmente, ressaltando a necessidade de se elaborar um entendimento fenomenológico na área que dê conta do estudo do movimento humano⁷ em seus significados.

Considerando que diversos trabalhos buscaram entender o fenômeno da capoeira nas escolas em sua dinâmica, centrando-se em seu processo de realização e dinâmica sociais e culturais estabelecidas, o presente trabalho voltará sua atenção sobre o sujeito em sua constituição de sentidos em seu mundo pela participação nas aulas de capoeira, utilizando-se de outros referenciais epistemológicos, que não os tradicionalmente utilizados⁸, ou seja, buscamos uma identificação com o referencial teórico fornecido pela fenomenologia como forma de compreender o mundo a partir da realidade como é entendida e significada pelo sujeito, em sua intencionalidade (DARTIGUES, 1992). O entendimento fundamental da unidade ser-no-mundo, como base para a analítica existencial, fornecido por Martin Heidegger (2007), auxiliou-nos nesta busca empreendida por evidenciar os significados construídos pelos alunos na participação nas aulas de capoeira. As contribuições fenomenológicas do conceito de ser-no-mundo, sugeriram, de partida, a necessidade de contextualizarmos qualquer análise sobre significado aos mundos destes sujeitos que buscamos pesquisar.

Associado a este entendimento sobre significados, fornecido por Heidegger (2007), utilizamo-nos das contribuições teóricas do entendimento fenomenológico do movimento humano (KUNZ, 1991). As contribuições deste entendimento para nosso estudo relacionam-se ao caráter de intencionalidade expresso a partir do movimento humano,

⁷ O movimento humano nesta perspectiva deve ser considerado não somente em sua vertente da *performance* motora, mas também, em seu significado, entendendo o sujeito que realiza este movimento em sua intencionalidade, como uma forma de diálogo e relação com o mundo em que vive, com os outros sujeitos e consigo mesmo, presentes em seu mundo vivido.

⁸ A saber: o materialismo histórico-dialético e a perspectiva dos estudos culturais.

oferecendo-nos mais elementos para as análises sobre significados da capoeira na vida dos sujeitos.

Sendo assim, a capoeira frequentemente tem sido associada a um princípio de resistência, subversão da ordem e luta por emancipação (ABIB, 2006b), no entanto, a prática ou a adesão a este princípio dá-se a partir do sujeito que participa do meio capoeirano, sujeito este que atribui significados na sua realização e participação na capoeira. Cabe então o questionamento central proposto pela pesquisa no sentido de compreender o significado/sentido que a prática da capoeira possui para o sujeito-aluno⁹ que participa desta na escola: qual o significado desta prática em sua vida? A busca pela resposta a tal questionamento possibilitará o desdobramento teórico-reflexivo que permitirá complementar o entendimento sobre a realidade vivida de alguns princípios tidos como presentes no meio da capoeira, desdobrando-se em perguntas tais como: o discurso da liberdade e subversão, presentes no meio da capoeira é sentido/percebido pelo sujeito-aluno? Constitui a capoeira uma oportunidade na construção de significados diferenciados do cotidiano do aluno, no sentido de ser uma instância de valorização de uma outra racionalidade: invertida, neste caso¹⁰?

Pensamos que a possibilidade de contribuição do estudo está em superar os discursos meramente nacionalistas, passíveis de questionamentos em tempos atuais de amplos movimentos de internacionalização da capoeira (FALCÃO, 2005; FALCÃO, 2007). Associado a este fato, o reconhecimento da presença desta nas escolas como conteúdo a ser trabalhado nas aulas de Educação Física escolar, sugere a retomada da atual preocupação na área pela busca de sentido para o movimento humano, como princípio fundamental na aula de Educação Física, algo tão esquecido em sua importância e significado no cotidiano das aulas (KUNZ, 1994).

Pensamos que para além da tão citada “defesa da brasilidade¹¹”, outros argumentos podem ser utilizados para reforçar a importância em estar proporcionando a experiência com a capoeira ao aluno em uma

⁹ Escolhi este termo para designar os sujeitos que participaram da pesquisa, com os quais realizei os procedimentos de coleta de dados explicados no capítulo 3. Penso que o termo sugere uma posição ativa do “sujeito” pesquisado frente aos instrumentos utilizados para coleta de dados por mim realizados.

¹⁰ Sobre o assunto, ver o estudo de Reis (1997), onde analisa o fenômeno da capoeira com base em uma visão de pares dialéticos, sendo que a racionalidade tradicional (produtiva, estritamente competitiva, que separa o momento lúdico, do de produção) é subvertida e invertida, na realização da roda de capoeira.

¹¹ Ver a este respeito, o trabalho de MARINHO, IP. **A ginástica brasileira**. Brasília, 1982.

aula de Educação Física; e o presente trabalho tem a intenção inicial de sugerir um melhor entendimento sobre este fenômeno.

1.2 DA JUSTIFICATIVA PESSOAL, DA RELEVÂNCIA DO PROBLEMA E OBJETIVOS PROPOSTOS

Entendendo a inserção desta pesquisa (que resultou no presente texto de dissertação) no âmbito de produção acadêmica desenvolvido em um programa de pós-graduação de uma Universidade Federal, concordamos com Taffarel (2007) ao colocar a necessidade de valorização da escola básica pelas instituições de caráter científico e acadêmico, tais como as universidades públicas, e que têm como um de seus princípios institucionais a pesquisa e a produção de conhecimento. Tais instituições devem trabalhar estimulando sua articulação com a escola e com a sociedade. Superando um entendimento da universidade como *organização social*¹², devemos entendê-la segundo Chauí (2003) como uma *instituição* diferenciada e autônoma, ou seja, devemos entender a universidade como instituição que dialoga com a sociedade na sua produção de conhecimentos, respondendo a problemas demandados por esta, aspirando assim à universalidade e à socialização dos resultados de sua produção (seja como fruto das ações de pesquisa, de extensão ou pelas próprias ações de ensino).

Falcão (2004b), bem como Martins (2000) apontam a escola como uma das instituições sociais no Brasil onde a capoeira tradicionalmente se faz presente de maneira não-formal, majoritariamente com professores da comunidade que se utilizam do espaço da escola para ministrarem aulas de capoeira nos horários extracurriculares, seja para os próprios alunos da escola interessados ou a outras crianças e jovens da comunidade ao redor. Desta forma, a escola é hoje em dia um espaço de trabalho de extrema importância para a legitimação da capoeira, pois é onde os professores que vivem do ofício de ensinar a capoeira podem divulgar seus trabalhos e conseguir recursos para obterem seu sustento financeiro. Associadas a estas aproximações efetivadas por professores de capoeira em um âmbito

¹² Chauí (2003) relata as transformações a que as universidades públicas passavam, de uma instituição, que resguardava certa autonomia intelectual, para uma instituição pautada em uma visão de organização social, entendida, então como serviço a ser privatizado pelo Estado; serviço este, balizado então pelos princípios de eficácia e de sucesso no emprego dos meios para se alcançar uma meta determinada (diga-se, determinada pelo mercado). Cabe lembrar que tal texto fora escrito enquanto crítica aos rumos que a política educacional relativa ao ensino superior tomava à época, sugerindo a autora, estar sendo realizada uma reforma do Estado, colocando a educação como setor de “Serviços não-exclusivos do Estado”.

ainda não-formal que se utilizam do espaço físico da escola, têm crescido o número de iniciativas de trabalhos com a capoeira na escola (mesmo que não constem no programa curricular das disciplinas oficiais), via projetos e parcerias com algumas Secretarias de Educação em alguns municípios brasileiros. Associada a estas tentativas de aproximação (oficiais e mesmo “oficiosas”), vem crescendo o número de trabalhos acadêmicos que tratam da temática da capoeira na escola, não cabendo mais hoje em dia alegar a falta de produção acadêmica nesta área (FALCÃO, 2001).

Concordamos com Saviani (2002) quando, ao questionar a gênese do que realmente venha a ser um problema digno de ser pesquisado, afirma que para além das categorias de complexidade, dúvida e indefinição, o verdadeiro problema deve-se pautar na necessidade: “(...) um obstáculo que é necessário transpor, uma dificuldade que precisa ser superada, uma dúvida que não pode deixar de ser dissipada são situações que se nos configuram como verdadeiramente problemáticas” (p. 14). Neste sentido, buscarei agora justificar a “problematicidade” (SAVIANI, 2002) de meu problema de pesquisa, respondendo em três frentes que considero necessárias de serem consideradas na produção científica, como explicita Taffarel (2007), ou seja, a necessidade de articulação entre universidade (entendida como uma das instâncias na produção de conhecimento), escola e sociedade.

Relativo à *universidade*, temos, como nos alerta Kunz (2000), pouca produção científica na área de Educação Física que trate da temática do movimento humano sob um enfoque que leve em consideração o sujeito que se movimenta, em contraposição a uma maior parte dos estudos baseados em paradigmas empírico-analíticos, e que centram suas análises do movimento humano sob um enfoque majoritário das ciências naturais (KUNZ, 2000; SURDI, 2010). Quando consideramos a produção científica na área de Educação Física relacionada à capoeira na escola, temos boa parte das pesquisas focadas no estudo desta problemática pautando-se metodológica e epistemologicamente¹³ nas relações (seja de conflito ou de aproximação) entre as duas instituições: capoeira e escola. Desta forma, o enfoque das pesquisas em sua maioria tem tratado das relações (processo) decorrentes da capoeira estar inserida na escola, sendo poucas as

¹³ Muitos dos estudos que se propõem a investigar a relação entre capoeira e escola, centram-se no processo e na relação entre ambos, pautando-se por direcionamentos epistemológicos advindos do materialismo histórico-dialético, ou enquadrando-se nas perspectivas dos estudos culturais.

pesquisas que têm foco no sujeito (em sua intencionalidade, na relação ser-no-mundo) que participa da aula, ou seja, o aluno.

Desta forma, um trabalho que considere esta problemática (capoeira na escola) e que se utilize dos entendimentos sobre sujeito e sua intencionalidade na relação com o mundo (sob um enfoque da fenomenologia) associado ao entendimento das teorias do movimento humano ainda é pertinente. Considera-se aqui que uma problemática pode ser investigada sob diversos ângulos epistemológicos, proporcionando com esta iniciativa, outra forma de relacionar-se com o objeto de estudo, de encará-lo, o que resulta em novos conhecimentos e avanços no entendimento sobre o que é estudado.

Com relação à *escola*, resgatamos algumas idéias sempre atuais e pertinentes de Paulo Freire (2007) quando considera essencial a identificação do sujeito (do educando, no caso) com o conhecimento que será trabalhado. Partindo do mundo vivido (ou “leitura de mundo”, conforme utiliza) do educando, do que ele conhece e de suas experiências, e considerando-o como portador de cultura que deve ser problematizada pela escola, o professor pode possibilitar uma situação de reciprocidade e de identificação do educando com o conteúdo que está sendo trabalhado. A partir do diálogo inicial promotor da identificação entre o educando e o conteúdo trabalhado, e sua problematização, supera-se o conhecimento inicial, de origem no senso-comum, promovendo então um processo de ensino-aprendizagem que leva à autonomia do educando, ao apropriar-se efetivamente (e afetivamente) do conhecimento que é trabalhado desta maneira. A capoeira, neste sentido, com sua riqueza de possibilidades experienciais (elementos de música, dança, luta, instrumentos, músicas, expressão corporal, ritmos, histórias, tradição etc.) e entendida como uma manifestação carregada de possibilidades de “sedução pedagógica” (ABIB, 2006a), ao trazer elementos que fazem parte do universo cultural e simbólico dos alunos¹⁴, poderia estar dialogando com a variedade de significados e entendimentos que constituem sentidos na vida destes educandos.

¹⁴ Embora Abib (2006a) faça referência a certa tendência para identificação dos “marginalizados” na capoeira (enquanto alunos, de escolas públicas, que experimentam a “marginalidade” em seu cotidiano), que “falaria” a linguagem que eles entendem, ressalta que as possibilidades de utilização da capoeira vão para além das camadas excluídas da população, adquirindo nas camadas de “indicadores sociais mais elevados”, então um caráter de conscientização sobre a necessidade de valorização dos saberes presentes na cultura popular, no sentido da busca por transformação social.

Esta citada “sedução pedagógica” é bastante verificada no meio capoeirano. Em minha experiência com capoeira, e por meio de conversas com professores e mestres de capoeira, fui tendo conhecimento de diversos casos em que alunos que eram tidos como os mais violentos, ou apontados pelos seus professores na escola como “alunos-problema”, modificaram seu comportamento com a participação motivada nas aulas de capoeira, modificação esta, muitas vezes notada e comentada com os professores de capoeira destes alunos. Particularmente, tive a experiência de, em meados dos anos de 1998 (aos 16 anos de idade, aproximadamente), quando praticava capoeira em Brasília, DF, conhecer três garotos que moravam na chamada “cidade-satélite” de Santa Maria (cidade nas cercanias do Plano-Piloto em Brasília, e na época, com muito pouca infra-estrutura urbana, dado a recente ocupação/invasão maciça da área por famílias de baixa renda), que foram aceitos para praticar capoeira gratuitamente onde eu a praticava. Ao menos um destes colegas reconheceu na capoeira um sentido para sua vida e a vive, atualmente, em função dela (recebendo, inclusive daí, seus rendimentos), o mesmo não se pode afirmar para seus outros dois colegas, já que um, da última vez em que tive notícias, estava em uma instituição de correção de menores (do tipo FEBEM), enquanto outro havia se tornado pastor em uma igreja evangélica. Confesso, em certa medida, eu mesmo ser fruto desta “sedução pedagógica”, talvez não pelo sentido da identificação no ideário de marginalidade (por ser proveniente de família de classe-média), mas ao identificar na capoeira mais que uma prática corporal, uma “filosofia de vida”, com seus ensinamentos e valores próprios (postos constantemente em julgamento, na minha reflexão cotidiana sobre certos *dogmas* e sobre aspectos que não concordo, que existem também no meio da capoeira). Por meio de meu contato com a capoeira, pude construir sentidos nesta participação que me influenciaram, desde a minha opção pelo curso superior em Educação Física, até a proposição da presente investigação (dissertação de mestrado); uma espécie de “força” ou “questionamento fundamental” que tem me estimulado a aplicar minhas capacidades acadêmico-científicas e de trabalho efetivo no estudo e na prática da capoeira, como pesquisador, praticante e amante deste jogo-luta-dança.

Não só justificada pela proximidade que talvez a capoeira possa ter com as experiências e vivências que compõem o mundo vivido dos alunos das escolas (públicas, em especial), podemos recordar também da reflexão proporcionada por Abib (2006a) sobre a maior participação e valorização das comunidades de baixa renda de suas escolas-de-samba

(em detrimento das escolas públicas que lá existem, por exemplo). Talvez, a falta de identificação com a escola formal seja o motivo para a falta de zelo e de participação ativa da comunidade nas iniciativas advindas desta Instituição pública. Neste sentido, o trabalho com a capoeira sendo proposto pela escola talvez consiga aproximá-la dos conhecimentos e interesses que constituem sentidos na vida dos sujeitos que dela participam enquanto alunos e que trazem consigo, identidades e subjetividades relacionadas com o contexto em que vivem.

Consoante a este aspecto que está sendo levantado de que talvez a capoeira, como representante (em suas origens) da cultura popular, possa estar se aproximando do mundo vivido dos alunos nas escolas, temos a terceira justificativa para o estudo, referente à *sociedade*, no reconhecimento que a capoeira tem conseguido junto a algumas Secretarias de Educação de alguns municípios brasileiros, como já foi tratado. Cabe lembrar aqui o fato de estar em vigência a Lei Federal n. 10.639/2003¹⁵, que trata da “obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira nos ensino fundamental e médio”, além do recente reconhecimento da capoeira como Patrimônio Cultural Imaterial pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), no ano de 2008. Tais fatos demonstram um entendimento legal por parte da sociedade brasileira da importância crescente que tem adquirido a capoeira na atualidade. Tais iniciativas geram a necessidade de superarem-se os discursos naturalistas e ingênuos sobre a capoeira, devendo então ser tratada, pensada e trabalhada coerentemente e de maneira crítica e construtiva. Entendemos que a concepção sobre o que seja (ou como deveria ser) – concepção esta que é constantemente produzida pelos próprios pesquisadores, praticantes e amantes inseridos no meio capoeirano – dialogue crítica e contextualizadamente com os anseios da sociedade, que a vê, cada vez mais, com interesse crescente, particularmente, em sua inserção no meio da Educação (Física) escolar brasileira.

Tendo apresentado o problema que motivou a investigação e buscando justificar sua pertinência, propomos então a tarefa primordial em buscar desvelar a intensidade da experiência com a capoeira como constituidora de sentidos na vida (no ser) dos sujeitos-alunos pesquisados. De tal tarefa central a ser buscada pela pesquisa, surgem os questionamentos relacionados a esta busca, que seriam: como se apresenta o mundo (vivido) dos sujeitos-alunos pesquisados? Como se

¹⁵ Recentemente alterada, conforme citado anteriormente.

apresenta o Se-movimentar destes sujeitos-alunos no contexto de movimentos apresentado nas aulas de capoeira nas escolas estudadas? E finalmente, como constroem-se as relações de construção de significados pelos sujeitos-alunos pesquisado, a partir do entendimento sobre mundo-vivido e Se-movimentar nas aulas de capoeira?

CAPÍTULO 2: REFERENCIAL TEÓRICO E EPISTEMOLÓGICO

Vi também, debaixo do sol, este exemplo de uma sabedoria que me pareceu grande: havia uma pequena cidade, pouco populosa, contra a qual veio um poderoso rei que a sitiou e construiu contra ela fortes trincheiras. Ora, aí se encontrava um pobre homem, prudente, cuja sabedoria salvou a cidade; e ninguém se lembrou desse pobre homem. Por isso eu disse: “A sabedoria vale mais que a força; mas a sabedoria do pobre é desprezada e às suas palavras não se dão ouvidos.”

(Ecl. 9, 13-16, Bíblia Sagrada)

2.1 CAPOEIRA E ESCOLA: UMA APROXIMAÇÃO CONSTRUÍDA E AINDA EM CONSTRUÇÃO...

Possibilidade apontada para a Educação Física Escolar (EFE) no clássico “Metodologia do ensino da Educação Física” (COLETIVO, 1992), a utilização da capoeira encontra nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de Educação Física do ensino fundamental (BRASIL, 1998a), assim como em Freire & Scaglia (2003), referências para sua utilização, podendo também ser tratada por outras disciplinas (que não somente a EFE) em sua transversalidade, baseando-se nas referências contidas no documento sobre pluralidade cultural (BRASIL, 1998b). Recentemente, a lei federal nº 10.639 de 2003 (BRASIL, 2003), colocou a necessidade de inserção efetiva da temática da história e da cultura afro-brasileira no currículo das escolas brasileiras de ensino fundamental e médio, sendo a capoeira um importante conteúdo a ser trabalhado nas disciplinas escolares nestes níveis de ensino, com destaque especial nas aulas de EFE, onde um trabalho pautado na concepção da cultura de movimentos, poderia estar contemplando a diversidade experiencial e potencialmente educativa presente na capoeira, pensada e realizada como conteúdo das aulas de EFE.

A presença da capoeira nas aulas de EFE não é uma novidade, haja vista a quantidade de trabalhos que relatam ou que reconhecem esta utilização (FALCÃO, 1996; NATIVIDADE, 2006; VIANA & SILVA, 2005; REIS, 2005; NORONHA & PINTO, 2004). Se, tradicionalmente, e ainda em grande medida, os trabalhos realizados com capoeira na escola sejam mais provenientes do esforço pessoal e profissional do

professor de maneira isolada (ou seja, não constando muitas vezes nos programas curriculares das instituições em que trabalham), tem crescido ultimamente o entendimento sobre a importância educativa desta nos meios escolares (como é o caso também de algumas outras manifestações culturais presentes “fora dos muros” da escola, como em Florianópolis, o resgate da brincadeira de Boi-de-Mamão em algumas escolas, por exemplo) como nos relata Freire & Scaglia (2003, p. 35): “Antigamente, praticava-se capoeira apenas na rua e nas academias; mais recentemente, vários professores de educação física incorporaram-na a suas aulas”. Tal entendimento sobre o potencial educativo da capoeira nas escolas tem sido construído a partir de crescentes parcerias e trabalhos bem-sucedidos com a capoeira, de certa forma, ampliando o espaço e a participação da capoeira no cotidiano em diversas escolas em alguns municípios brasileiros (FALCÃO, 1996; VIANA & SILVA, 2005; MOREIRA & MOREIRA, 2007).

Buscando discurrir brevemente sobre as primeiras iniciativas de sistematização e pedagogização da capoeira, anteriores ainda ao seu atual processo de reflexão e prática na escola, Falcão (2004a) remonta as primeiras propostas metodológicas para o ensino da capoeira ao final do século XIX, com marcado caráter elitista e impregnadas pelo pensamento positivista e médico-higienista presente na educação do corpo no Brasil neste período. Falcão (2004a) cita diversas propostas metodológicas até o desenvolvimento e divulgação, em meados de 1930, das propostas metodológicas de Mestre Bimba, criador da “Luta Regional Baiana” (ou Capoeira Regional, caracterizada principalmente pela sua marcialidade e eficiência como luta) e de Mestre Pastinha, organizador da chamada Capoeira Angola (caracterizada, dentre outros, pelo resgate e identidade com a tradição africana na capoeira e valorização de conceitos tais como mandinga, malícia etc.).

Posteriormente, temos o desenvolvimento da capoeira que Frigério (1989) chama de contemporânea¹⁶, nos diversos grupos de capoeira que surgiram - após o ideal de conformação dos capoeiras em grupos apontada inicialmente por Mestre Bimba, e posta em prática, com a ida dos capoeiristas baianos à São Paulo (REIS, 1997), além da criação do grupo de capoeira Senzala, em meados dos anos de 1960, na cidade do Rio de Janeiro. Metodologias próprias para o ensino da capoeira foram então criadas por cada grupo, seguindo princípios mais

¹⁶ Entendida basicamente como uma mescla de elementos tradicionais e modernos, constituindo uma capoeira híbrida, onde estão presentes elementos (re-significados) tanto da capoeira Regional, quanto da Angola.

ou menos relacionados a uma tendência ou outra da capoeira, qual fossem, a capoeira Regional (legada por Mestre Bimba) ou a Angola (legada por Mestre pastinha, basicamente).

A partir deste impulso pedagógico inicial, tornou-se, então, cada vez mais freqüente a existência de grupos de capoeira que almejavam alcançar o reconhecimento e legitimidade junto à sociedade ao buscarem uma associação às escolas (diga-se, ministrando aulas de capoeira aos alunos da escola), já que esta associação garantiria certo reconhecimento social, indo contra a imagem tradicionalmente relacionada à vadiagem (remetendo-se ao tempo em que a capoeira era considerada contravenção penal, nos tempos da virada do século XIX para o século XX) e à violência¹⁷. Um estudo de Martins (2000), ao analisar as relações de trabalho estabelecidas pelos professores de capoeira que a lecionam nas escolas entende que na atualidade, esta relação tende à profissionalização¹⁸, sendo que “a capoeira já se inscreve na categoria de ‘forma de trabalho remunerado e sistematizado’”. Falcão (2004b) em sua tese de doutoramento aponta a escola como instituição de importância para o professor de capoeira, pois é onde, mesmo de maneira não-formal, este pode ministrar suas aulas, constituindo-se muitas vezes em fonte de rendimentos e de reconhecimento social perante a comunidade onde vive e/ou trabalha.

Não devemos esquecer, no entanto que, como manifestação cultural de origens nas camadas populares, a capoeira mantém uma dinâmica própria também fora dos muros da escola; dinâmica esta que deve ser considerada neste processo de pensá-la e realizá-la dentro da escola. Consideramos que tal utilização da capoeira nas escolas não está isenta destas influências vindas dos grupos, bem como o fato de que, ao inserir-se no espaço escolar (e também no espaço acadêmico, e demais instituições sociais onde possa vir a se inserir), ela mesma (a capoeira) é influenciada por estas instituições onde está inserida, seja em seu entendimento e mesmo em sua prática dentro dos grupos. A capoeira é uma manifestação cultural, e como tal deve ser entendida em sua

¹⁷ A violência e exacerbação da rivalidade entre os grupos de capoeira eram princípios bastante difundidos entre alguns dos grupos de capoeira em meados dos anos de 1990, que utilizavam as rodas como espaços de resolução física de conflitos de ordem ideológica ou mesmo de desavenças geralmente relacionadas à disputa por espaço ou dinheiro (dívidas).

¹⁸ Entende-se aqui que este processo dá-se de diversas formas, seja na informalidade de um professor de capoeira sem vínculos com a escola, atuando no ensino informal, seja um professor de capoeira com algum tipo de vínculo com a escola ou mesmo com órgãos municipais ou estaduais de ensino, atuando em projetos paralelos ou complementares às aulas de Educação Física.

dinamicidade, e sua possibilidade de ressignificar-se conforme sua utilização pelos sujeitos que a fazem, praticam, pensam, gostam, legislam, consomem etc.; bem como pelo contato que venha a efetivar com as diversas instituições sociais na atualidade, considerando-se neste processo, a necessidade de estabelecimento do diálogo sempre com as instâncias tradicionais que a definem e redefinem (em conjunto) tal como é, como foi e como será¹⁹.

Neste sentido, um entendimento da capoeira como manifestação cultural de origem nas camadas populares²⁰ deve ser levado em conta ao ser pensada e trabalhada na escola. Tal pensamento encontra respaldo em Abib (2006a), bem como em Sampaio & Tavares (2007, p. 17), quando considera que o trato pedagógico da capoeira na escola deve aprofundar-se em sua oportunidade de oferecer aos alunos uma visão diferente de mundo, tradicionalmente trabalhada pelos meios de comunicação em massa²¹:

(...) possibilidade de olhar para a capoeira como manifestação da cultura popular brasileira, em contraposição à lógica da indústria cultural na qual o corpo não enfatiza somente a interpretação de um código convencionado que se faz presente nas regras do jogo [da capoeira], e sim na redimensionalização das qualidades do corpo, a fim de valorizar os conhecimentos históricos da corporeidade, reconhecendo-se dessa forma, o potencial cultural que os praticantes trazem da sua vida diária.

A própria noção de a capoeira tratar-se de uma manifestação cultural de origens nas camadas populares, remete-nos à complexidade

¹⁹ Na época da confecção deste texto de dissertação (ano de 2010), ocorreram discussões em caráter nacional sobre o “Programa Nacional de Salvaguarda e Incentivo à Capoeira” (Pró-Capoeira), por iniciativa do Ministério da Cultura. Tal Programa será brevemente discutido, no tocante à sua relevância para o presente estudo, no próximo capítulo, ao tratarmos das contradições observadas na realidade das aulas de capoeira nas escolas pesquisadas.

²⁰ Embora não nos aprofundemos na discussão sobre o que possamos considerar enquanto “popular” na cultura, não desconsideramos toda a complexidade e discussão que o tema propõe. Haja visto os trabalhos de Chauí (1996; 1981) e Canclini (1998).

²¹ Criticam, neste caso, a massificação e amoldamento das subjetividades, proporcionados pelo consumo alienado dos bens culturais produzidos a partir dos princípios contidos no conceito de Indústria Cultural (ADORNO, 2002). Para os autores (SAMPAIO E TAVARES, 2007), a capoeira, enquanto manifestação da cultura popular, poderia opor-se à lógica hegemônica imposta pela Indústria Cultural.

contida nesta noção, bem como evidencia a necessidade de serem levados em conta diversos aspectos ao tentarmos (ou propormos) uma relação de aproximação entre escola (como representante do saber acadêmico, ou “oficial”) e a capoeira (como representante do saber popular). Santos (1994) ressalta que o trabalho de resgate das manifestações da cultura popular deve estar sempre relacionado aos processos sociais próprios das populações que a geraram, processos estes que devem necessariamente, referir-se à sociedade como um todo, levando-se em conta a sua contextualização histórica:

Assim, falar em cultura popular pode implicar uma ênfase no modo de ser e sentir que seja típico de uma população, que seja característico dela, que seja mesmo um patrimônio seu. A mensagem política pode ser a de preservar e valorizar esse patrimônio. (SANTOS, 1994, p. 64).

É ainda Santos (1994, p. 62-63), quem esclarece de maneira bastante sucinta e direta (portanto não-definitiva, ao considerar a complexidade que o conceito encerra), uma definição para cultura popular:

Para entender o que é popular na cultura, nós poderíamos procurar entender quais são as expressões culturais dos processos sociais vividos pelas classes dominadas. (...) poderíamos considerar que essas populações têm algumas características básicas derivadas de sua posição comum de inferioridade nas relações de poder na sociedade. Ao falarmos então do popular na cultura nós tentaríamos ver em que medida estas características se manifestam culturalmente, ver enfim como a opressão e a luta para superá-la marcaram a esfera cultural.

Ainda referente à complexidade relacionada ao estabelecimento de uma possível definição sobre o que seja cultura popular (ou o popular na cultura), devemos mencionar algumas importantes discussões que foram travadas a partir das contribuições da chamada Teoria Crítica²²,

²² Concordamos com Vieira e Caldas (2006), para os quais, o ponto central da chamada Teoria Crítica é a questão da emancipação humana e possibilidades de alcançá-la em sua potencialidade por meio da prática a partir da negação teórica das falhas existentes em nosso

quando esta buscou lançar luz sobre as possibilidades (e impossibilidades) da formação humana no sentido de sua emancipação na sociedade, hoje dominada pela chamada Indústria Cultural²³, entendendo nas manifestações culturais oriundas das camadas populares, certa cooptação com a massificação de consciências promovida pela Indústria Cultural. Tal associação é contestada no Brasil por Chauí (1996), ao sugerir uma distinção (embora difícil) entre o que ela chama de cultura de massa e cultura popular, sendo a primeira, mais relacionada a uma possível associação com a Indústria Cultural. Chauí (1996) ao debruçar-se sobre a questão da cultura popular encontra também certa dificuldade na aceitação irrefletida do discurso de associação entre as manifestações da cultura popular e o princípio de resistência cultural (contra-hegemônica), pois observa tais manifestações na relação dialética entre resistência e conformismo, tendo em vista que algumas vezes encontram-se cooptadas por uma visão hegemônica associada a interesses políticos populistas. Tal discussão é ampliada com as contribuições de Canclini (1998), em seu conceito de hibridismo cultural e dificuldades (atualmente), na definição de fronteiras e distinções claras entre o que seja popular na cultura, estando claramente “separado” da cultura de elite. Canclini (1998) sugere então a existência de um diálogo e a conseqüente “quebra de fronteiras” entre uma e outra (popular e erudito), mesclando-se e confundindo-se em diversas ocasiões. Tal idéia de hibridismo e certa flexibilização no entendimento dos fenômenos, que emerge ao buscamos entendê-los em sua complexidade (estando aí inserida a dimensão política associada ao fenômeno), está relacionada, nesta discussão sobre cultura popular, à entrada do conceito de modernidade e sua associada fluidez, abertura e transitoriedade no entendimento da realidade humana na contemporaneidade, conforme nos esclarece Abib (2007b, p. 9):

(...) essa complexidade que caracteriza as noções de cultura popular e identidade na discussão atual,

mundo social. Para os autores, a Teoria Crítica não aceita a “neutralidade do positivismo” (p. 62), constituindo-se em um movimento que aponta para a “prática como a realização dos potenciais emancipatórios do mundo” (p. 61).

²³ Conceito presente em “Dialética do esclarecimento” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985), obra escrita em 1947 e que analisa, basicamente, a relação estabelecida entre cultura e capitalismo, onde a cultura passa a ser convertida em mercadoria e as implicações na formação humana e desenvolvimento social. Para Adorno (2002, p. 8): “A participação de milhões em tal indústria [cultural] imporia métodos de reprodução que, por seu turno, fazem com que inevitavelmente, em numerosos locais, necessidades iguais sejam satisfeitas com produtos [diga-se produtos culturais] estandardizados”.

a partir do momento que os conceitos de hibridismo, abertura e transitoriedade as tornam noções muito fluidas, exige o esforço teórico de situá-las num contexto em que a conotação política inerente a elas possa ser explicitada mais concretamente e delimitada com maior clareza.

Cientes então desta complexidade no entendimento sobre o fenômeno da cultura popular, sugerindo certa flexibilização em seu entendimento na atualidade e considerando ainda o caráter dinâmico de criação/manutenção/re-significação das práticas culturais, somos da opinião da ocorrência de modificações na realidade social de ambas instituições (capoeira e escola) resultantes de sua aproximação, e percebemos deste contato, uma crescente conscientização sobre a importância da capoeira como um componente educativo a ser agregado aos conhecimentos trabalhados pela escola. Entretanto, sem desconsiderar a complexidade da discussão a respeito da necessidade de reflexão sobre as origens populares da capoeira – e como estes aspectos relacionados à sua origem serão trabalhados nesta aproximação ao “conhecimento oficial” (representado pela escola) – propomos então partirmos da identificação destes elementos “diferentes” (populares), em relação ao oficial (erudito), e que estão presentes na capoeira, buscando entender a forma como estes elementos, articulados e inseridos na totalidade que resulta na prática sócio-cultural da capoeira, parecem constituir-se em um poderoso fenômeno de significação em tantas vidas de alunos(as), jovens, crianças, velhos(as) e adultos(as) que praticam a capoeira e vêem nela (ou que constroem a partir de sua relação com ela) um significado para suas vidas.

2.2 CAPOEIRA E EXISTÊNCIA: CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS E DA IDENTIDADE PELA/A PARTIR/NA CAPOEIRA

Início esta seção com um relato pessoal, de Almir Areias (1983) na introdução de seu livro “O que é capoeira?”. Utilizo-me deste relato como uma referência tematizadora na discussão presentemente proposta, tendo em vista estarem contidos neste fragmento, diversos elementos que considero importantes para propor um entendimento sobre o fenômeno de construção de sentidos que a capoeira parece oferecer na vida dos seus praticantes (os elementos a que me refiro no trecho foram por mim destacados em **negrito**):

Para tanto [o autor refere-se à sua busca em

desvendar, “sem esgotar o assunto”, “o que é capoeira?”], recorro à minha convivência de 15 anos com a capoeira, como aprendiz, capoeirista e mestre²⁴, e também à minha condição de **garoto do povo**, com poucas opções de vida e com meus anseios, quando encontrei na capoeira a minha **identidade**, a minha forma de auto-afirmação, manifestação e **expressão**. Uma maneira de **ser** e **existir**, através da qual, procurando conhecer a história da capoeira como a história de uma **mãe** e uma **família** que me acolhera, terminei por conhecer a história do meu povo e a minha própria história, que através desse livro me é grato lembrar. (AREIAS, 1983, p. 9).

Penso tornar-se evidente para quem lê o trecho acima, a emoção contida nas palavras aí registradas. O uso de algumas palavras tão próximas e singulares como mãe, família, ser, evidenciam no autor uma escrita guiada por uma evidente empatia para com aquilo que ele tratou. Emoção similar, talvez àquela que sentimos quando alguém nos pergunta, algo que, ao mesmo tempo em que nos pega de surpresa – talvez por ser de natureza íntima e digna de afeto – nos alegra ao termos a possibilidade de externar (significando e revivendo a experiência novamente ao resgatá-la de nossa memória) ao outro como sentimos aquilo que nos é questionado. Pode-se entender no trecho transcrito, que, de certa forma, a capoeira constituiu um significado na vida deste sujeito no período em que escreveu sua obra, tanto pela forma rica de significados pessoais como buscou descrever o importante papel que esta teve em sua vida, quanto no tempo relatado de dedicação à capoeiragem (este último a meu ver, mais passível de questionamento, tendo em vista a possibilidade de estar – ou fazer parte de – em “algo” não estando, efetiva e integralmente, nesse “algo”). Tentativas de interpretação à parte (e esclareço que esta é apenas uma possível interpretação), busco agora

²⁴ Atualmente, no meio capoeirano, é raro nos grupos de capoeira que seguem algum dos diversos sistemas de graduação (e mesmo na capoeira angola, onde muitas vezes não é utilizado o sistema de graduação, existindo apenas a distinção entre mestre e aluno), a formação de mestres de capoeira com o tempo de capoeiragem citado pelo autor (15 anos). No entanto, devemos considerar que a própria dinâmica cultural e social da capoeira na época em que foi escrito o livro (início de 1980) permitia que se formassem mestres (muitas vezes auto-proclamados, dada ainda as condições incipientes da capoeira na época) com este tempo de capoeiragem, algo muito pouco provável de ocorrer na atualidade dada as mudanças que ocorreram, especialmente no que diz respeito a certa organização, maior concorrência e institucionalização da capoeira nos grupos.

discorrer sobre os elementos por mim destacados no trecho que parecem estar relacionados a constituição de significados pela capoeira na vida dos praticantes em geral da capoeira.

Uma primeira idéia contida no trecho refere-se à ligação da capoeira com princípios associados ao seu caráter originário de manifestação da cultura popular, expressos na referência de o autor ser proveniente de uma condição de **garoto do povo** (AREIAS, 1983), vindo daí um dos citados motivos que o levaram à identificação com a capoeira.

Partindo das discussões já empreendidas (brevemente) sobre cultura popular e que apontam para certa complexidade que deve ser considerada ao buscarmos um entendimento sobre o popular na cultura²⁵, aprofundaremos um pouco mais nesta temática utilizando alguns trabalhos de Abib (2002; 2006a; 2006b; 2007a; 2007b) ao promovem importantes reflexões no entendimento da capoeira²⁶ e suas relações com a cultura popular. Baseando-se nesta relação, o autor busca entender a dinâmica social constantemente (re)construída na capoeiragem desde sua origem às atuais re-significações, seja em sua forma de ensinar, de praticar e mesmo de pensar e na forma de se inserir em instituições sociais tais como a escola.

Para Abib (2002), a capoeira (em sua vertente Angola, principalmente) representaria uma manifestação cultural capaz de resistir a um atual processo de “homogeneização cultural”, decorrente da “massificação e da ação mercantilizadora da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa” (ABIB, 2002, p. 2). O caráter de resistência cultural associado à capoeira estaria relacionado em muitos sentidos à permanência nesta, até a atualidade, de certos elementos

²⁵ Dada a realidade atual que aponta a diversidade de fenômenos constituintes desta complexidade, a saber: a globalização e suas influências no entendimento sobre cultura, o conceito de hibridismo cultural, as estratégias de resistência e conformismo cultural, as formas de inserção do sujeito nos interstícios econômicos e políticos da sociedade e a construção a partir deste espaço/tempo de uma identidade social nestes meios etc. (vide ABIB, 2007b).

²⁶ O autor refere-se constantemente à capoeira Angola considerando-a “referenciada”, no geral, em “padrões considerados tradicionais” (ABIB, 2002). Embora o autor faça uma distinção entre ambas vertentes: “(..) O discurso da identidade étnica, da memória/tradição, do lúdico e da consciência política presentes na Capoeira Angola, opõe-se a uma estética voltada para a performance atlético/acrobática e a um certo consumismo/modismo presentes de uma forma geral, na prática da Capoeira Regional” (ABIB, 2002, p. 2), considero que o próprio autor reconheça a complexidade e diversidade dos diferentes grupos e “linhagens” da capoeira Angola, Regional ou Contemporânea (FRIGÉRIO, 1989) sendo o próprio reconhecimento da Bahia como o referencial das origens da capoeiragem no Brasil, passível de questionamento dada as notícias de capoeiragem em outros centros urbanos, tais como Rio de Janeiro e Recife, desde os séculos XVIII e XIX.

provindos de suas origens na cultura popular e seu contexto sócio-histórico particular. Tais elementos originários estariam presentes em maior ou menor grau na capoeira (a depender do “respeito” às tradições) e auxiliariam na formação autônoma (contrária à “homogeneização cultural” já citada) do capoeira; e seriam: memória, oralidade, ancestralidade, ritualidade e temporalidade própria (ABIB, 2007a).

Sobre estas categorias, faremos breves considerações a fim de esclarecê-las. Abib (2002), entende a memória na capoeira enquanto força instauradora. Partindo de uma concepção de temporalidade não-linear²⁷, mas circular (unidade temporal entre passado, presente e futuro²⁸), o autor visualiza na roda de capoeira, o ressurgir constante do passado na atualidade do canto entoado em uma roda de capoeira, por exemplo, possuindo capacidades de atuação no sentido de melhor compreensão do presente e ainda possibilitando um projetar-se num futuro de possibilidades baseadas na compreensão presente-passado em sua relação com o futuro; daí o entendimento do passado como força instauradora (transgressora), como nos esclarece o autor:

Esse passado tão presente numa roda de Capoeira Angola, vigora e denuncia, à medida que traz à tona tantos conflitos, permitindo dessa forma, uma melhor compreensão do presente, enquanto se traduz como indignação e inconformismo assim como nos falou Benjamin. Nesse vigorar, abre as possibilidades para projeção de um futuro que já se faz germinado a partir da tomada de uma consciência coletiva sobre a historicidade dos processos das relações sociais, das quais esses sujeitos são protagonistas. Falamos de um processo de **conscientiz-ação** [grifo original do autor] coletiva, pois se trata de uma consciência que abre concretas possibilidades de ação, enquanto construção de um futuro. Na roda de Capoeira Angola completa-se assim a noção da

²⁷ Temporalidade esta, entendida pelo autor como sendo própria da capoeira – opondo-se à atual lógica temporal da “eternização do presente” (ABIB, 2007b, p. 11) – exercida quando, por exemplo, “(...) numa roda de Capoeira Angola, os jogadores, antes do jogo, agacham-se em reverência, e no cantar de uma ladainha, invocam todo um passado de luta e sofrimento; quando se busca nesse momento de celebração, toda a memória e a tradição espiritual de um povo que segue resistindo a séculos de dominação (...)” (ABIB, 2007a, p. 5).

²⁸ O autor aqui, baseia-se na concepção de tempo de Martin Heidegger em “Ser e Tempo” (2007), entendendo a temporalidade em sua unidade ekstática (HEIDEGGER, 2007) em: vigor de ter sido, atualidade e porvir.

circularidade do tempo: passado, presente e futuro compreendidos enquanto unidade temporal. (ABIB, 2002, p. 6).

Para Abib (2006a), o conceito de comunidade associado à capoeira, seria de fundamental importância para se entender a forma como são transmitidos os saberes e celebrados os valores em comum pelos sujeitos de uma comunidade²⁹ (capoeirana, neste caso). Dada a proximidade entre os sujeitos de uma comunidade (conceito ainda mais complexo, dada sua viabilização virtual em tempos de hiperconexão total *on-line* dos sujeitos), é possibilitada entre estes, ricas e intensas trocas de experiências (na forma da transmissão oral de conhecimentos, tradicionalmente presente na capoeira, por exemplo) e estabelecimento de uma coesão de grupo em torno dos ideais partilhados e celebrados constantemente no diversos rituais presentes na capoeira, e que trazem o elemento ancestral ao presente, relembando-o e também resignificando-o. Tal vivência em comunidade, é um dos fatores que permite a continuidade da transmissão dos saberes provindos das culturas populares (dentre elas, a capoeira). Para Abib (2006a, p. 65):

O universo da cultura popular, enquanto um campo extremamente rico e diversificado, em que a oralidade e a ritualidade³⁰ abrigam saberes dos mais significativos, remete a toda uma ancestralidade onde residem aspectos importantíssimos relacionados à “história não contada” dos derrotados, aos processos identitários das camadas subalternas da nossa

²⁹ Abib (2006a) faz aqui uma distinção entre os conceitos de sociedade e de comunidade, baseando-se em outros pensadores, e coloca que enquanto que a “sociedade – ou a metrópole – é o local da mobilidade e do anonimato”, onde “cada um está por si e isolado, e em estado de tensão perante os outros”, na comunidade, pelo contrário, “as relações sociais são caracterizadas por uma proximidade muito maior entre as pessoas (...)” e onde “(...) Os sentimentos recíprocos comuns e associados, enquanto vontade própria de uma comunidade (...) [denominado] como consenso, representa a força e a solidariedade social particular que associa os homens enquanto membros de um todo”. (ABIB, 2006a, p. 62).

³⁰ Para Abib (2007b), a ritualidade é um componente fundamental das tradições populares. O Autor assim a conceitua, apoiado no entendimento de Marc Augé (1997): “(...) a normatividade da memória coletiva que encontra-se reforçada pelo fato de o grupo se definir, objetiva e subjetivamente, como uma linhagem crente (...). esta continuidade transcende a História. Ela é atestada e manifestada no ato, essencialmente religioso, que consiste, em fazer memória (anamnese) deste passado que dá sentido ao presente e contém o futuro. Esta prática da anamnese é efetuada, na maior parte do tempo, sob a forma do rito” (ABIB, 2007b, p. 14).

sociedade, ao *ethos* do povo oprimido, enfim, à cultura dos excluídos do nosso país.

Entretanto, devemos considerar que tais categorias não existem separadas da vida social realizada por sujeitos concretos que transmitem e vivem estes valores na capoeira enquanto professores, alunos, expectadores etc. Neste sentido, Abib (2006b), desenvolve um pensamento sobre a importância das “referências vivas” destas características da capoeira, comparando em alguns de seus trabalhos, a figura do mestre de capoeira (quem dá vida e promove tais princípios em maior ou menor grau a depender de seu “apego” às “tradições”) ao poeta nos tempos da Grécia antiga de Homero, ambos entendidos como guardiões da memória coletiva do povo. Para Abib (2006b), a figura do mestre de capoeira equivaleria à de guardião da memória e da ritualidade características da capoeira. O mestre de capoeira personifica por meio de sua figura, e a partir do seu agir e pensar a capoeira, a própria ancestralidade desta prática (ou remete-se a ela nas cantigas e ladainhas, no ensino do respeito devido aos mestres mais antigos e tradicionais etc.), e é entendido como aquele que é capacitado (pela experiência adquirida no meio capoeirano, de seu reconhecimento e participação na capoeiragem) a transmitir seus conhecimentos³¹ aos iniciantes que desejem enveredar-se pelos caminhos da capoeira; não sem certa dose de mistério e mistificação de certos conhecimentos, passados somente, em alguns casos, para aqueles alunos já “iniciados” ou já “preparados” para receber aquele conhecimento³².

Entendidos estes elementos que a capoeira parece conter, provenientes de suas origens na cultura popular, discutiremos o conceito

³¹ Abib (2007b) cita que além das formas de ensino tradicionalmente presentes na capoeira, a partir da oralidade, dos ensinamentos contidos em uma ladainha ou durante a realização de uma roda, alguns mestres de capoeira (Angola, particularmente; embora seja fato que o próprio Mestre Bimba ensinava seus alunos também “pegando na mão”, talvez por ter aprendido também a capoeira de um mestre africano) utilizam-se da chamada “pedagogia do africano”, onde o toque do mestre guiando os movimentos do discípulo vai além da execução técnica, mas estabelece mesmo uma conexão espiritual com seu discípulo, passando a este, parte de seu sentimento, vontade energia (axé).

³² “O mestre de capoeira é também (...) aquele que sabe ocultar determinados conhecimentos considerados ‘essenciais’ dentro da tradição por ele representada. São saberes ou conhecimentos que não podem ser disponibilizados a qualquer pessoa ou em qualquer momento, mas necessitam, para serem transmitidos, de uma certa preparação por parte da pessoa interessada, que inclui muitas vezes uma “iniciação” que faz parte da ritualidade característica daquele grupo” (ABIB, 2007b, p. 94). Ainda o autor sintetiza esta discussão com a brilhante frase de Mestre Pastinha em seus manuscritos: “O mestre reserva segredos, mais (sic) não nega explicação” (citado por ABIB, 2007b, p. 94).

de “sedução pedagógica” formulado por Abib (2006a) como elemento articulador de sentido pelo sujeito, sendo um conceito que utilizamos em nosso estudo. Tal conceito remete à idéia de que a capoeira, ao conter as categorias citadas anteriormente - oriundas de sua identidade com as manifestações culturais de origem popular - traria consigo uma forma particular de “ser” e de “pensar” própria das “camadas menos favorecidas da população” (ABIB, 2006a), reconhecida pelos alunos (especialmente aqueles provenientes de núcleos familiares de “baixa renda” [ABIB, 2006a]), e que possibilitaria nestes uma maior afinidade e identidade com as linguagens, rituais e sistemas simbólicos trazidos, trabalhados e rememorados na capoeira. Tal identificação garantiria uma maior participação destes alunos, sendo a capoeira, “uma das atividades [o autor refere-se à execução desta em projetos de educação não-formal] que encontra maior receptividade por parte desse público de crianças e jovens marginalizados” (ABIB, 2006a, p. 60). Segundo o autor, existe aí uma identificação a partir do estabelecimento de uma comunicação dos valores trabalhados/celebrados/valorizados pela capoeira e a realidade (mundo vivido) experienciada pelos alunos. Relata-nos Abib (2006a, p. 60):

Porém não podemos esquecer (...) que a capoeira só consegue esse efeito positivo num universo de marginalizados, “porque ela é feita desse veneno”. Ou seja, esses elementos da “barra pesada”, da “desordem” e da “malandragem” constituem historicamente o *ethos* da capoeira e também do samba³³, em função da perseguição levadas a cabo pelas autoridades constituídas, em que foram vítimas essas manifestações durante um longo período no nosso país. O sambista e o capoeirista sempre foram sujeitos sociais discriminados e marginalizados, refletindo o histórico preconceito manifestado pela sociedade em relação a essas manifestações.

E continua ainda o autor (ABIB, 2006a, p. 61):

“São justamente esses elementos³⁴ que permitem a

³³ No trabalho, Abib (2006a) traça paralelos entre possibilidades educativas de algumas manifestações da cultura popular, a saber, a capoeira e o samba.

³⁴ “Portanto, esses elementos não podem ser desconsiderados porque são essenciais na condução de um processo educativo envolvendo sujeitos pertencentes às camadas excluídas da

‘sedução pedagógica’ e a sensibilização desses jovens, pois são elementos que fazem parte do seu universo cultural e simbólico, do seu cotidiano. O preconceito e a perseguição de outrora, de certa forma, ainda afetam essas populações nos dias de hoje”.

Entende-se assim, que a identidade e relação que a capoeira (pode manter, ou) mantém com seus elementos originários, provenientes de seu caráter de cultura popular, parece estimular uma identificação daqueles sujeitos que, em sua existência, partilham destes elementos mesmos constituintes, reconhecendo-se em suas “marginalidades recíprocas”. Ao procurar uma forma particular (singular) de ser e estar no mundo, o sujeito talvez entenda a capoeira como elemento que faz sentido para si a partir de sua identidade popular originária.

Uma segunda idéia diz respeito à formação do sujeito pela capoeira, ensinando formas de **ser** e de **existir** (AREIAS, 1983, p. 9), de assumir-se e de direcionar-se frente à vida e ao mundo, dentro e fora da capoeira.

Nesse sentido, alguns autores chegam a associar à capoeira, em certa perspectiva idealizada³⁵, a qualidade de constituir-se em uma “escola da vida” (CAPOEIRA, 1999, p. 131), proporcionando aos seus “pupilos”, ricas experiências de aprendizagem que os capacitam a melhor enfrentarem os desafios de um mundo – mundo este, onde impera a chamada “lei do cão” – porque encontram-se já iniciados e sabedores do fundamento da “mandinga³⁶” na capoeira; fundamento este entendido em sua capacidade de “saber jogar” e relacionar-se com um

população, que têm a possibilidade de uma maior identificação com a abordagem educativa desenvolvida por essas manifestações. A capoeira e o samba, entre outras manifestações oriundas da cultura popular, são excelentes instrumentos de educação pois compartilham, historicamente, esse universo de exclusão, de marginalidade e de discriminação a que pertencem esses sujeitos.” (ABIB, 2006a, p. 60).

³⁵ O autor refere-se à capoeiragem de “50 anos atrás”, remetendo a meados da década de 1930 (a primeira edição de seu livro “Capoeira: galo já cantou” é de 1985), quando surgiam as evidências dos grandes Mestres da capoeira Bimba e Pastinha, além dos demais capoeiras famosos, seja em Salvador, na Bahia, ou na cidade do Rio de Janeiro.

³⁶ Segundo Falcão (2002), o conceito de “mandinga” na capoeira estaria intimamente relacionado ao conceito de ludicidade. Para o autor (idem, p. 20) a palavra mandinga “tem importância significativa no mundo da capoeira. Capoeira sem mandinga é capoeira esterilizada, higienizada, portanto desprovida de ludicidade. O capoeira mandingueiro é imprevisível, astuto e envolvente, assim como eram os “mandingas” - povos originários da região da atual República do Mali, na África, tidos como grandes mágicos e feiticeiros. Mandinga, na capoeira, refere-se à malícia, à capacidade de ludibriar o companheiro de jogo. Pode-se vislumbrar aqui, uma estreita relação da mandiga com a ludicidade”.

mundo onde imperam as discrepâncias enganadoras, capazes de perder os desavisados (CAPOEIRA, 1999). O autor chega a resumir esta capacidade do capoeira, que sabe utilizar-se da “mandinga” ao lidar com um mundo onde impera a “lei do cão”, na frase: “urubu não come folha” (CAPOEIRA, 1999, p. 64); frase que denota a idéia de flexibilidade na construção de uma visão de mundo onde o sujeito pode “jogar um jogo” que momentaneamente não seja o seu – ciente, porém, a todo momento, de não ser esse seu jogo – jogando e contando com a imprevisibilidade, atentamente visualizando e analisando o outro, e fazendo acontecer, no próprio jogo, a oportunidade de subversão da situação desfavorável, ao modificar bruscamente um padrão de funcionamento esperado pelo outro, com atitudes criativas e criadoras, ricas de significado dentro do contexto construído e consumido naquele jogo (FALCÃO; SILVA & ACCORDI, 2005), atitudes então, carregadas em si, de “mandinga”.

Além de possuidora do fundamento da “mandinga”, que possibilita aos seus adeptos uma forma especial de agir frente ao/no mundo, a capoeira pode fornecer também ao sujeito uma forma particular de entendimento sobre o mundo e a realidade social. Para alguns autores, a capoeira em alguns de seus momentos constitutivos, especialmente no que diz respeito à roda³⁷, é entendida como uma espécie de “metáfora do espaço social” (REIS, 1997, p. 209), estando relacionada a um agir no mundo próprio e permeado por valores originários africanos que, em muitos casos, distinguem-se daqueles tradicionalmente relacionados a uma visão de mundo ocidental.

Esta citada distinção sugere uma inversão da lógica ocidental³⁸ fazendo-se presente no jogo da capoeira em diversos momentos, constituindo-se esta em uma das poucas lutas em que se admite “lutar” de “cabeça para baixo”, onde, por exemplo, um dos golpes mais característicos, presente tanto na capoeira Angola, quanto na Regional³⁹ chamado de “meia-lua-de-compasso” ou sua variante, “rabo-de-arraia”, consiste em girar sobre o eixo de uma perna, ao mesmo tempo em que a cabeça vai em direção ao solo, deixando a outra perna livre para acertar a

³⁷ Considerada pelos capoeiras como ponto alto da/na capoeiragem, pois é onde cada um demonstra-se a partir de sua linguagem corporal, dialogando assim com o outro jogador na roda. Trataremos mais adiante do funcionamento da roda e o fascínio que esta exerce nos jogadores e demais participantes (coro, instrumentistas, platéia etc.).

³⁸ Considero aqui o legado africano nas origens da capoeira, de certa forma ainda mantido e celebrado em sua prática atual. Tal legado refere-se à uma forma particular de ver e se relacionar com o mundo, que diferia, em princípio da visão do europeu colonizador à época da escravidão (racionalidade, eficiência, ciência e técnica).

³⁹ Ambas, variações da capoeira, tendo por principais defensores os mestres Pastinha e Bimba, na Angola e na Regional, respectivamente.

cabeça do oponente. Neste caso, o ataque é realizado de cabeça-para-baixo, algo impensável em lutas mais racionalizadas e que visam a eficiência tais como o boxe, de origem inglesa⁴⁰. Momentos, por exemplo, em que se “entra” na roda (metaforicamente entendida como mundo) de “cabeça-para-baixo”, no movimento de “aú” (equivalente ao movimento de roda, na ginástica artística, popularmente também conhecida como “estrelinha”) poderiam ser entendidos, em seus significados simbólicos, como momentos que evidenciam uma visão do mundo, distinta da ocidental e onde a ambigüidade entre sagrado e profano coexistiriam. Relata Reis (1997, p. 208):

Estamos diante de uma visão de mundo distinta da ocidental, no sentido de que há aqui uma indistinção entre a matéria e o espírito. Mais ainda (...), antes de entrar na roda o capoeirista se benze tocando o chão. Portanto, o sagrado está no chão. Nascida com a escravidão negra, a capoeira está impregnada de uma visão africana de mundo. E o sagrado, para a cultura religiosa africana, localiza-se primordialmente na terra, no baixo (em oposição ao legado judaico-cristão que situa o sagrado no céu, no alto).

Esta forma especial de ser e estar no mundo é expressada no meio capoeirano também por meio das músicas que denotam a importância da capoeira na vida do compositor⁴¹, de certa forma, tão arraigada em seu Ser que chega a compará-la ao próprio fundamento de sua vida, de sua existência. Ao propormos aqui uma breve análise a partir de alguns cânticos de capoeira selecionados, concordamos com Vieira (1995) e consideramos a função ritual⁴² presente neles, ou seja, possuem, a meu ver, a finalidade de fornecer à roda de capoeira o ritmo e a animação necessárias para o seu acontecer. No entanto, esclareço que escolhi estes dois cânticos, ao parecem expressar um profundo sentimento existencial

⁴⁰ Embora possa ser pensada sua origem nas competições de *pugilato* da Grécia Antiga.

⁴¹ Penso que de certa forma o intérprete destas cantigas numa roda também partilha deste sentimento, ao cantar movido por aquilo que a música desperta em si, ou seja, a partir do significado que a música parece construir em seu mundo, de forma que a música pode fluir e somar-se harmonicamente na energia criada/consumida/sentida em uma roda de capoeira.

⁴² As outras duas funções básicas dos cânticos de capoeira, segundo Vieira (1995), seriam: uma função mantenedora das tradições (reavivando a memória da comunidade capoeirana sobre os acontecimentos importantes em sua história) e uma função ética (promovendo um constante repensar dessa mesma história e sobre os princípios éticos na roda de capoeira).

por parte de seus compositores, concordando com Falcão (2003, p. 81) quando entende as funções destes para realização de análises sobre significados por eles expressos, constituindo-se em “instrumentos valiosos para uma análise mais profunda da realidade e do pensamento de quem os compõem”. Feitas estas considerações, vamos então à primeira cantiga (trechos selecionados):

-Ê Bahia!
Capoeira não largo não,
Já tentei mas meu coração,
Não vive sem ela não,
Tinha que perder a visão
E nunca escutar então,
A voz e o lamento,
Oi, no jogo de São Bento,
Invadiu meu coração

Vou ligar pra você, (CÔRO)
Alô, alô Maria!
Vou dizer que te amo,
E no final do ano eu vou pra Bahia!
(...)
(Domínio Público)

Enquanto que a música acima parece demonstrar certa disposição do capoeira distante em falar sobre a intensidade do afeto direcionado a dois amores: a capoeira e a amada (Maria), provavelmente “residentes” num mesmo centro (Bahia). A música parece evidenciar um amor muito mais pronunciado (ou tão forte quanto) à capoeira que à própria amada, de forma que o capoeira relata nem imaginar como seria sua vida sem a capoeira. Interessante notar que o compositor não esclareceu, entretanto, as conseqüências para sua vida (existência) em viver sem sua amada (Maria). Outra música de capoeira - dentre várias que parecem relacionar o existir com a capoeira, seria a seguinte (trechos selecionados):

Capoeira eu não sou daqui, (CÔRO)
Eu sou de outro lugar,
Minha vida é a capoeira,
Eu vou onde berimbau chamar,
(...)

Ouçõ a voz do berimbau

Treinando eu consigo ver
Capoeira é minha vida
Sem ela eu não sei viver
(...)
(Domínio Público)

Interessante notar na quadra⁴³ acima, a repetição do aspecto de ausência do capoeira (compositor) de seu lugar de origem (aspecto presente também na música anteriormente citada) e a sugestão de que, apesar de certa natureza nômade do capoeira, este carrega sempre consigo um referencial de existência relacionado à sua participação no mundo da capoeira. Tal ideário é constantemente relembrado em diversas músicas semelhantes, parecendo tratar-se de um discurso constante no meio capoeirano e que sugere uma imbricação entre vida (ser/existência) e a capoeira. Evidencia-se em muitas músicas que - pelo menos para aqueles que as compuseram - a capoeira trata-se, de fato, da própria vida (ser/existência) destes sujeitos.

Um terceiro elemento presente no discurso de Areias (1983), anteriormente transcrito, está relacionado à capoeira como possibilidade de **expressão**, ou seja, a possibilidade de realização do sujeito a partir das ricas possibilidades de experiência presentes em uma roda de capoeira, por exemplo (musicalidade, expressão corporal, diálogo corporal estabelecido em um jogo de capoeira, ludicidade proporcionada por um jogo “bem jogado” etc.). Uma roda de capoeira possibilita aos seus participantes experimentarem sentimentos variados (alegria, amor, paixão, raiva, medo, tristeza etc.), que podem ser intensamente vividos a partir do espaço de diálogo e a coesão do grupo de indivíduos que a constitui e que gera sua “energia⁴⁴” própria, sendo produzida e consumida no momento da roda (FALCÃO *et al.*, 2005). Falcão (*et al.*, 2005, p. 20) sintetiza da seguinte maneira a dinâmica de sensações vivenciadas pelos sujeitos no pleno “funcionamento” de uma roda de capoeira:

⁴³ É um tipo de cântico na capoeira também conhecido como “chula”. Segundo Falcão (2003, p. 82), dois outros tipos de cânticos presentes na capoeira seriam a “ladainha” e o “corrido”, sendo que a ladainha é cantada ao toque de angola, não se devendo jogar enquanto está sendo entoada pelo cantador. Já os corridos seriam “cantos curtos, geralmente formados por um verso apenas, em que o coro deve repetir a frase do puxador” (FALCÃO, 2003, p. 82).

⁴⁴ No meio capoeirano, costuma-se chamar esta energia vital de “axê” (*Asê* em yorubá), e que, tradicionalmente ligada aos cultos africanos, designa “energia, poder, força da natureza. Poder de realização através de força sobrenatural” (WIKIMEDIA, 2010).

O berimbau é quem dita o ritmo do jogo. A música cantada (cantiga), muitas vezes de improviso, alimenta a imaginação e as palmas empolgam o diálogo corporal. Esta integração, que potencializa e agrega o desafio, a atenção, o medo, a alegria, a coragem, enfim, vários componentes essenciais da condição humana, colocados em jogo e embalados pelos sons das cantigas, dos instrumentos musicais e das palmas dos demais participantes da roda, se explorada pedagogicamente, constitui-se num exuberante e fértil campo de investigação e aprendizagem, além de possibilitar singular permuta afetiva e exercícios de catarses. (FALCÃO *et al.*, 2005, p. 20).

Tal riqueza de elementos, presentes na capoeira, possibilitam ao praticante (jogador), oportunidades de transcender a mera realização de exercícios, atribuindo significados à sua movimentação corporal, entendida sempre como um diálogo com o outro na roda de capoeira. Se para Palma e Felipe (1999, p. 52) “o capoeirista dá a impressão de existir num espaço que transcende a pura prática da atividade física em si” - sendo a capoeira entendida como um “estilo de existência” relacionado ao ser capoeira - esta transcendência parece tomar forma no desenrolar de um jogo de capoeira no próprio deixar-se movimentar, harmonizando-se com o ritmo e com o jogo e possibilitando experiências sublimes de criatividade e de presença total na roda e no jogo, estabelecendo assim a plenitude de uma experiência lúdica produzida e consumida no desenrolar daquele jogo (FALCÃO *et al.*, 2005). Quando atingidos estes momentos de plenitude lúdica e total presença (os momentos catárticos já citados) no jogo de capoeira realizado na roda, o jogador pode experimentar sensações sublimes, tal como aquela relatada no filme-documentário de Muricy (1998), enquanto é mostrado no vídeo um instigante jogo de capoeira Angola de Mestre Curió (discípulo de Mestre Pastinha), onde este capoeira parece estar no que no vídeo é chamado de “transe capoeirano” (MURICY, 1998) no momento citado: “(...) o segredo é a mânia... é o estado de zen... existe um transe na capoeira, como existe o transe no Candomblé... o capoeirista... ele não sabe o que ele está fazendo... os dois sabem, os dois são um só (...)”. Ainda sobre esta conexão estabelecida na roda de capoeira entre canto e gesto corporal, que leva o jogador ao “transe capoeirano”, relata Falcão (*et al.*, 2005, p. 30), apoiado nas palavras de Mestre Decânio:

Canto e gesto corporal aparecem indissociáveis na capoeira. Um regulando e sendo regulado pelo outro. Quando existe uma sintonia, ou seja, uma afinção entre o puxador, o coro, a orquestra e o jogo, diz-se que a roda tem axé. Nesse espaço-tempo, quando esse conjunto todo se afina, integrando interativamente o campo vocal, o instrumental e o emocional, levando os componentes da roda à euforia ou à melancolia, conforme a mensagem embutida nos versos das cantigas, resultando numa verdadeira sinfonia, embora sem regente, acontece o que Mestre Decânio chama de “o transe capoeirano”.

Se tal fenômeno experimentado em uma roda de capoeira pode ser entendido como momento de extrema conexão interna do sujeito consigo e estando, ao mesmo tempo, integrado no jogo que se desenrola, passível então de questionamento por aqueles mais céticos⁴⁵ - a partir da subjetividade contida no fenômeno relatado - , esclarecemos que a experiência cotidiana experimentada pelo capoeira, se não alcança sempre a intensidade do “transe” citado, pode ser sentida/experimentada em um nível que transcende o de pura performance motora, pois tal qualidade não abarca por si só a criatividade e malícia - já comentados - , elementos considerados fundamentais no jogo de capoeira e que possibilitam ao jogador, momentos de criação na roda. Esclarece Alves (2003, p. 175):

Com isto [refere-se ao caráter plural da capoeira, podendo ser, ao mesmo tempo, ou alternadamente, jogo, dança, luta], a Capoeira passa a ser verificada num campo de percepção mais amplo. Além daquela estrutura linear de verificação da performance motora, nos abrimos para uma outra perspectiva de verificação do

⁴⁵ Tradicionalmente nos cultos africanos, o médium quando incorporado não se lembra do que fez ou falou enquanto incorporado, o que leva algumas pessoas mais céticas a questionar o estado de consciência do médium, alguns pensando tratar-se de atitudes maquiadas por este no interesse de manter certo controle (financeiro) sobre a pessoa que o consulta buscando resolver algum problema em sua vida (material, espiritual, afetivo etc.). Entra-se aqui num entendimento sobre a fé depositada por cada indivíduo em sua participação nestes cultos, um terreno de difícil discussão por meios racionais lógicos (se é que pode discutir-se este assunto senão via subjetividade), pois trata de fenômenos subjetivos e sensíveis.

gesto. Uma percepção sensível que lê nas entrelinhas do padrão motor executado.

Uma aproximação entre uma visão do movimento na capoeira como expressão da intencionalidade do jogador e um entendimento fenomenológico de movimento humano - referimo-nos aqui ao conceito de Se-movimentar (KUNZ, 1991; 1994) - parecem existir, aproximando-se dos momentos de criatividade expressiva durante o jogo de capoeira em uma roda. Nesse sentido, não basta ao capoeira apenas treinamento físico e boa performance motora durante as aulas, mas torna-se necessário também, saber como lidar e jogar com o elemento de imprevisibilidade, que possibilita momentos únicos de criação expressiva a partir do diálogo estabelecido no jogo entre os jogadores. Nesse sentido, o jogador deve criar seu jogo, a partir dos elementos de seu mundo-vivido (KUNZ, 1991), durante o próprio jogar, dialogando com os elementos do próprio mundo onde se insere e que vêm ao seu encontro durante o jogo estabelecido na roda de capoeira (ritmo do berimbau, músicas cantadas, “axé” sentido na roda, o jogo e os trejeitos de seu companheiro etc.). Só a partir da consideração pelo sujeito desta complexidade, que ocorre em frações de segundo, é possível a este articular sua expressão pelo movimento carregado de significados, possibilitando assim, o estabelecimento uma experiência lúdica⁴⁶ (FALCÃO, 2002), porque criativa e criadora.

Assim, a capoeira vai constituindo o sujeito e, à sua maneira, vai significando valores que funcionam para sua maneira de ver a vida. O capoeirista utiliza a estética da espiral⁴⁷ para traçar uma ética que valoriza a esperteza do corpo, as peraltices que aclamam um poder através do ser e não através da força direta e objetiva. É esta mudança de paradigma que garante ao capoeirista sua liberdade poética. A prática e o treinamento facilitam a abertura do corpo a este limiar poético da movimentação, mas não garantem *à priori* esta

⁴⁶ Falcão (*et al.*, 2005, p. 40) tece considerações sociais, históricas e subjetivas sobre o lúdico, mas entende, resumidamente, o lúdico como “uma dimensão da condição humana, é um componente da vida humana, decifrável apenas por quem o vive plenamente”.

⁴⁷ Esclarece Alves (2003, p. 177) sobre o conceito da movimentação espiral na capoeira: “O capoeirista parece utilizar-se da espiral para manter a relação imprevisível dos corpos. Esta imprevisibilidade é extremamente excitante e parece motivar o jogo. O movimento espiral, portanto é um esforço potencial que é irradiado para qualquer direção como numa explosão”.

experiência artística, esta só pode ser sentida se o capoeirista se deixar levar para além da movimentação técnica. (ALVES, 2003, p. 177)

Sobre esta possibilidade de realização de experiência lúdica em uma roda de capoeira, Falcão (*et al.*, 2005), amplia a discussão sobre este caráter lúdico que está presente no jogo de capoeira e que parece ser compreendido pelo sujeito como a efetivação de possibilidades criadoras e realizadoras de seu ser, e estabelece a categoria do “lúdico rebelde” como possível “elemento agenciador das vontades coletivas” (FALCÃO *et al.*, 2005, p. 34), agregando ao conceito de lúdico, a problemática social e cultural relacionada ao contexto onde se desenrola a experiência lúdica (aspectos macro e microsociais). A construção desta categoria deu-se a partir da pesquisa-ação com a temática da capoeira, conduzida em uma comunidade no sul da Ilha de Florianópolis, SC, onde os pesquisadores observaram nos alunos participantes do projeto (promovendo ações de extensão na comunidade como meio para atingir as finalidades propostas pela pesquisa-ação conduzida na comunidade), momentos em que o conhecimento de capoeira aprendido nas aulas extravasava o ambiente destas, servindo para novas criações lúdicas, questionamentos relacionados à comunidade etc., daí o caráter rebelde, porque o autor entende que a plenitude lúdica⁴⁸, que humaniza, só ocorre em ocasiões de tomada de consciência sobre a possibilidade da plenitude humana (física, material, social, econômica etc.), o que leva este sujeito a questionar a realidade em que vive em suas contradições, atribuindo a este conceito de “lúdico rebelde”, um caráter “indomesticável” (p. 41):

A plenitude do lúdico não se dá a partir de uma perspectiva meramente psicológica, mas primordialmente cultural, enfim, relacional. A partir de um conjunto de referências intersubjetivas, a instauração de uma cultura lúdica permite inversões e rupturas com as formalidades e significações da vida cotidiana, fazendo com que atividades consideradas “de verdade” se transformem em atividades “de brincadeira”. No jogo da capoeira este aspecto pode ser efetivamente construído. Em geral, os

⁴⁸ Para Falcão (*et al.*, 2005, p. 39), o lúdico é, “simultaneamente, produzido, distribuído e consumido. Pode-se afirmar que com e através do lúdico é possível exercitar a humanidade, seja no ócio, no jogo, ou no lazer. O lúdico é vida cheia de vida”.

capoeiras, na roda, rompem com as formalidades da luta, ou seja, fingem lutar, dissimulam o componente luta na dança e no jogo, por meio da malícia e da surpresa. (FALCÃO *et al.*, 2005, p. 38).

Uma quarta idéia presente no relato de Areias (1983), anteriormente citado, é a afetividade e sentimento de comunidade gerado a partir do uso, em seu relato, das palavras **mãe** e **família**, que demonstra, de certa forma, um discurso repleto de significações da capoeira na vida do autor. Parece ser evidenciada neste trecho uma noção de “porto seguro”, comunidade e meio social construído onde o sujeito pode sentir-se seguro e receber o apoio necessário para o seu desenvolvimento pessoal, afetivo, social e mesmo financeiro, gerando certo sentimento de gratidão para com esta “comunidade” construída/sentida.

Essa noção de construção de uma comunidade (PERELLI & MATARUNA, 2005) própria na capoeira, acolhedora do sujeito em sua singularidade – ao mesmo tempo em que este deve partilhar dos valores estabelecidos/celebrados pela comunidade – é concretizada na capoeira na organização dos capoeiras em grupos. Tais grupos contêm suas regras próprias criadas e lembradas constantemente (nos treinos, rodas, eventos, redes de comunicação social virtuais ou não etc.), líderes mais ou menos identificados⁴⁹ e elementos que diferenciam “os de dentro” e “os de fora”. Santos (2004), tece considerações sobre a construção de identidades nos sujeitos que participam de grupos de capoeira na cidade de Salvador, BA, a partir do referencial étnico cultural e considera que apesar de ser objetivo fundamental de todo grupo de capoeira, ensinar capoeira, sugere um olhar mais atento para nuances envolvidas nesse processo que parecem sugerir algo além do simples ensino da capoeira. É a autora (SANTOS, 2004) quem esclarece:

A princípio, o objetivo fundamental de um grupo de capoeira é, obviamente, ensinar capoeira. Entretanto, um olhar mais cuidadoso, nos leva a ler esse ‘ensinar capoeira’ como uma iniciação em um processo contínuo de aprendizagem que vai

⁴⁹ Existem atualmente casos de grupos de capoeira com apenas um mestre a liderar, porém há também grupos em que existem diversos mestres, que, embora mantenham certa autonomia, elegem entre si, os representantes que irão presidir o grupo por um período determinado, sugerindo uma liderança sendo exercida de forma mais democrática no interior deste grupo.

envolver o (re)encontro com a herança africana, abrangendo desde o aprendizado de um conhecimento específico historicamente produzido – os fundamentos do jogo – até uma forma específica de aprender e de ensinar, baseada no sentido de comunidade, na oralidade, no respeito e na reverência aos ancestrais, na corporalidade, no olhar, no toque, na musicalidade, na mandinga. Esses aspectos delineiam a práxis pedagógica do grupo de capoeira. (SANTOS, 2004, p. 52-53).

Se a construção da identidade no capoeira pode ser pensada, conforme Santos (2004), em sua participação nos grupos, pelo referencial étnico-cultural, especialmente no que diz respeito à cidade de Salvador, BA (onde ocorrerá a pesquisa), Dias (2010) esclarece ser de fundamental importância a presença do outro na capoeira, seja para o próprio jogar, que só se concretiza com a presença deste (juntamente com o coletivo promotor do “axé”, composto pelos outros capoeira na roda), seja pela identificação do sujeito no coletivo, representado pelo grupo de capoeira. Esclarece Dias (2010, p. 624):

Ao relacionarmos a capoeira ao sentido de jogo, o sentido de coletividade é potencializado, pois é na relação dos camaradas que formam a roda, cantam os versos, tocam os instrumentos, ligando-se ao diálogo estabelecido pelos camaradas que estão dentro da roda, que possibilitam jogo e o rito acontecerem. O jogo e o rito são confirmados pelo olhar e pela presença do outro, que desenha e recorta o espaço e que também entra na roda. Enquanto grupo de capoeira, esse sentido de coletividade acontece também no dia a dia, na organização do grupo, no convívio entre as pessoas, nem sempre harmonioso. Quem participa das rodas de capoeira? As notas visuais registram velhos, adultos, jovens e crianças, homens e mulheres. Nessa teia de relação entre gerações e gêneros que o sentido do coletivo revela-se, portanto, na impossibilidade da existência do jogo e do próprio rito sem a presença dos outros. (p. 624)

Palma e Felipe (1999) sugerem ocorrer uma partilha pelo sujeito que participa dos grupos, de certos valores tradicionalmente relacionados à capoeira e que este contato (indivíduo-grupo) resultaria em possibilidades de promoção da formação do indivíduo, direcionada por estes valores. Os autores (PALMA & FELIPE, 1999) em seu trabalho analisam a riqueza da experiência proporcionada pela capoeira no sentido da formação humana a partir do movimento criativo, comparando-a com a citada “banalidade” como são tratadas as experiências motoras na Educação Física⁵⁰ e consideram a riqueza do pertencimento a um grupo - baseando-se no entendimento de Muniz Sodré⁵¹ - na formação da identidade individual, pois no contato com o grupo e o contexto histórico-cultural que este traz consigo, o sujeito entende-se e singulariza-se em uma lógica própria de resistência, pois para “o indivíduo da capoeira, descortinar a história coletiva significa deflagrar a própria história individual e encontrar sua identidade” (PALMA & FELIPE, 1999, p. 56).

Se a dinâmica sócio-cultural estabelecida na capoeira pela organização dos sujeitos em grupos está relacionada à partilha de valores em comum, que auxiliam na formação (conforme os valores de cada grupo) do sujeito que deles participam, este sentimento de “comunidade” na capoeira ultrapassa um auxílio no desenvolvimento pessoal e constitui-se algumas vezes em auxílio financeiro concreto na condição de vida de alguns integrantes que encontram na capoeira uma possibilidade de realização profissional.

Torna-se necessário aqui, breve consideração de Falcão (2007) sobre a atual ocorrência de uma reestruturação da dinâmica social da capoeira ao entrar em contato com o movimento de “mundialização do capital”, abandonando certo caráter amadorístico de seus praticantes e mestres divulgadores (desde meados do século XIX) - que a tinham como complemento a seu trabalho (e lazer) - e ganhando aspectos que possibilitam o surgimento na atualidade do que Falcão (2007) chama de

⁵⁰ Cabe esclarecer que a referência de Educação Física utilizada pelos autores em sua comparação com a experiência da capoeira, foi a de professores de “ginástica, musculação e *personal training*” (PALMA & FELIPE, 1999, p. 53). Esclarecemos que tal concepção que analisa e trabalha com o movimento humano a partir do paradigma empírico-analítico, já foi extensamente criticada em trabalhos que consideram o movimento humano a partir de um olhar fenomenológico, levando em conta a intencionalidade do sujeito que Se-movimenta. Ver Kunz (1991; 1994).

⁵¹ Muniz Sodré (1996, *apud* PALMA & FELIPE, 1999, p. 55), ao comentar sobre a capoeira e a identidade: “para o ‘homem da tradição’, ser não significa viver, mas pertencer a uma totalidade, que é o grupo” e completa “pelo pertencimento o grupo faz-se imanente ao indivíduo, enquanto este reencontra-se no grupo”.

“profissionais” da capoeira, ou seja, aqueles sujeitos que, de alguma forma, associam suas fontes de renda de maneira especial à capoeira⁵². Esclarece-nos Falcão (2007) que estes profissionais ao inserirem-se, de maneira mais ou menos precária, seja no mercado formal (clubes, academias, instituições comunitárias, escolas), seja no mercado não-formal da economia (“capoeira de rua”, “shows folclóricos”) estabelecem uma dinâmica própria na forma de fazer e pensar a capoeira, que terminam por re-significá-la⁵³.

Tais sujeitos no entanto, mesmo integrados de maneira “duvidosa com a vida oficial” (FALCÃO, 2007), parecem - em sua inserção intersticial na economia, e a partir da forma em que usam e vivem a capoeira - sugerir uma mudança no enfoque do sentido do trabalho, apontando para certa associação entre trabalho e lazer, fruto desta sua realidade de “profissional” da capoeira. Além de Falcão (2007)⁵⁴, tal visão é reforçada por Palma e Felipe (1999, p. 55) em sua pesquisa ao analisarem o discurso de “três antigos mestres de capoeira sem formação acadêmica”:

Por outro lado [refere-se ao relato colhido na pesquisa, com professores de academia, que parece evidenciar certa distinção trabalho-lazer], é curioso como para o capoeirista a atividade "capoeira" envolve a dimensão imiscuída do trabalho- lazer. Na fala de um mestre antigo é possível encontrar o prazer no trabalho e a

⁵² Sobre os “profissionais” da capoeira, esclarece Falcão (2007, p. 43): “Hoje, é comum se ver ex-bancários, ex-metalúrgicos, ex-representantes de vendas, etc., demitidos de suas empresas, utilizando a capoeira como trabalho, como uma opção profissional, como um modo de sobreviver. Somado a este contingente, encontra-se, expressivo segmento de jovens que vislumbra, na capoeira, um filão de ‘emprego’ nem sempre possível nas instituições e empresas convencionais (...)”.

⁵³ Falcão (2007), cita alguns exemplos na atualidade deste tratamento da capoeira como atividade laboral, promovendo nela um processo de re-significação, tais como: afinidades dos grandes grupos de capoeira com a lógica empresarial, objetivando atender as exigências do mercado consumidor; estabelecimento de uma cultura de consumo de bens culturais relacionados à capoeira (muito estimulada durante a realização de eventos de capoeira, por exemplo); aproximação com outras lógicas de consumo cultural em voga na atualidade (aulas em academias de ginástica, realização de “workshops” e oficinas realizadas por mestres convidados etc.); crescente desaparecimento do referencial da academia e fortalecimento do referencial de grupos com diversas filiais no país e fora dele; organização da capoeira em entidades corporativas (federações, ligas etc.).

⁵⁴ Relata Falcão (2007, p. 46): “Embora neste [sentido do trabalho] esteja implícito o sentido de obrigação, de esforço e até de sofrimento, o que se verifica nos últimos anos, é uma certa ruptura com as clássicas divisões do trabalho e a proeminência de novas formas de gestão mais autônomas, capazes de promover uma certa afinidade com a esfera do lazer”.

malandragem opondo-se ao labor de um emprego seguro: "eu tenho um outro serviço e eu estou afastado do serviço a quase um mês... vou lá bato o meu ponto e venho dar aula de capoeira... se eu vacilar eu vou embora, um serviço seguro".

Por último neste aspecto de estabelecimento de uma relação de trabalho e comunidade em torno da capoeira, cabe lembrar do estudo de Silva (*et al.*, 2009), onde os autores buscaram analisar a capoeira a partir do estabelecimento de uma relação com as chamadas “escolas” e “corporações” de ofício, remontando às oficinas na Europa do século XII, de caráter familiar, onde mantinha-se ainda certa indistinção entre arte e a mercadoria produzida, esta sendo fruto do trabalho do artesão (mestre ou aprendiz)⁵⁵.

Um dos aspectos levantados pelos autores, de interesse para nossa pesquisa, seria um entendimento sobre certo sentimento de dependência (ou agradecimento) do discípulo para com o mestre (certa reciprocidade é aí evidenciada), sugerindo a presença de certo caráter patriarcal, na relação mestre-aprendiz (em ambas instituições, respeitadas as diferenças conjunturais, obviamente). Os autores analisam, a partir de dados coletados em mídia impressa relacionada à capoeira, o relato do caso de um mestre de capoeira que hospedou um discípulo em sua casa, tendo em vista este último não dispor na época de condições que o possibilitassem de continuar praticando a capoeira (Silva *et al.*, 2009, p. 880-881):

A respeito da maneira como se dá o aprendizado dentro da capoeira nota-se a estreita relação patriarcal estabelecida entre mestre e aprendiz, como no caso da relação entre o aluno Andrézinho e seu mestre Eddy Murphy, descrito (...) na “Revista Capoeira: arte e luta brasileira”, em que Andrézinho ao se apaixonar pela capoeira e não tendo mais como freqüentar o grupo, devido ao fato de sua mãe ter se mudado para longe, foi

⁵⁵ Sobre esta comparação, relatam os autores (SILVA *et al.*, 2009, p. 871): “Nas escolas de ofício, do século XII, a relação mestre-aprendiz era como a relação entre pai e filho, o aprendizado ocorria de maneira lenta e gradual. De forma que mesmo após tornar-se mestre, o “ex-aprendiz” permanecia sob a tutela da organização corporativa, gerando uma formação contínua e uma educação permanente. De maneira semelhante ocorreu com a Capoeira no Brasil e de certa forma permanece até na contemporaneidade”.

morar na casa do mestre de onde só saiu para se casar.

Embora haja este certo “cuidado” formador por parte do mestre de capoeira, tocado pela situação vivida pelo aluno, e ciente de suas capacidades e “paixão” pela capoeira, o caminho para este discípulo tornar-se um dia, também, mestre de capoeira é longo e exige muita dedicação da parte do discípulo em desvendar segredos incommunicáveis; incommunicáveis porque os mestres, muitas vezes - assim como os antigos mestres das oficinas do século XII - , utilizam-se de métodos didático-pedagógicos envoltos em mistério, com a finalidade de “estimular a capacidade daquele [do discípulo] de captar no ar, alguns dos ensinamentos que o mestre não sabia como ensinar, ou simplesmente não queria dar-lhe” (SILVA *et al.*, 2009, p. 878). Além dessa capacidade de percepção e vontade (paixão) em dedicar-se à capoeira, observadas pelo mestre, o aprendiz deve também trabalhar arduamente, pela capoeira e ainda pelo mestre que o formou, mostrando sua gratidão (quase filial) para com este, conforme nos esclarece (SILVA *et al.*, 2009, p. 881):

Um capoeirista aprendiz que queira se candidatar ao posto de mestre de capoeira não, necessariamente, deve possuir um poder aquisitivo alto, como nas escolas de ofício do passado, mas tem que estar disposto a pagar um alto preço por tal candidatura. Deve ser atuante no grupo e treinar exaustivas horas por dia. Conforme for se graduando deve acompanhar o mestre em suas principais viagens, tornando-se seguidor de seu mestre, para, assim, aprender alguns outros segredos do ofício que só quem aspira em alcançar tal grau deve conhecer. Após tornar-se mestre de capoeira o “ex-capoeirista aprendiz” poderá abrir uma filial de seu mestre ou então dar início a um novo grupo.

Buscamos discutir nesta seção diversos aspectos do fenômeno da capoeira que parecem estarem relacionados com o estabelecimento de uma significação – de certa forma, existencial – na vida de alguns sujeitos que vêem na capoeira uma resposta (provisória???) a algum de seus anseios mais íntimos (já apontando aqui para o conceito de *Dasein* [HEIDEGGER, 2007], que será esclarecido em sua articulação com

nossa pesquisa mais à frente neste capítulo). Buscaremos então, na próxima seção, tecer considerações, relacionadas a alguns trabalhos que parecem já tratar da presença da capoeira nas escolas e que buscaram entender a recepção que esta parece ter pelos seus alunos.

2.3 OK... MAS E NA ESCOLA? COMO PODERIA ACONTECER ESTA SIGNIFICAÇÃO?

Iniciamos esta seção esclarecendo que embora neste momento façamos considerações acerca de uma “escola imaginada”, pois apoiamo-nos nos referenciais fornecidos pela teoria (que podem ter sido fruto, originariamente de observações empíricas, acessíveis somente aos autores originais destas), pensamos que a dinâmica cultural decorrente da prática escolar é única e singular e reflete diversos aspectos dos sujeitos que dela participam (alunos, professores, funcionários e mesmo o pesquisador inserido na escola, quando couber) e do contexto onde se desenrola (instalações, comunidade, equipamentos, contextos macro e microssocial).

Embora não tenhamos a intenção de aprofundarmo-nos na discussão desta problemática (que envolve considerações relativas ao conceito de cultura escolar), consideramos importante partir do entendimento da escola em sua complexidade e contextualidade, pois, embora escola seja “igual em todo mundo⁵⁶”, é também, “fruto de múltiplas relações entre estrutura formal e atores. Interações que ocorrem entre atores com interesses e posições diversas diante da vida, numa dinâmica que engendra uma cultura própria a cada escola” (CARDOSO, 2001, p. 1). Esclarecemos então que o que discutiremos aqui são resultados de alguns estudos que já vêm debruçando-se sobre a problemática da inserção da capoeira nas escolas (seja no ensino formal ou não-formal), buscaremos dialogar com seus achados no que diz respeito às possibilidades de atribuição de significados pelos alunos de sua participação nas aulas de capoeira.

Iniciamos com Falcão (2003), ao identificar algumas categorias recorrentes no contexto da capoeira (indistintamente observadas para ambos estilos, angola ou regional), baseando-se nelas para a proposição de estratégias didáticas para o ensino da capoeira nas escolas. Tais

⁵⁶ “Isso significa dizer que, é perpassada por elementos universais que fazem com que seja reconhecida como tal tanto aqui como em um outro lugar da cidade, do estado, do país e do mundo” (CARDOSO, 2001). A autora refere-se aos elementos “universalmente reconhecíveis” associados à escola, em uma primeira observação, quais sejam, o tipo e forma de construção, existência de programas, métodos, alunos, docentes articulados no espaço físico que constitui a escola.

categorias seriam: a ludicidade⁵⁷, a tríade jogo-luta-dança⁵⁸, o referencial afro-brasileiro⁵⁹ e a reatualização histórica⁶⁰.

Consideramos que estas categorias citadas por Falcão (2003) podem estar presentes em uma aula de capoeira na escola, dependendo da forma como esta é trabalhada pelo professor. A depender da orientação didático-pedagógica seguida pelo professor de capoeira em suas aulas, tais categorias podem estar sendo minimizadas ao utilizar-se de metodologias que tratam a capoeira segundo a lógica do “treinamento esportivo”, onde “os chamados treinos contemplam, em geral, procedimentos extremamente simplistas, nos quais prevalecem o comando e a ênfase na *performance* física” (FALCÃO, 2004, p. 162). Nesse sentido, a riqueza de experiências (motoras, afetivas, sociais, cognitivas, [espirituais??]) proporcionada por um trabalho pautado nestas categorias estaria sendo minimizada em detrimento da lógica da *performance*, na execução correta e prescrita dos movimentos, agora não mais carregados da expressividade contida na realização de movimentos criativos e contextualizados no decorrer de um jogo de capoeira. Falcão (2004), alerta-nos que a capoeira na escola deve ser pensada e trabalhada pelos professores que se propõem a ensiná-la de maneira crítica e contextualizada, levando em conta sua complexidade temática, para não cair no risco de diminuí-la em suas possibilidades educativas e formadoras. Sobre este aspecto, esclarece-nos Falcão (2004, p. 165):

Consideramos que a roda de capoeira, por si só, não garante o esclarecimento e a superação das

⁵⁷ Para Falcão (2003, p.65), a ludicidade “constitui-se num dos elementos preponderantes da capoeira”, e considera ainda que o elemento lúdico, “além de se fazer historicamente presente no jogo da capoeira, constitui-se numa categoria que pode servir como estratégia pedagógica no processo de ensino-aprendizagem da mesma” (idem, p. 66).

⁵⁸ Segundo Falcão (2003, p. 66), a capoeira constitui-se numa atividade “em que o jogo, a luta e a dança se interpenetram. Ela é, ao mesmo tempo, luta, dança e jogo, embora seu praticante seja definido como um jogador e não como um lutador ou dançarino”.

⁵⁹ Conforme Falcão (2003, p. 69), o contexto originário da capoeira, relacionado às “camadas menos favorecidas da população”, determina particularidades que a difere de outras culturas de movimento já consagradas na Educação Física (voleibol, basquete etc.). Tais particularidades decorrem de possuir um referencial originário sócio-cultural afro-brasileiro, constituindo-se nas escolas em uma “mudança de privilégios, contribuindo para a ampliação das possibilidades e democratização do acervo das culturas de movimento” no interior destas.

⁶⁰ “A capoeira está vinculada a fatos e episódios da história do Brasil que, certamente, lhe concedem a peculiaridade de poder agregar, de forma bastante inter-relacionada, aspectos históricos, socioeconômicos e culturais que se refletem e se reatualizam na sua própria prática” (FALCÃO, 2003, p. 69). Relata o autor ainda que “a viabilização da capoeira na escola (...) requer, portanto, um compromisso com sua historicidade” (idem, p. 71).

condições de alienação em que se insere expressivo número de praticantes, evidenciando, desta forma, os limites emancipatórios de uma atividade tratada de forma imediatista, utilitarista, sem uma relação dialética com a totalidade. Saviani (2000, p. 20) nos alerta que nem toda ação pressupõe necessariamente uma reflexão: “Podemos agir sem refletir (embora não nos seja possível agir sem pensar)”. Daí a necessidade de desenvolvermos a consciência histórica e a reflexão filosófica para percebermos as necessidades da realidade, pois “quanto mais adequado for o nosso conhecimento da realidade, tanto mais adequados serão os meios de que dispomos para agir sobre ela” (SAVIANI, 2000, p. 58).

Torna-se então evidente que, caso nos proponhamos a observarmos as possibilidades de constituição de sentidos a partir da participação dos sujeitos nas aulas de capoeira, deveremos considerar a própria aula (momento de estabelecimento de experiências com a capoeira) nesta constituição de sentidos. Consideramos então, ressaltado este aspecto, que além das categorias de ludicidade e de tríade jogo-luta-dança (FALCÃO, 2003), já analisadas anteriormente, torna-se necessário evidenciar a importância de um trabalho com capoeira na escola que considere a importância das outras duas categorias citadas por Falcão (2003), a saber, referencial afro-brasileiro e a reatualização histórica. Se as duas primeiras categorias parecem estar mais relacionadas à vivência e experiências motoras realizadas pelo sujeito, inerentes à sua participação na aula (conduzida pelo professor), as duas últimas categorias citadas parecem estar relacionadas à uma necessidade do professor em constantemente buscar a totalidade e o entendimento da complexidade social, histórica e cultural característica da capoeira. Neste sentido, alerta-nos Falcão (2004, p. 163) sobre o trato com o conhecimento da capoeira, levando em conta sua complexidade temática:

Consideramos que o trato com esse conhecimento [refere-se à capoeira], bem como os demais componentes da chamada cultura corporal, deve contemplar o seu “acervo histórico-cultural” e não apenas se reduzir a “seqüências de treinamento

físico” prescritas pelo mestre ou professor. Nesse sentido, torna-se premente “não desencarná-la do movimento cultural e político que a gerou” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 76), a fim de evitarmos que os nossos jovens se desenvolvam numa espécie de presente contínuo, alheios ao passado que os gerou, pois, independente de origens e histórias pessoais, são todos herdeiros de experiências e fatos históricos decisivos que consolidaram o presente exatamente como ele se apresenta (HOBSBAWM, 1995).

Feitas breves considerações sobre a importância de levar-se em conta o contexto da aula de capoeira – considerando-se os direcionamentos didático-pedagógicos tomados pelo professor – ao buscarmos identificar a pertinência em maior ou menor grau das categorias já citadas por Falcão (2003), retomamos a idéia de tais categorias para evidenciarmos as possibilidades variadas de experiências que os sujeitos podem estabelecer com a/por meio da/a partir de seu contato com a capoeira, especialmente quando este contato é realizado em aulas inseridas no contexto escolar.

Somos da opinião que as já citadas categorias (FALCÃO, 2003) fornecem uma idéia da variedade de experiências que o sujeito pode construir a partir de sua participação (e interesse em participar) na capoeira. Consideramos válida a idéia de que ao abarcar em sua prática amplas possibilidades de experiências das mais variadas, a capoeira conseguiria sensibilizar um maior número de sujeitos para sua prática, tendo em vista as maiores possibilidades de estabelecimento de significados entre mundo vivido do sujeito e o mundo (da capoeira com sua variedade de possibilidades de experiência) que vem de encontro ao sujeito a partir de sua participação na capoeira; somos da opinião que uma pessoa pode encantar-se especialmente com um (ou mais de um) dos vários aspectos da capoeira (seja, jogo, seja a dança, seja a luta, os cantos, instrumentação, músicas etc.), e a partir desta identificação inicial, ir construindo uma participação baseada na experiência, que fortaleça (ou não, já que tratamos aqui de aspectos extremamente subjetivos, como o “gostar” de algo) o sentimento de pertencimento e significância da prática da capoeira em seu ser, a partir de seu mundo⁶¹.

⁶¹ E nesse processo de identificação com a capoeira, o sujeito vai modificando seu entendimento sobre esta, ao mesmo tempo em que sua participação e identificação com a capoeira também propõe modificações no próprio entendimento de seu existir.

Sobre estas possibilidades de experiência proporcionadas pela capoeira, e as transformações no sujeito que nela se identifica, relatam Palma e Felipe (1999, p. 55):

Os encontros da capoeira (...) são encontros do indivíduo com o coletivo, com o grupo e podem ser marcados por distintas manifestações culturais. Para aqueles que ainda não dominam as estripulias do corpo, se oportuniza participar com canto, palmas e ninguém está excluído. Para o toque do berimbau é preciso mais "história", mas todos experimentam da beleza de seus acordes e da brincadeira que se faz sob seu ritmo. E deste ritmo se pode conhecer movimentos semelhantes: o maculelê, o jongo, o samba de roda, e assim a luta vira dança. Mas, para tudo isto é preciso saber escutar. São as histórias contadas por seu mestre, nas conversas sem hora marcada, de "viagens" a outros territórios, a outras rodas, dos "causos" vividos mundo afora.

Cabe aqui breve referência a Kunz (2005), com a finalidade de esclarecermos o conceito citado de experiência que utilizamos em nosso trabalho. Kunz (2005) em seu trabalho busca refletir e apontar sugestões didáticas para o trabalho nas aulas de Educação Física com os alunos o conceito de “conhecimento de si”. Neste trabalho, Kunz (2005) apóia-se nos entendimentos de vida, vivência e experiência (em inter-relação) utilizados por Zur Lippe (1987)⁶², assim os definindo:

(...) estas [refere-se aos conceitos de vida, vivência e experiência] se configuram em três dimensões de nossa existência e que, cada um, a sua maneira, as desenvolve de forma simultânea. Então, a vida se refere mais às funções biológicas do ser humano, a vivência corresponde às elaborações e expressões emocionais, e as experiências seriam os processamentos que ocorrem na consciência humana, nas diferentes formas e níveis de manifestação dessa

⁶² ZUR LIPPE, Rudolf. **Sinnenbewusstsein**: Grundlegung einer anthropologischen Aesthetik. Reinbeck bei Hamburg, rororo, 1987. *Apud*: KUNZ, Elenor. Unidade didática 5: Práticas didáticas para um “Conhecimento de Si” de crianças e jovens na Educação Física. *In*: KUNZ, Elenor (Org.). **Didática da Educação Física 2**, 3ª Ed. Ijuí: Unijuí, 2005.

consciência. Portanto, na história de vida de cada ser humano, acontece este inter-relacionamento em todas as situações e em diferentes planos e níveis de ocorrência ou, como confirma Zur Lippe, da vida para as vivências e das vivências para as experiências. (KUNZ, 2005, p. 20).

A partir deste entendimento de experiência, podemos sugerir que a diversidade de possibilidades de vivências proporcionada em uma aula poderia atingir, para aqueles sujeitos abertos e identificados com a capoeira, o nível da experiência, ao ser entendida como algo que “fez” significado no mundo deste sujeito. Ou seja, para alguns sujeitos, a vivência em capoeira, proporcionada por uma aula em que participe, pode tornar-se experiência (porque conscientemente apreendida, portanto, significativa em seu mundo) que constitui seu ser (sua existência). Neste sentido, a capoeira poderia estar respondendo a algum “anseio interno” do sujeito; anseio este apenas sentido, dificilmente articulável em palavras, mas que sabe sempre o que quer quando entra em contato com uma vivência que, mesmo de maneira inconsciente, subjetiva (de certa forma, também, inexplicável em palavras) parece responder, na ação, na participação, a este anseio, interno e singular que cada um carrega consigo. Alves (2003) parece tocar neste assunto ao considerar em seu trabalho a importância da categoria do sentido e expressão do sujeito a partir de sua movimentação criativa na capoeira, movimentação rica de significados para si (e a partir do jogo estabelecido com o outro), sendo construídos no ato de jogar capoeira. Esclarece o autor (ALVES, 2003, p. 176):

São muitos os motivos que podem levar uma pessoa a fazer Capoeira, mas quando este sujeito sente que nas situações do jogo de Capoeira, algo se confunde, se torna semelhante, ou rivaliza com situações que passamos em momentos de nossas vidas, saltamos para uma nova percepção sobre a Capoeira (...)

O trecho citado parece sugerir uma identificação pelo sujeito que participa da capoeira com elementos próprios de seu mundo, daí a identificação com a prática da capoeiragem. Pode-se dizer, neste caso, que a capoeira constitui sentidos no mundo deste adepto jogador de uma forma tão íntima, que o jogo estabelecido em uma roda de capoeira é

passível de revelar aspectos de seu ser, como se capoeira e ser (existência) tornassem-se um só (ou complementares), como relata o mesmo autor, mais adiante em seu trabalho (ALVES, 2003, p. 179):

Na fluência da roda, entre um e outro embate, percebemos a visão de valores de cada capoeirista. Uns mais afoitos, intencionam derrubar o oponente a qualquer custo, outros, mais precavidos, esperam o momento daquele desequilíbrio desconcertante, mas de uma maneira ou de outra, saber cair faz parte do jogo e o importante é saber levantar, ou saber cair para aprender com a queda. O jogo do equilíbrio-desequilíbrio é o próprio jogo da vida. Criar novas interações entre o desequilibrar-se e a volta para o equilíbrio é o que dá sentido ao jogo, a vida.

Tendo já buscado esclarecer as diversas possibilidades de significação que o sujeito que participa da capoeira pode estabelecer em seu ser (existência), possibilidades estas referentes a aspectos evidenciados particulares da capoeira, cabe entender agora as formas como têm sido realizadas esta utilização da capoeira nas escolas e as possibilidades de construção de identidade nos alunos a partir de sua participação nestas aulas. Para isto, propomos o retorno à idéia de “sedução pedagógica” (ABIB, 2006a; 2007a) já colocada anteriormente, e que entende que a capoeira poderia estar dialogando de uma forma mais harmônica pela partilha de valores identitários com aqueles alunos tidos como “marginalizados” ou provenientes de comunidades de “baixa renda”, um fenômeno que remete aos valores originários - ligados à cultura popular - da capoeira.

Inicialmente cabe a discussão promovida por Abib (2007a) de distinção das iniciativas com a capoeira no ensino não-formal, das iniciativas efetuadas no ensino formal⁶³, estas últimas, geralmente

⁶³ Cita o autor (ABIB, 2006a, p. 60), apoiando-se no conceito dos diferentes tipos de educação de Afonso (2001): “Por educação formal, entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada sequência e proporcionada pelas escolas, enquanto que a designação educação informal abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado. Por último, a educação não-formal, embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém, das escolas) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita à não fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto.”

reproduzindo certa visão estereotipada e “folclorizada” da cultura popular. O autor considera necessário ainda que as manifestações provenientes da cultura popular, além de receberem um tratamento que não fosse “superficial” e “caricaturado” na escola, deveriam também serem melhor trabalhadas pelos educadores ao se propuserem a ensiná-la; sendo que tal melhoria na postura e trato dos educadores com o conhecimento oriundo da cultura popular só seria possível a partir de uma mudança de consciência destes além de mudanças nos princípios próprios do sistema de ensino⁶⁴.

Feitas estas ressalvas e reconhecendo que, embora cada vez mais, a capoeira busque e venha conseguindo inserir-se no espaço da escola, angariando mesmo posições de certa forma “oficiais” dentro desta⁶⁵, sua inserção no âmbito escolar dá-se ainda de certa forma “oficiosa” (porque incerta, inserida de maneira “precária” e transitória pois não encontra-se oficializada em nenhum documento que estabeleça sua permanência nas escolas), existindo no espaço escolar, muitas vezes, na forma de projetos de educação não-formal. Tal realidade, embora determine certa incerteza profissional para o professor de capoeira que se insere nas escolas⁶⁶, está longe de ser diminuído em sua riqueza de possibilidades educativas para os alunos que deles participam, sendo frequentemente projetos bastante procurados pelos alunos (ABIB, 2006a), e tendo enormes contribuições na construção positiva da identidade destes jovens e crianças (a depender, obviamente, do tipo de trabalho, pedagógica, metodológica e didaticamente se falando, que o professor de capoeira desenvolva, baseado em seus princípios norteadores). Sobre este aspecto, nos esclarece Abib (2007a, p. 8):

Em grande parte dos projetos de educação não-formal desenvolvidos pelos mais diversos tipos de instituições em nosso país, voltados para as populações de baixa renda, a capoeira aparece

⁶⁴ Ou seja, a formulação de uma lógica distinta que não valorizasse somente uma racionalidade objetivista (como na maioria dos casos, na atualidade), mas que levasse em conta também a subjetividade e ambigüidade – complexidade – presentes nas manifestações culturais populares tradicionais. (ABIB, 2007a).

⁶⁵ Como foi o caso de ambas as escolas municipais (São José, SC) observadas na presente pesquisa, que serão detalhadas mais à frente neste aspecto de “oficialidade” de inserção da capoeira nestas.

⁶⁶ Muitos destes trabalhos com capoeira nas escolas realizam-se em períodos de contra-turno, funcionando às vezes em caráter quase voluntário por parte do professor de capoeira, que cobra “mensalidades” de seus alunos em valores muito aquém do que, por exemplo, é comumente cobrado em outras modalidades de luta e esportes, tais como judô, jiu-jitsu, karatê, dança etc.

como uma das atividades que encontra maior receptividade por parte desse público de crianças e jovens marginalizados. Os resultados obtidos por essas atividades educacionais envolvendo a capoeira, bem como outras manifestações da cultura popular, são considerados excelentes na opinião da maioria de pedagogos e arte-educadores envolvidos nesses processos, pois permitem que sejam trabalhados valores como a autoestima, o respeito pelo outro, a solidariedade e a auto-superação entre outros benefícios.

Trazemos a contribuição do interessante estudo de Gonçalves (2009) realizado em uma comunidade de periferia da cidade de Natal, RN, onde relacionando a temática de juventude e exclusão social, traz interessantes contribuições para o entendimento do processo de formação da identidade destes jovens a partir de sua participação nos movimentos culturais (diga-se, projetos sócio-culturais) em seus bairros. Observando a comunidade a partir de uma metodologia do “olhar compreensivo”, o estudo captou os discursos e práticas de alguns jovens, inseridos em suas comunidades e possuidores de certo posicionamento de liderança e mobilização frente a seus pares, dentro do projeto⁶⁷. Práticas estas que parecem evidenciar uma estratégia de sobrevivência social, ao mesmo tempo que negam a estigmatização e o “desprezo social” como são observados pela sociedade - somente pelo fato de serem provenientes destes bairros de periferia -, evidenciando o desenvolvimento de estratégias de valoração positiva na construção de suas identidades individuais.

As relações afetivas e sociais entre os jovens articuladores, no interior das suas comunidades, formaram-se a partir da necessidade de criar estratégias de sobrevivência, ou seja, de modo a movimentar-se no sentido da superação das faltas materiais e simbólicas, impostas pelo lugar social que ocupam. Não estamos, evidentemente, argumentando que, por isso, eles tenham o discernimento de todo o processo, sobretudo daquilo que denominamos de processo de

⁶⁷ Na realidade, trata-se de um “fórum social voltado para o segmento juvenil composto por ONG’s de Natal, UFRN, da Fundação Kellogg’s e de jovens representantes de cinco bairros da Zona Oeste de Natal” (GONÇALVES, 2009, p. 1).

superação. O que se sabe é que eles sentiram a necessidade de constituir dispositivos lúdicos individuais e coletivos (pequenos grupos) para (re)criar formas de atuação nas comunidades. (GONÇALVES, 2009, p. 11).

Neste contexto, a participação efetiva destes jovens e seu engajamento nos projetos sociais, parece alimentar nestes a construção de uma identidade contrária àquela que a sociedade insiste em os observar (carregando o “significante da marginalidade”, estigmatizados na precariedade de suas condições materiais), identidade esta, reforçada positivamente na expressão de sua individualidade enquanto artista, ocasião em que consegue a partir de sua expressão artística, ser observado de maneira positiva perante a sociedade, e assim construir e fortalecer sua identidade na construção da idéia de si. É o que a autora coloca, apoiada nas idéias de Sposito (1994)⁶⁸, quando investigou a situação cotidiana de jovens marcados pela exclusão social, encontrando na dança e música rap um espaço de comunicação e diálogo entre eles e a sociedade:

Para a autora [refere-se a Sposito, 1994], num dado momento de comunicação entre os membros do grupo e o público, ocorreria uma certa integração à sociedade. Os jovens que ela menciona, organizados em grupos, apresentam-se nas ruas do centro de São Paulo e expressam, através de suas músicas, o desejo, a insatisfação, as alegrias e tristezas, por eles vivenciadas no dia-a-dia, colocando, a partir daí, a sociedade a par de suas faltas sociais e simbólicas. Nesse momento, ocorreria, do ponto de vista simbólico, uma significativa integração social, pois conseguiriam, pela via do lúdico e da arte, uma visibilidade social positiva. (GONÇALVES, 2009, p. 11).

⁶⁸ SPOSITO, MP. A Sociedade Juvenil e a Rua: Novos Conflitos e a Ação Coletiva na Cidade. **Revista Tempo Social**, São Paulo, v.5, n.1-2, p.161-178, nov. 1994. *Apud*: GONÇALVES, JS. Estratégias de Sobrevivência Juvenil: produção e (re)invenção do vivido através dos movimentos culturais da periferia de Natal-RN. **Anais do Intercom**. Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste. Teresina, 14 a 16 de maio de 2009.

A autora sugere, apoiando-se nas idéias de Maffesoli (2001)⁶⁹, que as práticas realizadas por estes jovens protagonistas em suas comunidades, estando inseridos em projetos sociais, refletem a criação de estratégias por estes sujeitos, a partir do reconhecimento das condições em que vivem, reconhecimento também das possibilidades que se apresentam a eles (seja pela participação nos projetos sociais, engajamento em atividades da comunidade etc.) e, especialmente do reconhecimento (na verdade, sentimento) do olhar e do lugar que a sociedade parece reservar a eles, e a partir destas tomadas de consciência, possibilita que produzam e que recriem novas formas de inserir-se na sociedade a partir de sua atuação engajada na comunidade, recriando também, desta forma, sua própria identidade. Neste processo, é extremamente importante o conceito trabalhado pela autora a partir do que Maffesoli (2001) chamou de “querer viver humano” (GONÇALVES, 2009, p. 13), a despeito das diversas faltas materiais e existenciais presentes no cotidiano destes jovens:

(...) trata-se, para nós, de perceber a gênese de uma significação maior das experiências de organização grupal desses jovens da periferia. Em um contexto de diversidades, representado pelas diversas *faltas* existenciais e materiais da realidade cotidiana, os jovens procuram movimentar-se, dentro de suas possibilidades, em prol do que Maffesoli (2001) define como *querer viver humano*. O autor sugere que a vida humilde somente se torna possível graças à “uma força mágica, poética que os alimenta sem cessar” (2001, p.107). Essa *força mágica* persistente na vida cotidiana pode ser percebida como a *propulsão da dinâmica de (re)invenção de práticas* dos jovens articuladores que, embora realizadas num espaço social desfavorecido e não reconhecido pela sociedade, ressignifica suas ações e suas percepções em relação à sociedade. (GONÇALVES, 2009, p. 13).

⁶⁹ MAFFESOLI, M. **A conquista do presente**. SOUZA FILHO, A (Trad.). Natal: Ed. Argos, 2001. *Apud*: GONÇALVES, JS. Estratégias de Sobrevivência Juvenil: produção e (re)invenção do vivido através dos movimentos culturais da periferia de Natal-RN. **Anais do Intercom**. Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste. Teresina, 14 a 16 de maio de 2009.

Entendemos ser de vital importância e mesmo um importantíssimo fator motivador da permanência e engajamento do sujeito - especialmente se tratando dos jovens e crianças que sofrem do estigma social de “marginalizados” - , nas atividades promovidas pelos projetos sociais (estando a capoeira incluída nestes, em especial), quando as atividades promovidas oferecem **perspectivas** de estímulo e impulso a este **querer viver humano** (Dasein?); quando as atividades⁷⁰ desenvolvidas, em uma aula de capoeira, neste contexto, por exemplo, extrapolam o simples movimento e técnica e adquirem um significado na vida destes sujeitos, ao dialogar com a realidade por estes vivenciada e experienciada, oferecendo perspectivas de resposta e estímulo a este “querer viver” nos alunos. Pensamos então ser de fundamental importância a manutenção de trabalhos deste tipo, que ofereçam significados de resistência à esta lógica (ir)racional e segregacionista que submete estes aluno/sujeitos ao estigma de “marginalizados”; que rouba destes as suas possibilidades existenciais mais íntimas, chegando a roubar mesmo seus sonhos e sua vontade de “querer viver”:

Viver o instituído e o não-instituído, valorizar cada momento da vida cotidiana no sentido de superar-se (capacidade de enfrentamento diante das adversidades) por mais dolorosos que possam ser, frente às dificuldades e problemas existentes, seria, segundo o autor [refere-se a Maffesoli, 2001], a tentativa de *resistir à domesticação* num processo de interação entre a vida cotidiana e os percalços nela existentes. Por essa capacidade de (re)invenção de práticas humanas e, sobretudo, de enfrentamento das dificuldades impostas na cotidianidade, o autor argumenta que graças, ao *instituinte*, ou seja, à capacidade do indivíduo de inventar e (re)inventar seu movimento na sociedade, é possível superar, em certos momentos, o *instituído*, representado pelas

⁷⁰ Atividades estas, desenvolvidas em uma aula de capoeira neste contexto citado, por exemplo, que requerem, a meu ver, para atingir este nível de profundidade subjetiva no sujeito/aluno participante, extrema dedicação e amor ao trabalho realizado por parte do professor, o aluno deve sentir profunda confiança e afinidade com o professor, este desenvolvendo uma atitude compreensiva, porém carregada de experiência de vida, pois já viveu e soube escapar deste “olhar estigmatizante”, como é o caso do professor de capoeira entrevistado na pesquisa de Gonçalves (2009, p. 6), chamado “Pedro”, ele mesmo, anteriormente “vândalo”, ligado à “malandragem”, mas que mudou sua atitude e considera-se hoje feliz e reconhecido positivamente pelo trabalho com capoeira que realiza em sua comunidade.

normas e regras da sociedade. Caso contrário, seria aniquilada a *força criadora da vida* qual seja o próprio indivíduo⁷¹. (GONÇALVES, 2009, p. 14-15).

O trabalho de Nunes (2005) complementa as idéias anteriormente citadas, ao propor uma análise a partir do conceito de idioma cultural⁷², tensionando a tradicional idéia de relação entre violência (e marginalidade) e pobreza (condições de precariedade social), desconstruindo de certa forma esta idéia de associação a partir do entendimento e reflexão proporcionados pelo estudo de duas ações sociais e comunitárias de cunho artístico-social (entendidas enquanto iniciativas de ensino não-formal) efetuadas em um bairro periférico de Salvador, BA, que constituem-se em estratégias de resistência a esta idéia, seja nas aulas do professor de capoeira, seja no discurso e ações conduzidas a partir do “reggae messiânico” desenvolvido pelo líder rastafári, ambos inseridos na comunidade analisada (NUNES, 2005).

A autora (NUNES, 2005) segue enunciando a tradicional visão de que os projetos e programas voltados para a população jovem das periferias urbanas, embora tenham como principais objetivos a redução dos níveis de violência a partir da “promoção de atitudes solidárias, de valores de respeito ao outro, de desejos de real transformação do meio em que se vive, configurando uma educação para a pró-sociabilidade” (NUNES, 2005, p. 411), devem também serem entendidos como espaços de mobilização social dos jovens participantes, espaços em que

⁷¹ Interessante notar aqui o entendimento estabelecido pelo autor, a partir do pensamento de Maffesoli (2001) – que possui orientações pós-modernas – de associação entre a força criadora da vida, “qual seja o próprio indivíduo”, com a vontade de viver (extraído aqui esta idéia de Nietzsche, segundo o próprio autor, em entrevista concedida a um jornal on-line [NO MINUTO, 2007]), vida esta ligada à existência, que por sua vez, é regida por um querer viver, que submete o ser sempre ao “estar-lançado” (HEIDEGGER, 2007) que é a existência humana em sua indeterminação. Buscarei fornecer maiores informações sobre alguns aspectos do pensamento de Heidegger, úteis à presente pesquisa, mais á frente, na próxima seção deste capítulo.

⁷² Segundo Nunes (2005, p. 410), apoiada em outros autores, o conceito de idioma cultural, no que toca a nossa pesquisa “(...) refere-se a um conjunto de recursos, mecanismos e significantes que a cultura dispõe/cria de modo a permitir a articulação das experiências individuais e coletivas, produzindo-lhes sentido e ação concreta (...). Essas ações podem estar inscritas: (...) em formas de consciência reveladas pelas histórias de vida que elaboram e ressignificam condições sociais opressivas e de privação e estratégias de sobrevivência e de proteção ou enfrentamento das mesmas (...); na produção de significantes culturais que se revelam como potencialidades de relações dialógicas entre margem e centro de uma sociedade (...) ou se manifestam sob a forma de inversões no que tange à ordem de poderes e valores preestabelecidos.”

significados (existenciais) são criados e valorizados, novas formas de se entender (identidade) e de se inserir na sociedade são gerados a partir da condução das atividades pelos professores, seus princípios e valores trabalhados nas aulas (e fora delas, na vida na comunidade ou no bairro):

Desse modo, o efeito protetor de práticas populares para jovens que vivem em situação de violência estrutural alicerça-se numa compreensão fundamental de que estas não se configuram apenas como um passa-tempo para os mesmos, nem têm como objetivo principal retirá-los de uma situação de ociosidade. Não se trata tampouco de através dessas ações simplesmente elevar a auto-estima de jovens socialmente desvalorizados e desqualificados. Trata-se muito mais de uma reinscrição desses jovens em universos de sentido, ou em um campo de significações intersubjetivamente construídas, que reconecta esses jovens com um conjunto de valores, de códigos identitários e de práticas, articulando a experiência dos mesmos e abrindo-lhes um leque de novas significações e projetos. (NUNES, 2005, p. 416).

Neste sentido, a força de mudança que estes projetos possuiriam na vida dos sujeitos que deles participam, estaria na construção de uma identidade fortalecida com valores positivos, contrários aos valores negativos (marginalidade, delinquência, violência) a que o imaginário social geralmente atribui a estes jovens de periferia. Para isso é necessário não velar, mas, pelo contrário, evidenciar as contradições presentes na sociedade aos sujeitos, de forma que estes observem os mecanismos sociais que os oprimem, e a partir daí, estes sujeitos possam construir suas estratégias de resistência, organização e mobilização para subversão, ou mesmo acomodação (consciente) a algum aspecto do que está estabelecido socialmente:

A capacidade de monitorar pessoas com recursos que lhes permitam o exercício da cidadania e da justiça social, tão necessários para uma reversão de práticas violentas, necessita de práticas que veiculem, e não escondam, os conflitos e as contradições sociais, buscando solução para as

mesmas, que permitam a construção de uma identidade coletiva a partir de valores fundamentais inscritos na história dessas pessoas, e que lhes permitam resgatar a dignidade e o poder no cerne das relações sociais. Mais do que isso, essas práticas devem ser capazes de reinscrever pessoas em uma filiação, em uma rede de pertencimento na qual elas se reconheçam e na qual elas possam ancorar projetos de futuro. (NUNES, 2005, p. 416).

E continua a autora, ao analisar a estratégia de mobilização desenvolvida por um dos atores sociais promotores da ação artístico-social (líder rastafári, promotor do “reggae messiânico”). Mobilização realizada para que os sujeitos possuam a capacidade de resistir à imagem que é imposta a eles (de uma perspectiva “de fora para dentro”), promovendo então, um movimento contrário de afirmação de seus valores a partir das contradições da sociedade, que bem sabem, pois as vivem diariamente:

Não se trata, portanto, de um pressuposto de que é possível passar por cima de contradições e conflitos historicamente construídos em nome de práticas bem intencionadas de educar jovens para uma convivência saudável na sociedade. A reflexão produzida por uma trajetória pessoal caracterizada por uma sucessão de posições marginais [refere-se à história pessoal de um dos líderes do bairro, promotor de uma das ações culturais analisadas no estudo] é garantia de um acúmulo de experiências de negociação capazes de conformar “espaços de jogos” que permitam às pessoas desses grupos “colocar entre parênteses” os valores centrais (dominantes) da cultura na perspectiva de questioná-los, subvertê-los, flexibilizá-los ou, simplesmente, estabelecer um diálogo entre valores centrais e valores marginais/periféricos da sociedade. (NUNES, 2005, p. 416).

Sendo assim, finalizamos esta seção entendendo que, ao aproximar-se da escola (“oficialmente”, ou inserida por meio de projetos

de capoeira de caráter não-formal), a capoeira pode carregar consigo alguns de seus valores originários da cultura popular (como tratado nas seções anteriores); valores que parecem ser, em alguns casos⁷³, muito “bem-vindos” em uma concepção de educação que cada vez mais entende a importância da construção e da valorização de discursos alternativos à visão hegemônica de sociedade e cultura⁷⁴, e que além do “conhecimento científico”, como recorda Abib (2007a, p. 10) saiba, cada vez mais, utilizar-se (ou melhor, inspirar-se; ou “ensopar-se”, em referência à expressão utilizada por Paulo Freire) da “força e sabedoria das pessoas simples do nosso país, como um grande manancial de experiência e humanidade”. Neste sentido, concordamos ainda com Abib (2007a) em sua colocação sobre a importância da cultura popular (referindo-se particularmente à capoeira) para a educação no Brasil:

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

(...)

Acreditamos que os saberes presentes numa roda de capoeira, numa roda de samba, e tantas outras “rodas” de saberes que a cultura popular proporciona, onde pessoas se reúnem para partilharem suas alegrias e tristezas, esperanças e

⁷³ Esclareço a pertinência do termo, dado algumas incompatibilidades possíveis entre alguns princípios contidos em algumas manifestações da cultura popular e os princípios válidos em uma escola, como, por exemplo, a forma como as diferenças são algumas vezes resolvidas na capoeiragem de rua, de maneira violenta, algo que não é compatível com o ambiente escolar, por exemplo, nas relações professor-aluno ou aluno-aluno durante uma aula.

⁷⁴ Como o caso já citado da Lei Federal nº 10.639/2003 que estabelece a “obrigatoriedade do ensino e da cultura afro-brasileiras nas escolas de ensino fundamental e médio”. Cabe lembrar que esta lei foi complementada no ano de 2008, com a inclusão da obrigatoriedade do ensino da história e culturas indígenas.

sofrimentos, e onde passado, presente e futuro se juntam num momento único de celebração da vida, são o patrimônio maior desse povo que dança, que ri, que canta e que chora, e que mostra com sabedoria, simplicidade e beleza, a arte de estar sempre, apesar de tudo, insistindo em ser feliz. (ABIB, 2007a, p. 12).

2.4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES NA RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO DE SIGNIFICADOS E EXISTÊNCIA, A PARTIR DE “SER E TEMPO” DE MARTIN HEIDEGGER

Muito falamos até agora de conceitos como significado, mundo, sujeito, existência (ser), pois é objetivo de nosso estudo desvelar significados da participação dos sujeitos-alunos nas aulas de capoeira. Ainda neste capítulo, buscamos oferecer um aprofundamento teórico no entendimento de alguns elementos presentes na capoeira (dentro e fora da escola) que parecem sugerir possibilidades de criação de significados pelos participantes desta arte-dança-luta de origem afro-brasileira, elementos estes indo desde o mais sensível e subjetivo, como o caso da experiência “transcendental” sentida pelo capoeira no “transe capoeirano” até o estabelecimento de vínculos sociais no grupo (sentimento de comunidade) e mesmo o uso da capoeira como emprego nos “profissionais da capoeira”.

No entanto, busco agora uma aproximação limitada⁷⁵ com o conceito de **significado** desenvolvido em uma das obras do filósofo alemão Martin Heidegger (2007), “Ser e Tempo”. Para entender tal conceito em sua contextualidade no interior da obra, deverei esclarecer alguns conceitos anteriores tais como ser-no-mundo e Pre-sença (*Dasein*)⁷⁶, contidos em sua obra⁷⁷.

⁷⁵ Aproximação limitada dada a extensão e complexidade, tanto da obra em si, quanto dos inúmeros conceitos presentes nesta, desenvolvidos em extensa literatura escrita anteriormente e mesmo posteriormente à publicação da obra “Ser e Tempo” de Martin Heidegger (2007).

⁷⁶ Utilizaremos o termo “Pre-sença”, quando nas citações diretas extraídas da obra que utilizamos para a condução desta pesquisa, a saber, o trabalho de tradução de “Ser e Tempo” (HEIDEGGER, 2007) conduzido por Márcia de Sá Cavalcante. No entanto, cientes de que correntemente têm sido utilizados ao invés do termo “Pre-sença”, seu original extraído da língua alemã “Dasein”, equivalente ao “Ser-ai”, em língua portuguesa, optamos, quando nos referirmos a este conceito no presente trabalho, utilizar o original em alemão (*Dasein*), tendo em vista ser também aceito pela tradutora em sua obra (conforme seu texto “A perplexidade da Presença” em Heidegger, 2007, p.15-32).

⁷⁷ Esclareço ainda que tomei a liberdade (ousadia, porque não?) de incluir ao final deste texto de dissertação, como apêndice, uma tentativa de melhor entender a obra “Ser e Tempo”

Destacamos a importância da obra do filósofo em nossa pesquisa, ao lidarmos com entendimentos de significados relacionados ao mundo e construídos a partir da participação do sujeito (aluno) nas aulas de capoeira. Já foi esclarecido que, de certa forma, a capoeira parece transcender a simples execução de movimentos e busca pela eficiência técnica e envereda para campos mais subjetivos e sensíveis, sendo sentida mesmo por alguns de seus praticantes/admiradores/seguidores⁷⁸, como algo que dá sentido á sua vida (sua existência), sem a qual “não poderia viver” (como atestam diversas canções tradicionais entoadas em rodas de capoeira). Portanto, adquiriu relevância a obra de Martin Heidegger, “Ser e Tempo” (2007), em nossa pesquisa por ser entendida como a obra que primeiramente articula, desenvolve e formula uma perspectiva teórica mais específica e característica do pensamento de Heidegger, que é a questão do **ser** (VATTIMO, 1996). A epígrafe da obra ao trazer uma passagem de “O Sofista” de Platão⁷⁹, remonta a tal questionamento, colocando o paradoxo em que a filosofia cai ao pensar e formular seus conceitos a partir de uma base tida como sólida (o ser como algo já conhecido), entretanto, o autor relembra que este é um de seus conceitos mais obscuros, e que, portanto, necessita de elucidação⁸⁰.

(HEIDEGGER, 2007); esclareço desde já que tal apêndice, embora seja dispensável no entendimento sobre o que propomos na presente pesquisa, além de fornecer idéias básicas, sob meu ponto de vista (com todas as limitações teóricas em não ser especialista no autor, mas interessado e identificado com o pensamento desenvolvido na obra, lida por mim na íntegra) – idéias estas passíveis de crítica e debate (afinal, uma das premissas do meio acadêmico seria o ambiente de debate e diálogo; basta resgatar os relatos sobre o funcionamento da Academia original fundada por Platão em tempos da Grécia Antiga) – é uma possibilidade de debater meu entendimento e colocá-lo em discussão, estimulando mesmo a (re)leitura desta importante obra por outros, instigados ou mesmo motivados em questionar meus posicionamentos. Neste sentido, assumo aqui riscos, que aceito correr dada a sensação de tranquilidade existencial que me proporciona colocar minhas idéias em debate, ao invés de guardá-las “à sete chaves”, interiorizando-as (somatizando-as), tornando-as, dessa forma, a meu ver “idéias mortas”, porque não “nasceram”, não saíram da mente de quem as pensou e, portanto, não foram colocadas em debate, não existiram.

⁷⁸ Porque a capoeira para alguns, torna-se quase como uma “religião” (no sentido do original do latim *religio*, remetendo à idéia de contato do ser com algo divino, sagrado, sobre-humano), e de fato existe tal associação em alguns grupos de capoeira, especialmente em se falando do estilo de capoeira Angola, onde muitos de seus praticantes são também adeptos das religiões afro-brasileiras (dada a proximidade de linguagens e símbolos celebrados por ambas manifestações culturais, a meu ver).

⁷⁹ “[texto em grego] ... pois é evidente que de há muito sabeis o que propriamente quereis designar quando empregais a expressão ‘ente’. Outrora, também nós julgávamos saber, agora, porém, caímos em aporia.” (HEIDEGGER, 2007, p. 34).

⁸⁰ Segundo Heidegger (2007, p. 37): “Pois se diz: ‘ser’ é o conceito mais universal e mais vazio. Como tal, resiste a toda tentativa de definição. Esse conceito mais universal, e por isso, indefinível, prescinde de definição.”.

É isto a que ele se propõe, basicamente, nesta obra: aclarar, ou ao menos, colocar novamente em voga esta questão, constantemente esquecida na atualidade. A idéia do ser em Heidegger só pode ser entendida a partir da existência, e este é um ponto fundamental no entendimento que buscamos sobre os significados estabelecidos pelo sujeito a partir de sua participação na capoeira, contando que esta já possua significados construídos em sua existência (seu ser), pois participa ativamente desta atividade na escola. Neste sentido, interessa saber a construção e intensidade destes significados em cada um dos sujeitos-alunos pesquisados.

Faremos agora, considerações pontuais sobre a obra (HEIDEGGER, 2007) de modo a oferecer uma visão geral dos três conceitos principais que utilizaremos em nossa pesquisa, a saber: significado, ser-no-mundo e Pre-sença (*Dasein*). Limitamos este nosso aprofundamento teórico na obra de Heidegger (2007) em sua primeira seção (“Análise preparatória dos fundamentos da Pre-sença”) e esclarecemos, mais especificamente, que as considerações aqui colocadas abrangem (de maneira sucinta), as discussões na obra que vão do parágrafo 1º ao parágrafo 24º, tratando-se do recorte teórico que permite compreender em sua contextualidade, o desenvolvimento dos conceitos já citados, que nos utilizaremos em nosso estudo.

Partimos do objetivo inicial proposto em “Ser e Tempo” (HEIDEGGER, 2007) de oferecer elementos necessários para um questionamento a respeito do sentido do ser, ou ainda, oferecer elementos para uma analítica existencial que desvele o ser em sua existência. Tal objetivo deve ser buscado tomando-se o cuidado de não cair nos determinismos metafísicos que Heidegger critica de maneira central em sua obra, relativos ao entendimento do ser enquanto simplesmente-dado⁸¹. A justificativa inicial da obra remonta a um esforço teórico de retorno a um questionamento tido como simples e superado, que, no entanto, é para Heidegger, o conceito mais obscuro e

⁸¹ “A pessoa não é uma coisa, uma substância, um objeto. Com isso, se ressalta e acentua a mesma coisa indicada por Husserl, ao exigir para a unidade da pessoa uma constituição essencialmente diferente das coisas da natureza. (...) Pertence à essência da pessoa apenas existir no exercício de atos intencionais e, portanto, a pessoa em sua essência não é objeto algum. Toda objetivação psíquica e por conseguinte toda apreensão de um ato como algo psíquico equivale a uma despersonalização. Em todo caso, uma pessoa só é, na medida em que executa atos intencionais ligados pela unidade de um sentido. Ser psíquico nada tem a ver, pois, com ser pessoa.” (HEIDEGGER, 2007, p. 92).

negligenciado pela filosofia, que é a idéia de ser⁸². Heidegger coloca a impossibilidade de se conhecer o ser por vias que não partam dele próprio, no processo de se fazer conhecer por si mesmo; todo o conhecimento a respeito do ser que parta de conceitos exteriores a este, retornaria ao entendimento do ser como simplesmente-dado, ou seja, algo não dotado de **Pre-sença**⁸³ (*Dasein*), tratando-se, portanto, de uma abstração de caráter mistificado sobre este ser que se busca compreender:

O primeiro passo filosófico na compreensão do problema do ser consiste em [palavra em grego] ‘não contar estórias’ significa: não determinar a proveniência do ente como um ente, reconduzindo-o a um outro ente, como se o ser tivesse o caráter de um ente possível. Enquanto questionado, o ser exige, portanto, um modo próprio de demonstração que se distingue essencialmente da descoberta de um ente. (HEIDEGGER, 2007, p. 41-42).

Com este princípio, contido no trecho acima, Heidegger marca em sua obra um rompimento com qualquer entendimento do ser idealizado e pensado *a priori*⁸⁴. Um retorno à própria forma de colocar a questão do conceito sobre ser torna-se necessária na base da analítica existencial que propõe. Nesse sentido, a questão do ser deve ser pensada anteriormente em como se concebe o ser⁸⁵, ou seja, de qual perspectiva se entende o questionado: o ser. Rejeitando uma compreensão “vaga e mediada” de ser (HEIDEGGER, 2007, p. 41), o autor propõe a necessidade da análise existencial partir da existencialidade da

⁸² “Quando se diz, portanto: ‘ser’ é o conceito mais universal, isso não pode significar que o conceito de ser seja o mais claro e que não necessite de qualquer discussão ulterior. Ao contrário, o conceito de ‘ser’ é o mais obscuro.” (HEIDEGGER, 2007, p. 39).

⁸³ “Elaborar a questão do ser significa, portanto, tornar transparente um ente – que questiona – em seu ser. Como modo de *ser* de um ente, o questionamento dessa questão se acha essencialmente determinado pelo que nela se questiona – pelo ser. Designamos com o termo Pre-sença esse ente que cada um de nós mesmos sempre somos e que, entre outras coisas, possui em seu ser a possibilidade de questionar.” (HEIDEGGER, 2007, p. 42).

⁸⁴ Conforme concepção Kantiana, associada á idéia de juízos, provindos do pensamento puro sobre aquilo que se investiga, questiona, analisa.

⁸⁵ “Uma investigação sobre o sentido do ser não pode pretender dar este esclarecimento em seu início. A interpretação dessa compreensão mediana de ser só pode conquistar um fio condutor com a elaboração do conceito de ser.” (HEIDEGGER, 2007, p. 41)

existência⁸⁶, entendendo o ser que se demonstra a partir de seu mundo. O autor coloca então a centralidade do conceito de *Dasein* (ou Pre-sença) na condução da analítica existencial por ele proposta, sendo entendido este conceito como um questionamento fundamental, característico de nossa existência e que está em jogo no nosso existir. *Dasein* (Pre-sença) está intimamente relacionado ao ser em seu existir no mundo, sendo o entendimento deste conceito de crucial importância na condução da analítica existencial proposta. Segundo Heidegger (2007, p. 48):

Isso significa, explicitamente e de alguma maneira, que a Pre-sença se compreende em seu ser, isto é, sendo. É próprio deste ente que seu ser se lhe abra e manifeste com e por meio de seu próprio ser, isto é, sendo. *A compreensão do ser é em si mesma uma determinação do ser da Pre-sença* [grifo original do autor].

A idéia de que a Pre-sença (*Dasein*) se compreende em seu ser “isto é, sendo”, coloca a necessidade de partir-se do entendimento das categorias ônticas⁸⁷ para se chegar ao que Heidegger chama de ontologia fundamental⁸⁸, ou, a um processo de indagação que buscaria assim, o desvelar fundamental da existência do ser a partir do entendimento do *Dasein* (Pre-sença). No entanto, Heidegger coloca “dificuldades específicas” (HEIDEGGER, 2007, p. 53) nas tentativas de interpretação da Pre-sença, tendo em vista que esta deve mostrar-se por si mesma em sua existência, exigindo, portanto, formas particulares de aproximação:

Negativamente: a esse ente não se deve aplicar, de maneira construtiva e dogmática, nenhuma idéia

⁸⁶ “Chamamos existência ao próprio ser com o qual a Pre-sença pode se comportar dessa ou daquela maneira e com o qual ela sempre se comporta de alguma maneira.” (HEIDEGGER, 2007, p. 48).

⁸⁷ “Ôntica é toda consideração, teórica e prática, do ente que se além aos caracteres do ente como tal, sem pôr em causa o seu ser; ontológica é, pelo contrário a consideração do ente que aponta para o ser do ente. A ‘descrição do ente intramundano’ é ôntica; ‘a interpretação do ser desse ente’ é ontológica”, nos esclarece Vattimo (1996, p. 17-18).

⁸⁸ Heidegger relata a própria limitação da ontologia no que diz respeito à questão do ser, por este conceito ainda ser indefinido em seu desenvolvimento: “Por mais rico e estruturado que possa parecer seu sistema de categorias, toda ontologia permanece, no fundo, cega e uma distorção de seu propósito mais autêntico se, previamente, não houver esclarecido, de maneira suficiente, o sentido de ser e não tiver compreendido esse esclarecimento como tarefa fundamental.” (HEIDEGGER, 2007, p. 47).

de ser e realidade por mais ‘evidente’ que seja. Nem se devem impor à Pre-sença ‘categorias’ delineadas por tal idéia. Ao contrário, as modalidades de acesso e interpretação devem ser escolhidas de modo que esse ente possa mostrar-se em si mesmo e por si mesmo. Elas têm de mostrar a Pre-sença tal como ela é *antes de tudo* e na *maioria das vezes*, em sua *cotidianidade* [grifos do autor] mediana. Da *cotidianidade* não se devem extrair estruturas ocasionais e acidentais, mas estruturas essenciais. Essenciais são as estruturas que se mantêm ontologicamente determinantes em todo modo de ser da Pre-sença fática. (HEIDEGGER, 2007, p. 54).

Ligado ao conceito de *cotidianidade*, de onde devemos partir no entendimento sobre a analítica da Pre-sença⁸⁹, está o conceito de **ser-no-mundo**, ou seja, um conceito concebido enquanto relação que faz menção a um fenômeno de unidade e que compreende o ser em sua existência relacionando-se e existindo em um mundo e para um mundo. Estando neste mundo, o ser em sua existência relaciona-se com instrumentos (não dotados do caráter de *Dasein*, como objetos, equipamentos, ferramentas etc. que sempre pertencem a um ser⁹⁰) ou existe, ao ser-com outros seres dotados de *Dasein* (outras pessoas que vêm ao encontro em seu mundo). Nesta relação, torna-se importante sempre a referência e a relação que o ser estabelece com seu mundo (seja as pessoas com quem se relaciona e que vêm ao encontro em seu mundo, ou os objetos de que dispõe, em sua *cotidianidade*) quando buscamos empreender esforços na analítica da Pre-sença (*Dasein*). Não se deve pensar o ser desprovido de mundo, caindo no erro metafísico apontado por Heidegger em entender o ser como simplesmente-dado, idealizado e isolado de suas relações cotidianas:

⁸⁹ “O ponto de partida devido da analítica da Pre-sença consiste em se interpretar esta constituição [referindo-se ao conceito de ser-no-mundo].” (HEIDEGGER, 2007, p. 98). No entanto, mais à frente, o autor esclarece que embora necessário, o entendimento sobre ser-no-mundo é insuficiente para determinar completamente o ser da Pre-sença, devendo este articular-se com diversos elementos relativos à analítica existencial posteriormente comentados no decorrer da obra.

⁹⁰ “Rigorosamente, um instrumento nunca ‘é’. O instrumento só pode ser o que é num todo instrumental que sempre pertence a seu ser. Em sua essência, todo instrumento é ‘algo para...’ Os diversos modos de ‘ser-para’ (Um-zu) como serventia, contribuição, aplicabilidade, manuseio constituem uma totalidade instrumental. Na estrutura ‘ser-para’ (Um-zu), acha-se uma referência de algo para algo.” (HEIDEGGER, 2007, p. 116)

(...) o ser-no-mundo não é uma ‘propriedade’ que a Pre-sença às vezes apresenta e outras não, como pudesse ser igualmente com ela ou sem ela. O homem não ‘é’ no sentido de ser e, além disso, ter uma relação com o mundo, o qual por vezes lhe viesse a ser acrescentado. A Pre-sença nunca é ‘numa primeira aproximação’ um ente, por assim dizer, livre de ser-em que, algumas vezes, tem gana de assumir uma ‘relação’ com o mundo. Esse assumir relações com o mundo só é possível porque a Pre-sença, sendo-no-mundo, é como é. Tal constituição de ser não surge porque, além dos entes dotados do caráter da Pre-sença, ainda se dão outros entes, os simplesmente-dados, que com ela se deparam. Esses outros entes só podem deparar-se ‘com’ a Pre-sença quando conseguem mostrar-se, por si mesmos, dentro de um mundo. (HEIDEGGER, 2007, p. 103-104).

É neste mundo que o ser estabelece relações com seres que vêm ao encontro, ocupando-se na cotidianidade na realização de tarefas. Deve-se então buscar “descrever fenomenologicamente” (HEIDEGGER, 2007, p. 110) este mundo, ou os “entes dentro do mundo”, sejam as coisas naturais ou sejam aquelas dotadas de valor, e **entender a forma** como o ser lida com elas (ocupação) e as significa⁹¹.

A forma de lidar com os instrumentos pode fornecer pistas sobre o ser da Pre-sença (*Dasein*) na forma desta se relacionar com este instrumento, não somente entendendo o “para que” (*Wozu*) este é utilizado, mas também a referência que este (ou ação, ou, produto da relação da Pre-sença [*Dasein*] ao dispor de um instrumento para realização de alguma ocupação) evidencia sobre quem o usou/portou/realizou (a própria Pre-sença que agiu). A utilização dos instrumentos em nossa cotidianidade, pode evidenciar pistas da “serventia para”, ou seja, da utilidade que aquele instrumento possui para a Pre-sença (*Dasein*) que dele se utiliza⁹². Torna-se fundamental

⁹¹ Deixei este parágrafo em *itálico* (assim como outros trechos nesta seção) a fim de destacar tais pensamentos, ressaltando sua importância no desenvolvimento do estudo, no que diz respeito ao entendimento da relação de construção e estabelecimento de significados pelo ser a partir de seu mundo.

⁹² “O ser do manual tem a estrutura da referência. Isso significa: ele possui em si mesmo o caráter de estar referido a. O ente se descobre enquanto referido a uma coisa como o ente que ele mesmo é. O ente tem com o ser que ele é algo junto. O caráter ontológico do manual é a

nesta parte da obra a referência à idéia de intencionalidade – conceito fundamental já presente no pensamento fenomenológico partilhado por Heidegger nos tempos de sua colaboração com Husserl – e as possibilidades de demonstrar o ser da Pre-sença (*Dasein*) em sua relação intencional com o mundo:

Enquanto ação de mostrar, a ‘referência’ funda-se, ao contrário, na estrutura ontológica do instrumento, isto é, na serventia. (...) A ‘referência’ mostrar é a concreção ôntica do para quê (*Wozu*) de uma serventia, que determina um instrumento específico. A referência ‘serventia para’ é, em contrapartida, uma determinação ontológica categorial do instrumento como instrumento. (...) No modo de lidar da ocupação, o instrumento-sinal tem um emprego *preferencial* [grifo do autor] (HEIDEGGER, 2007, p. 128).

O mundo no qual o ser é e se relaciona por ser Pre-sença (*Dasein*), é um mundo constituído de **significados construídos** e compreendidos por este ser na realização de sua existência. Pela significância atribuída pelo ser àquilo com que se relaciona (referindo-se aos instrumentos de que dispõe em sua cotidianidade), pode-se evidenciar uma conjuntura rica de significados na utilização e na forma de se relacionar ou de se expressar nesta relação com o instrumento: “A abertura da significância como constituição existencial da Pre-sença, o ser-no-mundo, é a condição ôntica da possibilidade de se descobrir uma totalidade conjuntural.” (HEIDEGGER, 2007, p. 138).

Toda Pre-sença (*Dasein*), entende-se, refere-se e se relaciona num mundo e cria significados em seu existir neste mundo; tal visão entende uma forma de espacialidade própria da Pre-sença (*Dasein*), que se aproxima ou se distancia do que está presente em seu mundo, sendo importante o conceito de **significância**⁹³ para determinação desta noção particular de espacialidade da Pre-sença (*Dasein*). Para Heidegger, a própria noção de espacialidade no ser encontra-se em uma ligação ontológica com seu mundo, devendo ser entendida na sua conveniência

conjuntural. Na conjuntura se diz: algo se deixa e faz junto a. É essa remissão de ‘com... junto...’ que se pretende indicar com o termo referência.” (HEIDEGGER, 2007, p. 134).

⁹³ “Chamamos de significância o todo das remissões dessa ação de significar (*Bedeutend*). A significância é o que constitui a estrutura do mundo em que a Pre-sença já sempre é como é. (...) Sendo, a Pre-sença já se referiu a um ‘mundo’ que lhe vem ao encontro, pois pertence essencialmente a seu ser uma referencialidade.” (HEIDEGGER, 2007, p. 138).

e relação com o ser-em⁹⁴, sempre referido a um mundo. *O ser da Presença (Dasein), dotado de intencionalidade pode aproximar-se daquilo que lhe convenha, ou que constitua significados em seu mundo, podendo também afastar-se daquilo que não possua significados em seu mundo. Neste sentido, o espaço é também constituinte do mundo em que o ser é;* deve portanto, ser problematizado o espaço em sua relação com o ser que nele existe, caso se deseje continuar na busca pela analítica existencial da Presença (*Dasein*). Não é ainda o espaço, no entanto, determinante fundamental do ser-no-mundo, mas parte deste, que deve ser compreendida, conforme nos relata Heidegger (2007, p. 168):

No fenômeno do espaço, não se pode encontrar nem a única e nem a determinação ontológica primordial do ser dos entes intramundanos. Tampouco ele constitui o fenômeno do mundo. O espaço só pode ser concebido recorrendo-se ao mundo. Não se tem acesso ao espaço, de modo exclusivo ou primordial, através da desmundanização do mundo circundante. A espacialidade só pode ser descoberta a partir do mundo e isso de tal maneira que o próprio espaço se mostra também um constitutivo do mundo, de acordo com a espacialidade essencial da Presença, no que respeita à sua constituição fundamental de ser-no-mundo.

Neste ponto da obra, esclarecida a necessidade de se partir de um entendimento diferenciado sobre ser, sempre relacionado e entendido em seu mundo, a analítica existencial defronta-se com o fundamento existenciário do ser como Presença (*Dasein*) relacionar-se com outros seres dotados de Presença (*Dasein*), entendidos como co-Presenças⁹⁵. O ser nunca é dado sozinho em um mundo, tampouco não é dado como eu-

⁹⁴ “Em seus caminhos, a Presença não atravessa um trecho do espaço como uma coisa corpórea simplesmente dada. Ela ‘não devora quilômetros’, a aproximação e o distanciamiento são sempre modos de ocupação com o que está próximo e distante. Um caminho ‘objetivamente’ longo pode ser mais curto do que um caminho objetivamente muito curto que, talvez, seja uma ‘difícil caminhada’ e, por isso, se apresente como um caminho sem fim.” (HEIDEGGER, 2007, p. 160).

⁹⁵ “O mundo da Presença libera, portanto, entes que não apenas se distinguem dos instrumentos e das coisas mas que, de acordo com seu modo de ser de Presença, são e estão ‘no’ mundo em que vêm ao encontro segundo o modo de ser-no-mundo. Não são algo simplesmente dado e nem algo à mão. São como a própria Presença liberadora – são também co-Presenças.” (HEIDEGGER, 2007, p. 174).

isolado, sem os outros; neste sentido, somos sempre ser-com, mesmo em nosso pretense isolamento intencional, sempre estamos nos referindo à existência do outro: “mesmo quando cada Pre-sença de fato não se volta para os outros, quando acredita não precisar deles ou quando os dispensa, ela ainda é no modo de ser-com” (HEIDEGGER, 2007, p. 180). Nesta relação com outros seres dotados de Pre-sença (*Dasein*), nos preocupamos⁹⁶ (ao contrário da relação que estabelecemos com os instrumentos, a que Heidegger chama de ocupação) com os outros e estabelecemos relações para com o outro com base na identificação deste que vem de encontro em nosso mundo, possibilitando diversas formas de relacionar-se, indo desde a consideração e tolerância até a total desconsideração e a indiferença para com este outro. A relação estabelecida com o outro deve ser entendida enquanto uma “relação ontológica entre Pre-senças” (Heidegger, 2007, p. 181), onde a identidade (a Pre-sença em si já possui *uma própria* compreensão sobre seu ser) pode ocorrer entre ambas e sugerir o modo de ser-com este outro que vem de encontro no mundo.

Tendo já delimitado a apropriação e entendimento sobre os conceitos de Heidegger (2007) que nos utilizamos na pesquisa, esclareceremos agora a forma em que estes conceitos e idéias aqui expostas puderam auxiliar-nos na condução de nosso estudo.

Inicialmente cabe colocar a importância que o entendimento fenomenológico proporcionado por Heidegger (2007) em colocar a preocupação fundamental de buscar evidenciar o ser por nenhum outro caminho, que não seja a partir de si mesmo, de sua existência, proporcionou ao estudo idéias e direcionamentos teóricos que auxiliaram-nos na criação e execução dos métodos por nós utilizados na coleta dos dados no campo empírico pesquisado (duas escolas municipais de São José, SC). Neste sentido, tornou-se claro, a partir do conceito de ser-no-mundo (remetido à possibilidade de analítica existencial proposta por Heidegger [2007]), de que todo e qualquer questionamento sobre o ser (existência), deve considerar inicialmente as relações cotidianas estabelecidas pelo ser em seu mundo, deve então o pesquisador, buscar entender/desvelar o mundo do ser estudado (analisado). É a partir também do fenômeno de mundo, remetido sempre ao ser que “é” (existe) neste mundo (analisado) que há a possibilidade

⁹⁶ “A ‘preocupação’, no sentido de instituição social de fato, por exemplo, funda-se na constituição ontológica da Pre-sença enquanto ser-com (...). O ser por um outro, contra um outro, sem os outros, o passar ao lado um do outro, o não sentir-se tocado pelos outros são modos possíveis de preocupação.” (HEIDEGGER, 2007, p. 178).

de compreender-se os significados construídos em seu mundo, a partir de sua participação em atividades, por exemplo (no modo da ocupação) e no próprio relacionamento com outros sujeitos (seres dotados de *Dasein*).

A importância do conceito de ser-no-mundo na obra de Heidegger (2007), está em constituir-se em elemento fundamental no processo por ele enunciado de condução da analítica existencial⁹⁷. Analítica esta que aponta para a centralidade do entendimento sobre o conceito de Pre-sença (*Dasein*) no entendimento de ser (existência); e é perseguindo uma forma de se entender este complexo conceito no próprio ser, que o autor desenvolve o seu pensamento, contido na obra. Feitas estas considerações, esclarecemos que, embora não tenhamos a intenção de conduzir a completa analítica existencial proposta por Heidegger⁹⁸, muito menos, buscar entender o conceito de *Dasein* (Pre-sença) nos sujeitos-alunos pesquisados, apropriamo-nos do entendimento deste conceito (*Dasein*) enquanto questionamento existencial primário⁹⁹ que pode (mesmo incoscientemente¹⁰⁰) conduzir os sujeitos-alunos a uma identidade e estabelecimentos de vínculos propícios à criação de significados pelo ser naquilo que vem de encontro em seu mundo, que no caso específico de nossa pesquisa, refere-se à sua participação ativa e significativa nas aulas de capoeira nas escolas observadas (no sentido da ocupação dos sujeitos-alunos com a

⁹⁷ Já na segunda seção de sua obra “Ser e Tempo” (HEIDEGGER, 2007), “Presença e temporalidade”, o autor dedica-se à análise da articulação dos conceitos trabalhados na primeira seção de sua obra, com o conceito de tempo - fundamental na condução da analítica existencial por ele proposta.

⁹⁸ Até pela própria complexidade de tal tarefa, tendo em vista o próprio Heidegger não seguir em frente em seu projeto de finalização de sua obra “Ser e Tempo”. Uma terceira seção que trataria da relação entre “Tempo e Ser” foi planejada, porém, não foi escrita, devido, segundo as próprias palavras de Heidegger, a uma “insuficiência de linguagem” (HEIDEGGER, M. **Platons Lehre Von der Wahrheit**. Berlim, 1942, p. 17), ou como nos esclarece Vattimo (1996, p. 63), pela “impossibilidade de desenvolver a indagação dispondo apenas da linguagem filosófica herdada da tradição metafísica (dominada pela idéia do ser como presença [ou seja, entendida como simplesmente-dada])”.

⁹⁹ Que sempre é remetido ao ser em sua existência; porém questionamento existencial que pode estar encoberto ao ser em seu existir, na situação que Heidegger chama de de-cadência no impessoal. Entretanto, esclarecemos que não iremos nos aprofundar nestes entendimentos, considerando o *Dasein* nos sujeitos-alunos remetido ao seu caráter existenciário (vivente, cotidiano), portanto, passível de encontrar-se encoberto em sua propriedade.

¹⁰⁰ Quando, por exemplo, perguntamos a alguém o motivo pelo qual gosta de algo e esta pessoa não consegue articular seu próprio entendimento sobre o porquê da identificação com este algo; identificação que é sentida, não falada. Realidade, inclusive, muito presente no comportamento de crianças, perguntadas, por exemplo, sobre o porquê gostam de brincar de determinada coisa, interessadas que estão na sensação prazerosa do brinqueado.

capoeira), bem como na interação com os outros seres dotados de *Dasein* (no ser-com os outros) no decorrer destas aulas.

Partimos do princípio que a participação ativa dos sujeitos-alunos nas aulas de capoeira pode sugerir uma constituição de sentidos no ser que realiza-se na ocupação de participar das experiências proporcionadas pela capoeira, objetivamente e subjetivamente. Já citamos, ainda neste capítulo, diversas possibilidades de estabelecimento de vivências e experiências significativas a partir da participação do sujeito na capoeira, sendo mesmo, como dito, entendida esta por alguns de seus adeptos como elemento fundamental que confere sentidos em seu existir. Para Heidegger (2007), a espacialidade do ser-no-mundo está mais relacionada a um querer estar perto de algo, no sentido de aproximação (HEIDEGGER, 2007) pois isto sim constitui significados no mundo deste ser, o que torna o ser próximo deste algo que constitui sentidos em seu mundo, como explicitado no trecho já citado:

(...) a aproximação e o distanciamiento são sempre modos de ocupação com o que está próximo e distante. Um caminho 'objetivamente' longo pode ser mais curto do que um caminho objetivamente muito curto que, talvez, seja uma 'difícil caminhada' e, por isso, se apresente como um caminho sem fim." (HEIDEGGER, 2007, p. 160).

Para Heidegger (2007) então, a proximidade e distanciamiento do ser engajado em uma ocupação¹⁰¹ está mais relacionada com o significado que esta possui para si (seu ser, sua existência). Talvez o ato de ocupar-se com este algo (aqui nos referimos à sua participação nas aulas de capoeira) estaria respondendo em maior ou menor grau a um questionamento fundamental da existência (*Dasein*), indiretamente reconhecido pelo sentimento de realização obtido na ocupação. Tal reconhecimento adviria da correspondência com significados

¹⁰¹ Sobre o conceito de ocupação esclarece Heidegger (2007): "Não sendo uma substância, a Pre-sença sempre se dá num exercício. Exercício indica e cumpre um centro irradiador de relações. Os dois planos em que, predominantemente, se desenvolve o exercício da Pre-sença promovem relações com dois modos de ser da existência: relação com o modo de ser dos entes simplesmente dados e relações com os entes dotados do modo de ser dotados da Pre-sença. Da perspectiva de seu centro irradiador, ambos os planos se caracterizam pela dinâmica própria de Pre-sença." (HEIDEGGER, 1993a, p. 312); ainda: "Pelo fato do ser-no-mundo pertencer ontologicamente à Pre-sença, o seu ser para com o mundo é, essencialmente, ocupação." (idem, p. 95).

internamente reconhecidos, difíceis (talvez mesmo impossíveis) de racionalizar¹⁰², pois dizem respeito a algo muito mais complexo de ser pensado (o próprio *Dasein*) e que é somente reconhecido no próprio existir, viver¹⁰³:

A Pre-sença é um sendo, que em seu ser relaciona-se com esse ser numa compreensão. Com isso, indica-se o conceito formal de existência. A Pre-sença existe. A Pre-sença é ademais um sendo, que sempre eu mesmo sou. Ser sempre minha pertence à existência da Pre-sença como condição de possibilidade da propriedade e impropriedade. A Pre-sença existe sempre num desses modos, mesmo quando existe numa indiferença modal para com esses modos. (HEIDEGGER, 2007, p. 98).

Pelo que já foi exposto sobre as possibilidades de experiências a partir da capoeira (dentro e fora da escola) buscamos entender no estudo a capoeira enquanto *ocupação* capaz de fornecer sentidos existenciais aos sujeitos que por ela se interessam. Uma identificação, talvez mais relacionada a uma “resposta” (mesmo que provisória, em se tratando de existência) ao seu *Dasein* (sempre relacionado ao seu mundo onde o ser da Pre-sença é, existe) sentida de alguma maneira pelo sujeito (mesmo quando não se questione sobre esta pergunta fundamental, no caso da Pre-sença encoberta na impropriedade). Tanto elementos mais corporalmente experimentados, como os elementos de dança, música, ritmo, expressão, luta e cantos presentes na capoeira, quanto os elementos mais sensitivos e mesmo espirituais, ou ainda o sentimento de identificação e de participação em um grupo de interesses semelhantes formador de identidades em seus participantes, ou mesmo a identificação com ideais de liberdade e o próprio entendimento da capoeira como espaço de contestação da ordem dominante são experiências possíveis de serem efetuadas pelo sujeito que se engaja na capoeira. Buscamos então no estudo, verificar em que medida tais

¹⁰² Entra aqui também nesta dificuldade em desvelar o *Dasein* (Pre-sença) a própria possibilidade que Heidegger (2007) coloca de o *Dasein* estar na impropriedade (ou seja, o sentido originário do questionamento existencial fundamental que é o *Dasein* encontra-se encoberto no impessoal), porém não nos aprofundaremos nossa análise neste sentido.

¹⁰³ Daí talvez a dificuldade que mesmo um experiente mestre de capoeira encontre em exprimir com palavras todo o significado que a capoeira tem ou teve em sua vida, pois a capoeira talvez para estes mestres **seja** a sua própria vida, seu existir.

elementos, caso estivessem realmente presentes na prática conduzida e vivenciada/experimentada pelos alunos, constituíram significados relevantes em seus mundos sugerindo pistas para uma identificação dos elementos portadores de significados para cada um e que estão presentes nas aulas de capoeira. Outros significados sentidos e vividos podem surgir, e provavelmente aqueles aqui citados serão aquém da diversidade e da complexidade de entendimentos que os sujeitos constituirão em suas existências na capoeira, significados estes, que buscaremos desvelar.

2.5 DELIMITAÇÕES DA PESQUISA: ADEQUAÇÃO DO MÉTODO ÀQUILO QUE SE PROPÕE INVESTIGAR

Ao nos propormos a presente pesquisa, devemos considerar que partimos de um entendimento de construção da metodologia desta enquanto uma articulação sistêmica, conforme proposto por Lessard-Hébert (*apud* Bruyne, 1991) em seu modelo quadripolar de compreensão da prática científica, constituindo-se quatro pólos articulados, que seriam: pólo epistemológico, pólo morfológico, pólo teórico e pólo técnico¹⁰⁴. Esclarecem os autores sobre este modelo quadripolar (LESSARD-HÉBERT *et al.*, 2005, p. 16):

O modelo de tipo topológico (e não cronológico) que representa o sistema de base de uma investigação científica articula-se em volta de quatro pólos, ou instâncias, metodológicos, cuja interação constitui o aspecto dinâmico da investigação.

Considerando-se tal aspecto dinâmico, esclareço a pertinência no momento em evidenciar nosso posicionamento no que diz respeito ao pólo epistemológico, tendo em vista os demais pólos ou já terem sido

¹⁰⁴ Uma breve descrição dos quatro pólos segundo Lessard-Hébert *et al.* (*apud* De BRUYNE *et al.*, 1991: a) *Pólo epistemológico*: constitui-se de “Uma reflexão sobre o valor dos conhecimentos científicos (...)” e que “(...) remete fundamentalmente para a questão da natureza do conhecimento e para as suas condições de elaboração (...)” (Idem, p. 20). b) *Pólo teórico*: “corresponde à instância metodológica onde as hipóteses se organizam e em que os conceitos se definem (...)” e que “(...) propõe regras de interpretação dos factos, de especificação e de definição de soluções provisoriamente dadas às problemáticas” (Idem, p. 21). c) *Pólo morfológico*: “(...) diz respeito não somente à configuração do próprio objecto científico mas também à exposição do conjunto do processo que permitiu a sua construção, isto em relação a uma função de comunicação” (Idem, p. 23). d) *Pólo técnico*: “É a dimensão em que são recolhidas as informações sobre o mundo real e em que essas informações são convertidas em dados pertinentes face à problemática de investigação” (Idem, p. 25).

tratados anteriormente (pólo teórico ainda neste capítulo, nas seções anteriores; pólo morfológico que resultou na confecção deste texto final) ou nos capítulos a seguir (referente ao pólo técnico).

Entendemos a importância de delimitação clara do pólo epistemológico por oferecer o entendimento necessário sobre os limites científicos propostos pela presente pesquisa, bem como a compreensão sobre saber e ciência de que o pesquisador parte e que considera para a realização do presente estudo. Ou como bem nos lembra Bruyne (1991, p. 41-42), sobre a função da epistemologia: “A epistemologia estabelece as condições de objetividade dos conhecimentos científicos, dos modos de observação e de experimentação, examina igualmente as relações que as ciências estabelecem entre as teorias e os fatos”.

Buscaremos esclarecer os limites e lugares científicos de onde estabelecemos nossa base de compreensão da realidade – como nos lembra Bruyne (1991), no trecho anteriormente citado. Entendemos a presente pesquisa como **uma** forma de visualizar certa problemática tida como relevante na realidade¹⁰⁵, estudando-a e gerando conhecimentos possuidores (espera-se) de relevância e aplicabilidade, porém estando conscientes também dos limites na aplicabilidade a abrangência dos resultados.

Torna-se central o entendimento sobre a intencionalidade do sujeito que buscamos desvelar no estudo. Para Dartigues (1992), é a intencionalidade do ser, enquanto consciência voltada para o mundo (e no mundo), que possibilita à fenomenologia distinguir-se de mera especulação psicologizante, preocupação fundamental para Edmund Husserl (DARTIGUES, 1992). Discordamos em certa medida sobre o entendimento de Gamboa (2007) sobre fenomenologia, ao considerar que neste enfoque epistemológico (o referido autor considera a fenomenologia como um enfoque epistemológico), há uma primazia do sujeito sobre o objeto, na forma particular de relacionamento entre ambos presente em uma investigação científica. Tal entendimento sobre fenomenologia pode sugerir, em uma leitura mais superficial, certa identificação com o já citado aspecto de psicologização da fenomenologia, entendendo a separação sujeito-objeto e estando centrada especialmente nos entendimentos de mundo deste, algo que buscamos evitar. Consideramos a consciência em sua relação com o mundo, não isolada em mecanismos psíquicos somente. Nesta relação sujeito-objeto proposta por Gamboa (2007), talvez fosse melhor

¹⁰⁵ Neste caso, ligada à significação da capoeira na escola a partir da interação dos sujeitos, concretos, alunos desta escola que participam das aulas de capoeira.

entender, na pesquisa fenomenológica, não uma primazia do sujeito sobre o objeto, mas sim a importância da categoria da intencionalidade, uma compreensão de que nesta relação, o objeto *é-para-um-sujeito*, ou mesmo como *objeto-para-uma-consciência* (DARTIGUES, 1992). Neste sentido, esclarece Dartigues (1992, p. 19) sobre esta relação sujeito (ou consciência)-objeto, como determinante do campo de análise da fenomenologia:

Se o objeto é sempre objeto-para-uma consciência, ele não será jamais objeto em si, mas objeto-percebido ou objeto-pensado, rememorado, imaginado, etc. (...) Consciência e objeto não são, com efeito, duas entidades separadas na natureza que se trataria, em seguida, de pôr em relação, mas consciência e objeto se definem respectivamente a partir desta correlação que lhes é, de alguma maneira, co-original. (...) Assim se encontra delimitado o campo de análise da fenomenologia: ela deve elucidar a essência dessa correlação na qual não somente aparece tal ou qual objeto, mas se estende o mundo inteiro.

Situado dentro das chamadas abordagens compreensivas (MINAYO, 2006, p. 95), a fenomenologia foi por nós escolhida como modo de pensar o mundo (e portanto, a ciência, ligada a este mundo), sendo entendida como a abordagem mais adequada para a condução do estudo, dada a intenção de focar o sujeito em sua subjetividade e intencionalidade (em relação com o mundo), conceito este último, de fundamental importância para os estudos na abordagem fenomenológica. Para Dartigues (1992, p. 22), a tarefa efetiva da fenomenologia seria então a de “analisar as vivências intencionais da consciência para perceber como aí se produz o sentido dos fenômenos, o sentido desse fenômeno global que se chama mundo”. Ressalta-se então, mais uma vez, a importância de um entendimento fenomenológico que, superando o aspecto psicologizante a que pode erroneamente ser atribuído aos estudos realizados sob este enfoque, busque, a partir do entendimento de mundo e de uma consciência relacionada a este, ampliar o próprio entendimento de possibilidades de mundo a que estamos abertos, estimulando novos olhares e compreensões de caráter ontológico. Esclarece Dartigues (1992, p. 24) sobre a importância das

reflexões conduzidas segundo uma visão de mundo de cunho fenomenológico:

A fenomenologia se tornará conseqüentemente o estudo da constituição do mundo na consciência ou fenomenologia constitutiva. Constituir não quer dizer criar, no sentido em que Deus criou o mundo, mas remontar pela intuição até a origem na consciência do sentido de tudo que é, origem absoluta já que nenhuma outra origem que tenha um sentido pode anteceder a origem do sentido (...) A fenomenologia é uma filosofia da intuição criadora.

Continua ainda Dartigues (1992, p. 26) no pensamento sobre uma busca essencial a que a fenomenologia se propõe:

A primeira evidência, o terreno absoluto para o qual cumpre voltar não será mais o sujeito, mas o próprio mundo, tal como a consciência o vive antes de toda elaboração conceptual. Tal será, notadamente, a interpretação de Merleau-Ponty: ‘Voltar às coisas mesmas é voltar a esse mundo antes do conhecimento, do qual o conhecimento sempre e com relação ao qual toda determinação científica é abstrata, significativa e dependente, como a geografia com relação à paisagem onde aprendemos pela primeira vez o que é uma floresta, uma campina ou um rio’¹⁰⁶,

Buscando um entendimento sobre o que venha a ser fenomenologia, Merleau-Ponty (1999, p.1) no prefácio de sua obra “Fenomenologia da Percepção” aponta diversas evidências que visam caracterizá-la como “estudo das essências” que se propõe a repor as “essências na existência”, buscando compreender homem e mundo a partir de sua facticidade. Pode ser vista ainda como “filosofia transcendental” cujo “esforço todo consiste em reencontrar este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe enfim um estatuto filosófico”. Ou

¹⁰⁶ O autor refere-se aqui a um trecho contido no prefácio da obra de Merleau-Ponty: MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ainda em sua pretensão de constituir-se em “uma filosofia que seja uma ciência exata”, mas que ao mesmo tempo, busque a descrição direta da experiência vivida, tal como ela é, enquanto relato do “espaço, do tempo do mundo ‘vividoss’” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 1). Cabe lembrar também o entendimento de Heidegger (2007)¹⁰⁷ sobre a fenomenologia, enquanto ida “(...) para as coisas elas mesmas!”, ainda Heidegger (2007, p. 74): “Fenomenologia diz então (...) deixar e fazer ver por si mesmo aquilo que se mostra, tal como se mostra a partir de si mesmo”. Considerando a relatividade e amplitude destas definições, Merleau-Ponty (1999), pensa a fenomenologia então, como movimento, existente antes mesmo de uma preocupação com a formulação de um conceito que lhe fosse pertinente. Esclarece então (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 2):

É em nós mesmos que encontramos a unidade da fenomenologia e seu verdadeiro sentido. A questão não é tanto a de enumerar citações quanto a de fixar e objetivar esta fenomenologia para nós que faz com que lendo Husserl ou Heidegger, vários de nossos contemporâneos tenham tido o sentimento muito menos de encontrar uma filosofia nova do que de reconhecer aquilo que eles esperavam.

Considerando-se a centralidade na pesquisa do sujeito (em sua relação no mundo e através de sua intencionalidade na unidade ser-no-mundo) em sua produção de sentidos, apoiando-nos em algumas contribuições proporcionadas por um entendimento fenomenológico de mundo, desenvolvemos métodos para coleta de dados que permitiram ao sujeito demonstrar seus significados e entendimentos próprios. A entrevista realizada em seu domicílio, as observações-participantes nas aulas de capoeira bem como os procedimentos de produção midiática (que serão pormenorizadamente explicados mais adiante no próximo capítulo) foram então os métodos escolhidos, condizentes com esta intenção epistemológica de compreender o fenômeno em sua realização

¹⁰⁷ Cabe aqui lembrar, conforme nos lembra Dartigues (1992), que embora ambos autores orientem-se por uma visão fenomenológica, Martin Heidegger e Maurice Merleau-Ponty desenvolveram seus pensamentos em épocas e contextos distintos, lidando com temáticas de interesse em suas obras de certa forma também distintas, aproximam-se no entanto, no entendimento de Husserl de fenomenologia enquanto “retorno às coisas mesmas”.

a partir do ser próprio em seu mundo (sujeito-aluno participante da pesquisa). Pensamento este reforçado por Heidegger (2007, p. 54):

Assim, torna-se premente o problema de como se deve alcançar e garantir a via de acesso à Presença. Negativamente: a esse ente não se deve aplicar, de maneira construtiva e dogmática, nenhuma idéia de ser e realidade por mais ‘evidente’ que seja. Nem se devem impor à Presença ‘categorias’ delineadas por aquela idéia. Ao contrário, as modalidades de acesso e interpretação devem ser escolhidas de modo que esse ente possa mostrar-se em si mesmo e por si mesmo. Elas têm de mostrar a Presença tal como ela é antes de tudo e na maioria das vezes em sua cotidianidade mediana. Da cotidianidade, não se devem extrair estruturas ocasionais e acidentais, mas sim estruturas essenciais. Essenciais são as estruturas que se mantêm ontologicamente determinantes em todo modo de ser da Presença fática.

Coerente com o pensamento acima transcrito, as possibilidades de expressão dos entendimentos sobre mundo do sujeito (por ele mesmo) foram garantidas na pesquisa especialmente na utilização dos recursos midiáticos para registro próprio por cada sujeito-aluno de seu cotidiano e posterior elaboração sobre o que foi registrado (ver no próximo capítulo a descrição dos procedimentos metodológicos utilizados na coleta de dados). Tal recurso foi entendido como uma tentativa de aproximação e descrição (pelo próprio sujeito) de aspectos mais íntimos e subjetivos em seu mundo, o que possibilitou ao pesquisador, um exercício de deslocamento de seu olhar, não inferindo elementos observáveis do dia-dia do sujeito-aluno pesquisado, mas, antes, possibilitando ao próprio sujeito-aluno pesquisado, apropriar-se de uma ferramenta (midiática) de comunicação e expressão de seus valores e significados mais subjetivos, tornados então (indiretamente) evidentes ao sujeito-pesquisador. A partir deste entendimento fornecido pelo (e a partir) do sujeito-aluno em sua comunicação, pude realizar as análises e construir os entendimentos objetivados na pesquisa.

Um importante estudo na área de Educação Física escolar, que se propôs a investigar, com base em referenciais fenomenológicos, elementos mais subjetivos do entendimento de mundo de alunos que participavam das aulas de Educação Física escolar e em que medida

estes elementos estavam presentes no cotidiano e no “repertório” de movimentações disponibilizadas pelo professor em uma aula, foi o trabalho de Kunz (1991) em sua obra, fruto de sua tese de doutorado, intitulada: “Educação Física: ensino e mudança”. O próprio título da obra revela uma aproximação com o pensamento do educador Paulo Freire¹⁰⁸ e resgata a idéia da importância do diálogo entre os promotores do cotidiano de trabalho pedagógico na escola com os mundos da vida dos sujeitos, com a finalidade de promover uma apropriação ativa e emancipatória do conhecimento por parte do educando. Kunz (1991) em sua obra, propõe um método para aproximação e entendimento do mundo vivido dos alunos pesquisados onde ele (o pesquisador) acompanhou o aluno em suas tarefas rotineiras no período integral de um dia, desde o despertar à hora deste aluno ir dormir. Tal procedimento fora facilitado na época pelo fato do pesquisador ser, então, professor de Educação Física nas escolas em que pesquisava, já conhecendo as crianças e sendo também conhecido de seus pais, além do fato de na época em que realizara sua pesquisa (meados dos anos de 1985), os procedimentos éticos necessários à realização de uma pesquisa com seres humanos serem mais brandos¹⁰⁹. Não sendo esta a presente realidade vivenciada pelo pesquisador que propõe esta pesquisa (por não ser professor das escolas em que pesquisou, e por considerar que os atuais tempos de recrudescimento da violência contra o menor, e ampliação da consciência e cuidados que devem ser tomados na relação e no tratamento para com o jovem e adolescente menor de idade), foi então pensada outra maneira de ser acessado o entendimento sobre mundo vivido nos sujeitos que pesquisamos neste estudo. A possibilidade de utilização dos recursos midiáticos para o evidenciar dos aspectos que os sujeitos-alunos desejassem mostrar de seus cotidianos foi então pensada, juntamente com as discussões em algumas disciplinas realizadas no período de 2009 e no processo de orientação do pesquisador, que resultaram nos procedimentos metodológicos descritos detalhadamente no próximo capítulo.

¹⁰⁸ O título na obra de Kunz (1991) nos remete coerentemente ao título da obra de Paulo Freire: **Educação e mudança**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1979. Tal coerência se expressa também na semelhança de pensamento entre as obras e a influência que o pensamento freireano exerceu sobre este trabalho do professor Kunz.

¹⁰⁹ Cabe lembrar que a regulamentação em nível Federal que rege os procedimentos éticos em pesquisa com seres humanos é a Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 196, publicada somente no ano de 1996, posterior, portanto ao período em que a pesquisa citada fora realizada.

CAPÍTULO 3: ENTRADA NO CAMPO, CAMINHOS METODOLÓGICOS E AS PRIMEIRAS IMPRESSÕES

Toda pesquisa é um processo vivo em que se apresentam diversas dificuldades para as quais o pesquisador deve estar preparado e diante das quais deve tomar decisões que podem alterar o rumo da pesquisa.

(González-Rey, 2005).

Início o capítulo esclarecendo a preferência pelo termo “caminhos metodológicos”, remetendo à idéia de percurso longo e sinuoso (com suas idas e vindas, paradas para perguntar onde se está indo, dúvidas, certezas etc.) que trilhei desde a minha chegada em Florianópolis, no ano de 2009, com idéias sobre o que iria pesquisar bastantes diversas das que optei por efetivamente seguir e que após muito “caminho andado”, resultaram no presente texto de dissertação. Buscarei relatar rapidamente este ponto fundamental na construção da idéia para realização de minha pesquisa.

A direção inicial dessa jornada prático-investigativa iniciou-se com uma vaga idéia surgida no estabelecimento de contato com a capoeiragem de Florianópolis, SC. Tal contato possibilitou-me, progressivamente, ir compreendendo cada vez mais a presença e a importância da capoeira nas escolas, especialmente do Município vizinho a Florianópolis: São José, SC. Busquei conhecer, ainda no ano de 2009, um pouco mais sobre esta presença – à primeira vista, “oficializada” – da capoeira nas escolas daquele município. Conversas com colegas que trabalhavam nestas escolas e demais capoeiras com os quais tive contato no decorrer do ano de 2009 forneceram alguns direcionamentos que foram fundamentais para decidir-me em realizar a pesquisa neste município.

Ainda no ano de 2009, tive conhecimento de que a Prefeitura Municipal de São José, SC estava realizando concurso público para “contratação de membros do Magistério, em caráter temporário para o ano letivo de 2009, através de processo seletivo público¹¹⁰”, fortaleci meu interesse neste município pelo fato de a realização deste concurso ser indicativo de uma diferenciação da realidade tradicionalmente presente no Brasil, onde a capoeira encontra-se inserida nas escolas de

¹¹⁰ Conforme Edital nº 02/2009 de 24 de Março de 2009 da Secretaria Municipal de Educação, Prefeitura Municipal de São José.

certa forma “oficiosa” (no sentido de extra-oficial, conduzida por professores de capoeira inseridos nas escolas, sem vínculos institucionais com esta, ministrando suas aulas em períodos e espaços não-curriculares). Embora haja ressalvas nesta “oficialização” da capoeira nas escolas municipais de São José, SC (que tratarei adiante), é uma realidade bastante inovadora e de certa forma já consolidada neste município, tendo em vista esta relação (escolas municipais-aulas de capoeira) existir já há algum tempo.

Se o percurso até este momento havia sido trilhado basicamente sozinho – sem esquecer da ajuda de inestimáveis de colegas capoeiras, bem como de meus orientadores no mestrado (no plural, dado o auxílio fundamental também de meu co-orientador) – a escolha do **professor D.**¹¹¹ de capoeira que ministrou as aulas, às quais tomei parte enquanto observador e participante, foi de fundamental importância, dado que sua participação na pesquisa concretizou-se muito mais como um sujeito fundamental na mediação entre os meus entendimentos e reflexões e a realidade que busquei investigar, realidade esta, no caso, por ele conduzida (no âmbito das aulas de capoeira nas escolas observadas). Tal parceria possibilitou a entrada no campo de maneira mais harmônica e contextualizada, dado a disponibilidade e cordialidade com que ocorreram as conversas no dia-dia, seja sobre aspectos observados na aula, sobre o comportamento dos alunos, sobre atividades realizadas e sobre a própria dinâmica de trabalho, no que diz respeito à relação com a diretoria das escolas ou mesmo com a coordenação do Projeto Educacional ao qual o professor D. estava vinculado (relações fora da sala de aula, que dizem respeito mais à estrutura institucional a que este encontrava-se vinculado, como professor da rede municipal de ensino).

Esclarecido o ponto embrionário para a iniciação dos procedimentos empíricos realizados na pesquisa, buscaremos agora esclarecer como foi constituindo-se o percurso trilhado na entrada do campo para a coleta dos dados e informações, sempre tomando como direção os objetivos propostos na investigação.

Dividiremos este capítulo em dois tópicos, o primeiro relacionado à caracterização dos procedimentos realizados na entrada de campo, constituindo a parte “objetiva” e “descritiva”, visando oferecer uma visão contextual relativa às condições objetivas encontradas pelo pesquisador, e como se desenrolaram os procedimentos que constituíram a parte empírica da pesquisa. O segundo tópico deste capítulo trata das

¹¹¹ Utilizaremos este nome quando nos referirmos ao professor de capoeira que acompanhamos nas aulas, a fim de preservar sua identidade.

impressões do pesquisador ao entrar em contato com o campo de investigação empírica. Tratam-se de informações que consideramos necessárias para esclarecermos o entendimento sobre a realidade observada (mundo) a partir do olhar do investigador. Considero que em minha entrada no campo a fim de analisá-lo, parti de uma visão de mundo que me é própria, subjetiva¹¹² também, e que balizou o direcionamento de minha intencionalidade na observação dos fenômenos. Penso que devo esclarecer tal visão da realidade estudada para possibilitar ao leitor do texto, a compreensão das raízes do pensamento aqui construído, pensamento que busca o diálogo entre teoria e empiria, por mim promovido no presente texto.

Compartilho neste ponto, das idéias de González-Rey (2005, p. 6) quando esclarece que a pesquisa que lida com a subjetividade possui um caráter construtivo-interpretativo em sua essência, servindo o pesquisador como o promotor e dinamizador do diálogo entre a empiria e a teoria realizadas/utilizadas, buscando “superar a ilusão de validade ou a legitimidade de um conhecimento por sua correspondência linear com uma realidade”, tendo sempre em mente que a validade do conhecimento produzido por uma pesquisa que lida com uma temática tão complexa quanto a subjetividade está sempre em criar novas “zonas de sentido” (GONZÁLEZ-REY, 2005) sobre o fenômeno estudado, ampliando o diálogo com a teoria e possibilitando novas oportunidades sensibilizadoras, evidenciadas pela experiência empírica promovida e analisada. Não evidenciamos nesta pesquisa, uma resolução final ao problema estudado, mas propomos aproximações que visam ampliar o entendimento sobre a problemática investigada, oferecendo mais **uma** possibilidade de visualizar esta complexa relação que buscamos pesquisar.

3.1 BREVE ANÁLISE CONTEXTUAL INICIAL

Desenvolvemos nesta seção uma descrição objetiva de como foi constituindo-se o processo inicial de entrada no campo que efetuamos na pesquisa. Está constituída por três subtópicos, a saber: sobre as escolas estudadas e estrutura disponível nas aulas de capoeira; sobre o

¹¹² Quanto à organização subjetiva, González-Rey (2005, p. 122-123) esclarece que “está associada à forma com que aspectos especificamente sociais se expressam no indivíduo e em fenômenos com uma significação exclusivamente humana, o que aponta para uma ontologia diferenciada de um tipo de fenômeno que, mesmo expressando o social, não o reproduz, mas sim o organiza em um tipo de realidade distinta, propriamente humana. É essa realidade que nomeamos subjetividade, definindo esse nível diferenciado de integração do social em uma qualidade especificamente humana: o sentido subjetivo.”

professor que acompanhamos (sujeito também em nossa pesquisa) e os procedimentos que constituíram a pesquisa em sua parte empírica.

3.1.1 Sobre as escolas estudadas e a estrutura disponível nas aulas de capoeira

Foram escolhidas duas escolas municipais de São José/SC onde ocorriam regularmente aulas do projeto Educacional “Capoeira na Escola”, uma localizada no bairro de Barreiros, a que chamaremos **Escola Bimba**¹¹³, que oferecia turmas do primeiro ano à quarta série, e outra localizada no bairro Jardim Atlântico, que chamaremos **Escola Pastinha**¹¹⁹, oferecendo turmas do pré (Jardim III) à oitava série, além das turmas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), fundamental e médio¹¹⁴.

Em termos de dimensão física das escolas, a Escola Pastinha possuía maior estrutura física construída, constituindo-se de dois blocos de prédios, contando com aproximadamente 13 salas de aula, ambos blocos com dois andares cada, com dois pátios cobertos em seus andares térreo, possuía também uma quadra poliesportiva coberta para as aulas de Educação Física. A estimativa da diretora era de que a escola Pastinha atendia em torno de 800 alunos, contando com um corpo de 78 funcionários, sendo 48 professores (equipe pedagógica, apoio, limpeza, cozinha). Já a Escola Bimba, de menor estrutura, atendendo a um menor número de turmas e de alunos (atendendo a aproximadamente 109 alunos, segundo a diretora), possuía na época, um bloco construído com três salas de aula, diretoria e sala dos professores, um pátio interno coberto, aberto nas laterais (onde eram realizadas as aulas de capoeira, teatro e dança de rua) e uma quadra poliesportiva sem cobertura, para as aulas de Educação Física, muito utilizada pelos alunos no horário do recreio.

O espaço que dispunham para as aulas de capoeira nas escolas observadas era satisfatório, sendo ambos cobertos: uma sala (que era dividida com Projetos Educacionais de “Dança na Escola” e de “Música na Escola”) não muito ampla, onde caberiam confortavelmente 10 crianças realizando uma aula de capoeira, na Escola Pastinha. Um pátio

¹¹³ Optamos por substituir os nomes originais das escolas pelos nomes dos dois capoeiras mais reverenciados: Mestre Bimba, criador da capoeira Regional, e Mestre Pastinha, grande divulgador e organizador da chamada capoeira Angola.

¹¹⁴ Ambas escolas, na época, estavam realizando a transição curricular do sistema de séries para anos escolares. A escola Bimba completará esta transição no ano de 2011, enquanto que na escola Pastinha está previsto para completar esta transição para o sistema de anos em 2014, regularizando, então, a situação.

coberto, aberto em suas laterais, próximo à cantina, mais amplo (do que a sala de capoeira na Escola Pastinha), onde caberiam 15 crianças em uma aula de capoeira, era a realidade na Escola Bimba.

Os instrumentos de capoeira utilizados nas aulas foram fornecidos¹¹⁵ pela Secretaria de Educação do Município de São José, SC e eram os instrumentos básicos de uma “bateria” capoeirana (atabaque, três berimbaus e dois pandeiros). Em alguns casos, foram relatados pelos próprios professores de capoeira que estes traziam material próprio, seja quando queriam complementar as atividades planejadas, ou ainda na ocasião de não terem chegado os materiais. Em meados de Setembro de 2010, na Escola Bimba e na escola Pastinha, foram fornecidas as calças de capoeira (abadás), bem como as cordas de capoeira aos alunos.

Em ambas as escolas, as aulas eram realizadas nos espaços já citados, porém, em ocasiões especiais como apresentações aos pais, ou mesmo apresentações internas¹¹⁶ durante o recreio (para os outros alunos da escola), eram utilizados outros espaços, como o pátio do recreio. Houveram duas ocasiões, que pude acompanhar pessoalmente, em que as crianças da Escola Bimba realizaram pequenas apresentações de capoeira em outras escolas, juntamente com os alunos do outro Projeto que funcionava na Escola (“Teatro na Escola”), apresentando uma pequena peça que haviam ensaiado nas aulas de teatro (na época da realização da pesquisa, estavam ensaiando uma encenação da brincadeira tradicional de “Boi-de-Mamão”)¹¹⁷.

Juntamente com a realização das aulas de capoeira, vinculadas ao Projeto Educacional “Esporte na Escola” (Secretaria de Educação de São José, SC), modalidade de capoeira, eram oferecidas também outras modalidades de atividades extra-curriculares nas escolas. Na Escola Bimba, as crianças poderiam optar por inscreverem-se em atividades oferecidas no contra-turno escolar tais como capoeira, teatro, dança de rua e ballet. Na Escola Pastinha, até meados de abril de 2010, os alunos da escola poderiam inscreverem-se nas seguintes atividades (oferecidas

¹¹⁵ Não sem uma demora na chegada destes, relatada pelos professores de capoeira em reunião do Projeto “Capoeira na escola” na Secretaria Municipal de Educação de São José, SC, no dia 29 de Abril de 2010.

¹¹⁶ Que eram formas de atrair mais crianças para participar das aulas de capoeira, quando esta era de caráter voluntário (Escola Bimba), ou mesmo para auxiliar na relação escola-família, pelos pais gostarem de ver seus filhos ativos, na capoeira.

¹¹⁷ Tive a oportunidade de estar presente em duas destas apresentações em outras escolas, ambas em escolas municipais de ensino infantil, em São José, SC, nos dias 18 e 26 de Agosto de 2010.

também no contra-turno escolar): capoeira, dança, música e aulas de cerâmica. Na Escola Pastinha, em meados de Abril de 2010, com a entrada na escola do Programa do Governo Federal “Mais Educação¹¹⁸”, a participação dos alunos de forma voluntária e escolhendo aquelas atividades que desejariam participar deixou de existir. Os alunos participantes do “Mais Educação” deveriam então realizar mais de uma das modalidades previstas, com a finalidade de permanecer na escola o tempo determinado¹¹⁹, realizando-as em seu período de contra-turno escolar.

3.1.2 Sobre o professor que acompanhamos: sujeito também em nossa pesquisa

Optamos por seguir as aulas de somente um professor de capoeira, a fim de nos familiarizarmos com sua forma de trabalho, possibilitando também dialogar mais profundamente sobre algum assunto que se mostrasse necessário. Entramos em contato ainda no ano de 2009 com o **professor D.**¹²⁰, quando iniciou seu trabalho com aulas de capoeira em algumas escolas municipais de São José, SC, após sua aprovação no processo seletivo público realizado pela Secretaria de Educação de São José, SC, na vaga para professor da modalidade “Capoeira na Escola”, segundo Edital 002/2009¹²¹. No ano de 2010, o professor D. continuou seu trabalho com capoeira, nas duas escolas que foram observadas na pesquisa (Escolas Bimba e Pastinha), ministrando aulas de capoeira em turmas pela manhã e pela tarde, três dias na semana¹²².

O professor D. era já formado em Educação Física e também praticava capoeira em um grupo já há algum tempo, possuindo, segundo os critérios estabelecidos por seu grupo de capoeira, graduação necessária para atuar em trabalhos próprios, “mas sob a supervisão e responsabilidade de seu mestre” (BERIBAZU, 2009). Possuía

¹¹⁸ Basicamente, trata-se de uma iniciativa do Governo Federal de estímulo às atividades de integralização das escolas, especialmente naquelas que apresentaram baixo índice nas avaliações oficiais relativas ao ensino. Trataremos deste assunto mais a seguir neste capítulo.

¹¹⁹ Na Escola Pastinha, quando acompanhei, os alunos participantes do Programa “Mais Educação” iniciavam as atividades às 13:30 e terminavam às 16:30, permanecendo todo este tempo na escola, alternando a participação nas atividades programadas.

¹²⁰ Omittimos aqui os nomes deste professor, bem como dos demais professores que são citados no decorrer da pesquisa.

¹²¹ Da Secretaria Municipal de Educação, da Prefeitura Municipal de São José, de 24 de Março de 2009, anteriormente mencionado.

¹²² Acompanhei, entretanto, em ambas as escolas, somente as aulas de capoeira ministradas pelo professor D. no período vespertino.

experiência prévia no ensino da capoeira em outras escolas, na modalidade de ensino infantil.

Penso que cabe aqui, sem a intenção de nos aprofundarmos, breve parênteses sobre o debate corrente no meio da capoeira que reflete certo conflito de interesses dos professores de capoeira com a área de Educação Física, ambos na defesa de seus interesses corporativos. Trata-se de um debate que gira em torno das exigências relativas ao mundo da capoeira (neste caso, possuir determinada experiência/graduação e reconhecimento no meio capoeirano para poder ministrar aulas de capoeira) e o mundo profissional onde atualmente deseja-se inserir a capoeira, a saber, as escolas¹²³. Tal debate faz transparecer a existência de uma tensão entre os conhecimentos acadêmico e popular, evidenciado quando a capoeira passa a fazer parte do sistema “oficial”, ou seja, quando esta sai de sua tradicional “marginalidade” e passa a vivenciar a necessidade de vincular-se ao sistema oficial de ensino¹²⁴. Como agir? Tal discussão é bastante complexa e atual; não pretendemos aqui nos aprofundar, porém, no caso específico da pesquisa, esta tensão foi minimizada pelo fato de além de possuir as exigências profissionais “oficiais” demandadas (para poder participar efetivamente do processo seletivo público já citado), sendo graduado em Educação Física, o professor D. possuía também respaldo em seu grupo de capoeira (sendo reconhecido em sua possibilidade de ministrar aulas de capoeira, pelos seus colegas do meio capoeirano, especialmente frente aos demais integrantes de seu grupo de capoeira).

A relação estabelecida entre o pesquisador e o professor D., desde a chegada do primeiro em Florianópolis no ano de 2009, quando teve início sua pesquisa de mestrado que resultou na presente dissertação, foi amigável e de confiança, tendo em vista que ambos, pesquisador e o professor D. praticavam a capoeira no mesmo grupo. Considero a participação do professor D. de fundamental importância, não somente

¹²³ Cabe lembrar aqui que o próprio Edital 002/2009 da Secretaria Municipal de Educação de São José, SC, evidencia este conflito ao exigir ao candidato a “licenciatura em Educação Física”, além de ser aprovado em uma prova escrita sobre temáticas relacionadas à capoeira. Soube, na época (em 2009), do caso de um capoeira, que foi aprovado no concurso, mas não possuía a graduação em seu grupo necessária para ministrar aulas de capoeira. Gerou-se certa animosidade em torno desta possibilidade dele em assumir uma turma de capoeira, evidenciando este conflito entre o “oficialmente exigido” e o “culturalmente aceito/construído”. O candidato terminou por não assumir a vaga por problemas em sua inscrição.

¹²⁴ A própria vinculação da capoeira à Educação Física, embora, de certa forma, histórica, gera debates no meio capoeirano hoje em dia. Faremos breves considerações sobre esta questão mais à frente em nosso trabalho, ainda neste capítulo.

pelo fato de que foi o professor de capoeira em cujas aulas estive presente realizando a parte empírica de minha pesquisa, mas também, como grande auxiliar no contato com a direção das escolas pesquisadas, com os demais professores destas, com a Secretaria de Educação do município de São José e no contato com as famílias das crianças/alunos que participaram da pesquisa; além disso, o professor D. mostrou-se sempre aberto ao diálogo durante ou após a realização das suas aulas (ou mesmo quando participávamos das aulas e rodas de capoeira do grupo, fora da escola), esclarecendo as dúvidas que me ocorriam, relativas ao que foi observado em minhas visitas às escolas e durante minha participação nas aulas de capoeira.

Importante ressaltar esta relação de confiança estabelecida entre um sujeito fundamental na pesquisa (professor D.) com o investigador, concordando com algumas discussões que têm sido realizadas no âmbito da sociologia da educação, no que se refere ao “lugar” do pesquisador que se insere no cotidiano da escola (CARVALHO, 2003), onde o próprio pesquisador que busca inserir-se nela com o intuito de estudá-la, é também, ao mesmo tempo, avaliado e “estudado” pelos sujeitos que dela participam (professores, alunos, funcionários, comunidade etc.), dependendo desta significação que os sujeitos fazem do pesquisador, a forma como estes irão interagir com as iniciativas investigativas, seja participando ativamente e colaborando, seja ignorando-as ou mesmo, induzindo ao engano, quando o sujeito opta por encobrir justamente aquilo que o pesquisador busca evidenciar, como forma de defesa ou subversão de uma abordagem investigativa que não ofereça nenhum sentido em seu mundo de significados (GONZÁLEZ-REY, 2005).

3.1.3 Procedimentos que constituíram pesquisa em sua parte empírica

Estabelecido o consentimento do professor D. em participar da pesquisa, estando ele já esclarecido sobre os procedimentos que realizaríamos, obtivemos primeiramente a aprovação da pesquisa junto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)¹²⁵. Tal aprovação veio sob o certificado número 655 de 29 de Março de 2010 (vide ANEXO A). No processo de aprovação pelo CEPSH/UFSC, entramos em contato com a Secretaria de Educação do município de São José, SC, bem como

¹²⁵ Vide, no APÊNDICE A e APÊNDICE B, o Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a Carta de apresentação e aceite em participar da pesquisa, assinada pelos pais ou responsáveis dos alunos-sujeitos, respectivamente.

as diretorias de ambas as escolas que realizamos os procedimentos empíricos da pesquisa, ocasião em que obtivemos o aceite das instituições citadas para a realização de nossa pesquisa.

Antes de iniciarmos o relato de como se desenrolaram os procedimentos realizados para coletarmos os dados no campo de investigação, cabe esclarecermos que o foco de observação teve por base o estabelecimento de duas categorias que consideramos fundamentais para o desenvolvimento da reflexão teórico-empírica demandada pelos objetivos que foram estabelecidos em nossa pesquisa. Tais categorias foram: o Se-movimentar dos sujeitos-alunos nas aulas de capoeira nas escolas observadas e o mundo-vivido destes (passo inicial na tentativa desvelar a estrutura essencial do fenômeno do ser-no-mundo [HEIDEGGER, 2007]). Tais categorias demandaram a elaboração de métodos de coleta de dados capazes de, ao mesmo tempo em que respondessem aos objetivos propostos em nosso estudo, dialogassem também com os modelos teórico-empíricos que formulamos inicialmente no estudo (GONZÁLEZ-REY, 2005), possibilitando assim, o estabelecimento de diálogo com os referenciais que buscamos utilizar em nossa pesquisa, de modo a enriquecê-los com os resultados obtidos (GONZÁLEZ-REY, 2005). Desta forma, procederemos ao relato dos procedimentos que utilizamos na coleta dos dados no campo empírico escolhido. Os procedimentos que nós utilizamos foram: observação participante (e anotações em diário de campo), entrevistas e procedimentos midiáticos (produção) com fotos e com a elaboração de um pequeno filme em conjunto com os sujeitos-alunos da pesquisa.

Iniciamos a entrada em campo no mês de Abril de 2010, pela observação participante conduzida pelo pesquisador nas aulas de capoeira ministradas pelo professor D. em ambas as escolas observadas, sempre acompanhadas de anotações em diário de campo. Nestas ocasiões de observação, eram realizadas também conversas com os sujeitos que participaram da pesquisa direta (o professor D. e os sujeitos-alunos selecionados para a pesquisa, por exemplo) ou indiretamente – ao pertencerem ao contexto onde se desenrolou a observação participante – como por exemplo: diretores das escolas, amigos dos sujeitos-alunos e demais professores e funcionários das escolas. Tais conversas, em geral, não possuíam pautas previamente montadas, mas eram conversas estabelecidas no cotidiano, sobre elementos que surgiam, seja nas aulas, seja no dia-dia observado nestas escolas. Como dito, foram de fundamental importância estas conversas para esclarecer diversos “pontos” do dia-dia que me chamaram a

atenção, possibilitando assim, compartilhar e dialogar com os sujeitos que faziam parte desta realidade, os meus entendimentos e impressões da realidade observada. Tais conversas eram “filtradas” e registradas no diário de campo relativo àquele dia observado.

O processo de **observação participante** iniciou-se em 05 de Abril de 2010 na Escola Bimba, e em 09 de Abril do mesmo ano na Escola Pastinha. Este processo de observação e participação nas aulas de capoeira em ambas as escolas foi realizado de maneira mais ou menos constante até meados de Outubro de 2010, lembrando que houve neste ínterim, o período de recesso escolar no município, no mês de Julho de 2010 (duas semanas de recesso). As observações participantes foram realizadas pelo pesquisador ao acompanhar as aulas de capoeira do professor D. no período da tarde em ambas as escolas, sendo observada a Escola Bimba nas segundas-feiras e a Escola Pastinha nas sextas-feiras, sempre no horário das 13:30 às 17:30. Este era o horário tradicional das aulas, onde o professor D. ministrava duas aulas de uma hora e trinta, com pequeno intervalo entre elas, na Escola Bimba e três aulas de uma hora na Escola Pastinha (realidade com maior número de crianças, participantes do Projeto “Mais Educação”, já mencionado).

Os procedimentos de observação participante foram acompanhados de anotações em um diário de campo confeccionado pelo pesquisador. As anotações eram geralmente registradas após a realização das aulas, havendo também entradas no diário relacionadas a procedimentos realizados fora das escolas, como, por exemplo, na ocasião da visita às casas das crianças-sujeitos selecionadas, ou em minha participação em reuniões das escolas ou na Secretaria Municipal de Educação de São José, SC. O diário de campo foi constituído de 31 passagens referentes aos dias em que foram realizadas observações participantes nas aulas de capoeira nas escolas pesquisadas, bem como: 1 participação em reunião pedagógica na Escola Pastinha, 2 participações em reuniões com a coordenação do “Projeto Educacional Capoeira na Escola” na Secretaria Municipal de Educação de São José, SC, 3 visitas às casas das crianças-sujeitos que participaram da pesquisa e 2 relativas à participação do pesquisador em apresentações de capoeira realizadas pelos alunos sob a supervisão do professor D. Pelo número de entradas presentes no diário de campo e considerando-se o tempo das aulas, bem como o tempo que estive presente também no campo nas atividades fora das escolas observadas (reuniões, idas às casas dos alunos-sujeitos selecionados na pesquisa), estimamos um total de 120 horas de “imersão efetiva” no campo que estudamos na presente

pesquisa. Considero tal período satisfatório na busca que efetivei em compreender o fenômeno investigado, especialmente se considerarmos a importância do contexto no entendimento de algo tão singular quanto a constituição de sentidos nos sujeitos-alunos pesquisados.

Durante o decorrer das observações participantes, ao acompanhar as aulas de capoeira do professor D. em ambas as escolas, fui observando a participação e o empenho de alguns alunos. Tal observação foi-se aprofundando tanto pela continuidade destas quanto, pelas conversas estabelecidas com o professor D. sobre possíveis candidatos a participarem efetivamente da pesquisa. Além de seguir a indicação do professor D., observei, com a finalidade de selecionar para participarem da pesquisa, aqueles alunos mais presentes nas aulas, que demonstraram maior interesse, menor dispersão nas aulas e disposição em participar delas, seja nos movimentos e brincadeiras trabalhados, seja no momento da roda, tradicionalmente realizada ao final das aulas.

Chegamos assim, a escolher quatro alunos que poderiam participar da pesquisa na Escola Bimba e três possíveis participantes na Escola Pastinha. Optamos por iniciar os procedimentos de coleta de dados primeiramente na Escola Bimba, para depois realizarmos os mesmos procedimentos com os alunos-sujeitos da Escola Pastinha, dado o volume de dados gerados e complexidade dos procedimentos, ambos demandando uma boa organização de minha parte.

Pela estratégia metodológica de selecionar intencionalmente aqueles alunos mais ativos e participativos nas aulas de capoeira para participarem da pesquisa, objetivamos evidenciar de maneira mais explícita aspectos do fenômeno estudado, desta forma, mais facilmente “captados” (porque evidenciados) pelos procedimentos de coleta de dados que utilizamos. Tais evidências uma vez “registradas”, nos auxiliaram na reflexão e construção teórica de um modelo de entendimento acerca do fenômeno que estudamos, qual seja, um entendimento possível sobre o significado da capoeira na vida destes sujeitos-alunos. Entendemos que tal opção relacionada à seleção daqueles sujeitos-alunos que participaram da pesquisa esteve associada a uma maior presença e intensidade da capoeira, como constituidora de sentidos na vida destes, tendo em vista o interesse demonstrado em participar das aulas. Outro critério que levamos em consideração nesta seleção foi a assiduidade e frequência nas aulas, além do cuidado e zelo pessoal (responsabilidade demonstrada) de cada aluno¹²⁶, evitando-se

¹²⁶ Tendo em vista que este deveria manusear uma câmera fotográfica descartável, ficando sob a posse dele no período de coleta de dados.

com isso, uma maior possibilidade de abandono da pesquisa ou dificuldade no entendimento e na adesão do sujeito-aluno aos procedimentos de coleta de dados que foram realizados na pesquisa.

Consideramos, por outro lado que, se optássemos por selecionarmos aqueles alunos-sujeitos que não participassem das aulas de capoeira, também poderíamos chegar a conclusões sobre características sentidas por estes alunos que os mantivessem afastados de uma participação mais ativa nas aulas de capoeira. A própria negação da participação nas atividades poderia levar a uma reflexão por parte do pesquisador sobre elementos presentes naquela aula de capoeira e no próprio entendimento do sujeito-aluno sobre o que seja capoeira, que o afastassem desta, mas que, porém, podem ser elementos que justamente estimulassem uma maior identificação por parte de outros sujeitos, talvez elementos sentidos mais em consonância com seus próprios questionamentos propostos pelo *Dasein*. Como coloca Heidegger (2007), o *Dasein* pode estar encoberto¹²⁷, porém pode ainda fornecer um direcionamento pré-reflexivo que afasta o sujeito daquilo que não corresponda em certa medida ao que questiona o *Dasein*. Este elemento que afasta poderia então ser identificado pelo pesquisador em sua atenção focada neste fenômeno. Porém, por consideramos que tal processo, dado o limite de tempo de que dispusemos para realização desta pesquisa, bem como as maiores possibilidades de distanciamento dos objetivos propostos inicialmente e a própria complexidade que demandaria tal orientação teórico-reflexiva, escolhemos ater-nos à condução do estudo com aqueles sujeitos que, de maneira mais evidente, estivessem motivados e direcionados em sua participação nas aulas de capoeira, pois, provavelmente, esta participação ativa pode significar um entendimento pré-reflexivo por parte do sujeito de aproximação em alguma medida de seu *Dasein*, ou seja, uma participação em algo que atua na constituição de sentidos no seu ser (a capoeira fazendo sentido em seu mundo).

Iniciamos então a seleção dos alunos e coleta de dados, primeiramente, estabelecendo contato com suas famílias. Enviamos a elas, uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com linguagem de fácil acesso, explicando sobre os procedimentos básicos da pesquisa, juntamente com um termo de ciência dos procedimentos, onde assinavam os responsáveis por cada

¹²⁷ No sentido de estar na impropriedade, não fazendo-se conhecer pelo ser, a partir de si mesmo, ou seja, estando encoberto ao ser do *Dasein*.

aluno-sujeito selecionado. Tal procedimento na Escola Bimba foi iniciado em meados de Maio de 2010.

Na Escola Bimba, dos 4 sujeitos-alunos escolhidos, 3 decidiram participar da pesquisa, enquanto um recusou, não esclarecendo ao certo sobre o motivo pelo qual não desejou participar (não conversei com seus pais, mas a criança demonstrou-se acanhada ao entregar o papel de volta, ocasião em que expliquei a ela que não havia problema em recusar a participar, que era um processo normal). Para fins de preservar os nomes dos alunos na presente pesquisa, iremos nos referir aos alunos-sujeitos da Escola Bimba como **Berimbau**, **Pandeiro** e **Palmas**, em menção aos elementos principais (além dos cantos que acompanhavam) da musicalidade na capoeira originalmente criada pelo Mestre Bimba (que optamos por chamar esta escola), em sua Luta Regional Baiana, ou capoeira Regional.

Já na Escola Pastinha, este procedimento deu-se após o período de recesso escolar de Julho de 2010, iniciando-se em Agosto do mesmo ano. Um fato importante, ocorrido em início de Abril de 2010, que modificou a intenção inicialmente presente de realizar os procedimentos da pesquisa com três possíveis participantes pré-selecionados, foi o início na Escola Pastinha, em meados do mês de Abril de 2010, das atividades do Programa “Mais Educação” do Governo Federal. Tal Programa modificou a rotina das aulas de capoeira em relação à forma como vinham ocorrendo desde o ano de 2009 naquela escola¹²⁸. Com a chegada do Programa “Mais Educação”, dos três alunos inicialmente selecionados para participarem da pesquisa, apenas um deles se manteve participando das aulas de capoeira, sendo que os outros dois, abandonaram progressivamente a participação nas aulas, pela impossibilidade de praticar a capoeira como anteriormente. Segundo relatos do professor D., estes alunos desmotivaram por não estarem mais em uma turma centrada e disposta a participar da aula de capoeira¹²⁹.

¹²⁸ Anteriormente ao início das atividades do “Mais Educação” na Escola Pastinha, as aulas de capoeira eram realizadas no período do contra-turno escolar e direcionadas àqueles alunos interessados em participar das aulas que se inscrevessem junto à secretaria da escola no Projeto de “Capoeira nas Escolas”.

¹²⁹ Muitos dos alunos do “Mais Educação”, especialmente no início do Programa na Escola Pastinha, não se demonstravam muito dispostos a participar ativamente das aulas de capoeira, atrapalhando seu andamento e solicitando do professor D. diversas estratégias didáticas para trazê-los à participação nas aulas, o que talvez tenha desagradado aqueles alunos mais experientes, que já seguiam um ritmo de aula progressivo, não desejaram então voltar ao “básico” já aprendido, e desmotivaram-se pela falta de perspectiva em ter uma aula proveitosa, sem o professor ter que parar inúmeras vezes a fim de chamar a atenção de alunos que estivessem atrapalhando o andamento desta.

Realizamos então os procedimentos de coleta de dados com um dos alunos presentes anteriormente ao início das atividades do “mais Educação”, que permaneceu realizando as aulas. Tratava-se de um aluno bastante presente e ativo nas aulas de capoeira. Denominamos este aluno, para fins da pesquisa, pelo nome de **Atabaque**, como menção a um dos instrumentos presentes na tradicional “bateria” de uma roda de capoeira Angola, tendo como grande defensor, desenvolvedor e organizador, Mestre Pastinha, personagem que optamos por dar nome à escola. Tal instrumento, na concepção original da capoeira Regional de Mestre Bimba, não está presente, o que talvez facilite ao leitor de associar o sujeito-aluno a que nos referimos à Escola onde participa das aulas de capoeira.

Escolhidos os sujeitos-alunos que participaram da pesquisa, continuei realizando o acompanhamento das aulas de capoeira nas duas escolas, observando em especial, além de toda complexidade presente na realidade observada nas aulas, a categoria do Se-movimentar (KUNZ, 1991; 1994), em especial, o Se-movimentar dos alunos-sujeitos da pesquisa, a fim de possibilitar evidenciar elementos que oferecessem referencial para compreender a relação entre mundo e a forma como estes alunos-sujeitos se relacionam nele e com ele por meio de sua movimentação nas aulas de capoeira. Entendemos o conceito de Se-movimentar (KUNZ, 1991; 1994) referido sempre ao sujeito que se movimenta em sua relação com o mundo, movimento este, repleto de significados e que, portanto, deve ser entendido como fenômeno que pode comunicar aspectos da intencionalidade da pessoa que se movimenta. As impressões das observações participantes foram anotadas no diário de campo e nos auxiliaram no processo de análise do que foi coletado.

Além da observação participante (e devidas anotações em diário de campo) conduzida pelo pesquisador no acompanhamento das aulas de capoeira em ambas as escolas (com foco especial nos sujeitos-alunos selecionados para a pesquisa, como explicado anteriormente), procedemos à visita na residência destes sujeitos-alunos, com a finalidade de melhor compreender a constituição do fenômeno ser-no-mundo (HEIDEGGER, 2007), ou seja, buscamos entender como se apresentava o cotidiano dos sujeitos-alunos, o mundo (vivido) mais próximo, de entendimento fundamental na condução da analítica existencial visando obter respostas a questionamentos de ordem ontológica sobre o ser (HEIDEGGER, 2007). Tivemos como inspiração para a elaboração deste método de coleta de dados para evidenciar o

mundo-vivido dos alunos-sujeitos no trabalho de Kunz (1991), quando buscando entender este conceito em sua pesquisa, acompanhou um dia completo dos alunos que pesquisara, desde o momento em que estes acordaram, até o momento em que foram deitar-se, realizando as devidas anotações e gravações de áudio. Em conversa com meu orientador (professor Kunz), buscamos atualizar e contextualizar esta forma de evidenciar a categoria de mundo-vivido dos alunos-sujeitos, para ser utilizada em minha pesquisa.

Devido às próprias restrições de tempo, dificuldades éticas na realização destes procedimentos na atualidade¹³⁰, buscamos então, eu e meu orientador, outra forma para acessar tal conceito no campo de investigação. Muitos estudos empíricos, com referencial teórico de bases fenomenológicas, têm sido conduzidos atualmente na área de enfermagem (TERRA *et al.*, 2006; CARVALHO & VALE, 2006; PAULA *et al.*, 2004; COELHO & MOTTA, 2005). Tratam-se de estudos de base existencialista, que buscam, por meio de práticas dialógicas e modificações na postura profissional por parte do enfermeiro, compreender o paciente como sujeito também do processo do cuidar (e curar), processo este, exercido por ambos, enfermeiro e paciente. Tais estudos evidenciam a categoria do mundo-vivido dos pacientes geralmente por meio de métodos que privilegiam o diálogo, especialmente através de entrevistas (TERRA *et al.*, 2006). Considerando esta importância evidenciada do estabelecimento do diálogo com o sujeito pesquisado sobre a constituição de seu mundo, optamos por realizar visitas à casa de cada um dos sujeitos-alunos, tanto com a finalidade de perceber a realidade (concreta e sublime) vivida por eles, quanto para conduzirmos entrevistas com seus pais ou responsáveis mais próximos. As **entrevistas** foram conduzidas pelo pesquisador e foram todas realizadas nas casas dos sujeitos-alunos, com a presença de pelo menos um dos pais ou responsáveis participando como entrevistados. As entrevistas foram gravadas em aparelho de digital de áudio e foram depois transcritas para análise e cruzamento com as demais informações obtidas através dos demais métodos de coleta de dados utilizados (observação participante, diário de campo e produção midiática).

¹³⁰ A pesquisa de meu orientador foi conduzida em meados dos anos de 1980, na cidade de Ijuí, RS, época em que a discussão sobre ética nas pesquisas deste tipo (tendo como sujeitos de pesquisa, seres humanos no âmbito das ciências humanas e sociais) ainda não era corrente, tendo em vista que a resolução nº 196 do Conselho Nacional de Saúde (Ministério da Saúde) que "(...) aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos" fora publicada somente em 10 de Outubro de 1996.

Inicialmente busquei utilizar um roteiro temático para a condução das entrevistas, contendo diversos elementos sobre o cotidiano de cada sujeito-aluno (brincadeiras, rotinas, gostos, personalidade percebida pelos pais/responsáveis sobre o sujeito-aluno, preferências, relação com a capoeira) porém, tal estratégia mostrou-se de certa forma artificial, prejudicando a espontaneidade no diálogo entre pesquisador e os entrevistados (pais ou responsáveis dos alunos), tornando a entrevista por demais longa e cansativa para os entrevistados, que muitas vezes tinham que parar o trabalho que estavam fazendo no momento para responder às perguntas, ou então abdicar de parte de seu tempo de descanso (estando em casa, após o trabalho, ou em final de semana, por exemplo). A partir da segunda entrevista, busquei manter um diálogo mais aberto e contextualizado com os entrevistados, lembrando de elementos que haviam me instigado quando das observações participantes nas aulas de capoeira, ou de temáticas mais diretamente relacionadas ao objetivo da pesquisa, buscando evidenciar elementos do mundo-vivido dos alunos sujeitos e a possível relação estabelecida com a capoeira praticada na escola¹³¹.

Se através de minha ida à casa das crianças-sujeitos, entrevistando seus pais ou responsáveis, foi possível captar importantes elementos do mundo vivido destes alunos, mostrando-se a partir de si mesmos, a complementação para buscar um maior entendimento sobre o processo de significação da capoeira a partir do entendimento sobre o fenômeno do ser-no-mundo destes sujeitos-alunos, deu-se com os passos seguintes de coleta de dados que constituíram-se da **produção midiática** realizada por eles a saber: fotografias tiradas pelos próprios sujeitos-alunos de sua realidade e a posterior confecção de um pequeno filme a partir da elaboração de um roteiro sobre uma história ficcional baseando-se nas fotos tiradas. Este último procedimento midiático (produção do vídeo ficcional), visava, inicialmente evidenciar elementos que sugeriram uma projeção no tempo futuro ou no “porvir” (HEIDEGGER, 2007).

Consideramos aqui serem necessários alguns esclarecimentos relativos a estes procedimentos midiáticos que utilizamos como um dos nossos métodos de coleta de dados, a saber: onde surgiu a idéia, de que maneira tais procedimentos se inserem em nossa pesquisa, quais as possibilidades e limites em nossa utilização destes procedimentos e o

¹³¹ Inseri, ao final do trabalho, como APÊNDICE E, a transcrição da entrevista realizada com o pai do aluno-sujeito *Pandeiro* em sua casa, no dia 22 de Maio de 2010.

lugar de onde falamos, considerando-se a produção acadêmica existente relativa à mídia e Educação Física, especificamente.

Embora não seja o objetivo deste trabalho propor estratégias metodológicas ou mesmo a condução de uma investigação que busque um avanço na discussão sobre mídia-educação na Educação Física, utilizamo-nos de tais procedimentos por entendermos serem estratégias que se mostraram bastantes válidas na busca por um entendimento sobre o mundo vivido dos alunos: tal fenômeno mostrando-se a partir de si mesmo, via uma comunicação pelo sujeito de elementos de seu entendimento de mundo, seu mundo-vivido, pode sugerir pistas para o desvelar de seu ser-no-mundo em relação com sua participação nas aulas de capoeira (que faz parte de seu mundo).

Embora consideremos o conceito de mídia-educação proposto por Rivoltella (2002, *apud* FANTIN, 2006, p. 69)¹³², ressaltamos certa dificuldade em compreender o presente estudo enquanto uma iniciativa direta e intencional para o desenvolvimento nesta problemática, tendo em vista não entendermos que agimos na intencionalidade de se trabalhar com as mídias visando a formação direta de competências críticas no sujeito pesquisado/participante, bem como na proposição de estratégias metodológicas intencionais que fortaleçam por si mesmas, sua formação cidadã (FANTIN, 2006). Entretanto, entendemos que atuamos na utilização dos recursos midiáticos como instrumental necessário para o entendimento sobre a significação de mundo do sujeito-aluno pesquisado, entendimento este, que poderá sim, exercer função de reflexão e tomada de consciência, tanto da parte do pesquisador, quanto dos leitores finais deste trabalho, como também pelo próprio sujeito-aluno participante, ao possibilitar a este reelaborar e refletir sobre seu próprio cotidiano, voltando sua intencionalidade para aspectos de seu dia-dia já acostumados, portanto, tornados menos perceptíveis, pela continuidade e encobertos na cotidianidade do ser do *Dasein* (Pre-sença) (HEIDEGGER, 2007).

No entanto, é inegável que o método utilizado na coleta de dados promove, em certo sentido, e considerando-se o já exposto acima, uma utilização dos recursos midiáticos pelo aluno-sujeito no sentido de sua produção. Neste ponto, concordamos com o entendimento do educar *através* da mídia, que Fantin (2006, p. 86) considera como uma forma

¹³² Mídia-educação estaria situada no “particular âmbito das ciências da educação e do trabalho educativo que consiste em produzir reflexões e estratégias operativas considerando as mídias como recurso integral para a intervenção formativa” (Rivoltella, 2002 *apud* Fantin, 2006, p. 69).

de realização da mídia-educação em seu “contexto produtivo”, ou seja, utilizando as mídias “como linguagem, como forma de expressão e produção”. Tal utilização possibilita uma apropriação pelo sujeito-aluno das mídias ao atuar na sua produção, promovendo o “conhecimento criativo e crítico” das linguagens midiáticas utilizadas (FANTIN, 2006). Possibilita, neste sentido, uma reflexão no sujeito-aluno, ao constituir-se em agente comunicador, por meio dos recursos midiáticos, de seus significados próprios e seu entendimento de mundo.

Um fato que cabe colocar, pois foi determinante na construção do caminho metodológico trilhado nesta pesquisa, foi o contato com alguns trabalhos e reflexões sobre a temática de mídia-educação na disciplina “Educação Física e Mídia”, disciplina do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGEF/UFSC) ministrada pelo professor Giovani de Lorenzi Pires no terceiro trimestre de 2009. Nesta disciplina tive notícias de duas pesquisas teórico-empíricas (OLIVEIRA & PIRES, 2005; MUNARIN, 2007) que se utilizaram das estratégias de produção midiática, sendo que em uma delas, esta estratégia encontrava-se bem mais presente e marcante no andamento da pesquisa (OLIVEIRA & PIRES, 2005). A contribuição da pesquisa de Iracema Munarin (2007), deu-se na riqueza e detalhamento metodológico contido em seu texto da dissertação, sugerindo uma estratégia para acessar o entendimento e visão de mundo das crianças ao momento em que a pesquisadora, além de fotografar as crianças com sua máquina digital (com o intuito de identificar em que medida o imaginário midiático influenciaria o brincar e Se-movimentar dos alunos de duas escolas de ensino infantil de Florianópolis/SC, sendo uma particular e outra pública), sentiu a necessidade de fornecer uma máquina descartável (de filme fotográfico, analógica, sendo que, após o uso, o filme é retirado, revelado e a máquina é descartada) às crianças para que elas mesmas fotografassem as brincadeiras e o que desejassem no pátio em que brincavam¹³³.

Neste sentido, apropriei-me de elementos utilizados em sua metodologia, bem como algumas reflexões que constam na pesquisa, tal como a influência que um observador externo “anotando” o

¹³³ Interessante notar a riqueza e detalhamento fornecido na pesquisa. A pesquisadora cita que as crianças entenderam as diferenças entre a câmera da pesquisadora, chamada de “câmera de adulto”, enquanto que elas mesmas chamavam de “câmera de brinquedo” a que era disponibilizada pela pesquisadora às crianças, talvez também pela própria coloração da câmera descartável, que, segundo relatos da pesquisadora era de cor verde.

comportamento das crianças exercia no brincar destas¹³⁴, influenciando minha maneira de realizar a observação participante. As observações das aulas de capoeira, foram realizadas com o pesquisador também participando da aula e intervindo (quando solicitado pelo professor) com dinâmicas relacionadas à capoeira. Tal atitude teve em vista ser necessária uma proximidade e certa empatia a fim de gerar uma abertura pela parte do aluno-sujeito em exteriorizar e comunicar seu entendimento de mundo próprio, o que Heidegger (2007, p. 193) chama de *disposição*, entendendo esta como um modo existencial básico, onde a Dasein estaria dada de forma primeira “em que a Pre-sença é o seu pré” (HEIDEGGER, 2007, p. 199). A disposição neste sentido poderia ser entendida enquanto humor¹³⁵, estado de empatia entre sujeitos que se relacionam, conceito este que, ao mesmo tempo em que abre possibilidades para o desvelar da Dasein, também foge de seu evidenciar. Nas palavras de Heidegger (2007, p. 199):

Ontologicamente, ela [a disposição] não apenas caracteriza a Pre-sença como também é de grande importância metodológica para a analítica existencial, devido à sua capacidade de abertura. Esta possibilidade, ademais, como toda interpretação ontológica, a se escutar, por assim dizer, o ser dos entes que antes já se abriam. Nesse sentido, deverá ater-se às possibilidades de abertura privilegiadas e mais abrangentes da Pre-sença para delas retirar a explicação desse ente.

A compreensão sobre a importância da realização da observação-participante de forma a garantir uma minimização do impacto que a minha presença (enquanto pesquisador) impôs na dinâmica cultural das aulas observadas em escolas, alterando-a (pouco ou muito, a depender

¹³⁴ Concordando com a frase do prof. Dr. Alexandre Fernandez Vaz, participando como banca de arguição da então doutoranda do PPGE/CED/UFSC Leila Lira Peters no dia 03/12/2009: “Toda pesquisa é uma violência com o objeto”, visão esta reforçada por alguns estudos sobre a interferência provocada pela presença de um observador externo (pesquisador) na dinâmica da cultura escolar, notada e sentida pelos sujeitos que desta participam (professores, funcionário e mesmo alunos); vide estudos de Carvalho (2003).

¹³⁵ “Na disposição, a Pre-sença já se colocou sempre diante de si mesma e já sempre se encontrou, não como percepção mas como um dispor-se numa afinação de humor. (...) A afinação do humor não realiza uma abertura no sentido de observar o estar-lançado e sim de enviar-se e desviar-se. Na maior parte das vezes, ele [o humor] faz pouco caso do caráter pesado da Pre-sença que nele se revela, e muito menos ainda quando se alivia de um humor.” (HEIDEGGER, 2007, p. 195).

de meu posicionamento enquanto sujeito que buscou inserir-se nesta dinâmica cultural), relatada por Munarin (2007), é reforçada por Carvalho (2003), ao analisar as implicações que devem ser pensadas pelo pesquisador ao se inserir na escola a fim de estudá-la, pois, da mesma forma em que este observa e avalia a instituição, as pessoas, os alunos, seus processos, este também, ou seja, o próprio pesquisador, é observado e adquire também um espaço próprio, sendo-lhe atribuído um imaginário próprio ao mesmo tempo, pelos mesmos sujeitos que este se propõe a avaliar em sua pesquisa. Tais considerações servem para alertar que há toda uma dinâmica cultural que se desenvolve no ambiente escolar, e que o pesquisador que adentre neste meio para estudá-lo, deve reconhecer que sua presença não é neutra, tampouco isenta de atribuições de sentidos para sua permanência (muitas vezes, sentida como incômoda pelos sujeitos da escola, como nos relata Carvalho [2003]) e observação nas aulas. Neste sentido, minha participação ativa nas aulas, acompanhando-as, realizando-as juntamente com os alunos e aplicando algumas atividades, quando solicitado pelo professor D., visou minimizar o impacto já relatado provocado pela presença de um pesquisador no ambiente da sala (ou pátio) de aula tendo em vista ser necessária, na presente investigação, a abertura, ou *disposição* – segundo Heidegger (2007) – do sujeito-aluno em compartilhar seu entendimento de mundo. Ou seja, busquei distanciar-me de uma posição visivelmente neutra e distanciada nas observações-participantes por mim conduzidas por considerar que tal postura talvez dificultasse a abertura (ou disposição) necessária para dialogar com os sujeitos-alunos de forma que pudesse, a partir da relação dialógica estabelecida, buscar um entendimento do fenômeno do ser-no-mundo neles.

Outro estudo que resultou em um artigo científico (OLIVEIRA & PIRES, 2005), auxiliou-me em meu percurso metodológico por se tratar de uma pesquisa-ação baseada no entendimento de mídia-educação em seu contexto produtivo (FANTIN, 2006), ou, segundo palavras do autor, entendendo-a em duas dimensões (OLIVEIRA & PIRES, 2005, p. 119): “a) enquanto recurso didático; b) como objeto de estudo; e a integração de ambos, na perspectiva da produção midiática pelas crianças/jovens”. O estudo buscou investigar as possibilidades de inserção e utilização dos meios técnicos de produção de imagens (com câmeras de filmagem, fotografia digitais e programas de edição de vídeo) no ambiente escolar, bem como das possibilidades de utilização na educação física escolar.

Ambos trabalhos acadêmico-científicos (MUNARIN, 2007; OLIVEIRA & PIRES, 2005) contribuíram na elaboração do método de coleta de dados via produção midiática que utilizamos em nosso estudo. Tanto a experiência bem-sucedida conduzida por Munarin (2007), com as crianças que pesquisara, entregando a elas câmeras fotográficas com a finalidade de deslocar o foco de análise da realidade sendo observada apenas pelo pesquisador, e proporcionando assim um evidenciar-se a partir de si mesmo, dos fenômenos considerados significativos pelos sujeitos-alunos - ao serem sujeitos conscientes das fotos que desejavam captar - , quanto a iniciativa de produção midiática desenvolvida na “Oficina de Experiências no Olhar” (OLIVEIRA & PIRES, 2005, p. 120), onde objetivava-se a construção de um vídeo pelas crianças participantes da pesquisa, inspiram-me para realização de algo semelhante, porém adaptado ao contexto que observei, bem como aos objetivos que propus na presente pesquisa.

Formulamos então, um método de coleta de dados, visando especialmente evidenciar a categoria do mundo vivido, constituinte da análise que propomos em nosso estudo. Dividimos este método de coleta de dados (por meio da produção midiática) em **duas etapas**, sendo a primeira constituída da tomada das fotos pelos sujeitos-alunos e a segunda etapa, de elaboração do roteiro a partir das fotos tiradas e realização do filme ficcional juntamente com o pesquisador.

A **primeira etapa** da produção midiática constituiu-se inicialmente pela tomada de fotos pelo sujeito-aluno de seu cotidiano. Para isso, foi disponibilizada uma câmera fotográfica do modelo descartável (com filme de 27 poses em cada máquina), para cada um dos alunos-sujeitos, acompanhada da seguinte orientação básica: “- *Como é o seu dia-dia? Mostre com as fotos!*”, complementada por “-*O que você gosta e o que você não gosta no seu dia-dia?*”. Instruções foram dadas para o correto manuseio das máquinas¹³⁶, tanto para os alunos, quanto para os pais ou responsáveis destes que estavam presentes no momento da entrega da máquina (que ocorreu no momento da primeira entrevista com os pais/responsáveis realizada na casa de cada sujeito-aluno). Após terminadas as poses dos filmes de cada máquina, procedi à revelação

¹³⁶ Não obstante as instruções fornecidas, fora evidenciada certa dificuldade pela maioria dos sujeitos-alunos em utilizar corretamente o dispositivo de flash (embutido na máquina), tirando fotos muito próximas do objeto ou pessoa, clareando-o bastante, dificultando a visão, ou pelo contrário, não utilizando o flash em ambientes que necessitariam, tais como quartos fechados, por exemplo. Relata-se que uma das máquinas não funcionou corretamente e teve que ser trocada por outra nova, sendo revelados apenas três poses desta máquina defeituosa; tal fato ocorreu com o aluno Pandeiro da Escola Bimba.

destes¹³⁷ e posteriormente entreguei as fotos reveladas à cada sujeito-aluno. Conduzi então com cada um deles uma entrevista (gravada e posteriormente transcrita), onde estes deveriam explicar-me o porquê daquela foto, o que acharam interessante e o que os levou a tirá-las (lembrando da centralidade do conceito de intencionalidade no entendimento de mundo relacionado ao sujeito, na fenomenologia).

Este procedimento com a tomada de fotos teve como finalidade uma iniciativa de entendimento do sujeito-aluno em seu mundo-vivido, com seus significados próprios, evidenciados a partir do auto-relato durante a realização da entrevista sobre as fotos tiradas. Proporcionou importantes elementos para a análise realizada sobre o mundo-vivido de cada aluno-sujeito pesquisado, conceito este de fundamental importância nesta pesquisa ao propor investigar os significados sentidos e vividos pelos sujeitos-alunos em sua existência relacionados à participação nas aulas de capoeira. Ou seja, para entendermos o estabelecimento de significados pelo ser em seu mundo, é passo inicial neste processo, conhecer que mundo é esse que estamos considerando, tomando-se o cuidado de relacioná-lo sempre ao ser que é neste mundo pesquisado. Sobre tal necessidade, esclarece-nos Heidegger (2007, p. 49):

Pertence, porém, essencialmente à Pre-sença: ser em um mundo. Assim, a compreensão do ser, própria da Pre-sença, inclui, de maneira igualmente originária, a compreensão de ‘mundo’ e a compreensão do ser dos entes que se tornam acessíveis dentro do mundo.

A **segunda etapa** foi realizada a partir da escolha por cada alunos-sujeito de algumas das fotos tiradas na etapa anterior; após escolhidas algumas fotos, sugeri que pensassem em uma história de ficção¹³⁸, contando, por meio de uma narração, como seria um dia na

¹³⁷ Neste ponto da pesquisa, recordei-me da realidade particularmente válida para as máquinas analógicas que se utilizam de película fotográfica e que inexistem nas atuais máquinas digitais, que é o processo de, ao revelar o filme, observar algumas das poses do filme estarem “queimadas” por algum motivo, tal como exposição excessiva à luminosidade, qualidade do material utilizado, problemas no processo de revelação etc. Tal foto ocorreu com algumas poses, mas de forma que não prejudicaram o andamento da pesquisa, sendo poucas as fotos “queimadas”.

¹³⁸ Procurei esclarecer para eles o significado do termo ficção, no sentido de ser uma realidade não existente, presente somente na imaginação, tendo em vista não conhecerem ainda este

vida deles: seja como um super-herói, ou como seria sua vida em um futuro longínquo ou mesmo quando for mais velho, por exemplo. A partir destas fotos, criamos juntos (pesquisador e sujeitos-alunos) os roteiros com as histórias que seriam contadas nos filmes de cada sujeito-aluno.

Neste ponto, deparei-me com certa dificuldade na compreensão sobre as possibilidades de abstração da realidade e em trabalhar com a imaginação na criação destes filmes demonstrada pela maioria dos sujeitos-alunos. Lancei mão, então, de uma estratégia um pouco mais diretiva, como o completamento de frases¹³⁹ (GONZÁLEZ-REY, 2005), que embora fosse constituída do oferecimento de sugestões de início de frases, estas eram posteriormente completadas com elementos trazidos por cada sujeito-aluno¹⁴⁰. Neste processo, dialogávamos buscando trazer elementos de seu imaginário que pudessem incentivá-los na criação de uma história ficcional. Interessante notar aqui o estabelecimento de um diálogo comum entre o pesquisador e os sujeitos-alunos, a partir dos elementos que estes traziam, especialmente de seu imaginário relacionado à mídia televisiva¹⁴¹. No entanto, analisaremos mais profundamente este fenômeno, mais a frente, na análise sobre os “mundos” (vividos) dos sujeitos-alunos (capítulo 4).

Os roteiros construídos contavam as histórias ficcionais¹⁴² dos alunos-sujeitos, e foram escritos em não mais de vinte linhas em uma folha de caderno pautado. Misturavam elementos de seu dia-dia e elementos imaginados. Construímos juntos cada um dos roteiros. Havia liberdade aos sujeitos-alunos em escolherem as fotos, imagens, músicas

termo. Busquei explicar com exemplos do cotidiano, como desenhos animados e seriados de televisão entendidos como ficcionais que eles relataram assistir.

¹³⁹ Com o aluno Berimbau, da Escola Bimba, por exemplo, tendo em vista não estarmos progredindo na criação da história ficcional, lancei mão do recurso de iniciar uma frase e o aluno completá-la. Por exemplo, iniciava a frase: “-Todos os dias pela manhã eu...” (e o aluno completava a resposta); “-Depois disso...” (e o aluno completava a resposta). Assim fomos até a conclusão dos roteiros, cuidando para que a história mantivesse uma coerência de início, meio e fim.

¹⁴⁰ Com todos os sujeitos-alunos iniciávamos o processo de criação do roteiro com um diálogo básico, explicando sobre a tarefa, o significado de uma história ficcional. Depois buscávamos resgatar um filme, ou seriado televisivo, ou programa que cada um gostava de assistir, qual gênero de filmes gostava, etc. e a partir daí, por meio do diálogo, íamos construindo as possibilidades da história a ser escrita, conforme os interesses demonstrados pelos alunos-sujeitos

¹⁴¹ Concordando em certa medida com as reflexões propostas pelos estudos de Munarin (2007) e Hack (2005).

¹⁴² Em alguns casos, bem pouco ficcionais para alguns; tendo em vista o fato de que os alunos Berimbau e Pandeiro da Escola Bimba estiveram bastante atrelados ao cotidiano real em suas histórias ficcionais.

e pequenos filmes extraídos da *internet* que quisessem inserir em seus vídeos a fim de enriquecê-los e melhor contar a história desejada. No mesmo dia em que elaboramos o roteiro, com cada sujeito-aluno, fomos dialogando sobre estes elementos que eles quisessem adicionar aos seus filmes; para isso, utilizamos meu computador pessoal com acesso à internet. Desta forma, elaboramos o roteiro e selecionamos o que deveria ser inserido (no momento de edição) em cada momento no filme, sejam as fotos tiradas por eles em seu cotidiano, sejam os outros elementos (músicas, vídeos, fotos) pesquisados e extraídos da *internet*. Após este processo, cada um dos sujeitos-alunos realizou a leitura de suas respectivas histórias, sendo o áudio gravado em dispositivo digital.

Posteriormente, o pesquisador realizou a edição de cada um dos vídeos, juntando o áudio gravado da leitura da história ficcional de cada sujeito-aluno às fotos selecionadas, além de adicionar os elementos escolhidos por eles (músicas, pequenos vídeos e fotos extraídas da *internet*), conforme o combinado. A edição dos vídeos foi realizada nas dependências e com os aparelhos disponibilizados no LABOMÍDIA do Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina (CDS/UFSC) no período de Setembro a Outubro de 2010. Cada vídeo foi gravado em um DVD-R (compatível com aparelho de DVD) e foi entregue posteriormente a cada aluno-sujeito. Foi entregue também uma cópia de cada filme dos sujeitos-alunos ao professor D. e à direção de cada uma das escolas (Escolas Bimba e Pastinha). Tal preocupação diz respeito a um princípio ético na pesquisa, oferecendo aos sujeitos - que, de certa forma, tiveram suas rotinas “atrapalhadas” ou “invasivas” pela presença do pesquisador - um registro material produzido pelos próprios sujeitos-alunos, seja para fins de recordação própria (e, quem sabe, reflexão por cada um destes), seja para proporcionar um novo olhar ou conhecimento dos responsáveis pelo processo de ensino formal (e informal, no caso dos pais ou responsáveis e familiares) sobre cada um dos sujeitos-alunos que participaram da pesquisa (professor de capoeira e direção e demais professores da Escola que se interessem em assistir aos vídeos e conhecer sobre o contexto de produção destes).

Consideramos que esta segunda etapa auxiliou no entendimento sobre a temporalidade vivida/sentida pelo sujeito-aluno, temporalidade esta relacionada especialmente ao porvir (ou não, tendo em vista alguns sujeitos-alunos manterem-se no tempo presente, ou como chama Heidegger [2007], na atualidade), no sentido de ser uma projeção possível que este realiza, consciente de seu mundo e dos elementos constituidores deste e entendendo-se sempre remetido a uma noção de

temporalidade ekstática (unidade entre o vigor-de-ter-sido, atualidade e o porvir) (HEIDEGGER, 2007).

A projeção de um tempo futuro ou ficcional, carregado de significados sentidos/vivenciados evidenciados no filme construído, possui base no sentimento do presente¹⁴³ (proporcionado pelas fotos escolhidas, que fazem parte do mundo-vivido do sujeito-aluno) e auxiliou no entendimento sobre os significados existenciais (relacionados ou não à capoeira, como observamos na aluna Palmas, da Escola Bimba) construídos pelo sujeito-aluno, que se projeta numa narrativa imaginária.

Sobre a importância do imaginário para o desvelar da realidade mais interior do sujeito, Postic (1992) escreve um trabalho onde busca evidenciar o imaginário das crianças no desenrolar das relações pedagógicas; por meio de uma metodologia onde estimula as crianças a fantasiarem e imaginarem, busca a problematização sobre a percepção das crianças nas relações pedagógicas estabelecidas com os professores. São estimuladas então a descrever, narrar, fantasiar como vêm e consideram seus professores (através da narrativa e da identificação dos professores com animais que mais se assemelhem), no sentido de tornar consciente uma representação interna que os alunos realizam destes e sobre as relações pedagógicas que travam com eles.

Ainda sobre a importância do imaginário, no âmbito da pesquisa de bases ontológicas que desejamos conduzir, identificamo-nos com Postic (1992, p. 19) quando comenta sobre a relação do imaginário e o que chama de *Eu* da criança:

[pelo imaginário] Ela [a criança] elabora seu *Eu* ideal, sob o estímulo do meio, favorável ou hostil, que a cerca. Já se antevê no futuro, naquilo que poderá ser em referência aos adultos que a cercam. (...) O imaginário baliza o itinerário interior. A coerência de um ser, a continuidade de si, provém mais da firmeza dessa construção interna do que de seu pensamento lógico. Pelo imaginário a criança encontra vínculos entre o mundo e ela, interioriza significados.

¹⁴³ Bem como no entendimento do passado, ou vigor de ter sido (HEIDEGGER, 2007), ao entendermos o tempo como interconexão destas três *ekstases* (HEIDEGGER, 2007) temporais, constituindo-nos constantemente, um sempre estando remetido a outro (vigor de ter sido, atualidade e porvir).

Com a realização de ambas etapas utilizando-nos da produção midiática pelos sujeitos-alunos, juntamente com os demais procedimentos de coleta de dados relatados, buscamos evidenciar elementos que nos possibilitaram um entendimento mais aprofundado sobre os significados e motivações mais internos, no que diz respeito à participação e dedicação dos sujeitos-alunos pesquisados, nas aulas de capoeira na escola.

3.2 DE ONDE FALA O PESQUISADOR? PRIMEIRAS IMPRESSÕES NA ENTRADA DE CAMPO

Buscamos evidenciar neste tópico as impressões que tivemos ao entrar no campo de pesquisa empírica, impressões que sugerem uma complexidade do fenômeno pesquisado e que apontaram diversas possibilidades de condução da análise do fenômeno que estudamos. Esclarecemos, porém que em alguns pontos buscamos não nos deter no aprofundamento de evidências que surgiram, nos limitando a apenas mencioná-las (sugerindo questionamentos que possam levar o leitor à problematização, fornecendo algumas possibilidades de investigação para os que se interessem) a fim de não nos distanciarmos do objetivo inicialmente proposto no estudo.

Sendo assim, propomos a constituição deste em três sub-tópicos, a saber: o espaço percebido da capoeira nas escolas do município de São José, SC (contexto político que influencia direta e indiretamente a realização das próprias aulas de capoeira oferecidas nas escolas estudadas); o processo de inserção do pesquisador nas escolas (como construí minha participação nas aulas de capoeira) e as primeiras impressões das aulas acompanhadas no decorrer da parte empírica da pesquisa.

3.2.1 Como a capoeira se insere nas escolas em São José, SC? Uma visão geral sobre o Projeto Educacional “Capoeira nas Escolas” do Município de São José/SC

Buscaremos aqui esclarecer de maneira geral, o espaço e inserção da capoeira nas escolas municipais de São José, SC na época em que realizamos o estudo, entre os anos de 2009 e 2010. Não nos aprofundaremos nos aspectos processuais e legais relativos a esta “institucionalização” da capoeira neste município, tendo em vista não ser este o foco da pesquisa. Embora seja uma realidade presente desde algum tempo, esta relação (capoeira e escolas municipais) parece possuir seus conflitos em níveis institucionais e políticos, que no

entanto, não nos aprofundaremos em sua análise. Limitaremos nossa análise a alguns poucos documentos que, de certa forma, “regulam” esta relação e às conversas e impressões que obtivemos ao entrar em contato com o campo onde foram realizados os procedimentos empíricos¹⁴⁴.

Iniciamos observando na proposta curricular para o município de São José (SÃO JOSÉ, 2000), na seção do documento que trata da estruturação das aulas de Educação Física, a possibilidade da capoeira estar inserida nesta disciplina em sua parte extra-curricular, como podemos observar no trecho extraído do referido documento (SÃO JOSÉ, 2000, p. 156):

Atualmente, com a criação do Conselho Municipal de Educação de São José, no Sistema Municipal de Ensino; Art. 37 – A disciplina de Educação Física é obrigatória dentro da grade curricular, ministrada por professores com habilitação específica em todas as séries da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, com 3 aulas semanais, quando possível em dias alternados, sendo facultativa nos cursos noturnos. Estruturada em duas partes – Educação Física Curricular e **Extra-Curricular, esta segunda com projetos de extensão como: dança, capoeira**, qualidade de vida e educação de jovens e adultos.

O desdobramento destas diretrizes para a área de Educação Física, no que diz respeito particularmente à capoeira nas escolas municipais, pode ser evidenciado na realização de processo seletivo público no ano de 2009 para provimento de vagas no magistério municipal de caráter temporário para atuação específica como “Professor de Capoeira na Escola”. Trata-se do edital número 002/2009, da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São José, de 24 de Março de 2009. O edital previa diversos cargos para o magistério na modalidade curricular e também na já referida modalidade extra-curricular, para os chamados “Projetos Educacionais”. O vencimento em ambas modalidades (curricular ou extra-curricular) era o mesmo, respeitadas a carga horária e a titulação do professor. Interessante notar que, se por um lado não há

¹⁴⁴ Participei de duas reuniões com a Coordenação do “Projeto Educacional Capoeira na Escola”, nas dependências da Secretaria Municipal de Educação de São José, SC, à qual o professor D., que acompanhei no estudo, estava subordinado na época.

distinção valorativa refletindo em diferenças de vencimentos para o professor que atua em uma ou outra modalidade, cabe, no entanto, a reflexão de ser um edital para preenchimento de vagas temporárias, com todos os problemas decorrentes deste processo de precarização do trabalho docente (SAMPAIO & MARIN, 2004; OLIVEIRA, 2004; LÜDKE & BOING, 2004). Se por um lado, existem professores efetivos na rede municipal de ensino de São José na modalidade de ensino curricular, não saberia dizer se é válida esta afirmação para boa parte dos professores que atuam na modalidade extra-curricular, nos “Projetos Educacionais”, dentre os quais, os que atuam no ensino da capoeira nas escolas.

Um parêntese que abrimos rapidamente, já que nos propusemos aqui a discutirmos a inserção da capoeira na escola, trata-se basicamente da percepção demonstrada pelo professor D. de capoeira sobre como é aceito e a sua relação com os outros professores que ministram outras disciplinas. Inicialmente, quando comecei os procedimentos de visita às escolas e participação nas aulas, este havia me relatado certa tensão em relação aos outros professores, especialmente ao professor de Educação Física, já que, segundo seus relatos, este último considerava de certa forma, injusto o vencimento recebido ser o mesmo, considerando-se as diferenças nas condições de trabalho de um professor na modalidade curricular e um na modalidade extra-curricular atuando nos “Projetos Educacionais”. Segundo relatos do professor D., na visão de alguns professores, transparecia a idéia de que o professor na modalidade extra-curricular “pegava um trabalho mais brando”, trabalhando com menor quantidade de alunos, teoricamente mais motivados (tendo em vista que o Projeto “Capoeira na Escola” ser de inscrição facultativa aos alunos, especialmente naquelas escolas que não participam do Programa do Governo Federal “Mais Educação”, fato que será explicado pormenorizadamente mais adiante) que os alunos de uma turma mais heterogênea como geralmente encontramos em uma aula de Educação Física escolar.

Embora o professor D. tenha relatado esta realidade, em minha presença em ambas as escolas pesquisadas, não percebi nenhum clima de hostilidade ou diminuição da importância da capoeira com relação às outras disciplinas por parte dos outros professores ou direção das escolas. As conversas informais nos períodos de intervalos entre aulas que acompanhei na sala dos professores com professores de outras disciplinas, mesmo na ocasião em que estive presente em reunião pedagógica em uma das escolas (Escola Pastinha); em todas ocasiões

observadas, estas relações apresentaram-se de maneira bastante cordial e amigável. Nestas ocasiões, os professores conversavam tanto com o professor D, quanto comigo sobre diversos assuntos, seja aqueles relacionados ao cotidiano da escola (comportamento de alguns alunos, novidades, mudanças de horários etc.), ao dia-dia (notícias, política, resultados de jogos de futebol etc.) ou mesmo demonstravam na conversa, certa curiosidade em aprender um pouco mais sobre a capoeira e sua realidade histórica e cultural. Fica no entanto, o relato do professor D. de que a capoeira era tida como “recompensa” pelos outros professores de uma das escolas¹⁴⁵ (Escola Bimba), havendo a possibilidade de proibir a participação de um aluno que não viesse se comportando bem na escola (talvez relatando aos pais, por exemplo, para que retirassem o filho da capoeira por alguns dias). Embora não objetivemos o aprofundamento no assunto, poderíamos questionar se a idéia relatada pelo professor D. sugestiva de certa “marginalidade” da inserção da capoeira ou certa “desvalorização” desta nas escolas (de maneira, aqui, muito superficialmente evidenciada) corresponde a um comportamento (que não conseguimos captar) por parte dos demais professores da escola que reforcem este argumento. Pelo que pesquisamos, não podemos afirmar nem negar esta idéia. Notamos, porém, certa discrepância entre este discurso do professor D. (manifestando uma sensação, talvez por mim não captada) e o que foi observado em minha estada no campo. Caberia uma melhor investigação, mas esclarecemos não ser este o rumo que tomaremos em nosso estudo.

Retomando a discussão sobre o referido edital (número 002/2009 da Secretaria Municipal de Educação de São José, SC), mais especificamente aquela relacionada à temática da capoeira, dois pontos que demonstram um pouco da complexidade deste processo de “inserção” da capoeira nas escolas pelas vias oficiais¹⁴⁶ seriam: a formação exigida para o cargo e o próprio processo de inserção da capoeira nas escolas do município. Cabe esclarecermos que embora não busquemos o aprofundamento na análise sobre este processo dinâmico, e que está em construção, achamos que a menção ao que foi observado ao adentrarmos em contato com a realidade do campo é um ponto de

¹⁴⁵ Conforme relato do professor D. em ocasião de um dia de aula (05 de Abril de 2010) na Escola Bimba, quando conversávamos informalmente no momento de um intervalo entre as aulas.

¹⁴⁶ Para além das tradicionais aulas de capoeira nas escolas ministradas por professores que a ensinam, porém sem vínculos oficiais, seja com a rede de ensino, seja com a escola em que ministram suas aulas.

interesse que pode suscitar novas pesquisas em outras direções, além de ser importante evidenciar o observado a fim de contribuir com o processo atual de discussão sobre os “usos” da capoeira na atualidade, hajam vistos o reconhecimento desta como patrimônio cultural imaterial pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) em 2008 e a recente discussão que vem sendo promovida relativa às políticas de salvaguarda à capoeira¹⁴⁷ (resultantes, de certa forma, deste reconhecimento da capoeira pelo IPHAN) e mesmo o estímulo dado pela Lei Federal número 10.639/2003 que trata da “obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira nas escolas do ensino fundamental e médio”.

Com relação ao primeiro ponto, consta no edital a exigência de o candidato a professor no “Projeto Educacional Capoeira na Escola” ser “graduado com licenciatura plena em Educação Física”. À parte da confusão gerada pela Resolução número 7, de 31 de Março de 2004, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação¹⁴⁸ no que diz respeito à nomenclatura do egresso de um curso de Educação Física nas modalidades de licenciatura ou de “bacharelado” (entendido por essa resolução como sendo graduado [SOUZA & SILVA, 2009]), tal exigência esbarra na tensão existente entre a visão da capoeira ligada à Educação Física (entendida não apenas como manifestação cultural, mas também como esporte ou atividade física), passível então de ser fiscalizada e enquadrada em uma área do conhecimento de bases acadêmico-científicas, que ainda busca definir seus limites e competências, e a visão da capoeira ligada ao seu entendimento como

¹⁴⁷ Em *site* do “Programa Nacional de Salvaguarda e Incentivo à Capoeira” (Pró-Capoeira), é estabelecido como objetivo geral das ações a partir do Ministério da Cultura, o estabelecimento de uma política pública para a capoeira, inclusive no âmbito de ser entendida como “instrumento pedagógico”, ou, quando mais à frente, nos objetivos específicos, lê-se: “Incentivar a prática da capoeira como recurso cultural, lúdico, pedagógico e como atividade física na rede pública e particular, em todos os níveis de ensino” (BRASIL, 2010). Tal iniciativa do Governo Federal tem gerado bastante discussão no meio capoeirano, sendo o cronograma das discussões marcado para o final do ano de 2010, com representantes de cada região do Brasil.

¹⁴⁸ A resolução que “institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena” em seu artigo 4º ao tratar da área de atuação e qualificação do egresso, estabelece dois parâmetros, nos parágrafos 1º e 2º, respectivamente, para o “graduado em Educação Física” e para o “professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física”. Não fica claro se o licenciado é entendido também como graduado, segundo a resolução. Cabe lembrar que o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) adota as nomenclaturas licenciado e bacharel, o que gera mais confusão na interpretação desta resolução. Sobre este assunto complexo e controverso, ver Souza e Silva (2009).

uma manifestação cultural de origem nas camadas populares, não sendo passível de regulamentação oficial por ser livre expressão de manifestação cultural assegurada ao cidadão pela Constituição Federal (COSTA 2007; MARTINS, 2005).

Neste caso, a referida exigência evidencia uma tensão existente e que tem gerado ampla discussão no meio capoeirano e dentro da Educação Física, bem como em outros cursos superiores de formação de professores (Pedagogia, História, Geografia, dentre outros), relativa à prevalência de um ou de outro entendimento – acadêmico ou popular da capoeira – ambos entendimentos implicando formas distintas de existir e de ser entendida a capoeira pela sociedade (cada uma das áreas defendendo sua própria visão, muitas vezes recusando-se a dialogar com as demais). Esclarecemos, entretanto, limitarmo-nos apenas em apontar este fenômeno e optamos por não nos aprofundarmos nesta discussão dado o foco do trabalho.

Com relação ao segundo ponto, entendemos que a inserção da capoeira nas escolas do município de São José, SC, ocorre oficialmente¹⁴⁹ no ano de 1999 com a criação do projeto “Esporte Escolar”. Em 2000, com a elaboração do documento da Proposta Curricular da Rede Municipal de São José, este projeto passa a ser entendido como parte da Educação Física extra-curricular (como vimos anteriormente). Desde sua criação, o referido projeto manteve parceria com um grupo de capoeira, sendo tal realidade modificada em meados de 2009, com a realização de processo seletivo público, conforme o edital já mencionado (Edital nº 02/2009 da Secretaria Municipal de Educação de São José, SC). O entendimento adquirido deste processo, a partir de conversas com outros capoeiras, foi de que esta mudança (realização de concurso seletivo de caráter público) fora exigida por integrantes do meio capoeirano de Florianópolis, SC e demais municípios vizinhos, a fim de que fosse aberta a possibilidade de outros professores de capoeira, que não pertencessem ao grupo que inicialmente já estava vinculado à Secretaria Municipal de Educação (desde a criação do Projeto em 1999), pudessem inserir-se nesse Projeto Educacional e também ministrarem aulas de capoeira nas escolas. Tal demanda de certa forma, demonstra uma busca por melhores condições de trabalho, segurança e apoio pelo professor de capoeira, quando considerada a possibilidade de vincular-se como professor (mesmo que não efetivado,

¹⁴⁹ Refiro-me ao “Planejamento Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental” elaborado pelo Setor Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de São José, SC (SÃO JOSÉ, 2008).

mas em caráter temporário) à Secretaria Municipal de Educação de São José, SC.

Longe de propor aqui uma análise aprofundada desta presença e mesmo permanência da capoeira nas escolas na rede municipal de ensino de São José, SC, penso que oferecemos brevemente uma visão indicativa do processo de inserção da capoeira nas escolas, como um processo não isento de tensões e em que encontra-se em constante atualização e (re)construção. Não é intuito do estudo nos aprofundarmos nesta análise, mas ficam os relatos para que possam surgir novas aproximações e intenções de pesquisa que enveredem pela forma (política, institucional) como é realizada a inserção da capoeira nas escolas.

Após a breve análise sobre a forma como observamos a “oficialização” da capoeira¹⁵⁰ nas escolas da rede municipal de ensino de São José, SC, teceremos breve explanação sobre o funcionamento institucional do “Projeto Educacional - Capoeira na Escola”.

A capoeira insere-se como modalidade¹⁵¹ no “Projeto Esporte na Escola”, atendendo, no ano de 2008, a aproximadamente 1500 crianças no ensino fundamental e 1000 crianças no ensino infantil. Os professores que ministraram as aulas de capoeira nas escolas do município no período observado eram concursados, trabalhando em caráter temporário (conforme edital 002/2009 já mencionado) e deveriam cumprir uma carga horária de aulas de capoeira¹⁵², podendo realizá-la em uma ou mais escolas. Os professores de capoeira eram coordenados por uma equipe composta por dois professores da Secretaria de Educação do município.

¹⁵⁰ O termo oficialização encontra-se entre aspas, além do que já foi exposto (relativo à tensão subjacente a esta presença da capoeira nas escolas) explicado pelo que foi evidenciado em conversa do pesquisador com um dos coordenadores do Projeto “Esporte Escolar”, quando questionado se havia alguma lei ou portaria municipal, além de sua menção na proposta curricular do município (integrada na proposta de Educação Física extra-curricular) que garantiria a continuidade do oferecimento das aulas de capoeira nas escolas independentemente da troca de gestão municipal que possa haver, quando da ocasião das eleições a prefeito do município. Este esclareceu que a capoeira, desde o início do Projeto em 1999, mantém-se pela aceitação junto às comunidades em que é oferecida, obtendo resultados positivos [e mostrou-me os relatórios anuais da capoeira a partir do ano de 2006] e sendo por elas respaldado.

¹⁵¹ Segundo dados do “Planejamento Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental” (SÃO JOSÉ, 2008), são 13 modalidades abrangendo, no ano de 2008, 22 pólos no município, totalizando aproximadamente sete mil crianças e adolescentes e dois mil adultos atendidos (estes últimos participam dos projetos de qualidade de vida e saúde). As modalidades oferecidas são: dança, capoeira, qualidade de vida e saúde, judô-educativo, karatê-educativo, futsal, futebol de campo, voleibol, handebol, basquete, tênis de mesa, natação e jiu-jitsu.

¹⁵² Consta no edital 002/2009 (já referido), que a carga horária solicitada aos professores era de 20 horas semanais.

Em geral as aulas de capoeira eram oferecidas no contra-turno escolar das crianças (se esta estuda pela manhã, realiza capoeira e demais atividades à tarde e vice-versa) e eram de caráter facultativo; a criança decide participar das atividades e solicita aos pais ou responsáveis que realizem a sua inscrição nas atividades que deseja participar em sua escola. Tal realidade modifica-se, porém, com a chegada do “Programa Mais Educação¹⁵³”, realidade observada na Escola Pastinha. Com a chegada do “Programa Mais Educação”, alunos que a princípio não tinham interesse em participar das aulas de capoeira passaram a frequentá-la, como ações da proposta do referido Programa em promover a implantação da Educação Integral nas escolas.

Com relação a esta inclusão do “Programa Mais Educação” na Escola Pastinha, houve inicialmente certa confusão entre o professor D. (de capoeira), demais professores, coordenação do projeto “Esporte na Escola” e mesmo a direção das escolas. A falta de estrutura física e material, ou mesmo uma dificuldade inicial na “logística” relativa a horários de aulas, entrada, saída etc.¹⁵⁴, no que diz respeito a acompanhar uma demanda maior de alunos, foi relatada pelos professores de capoeira em reunião do dia 29 de abril de 2010, nas dependências da Secretaria de Educação de São José, SC. Na ocasião, estavam reunidos a coordenação do projeto “Esporte na Escola”, os professores de capoeira e o pesquisador. Nesta ocasião pronunciou-se o professor C¹⁵⁵. sobre como estava vivenciando a inclusão do “Programa Mais Educação” em suas aulas:

“- Falta espaço; alunos que não querem fazer capoeira são obrigados [a fazer aula], e horários das aulas que acabam coincidindo com hora do recreio ou de chegada das turmas regulares, o que causa alvoroço nas aulas.”

¹⁵³ “O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral” (BRASIL, s/d). Destaca-se que é um Programa do Governo Federal destinado prioritariamente às escolas de baixo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), “situadas em capitais, regiões metropolitanas e grandes cidades em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social” (BRASIL, s/d).

¹⁵⁴ Anteriormente os professores planejavam sua aula, espaços e materiais para uma dúzia de alunos e, de repente, viram-se – com o início do “Mais Educação” - com mais de 30 alunos em sua aula, contando os mesmos espaços e materiais de antes.

¹⁵⁵ Nome fictício para preservar sua identidade. Tratava-se de outro professor de capoeira, que atuava em outras escolas, que não foram por mim observadas.

Tal realidade foi observada pelo pesquisador na Escola Pastinha, onde, logo no período inicial - em meados de Abril de 2010 - , aconteciam aulas em espaços inadequados para o número de alunos (espaço em que caberiam dez ou doze alunos, contavam com trinta em alguns casos), dificultando as tentativas do professor em estabelecer um ambiente didático propício ao processo de ensino-aprendizagem (segundo relatos do professor D. em anotações do diário de campo do dia 26 de Abril de 2010). Tais dificuldades foram posteriormente resolvidas, seja pela atuação do professor de capoeira que conseguiu por meio de sua prática docente, encontrar caminhos de diálogo com aqueles alunos que inicialmente demonstravam-se avessos à participação nas aulas de capoeira, como também por uma reorganização do tempo e espaço disponível com os outros professores que ministravam aulas de outras modalidades (na escola observada: aulas de cerâmica, capoeira, dança e música), de forma a dividir a quantidade total dos alunos participantes em turmas menores, trabalhando simultaneamente em diferentes espaços na escola.

Sem nos atermos a uma discussão aprofundada desta situação observada, cabe a indicação do reconhecimento da problemática que envolve a forma como ocorrem a implantação das políticas públicas na área da educação, muitas vezes, requerendo das escolas e do próprio professor, habilidades de reorganizar-se rapidamente, criadas na própria demanda gerada pela implantação destas políticas, processo difícil, porém constante na vida dos professores e funcionários das escolas.

Com o que foi esclarecido até o momento, buscamos oferecer uma visão geral da relação estabelecida entre a capoeira e a escola no município de São José, SC; visão restrita às duas escolas observadas e limitada, com relação ao seu aprofundamento, ao não objetivarmos com a presente pesquisa a análise sobre o processo que se configurou na época resultante desta relação entre capoeira e escola. Fica, porém a idéia de ser uma relação por vezes tensa e ainda em construção, capaz de, para aqueles a quem interessem maiores aprofundamentos, fornecer amplas possibilidades de estudos.

3.2.2 A inserção do pesquisador nas Escolas e nas aulas observadas

Buscarei esclarecer aqui a maneira como procurei inserir-me na realidade das aulas de capoeira que acompanhei no processo de observação participante, no que diz respeito ao relacionamento com os sujeitos que dela tomaram parte, a saber, professor e alunos.

Cabe inicialmente a reflexão sobre o processo às vezes conflituoso que se estabelece na inserção de um pesquisador na realidade da escola em seu funcionamento cotidiano. Carvalho (2003) nos relata algumas dificuldades e resistências encontradas por pesquisadores que se inserem no ambiente escolar sem as devidas considerações metodológicas quanto a sua dinâmica sócio-cultural própria. Nesses casos, o pesquisador “desavisado” pode se deparar com diversos recursos de resistência às investidas promovidas pela pesquisa, sendo efetivados pelos sujeitos que fazem parte desta realidade (professores, alunos, direção, funcionários, pais de alunos etc.)

Neste sentido, buscamos inicialmente um contato com a direção das escolas que foram estudadas por intermédio do professor D. (já conhecido do pesquisador e já estando este, ciente dos procedimentos da pesquisa). Tal iniciativa mostrou-se bastante satisfatória, resultando em uma convivência bastante harmônica e possibilitou-me livre acesso ao ambiente das escolas estudadas, bem como cordialidade no trato com os demais professores, funcionários e direção destas. Busquei acompanhar o professor D. em suas aulas e fora delas, nos intervalos na sala dos professores, ou no pátio, durante o intervalo dos alunos. Todos estes momentos foram extremamente importantes para visualizar a dinâmica cultural de cada uma das escolas observadas, seja a relação estabelecida entre os professores, entre os professores e os alunos e a própria relação e interação estabelecida com o professor D. fora do ambiente de sala de aula, quando, por exemplo, estávamos no pátio no momento do intervalo na escola Pastinha e um aluno encontrando o professor D., veio mostrar-lhe com alegria um movimento de “armada”¹⁵⁶, que sabia realizar, pois havia tido aulas de capoeira com o professor no ano anterior (2009)¹⁵⁷; ou seja, são espaços fora da sala de aula também significativos e ricos de

¹⁵⁶ Movimento em que o capoeira “faz um giro de 180 graus com o corpo na direção do adversário e lança uma perna estirada, tentando atingi-lo na cabeça com a face lateral externa do pé.” (REIS, 1997).

¹⁵⁷ “-Olha só como eu se lembro (*sic*) da capoeira!” Esta frase, dita com alegria e convicção, acompanhando um belo movimento de “armada” foi registrada no diário de campo, no dia 07 de Maio de 2010, por um aluno do 1º ano da Escola Pastinha, não participante da pesquisa, mas que evidencia, em certa medida a aceitação e construção de significados no mundo deste aluno a partir de sua participação nas aulas de capoeira, ao lembrar do movimento com carinho, demonstrando-o para seu professor; mesmo considerando que o professor D. somente ministrou aulas de capoeira para os alunos do 1º ano em 2009, não havendo ministrado aulas em 2010. Registrei este momento por observar uma riqueza de significados neste gesto corporal acompanhado da fala exteriorizada por um aluno de aproximadamente seis anos de idade, feliz em rever o professor de capoeira, não sabendo ao certo como expressar-se da maneira correta, mas fazendo-se entender pela sua expressividade que comunica muito mais do que as limitações (os erros gramaticais) em sua fala.

fenômenos capazes de sugerir um significado da capoeira construídos pelos sujeitos que fazem parte da escola, neste caso em especial, pelos alunos.

O processo de construção da minha inserção nas escolas, no que diz respeito ao relacionamento com os demais professores foi harmônica: após breves explicações que alguns deles demandavam sobre a pesquisa, conversávamos e era então tratado pelos professores de ambas escolas observadas pelo título de “professor”, embora não possa afirmar ao certo se, ao me chamarem de “professor”, todos estavam cientes da minha condição de observador nas aulas de capoeira, apenas acompanhando o professor D.; talvez seja referência à minha formação de professor licenciado em Educação Física, ou mesmo uma idéia de que participasse das aulas também ministrando-as junto com o professor D. Penso que tal “confusão” pudesse estar relacionada ao fato de comparecer às aulas trajando uma calça de malha, geralmente utilizada para a prática da capoeira, ou mesmo algumas vezes em que vestia o uniforme da capoeira (abadá [calça] branco e corda na cintura, demonstrando minha graduação, associada à participação em um grupo de capoeira), juntamente com camisetas de eventos de capoeira em que participei.

Com relação a esta confusão relacionada à minha vestimenta para acompanhar as aulas de capoeira, particularmente no início, alguns alunos ficavam interessados quando ia às aulas vestindo o “abadá” de capoeira, achavam que eu era um professor novo, ocasião então, que o professor D. explicava que eu estava lá na verdade para observá-los e “fazer uma pesquisa” acompanhando as aulas. Mostravam-se interessados em saber as cores das cordas (gradações) e se eu era mais graduado que o professor D.¹⁵⁸, ou seja, basicamente, buscando conhecer mais sobre aquele “adulto” e “capoeira que não era o professor” presente nas aulas. Cabe lembrar, conforme nos relata Carvalho (2003) que a presença em si de um outro adulto no espaço da aula já é um fato instigante para os alunos, suscitando nestes muitos questionamentos.

Ainda relativo à vestimenta, mesmo esclarecido pelo professor D. a diferença entre nós (enquanto adultos presentes nas aulas de capoeira), passei a utilizar somente a calça de malha nas aulas de capoeira a fim de

¹⁵⁸ Segundo a seqüência de graduações relacionada ao grupo de capoeira que participamos (eu e o Professor D.), ele era mais graduado na capoeira (estagiário), enquanto que eu, na época, possuía a graduação intermediária de aluno.

evitar confusões por parte dos alunos¹⁵⁹, e possibilitar tanto uma aproximação maior a eles, distanciando-me da posição de professor (que ensina e é querido, mas que também muitas vezes deve exercer sua autoridade pedagógica sobre os alunos durante a condução das aulas), o que poderia dificultar na obtenção de informações, tanto com estes, quanto com o professor, para não se sentir diminuído em seu papel de liderança na turma.

A atitude do professor D. inicialmente auxiliou-me na construção desta identidade pretendida de ser um intermediário de aluno e professor. O professor buscou apresentar-me nas turmas de capoeira como pesquisador, “que estava lá para observá-los¹⁶⁰”, explicou inicialmente o procedimento que realizaria com as fotos, o que pareceu animar os alunos. Em algumas ocasiões, o professor D. solicitava ao final da aula que eu falasse, nas rodas de conversa, o que tinha observado de comportamentos na aula (bons e ruins), ocasiões em que me pronunciava¹⁶¹ como “aluno mais velho, que sabia um pouco mais de capoeira”. Eles pareciam respeitar este posicionamento e passaram a aceitar-me nas aulas, me chamando para “jogarmos” juntos seja no treino, seja nas rodas ao final das aulas. Era comum em ambas escolas (mais evidenciado na escola Bimba), em atividades em duplas, vários alunos desejarem realizar a atividade comigo, talvez por ser “um aluno maior”, ou como pessoa diferente e ainda “novidade” na turma. Não saberia distinguir ao certo, e também não busquei aprofundar-me neste

¹⁵⁹ Cabe ressaltar que o professor D. deixou também de ministrar aulas de abadá. Nesta época deixei também de usar gradualmente o abadá e passei a usar a calça de malha nas aulas. Tal fato parece irrelevante, porém remete a uma questão complexa da inserção da capoeira nas escolas, tendo em vista que esta é praticada fora das escolas nos grupos de capoeira. Hoje em dia (em Florianópolis, SC, na época, era muito presente esta discussão) há um debate sobre certa “confusão” entre o público (escolas municipais ou estaduais) e o privado, representado pelos grupos de capoeira, atuando nas escolas por meio dos professores de capoeira formados no interior de cada grupo.

¹⁶⁰ Atitude em certa parte boa, porém que poderia acarretar um distanciamento das crianças para o pesquisador, pois este poderia ser entendido como o observador que estaria lá para julgar os comportamentos demonstrados, ou relatar o que observa de “ruim” para os pais ou outros professores, por exemplo. Busquei desconstruir esta imagem, explicando minha intenção de pesquisa aos alunos de maneira mais clara e concisa o possível.

¹⁶¹ Em algumas ocasiões, o professor D. utilizou da minha presença para intimidar alguns alunos que não se comportavam bem em algumas aulas (mais freqüente na Escola Pastinha), colocando que eu era um pesquisador “que estava anotando tudo”, vendo “como funcionava a capoeira” no local e que colocaria más impressões em meu relatório. Nestas ocasiões, via-me em uma situação de certo constrangimento, por não poder corrigir a afirmativa do professor D., dado o momento pedagógico de afirmação da autoridade, demandado geralmente por atitudes de desrespeito à aula ou ao professor ou à outros colegas, por parte dos alunos. Buscava desconstruir esta imagem depois do momento, em minha atitude de abertura para com eles.

sentido, porém deixo registrada, a aceitação que obtive por parte dos alunos em minha presença e participação nas aulas de capoeira que observei/participei. Cabe lembrar aqui da ocasião, após o retorno das aulas em agosto (após o recesso de julho) de 2010, quando recebi calorosos abraços dos alunos da Escola Bimba¹⁶².

Busquei adotar um posicionamento mais próximo dos alunos, de participação ativa na aula, como um “aluno mais velho, que sabe um pouco mais de capoeira”, tal estratégia mostrou-se válida na abertura de um canal de comunicação com os alunos, especialmente com os alunos-sujeitos selecionados para a pesquisa. Participava das aulas, como os demais alunos, corrigindo alguns movimentos quando o professor D. solicitava ou quando via que poderia ajudar, porém, não direcionava atividades. Entretanto, cabe aqui relatar que algumas vezes, em ambas escolas, ministrei algumas atividades aos alunos, em ocasiões que o professor teve que resolver alguma urgência que aconteceu no decorrer das aulas, ou mesmo em uma ocasião em que ele se encontrava muito cansado no dia; ocasiões em que ministrava algumas atividades, embora em posição um tanto precária, pela “meia-identidade”, não podendo dispor da autoridade de professor para conduzir as atividades, sob o risco de perder a confiança dos alunos em participarem da pesquisa. No entanto, foram poucas vezes e em sua maioria, os alunos gostavam e participavam das atividades que propunha, ocorrendo, inclusive, um caso interessante na Escola Bimba, quando após uma saída do professor D. para resolver um problema na Secretaria de Educação de São José, relativa à aquisição de calças de capoeira para os alunos, ministrei a aula de capoeira a estes. Ao final da aula¹⁶³, com o retorno do professor, uma das alunas que participaram da aula, pediu para que eu “desse mais aulas de capoeira” a eles; o que me deixou constrangido por ser falado na frente do professor D., que no entanto, mostrou-se tranquilo quanto a este comentário. Penso que a variação no estilo de aula estimulou esta vontade em experimentar o novo, mesmo entendendo que o processo didático-pedagógico utiliza-se de rotinas, consideradas fundamentais para o estabelecimento de um ambiente de ensino-aprendizagem coerente e progressivo (LIBÂNEO, 1994), mas que devem ser também “quebradas” por estratégias didáticas conduzidas pelo professor. Penso que talvez tenha sido este o caso.

¹⁶² Analisaremos o “mundo” da Escola Pastinha mais adiante, mas cabe lembrar que as aulas de capoeira nesta escola não eram de participação voluntária por parte dos alunos, mas obrigatória para os alunos que participavam do Programa “Mais Educação”.

¹⁶³ Registro do diário de campo, na escola Bimba, do dia 25 de maio de 2010.

Em termos de afetividade por mim percebida considerando-se as duas escolas, notei que minha presença era, de maneira geral, mais tolerada da forma como desejava (maior proximidade com os alunos) na Escola Bimba, onde, como dito, haviam até pequenas disputas dos alunos para realizarem comigo as atividades em dupla durante a aula. Já na Escola Pastinha, a própria dinâmica de aula que a presença dos alunos do Programa “Mais Educação” suscitava, gerava, no meu entendimento, uma compreensão por parte da maioria dos alunos de que o meu posicionamento estava mais alinhado à postura de professor ou de avaliador do comportamento deles durante as aulas, o que resultava em uma atitude de maior reserva frente à minha presença nas aulas. Cabe lembrar que na Escola Pastinha, o professor D. encontrava maiores dificuldades em ministrar a aula, devendo constantemente pausá-la para chamar a atenção de alguns alunos que bagunçavam, ou que não queriam participar das aulas; nestas ocasiões, eu era apresentado pelo professor, como dito, muitas vezes como avaliador do comportamento dos alunos. No entanto, com o aluno Atabaque (participou da pesquisa) da Escola Pastinha, mantive, desde o início um bom relacionamento com este (este aluno praticava a capoeira na mesma escola, com o professor D., em período anterior ao início das atividades do Programa “Mais Educação”).

3.2.3 Breve descrição das aulas de capoeira e da participação dos alunos nelas

Com relação às aulas de capoeira do professor D., pude perceber a partir das conversas com ele, da participação nas suas aulas e cursos que havia ministrado¹⁶⁴ e mesmo conhecendo a sua história no meio capoeirano¹⁶⁵, seu interesse teórico e prático nos princípios e nas

¹⁶⁴ O professor D. atuava na época também no projeto de extensão “Capoeira Comunitária”, sob a orientação do professor Msc. Carlos Luís Cardoso (professor no CDS/UFSC) junto ao Centro de Desportos (CDS) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Tive a oportunidade de participar em um minicurso ministrado por ele e outros professores e acadêmicos vinculados à UFSC, na 8ª SEPEX/UFSC (Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão), no ano de 2009. A temática trabalhada no minicurso era a Ludocapoeira.

¹⁶⁵ O professor D., embora, como eu, inicialmente tenha iniciado a capoeira em outro grupo (depois optando por continuar no grupo que estamos capoeirando na atualidade), segue a “linhagem” (termo muito utilizado no meio capoeirano para saber quem era o mestre ou filosofia da capoeira seguida por algum capoeira) do professor. Dr. José Luíz Cirqueira Falcão, doutor na academia (e atualmente professor na Universidade Federal de Goiás) e mestre de capoeira. Mestre Falcão, como é conhecido na capoeiragem, atuou como professor no CDS/UFSC entre os anos de 1996 a 2009, tendo formado, tanto na academia, quanto na capoeira, diversos professores, de Educação Física, ou de capoeira (ou ambos, em alguns casos).

concepções das aulas de capoeira desenvolvidas por Falcão (2002; 2004a), relacionadas com uma articulação entre o lúdico no jogo e na condução da aula de capoeira, de estímulo ao diálogo entre professor e discípulo e à criação espontânea e criativa nas aulas, afastando-se da tradicional postura de inquestionabilidade da autoridade do professor e do engessamento do diálogo presente nas chamadas “metodologias prescritivas” (FALCÃO, 2004b), muito comuns nas aulas tradicionais de capoeira.

Dessa forma, de uma maneira geral, o professor D. procurava imprimir em suas aulas um caráter de ludicidade, “não tendo interesse em formar mestres de capoeira” (conforme sempre frisava em suas falas), mas ensiná-la de forma agradável aos alunos. Em minha participação nas aulas pude perceber que as aulas realmente não tinham foco na eficiência correta dos movimentos ou na repetição em forma de treinamento de capoeira. O professor D. utilizava muitas brincadeiras durante as aulas, relacionadas em maior ou menor grau à capoeira. Em duas atividades muito utilizadas na Escola Bimba, que os alunos pareciam gostar bastante, estava presente o imaginário relacionado à história e aos mitos da capoeira. Em uma delas, chamada “feitor”, um “chicote” improvisado com corda e papelão identificava o “feitor” que devia correr atrás dos outros alunos (representando os negros escravizados em fuga), buscando “chicotear” os “negros” enquanto fugiam, e sendo que estes deveriam esquivar-se do chicote não deixando serem acertados, pois caso o fossem, tornariam-se feitores, empunhando então o chicote e correndo atrás dos outros “negros”. Em outra atividade, o professor D. ensaiou, em algumas aulas, uma encenação para uma apresentação aos pais, onde um dos alunos representava um feitor portando chicote e chapéu de palha e estava levando os negros escravizados presos em uma “corrente” (uma corda, na verdade, que os alunos seguravam), quando um deles se libertava da corrente e, em uma luta simulada, utilizava a capoeira contra o feitor, que assustado, fugia e assim, eram libertados os outros negros escravizados, quando então era formada uma roda de capoeira onde todos jogavam.

Interessante notar que em ambas as atividades, os alunos pareciam gostar de representar os papéis, seja de feitor (portando chicote, “caçando” os outros colegas), de negro escravizado fugido (“esquivando-se” do chicote do feitor) e mesmo de salvador de seus companheiros (quem desempenhou esse papel na Escola Bimba fora o aluno Berimbau), e traziam para estas representações, elementos de seu mundo, com especiais referências a uma novela que estava sendo

reprise na programação televisiva de uma emissora de televisão no momento¹⁶⁶, onde apareciam os negros escravizados em sua ânsia de se libertarem (com algumas cenas deles jogando a capoeira), evidenciando o imaginário relacionado à mídia já relatado por Munarin (2007) e Hack (2005) estando presente em suas brincadeiras.

Na Escola Pastinha, pude observar que, embora a dinâmica da aula fosse mais conflituosa no que diz respeito à relação professor-aluno - com o professor D. parando a aula um maior número de vezes (quando comparado às aulas na Escola Bimba) para chamar a atenção de alguns alunos mais dispersos - eles demonstravam, no entanto, um interesse maior em experimentar os instrumentos e a musicalidade da capoeira. Pude observar alguns alunos que não participavam das aulas, nos exercícios e atividades que o professor D. realizava, porém, interessavam-se na participação ao final desta, quando o professor realizava uma roda de capoeira; estes alunos aparentemente desinteressados nas aulas, demonstravam-se interessados em aprenderem a tocar os instrumentos da capoeira (pandeiro, atabaque e berimbau), muitas vezes, aprendendo com grande rapidez a tocá-los.

Tal interesse não era tão evidente nos alunos da Escola Bimba. Penso que alguns fatores como a diferença de idade entre os alunos de ambas as escolas (alunos da Escola Bimba variavam entre o 1º ao 5º ano, enquanto que os alunos da Escola Pastinha eram alunos de todos os anos do ensino fundamental), o fato das mudanças psicológicas e corporais associadas à fase de puberdade muitas vezes estarem associadas a um acanhamento por parte dos alunos nesta fase em participarem das aulas (“mostrando-se” ao olhar incisivo dos outros colegas) e também pelo fato de muitos dos alunos da Escola Pastinha já participarem de aulas de música na escola, por meio do Programa “Mais Educação”. Interessante verificar as diferentes possibilidades pedagógicas da capoeira, sua riqueza de elementos que podem ser didaticamente trabalhados de diferentes formas pelo professor a fim de trazer os alunos às vezes mais distantes para a participação nas aulas.

No período que realizei as observações em ambas as escolas, pude perceber um relacionamento geralmente cordial entre o professor D. e os alunos – embora em algumas aulas que observei na Escola Pastinha o professor D. teve que levantar o tom de voz e chamar a atenção de alguns alunos diversas vezes, pois demonstravam-se dispersos e atrapalhando o andamento da aula com conversas paralelas, brigas

¹⁶⁶ Tratava-se da telenovela “Sinhá Moça” (2006), que estava sendo re-exibida no ano de 2010, na programação vespertina da Rede Globo de Televisão.

com outros colegas etc. -. Era comum ao conversarmos no pátio das escolas, diversos alunos virem cumprimentá-lo¹⁶⁷. Um fato interessante que demonstra esta empatia dos alunos pela capoeira ocorreu na Escola Bimba, no dia 10 de Maio de 2010, quando estávamos eu e o professor D. no período entre o intervalo de uma aula de capoeira para a próxima e, ao passarmos próximos à quadra de esportes onde acontecia a aula de Educação Física (para alunos do 1º ano, turma que o professor D. ministrava aulas de capoeira pela manhã), ocorreu a seguinte cena, registrada no diário de campo:

Um fato que me chamou a atenção, que talvez sugira uma empatia dos alunos pela aula de capoeira do professor D. veio da aula de Educação Física, na quadra de esportes ao lado. A professora de Educação Física realizava uma atividade de pular corda, onde um ou dois alunos pulavam enquanto que o resto da turma permanecia sentada, junto à parede, realizando a contagem dos pulos. Os que estavam sentados - não sei ao certo se foi porque avistaram o professor de capoeira (que estava no intervalo das aulas, passando próximo à aula de Educação Física na quadra) - , contavam os pulos dados pelo aluno na corda na forma de uma cantiga utilizada pelo professor D. sempre no final da roda (sinalizando que estava acabando, sempre com jogos em ritmo acelerado): “- 1, capoeira!, 2, capoeira!, 3, capoeira!...” (a música vai assim até a contagem de 10, quando termina a roda). O professor D. viu e acenou aos alunos, que continuaram cantando.

Não poderia afirmar (e também não possuo os elementos necessários para discernir este fenômeno), mas instigaria com o questionamento de que esta expressão espontânea por parte dos alunos que estavam sentados observando outros participarem da atividade (a meu ver, “sedentos” naquele momento por Se-movimentarem; lembrando que tratavam-se de alunos do 1º ano), além de sugerir uma empatia com o professor D. que passava próximo à quadra (de certa forma, cumprimentando-o, “celebrando” sua passagem, ao fazer menção

¹⁶⁷ Nestas ocasiões, cumprimentavam-me também, pois muitos passavam a reconhecer minha presença constante nas aulas de capoeira, achando-me professor, juntamente com o professor D., quando então eu explicava que “apenas acompanhava ele nas aulas de capoeira”.

a um elemento que talvez gostassem de sua aula), não estariam também de certa forma expressando uma vontade de estarem realizando outra atividade que não demandasse estarem sentados, mas Se-movimentado, embalados por um ritmo animado, como é o caso daquilo que experimentam em uma roda da capoeira que participam na escola? Fica somente o questionamento, esclarecendo que não me aprofundarei no momento nesta análise em particular, focando-me sim em capítulo posterior na análise do Se-movimentar nas aulas de capoeira dos alunos-sujeitos participantes da pesquisa.

CAPÍTULO 4: O “MUNDO” PESQUISADO

O sujeito é uma unidade essencial para os processos de construção na pesquisa qualitativa, pois a singularidade é a única via que estimula os processos de construção teórica portadores de um valor de generalização perante o estudo da subjetividade. (...) É o estudo da singularidade que nos permite acompanhar um modelo de valor heurístico para chegar a conclusões que estão além do singular e que são inexequíveis sem o estudo das diferenças que o caracterizam

(González-Rey, 2005)

4.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS NA ANÁLISE EMPREENDIDA

Trataremos neste capítulo das análises e reflexões advindas da realização dos procedimentos de coleta de dados e da interação do pesquisador no campo empírico, balizando-nos e buscando estabelecer um diálogo com os direcionamentos teóricos já desenvolvidos em capítulos anteriores. Esclarecemos que inicialmente, nesta análise dos procedimentos conduzidos no campo empírico de pesquisa, iremos promover a análise e discussão dos procedimentos de coleta de dados que visaram o entendimento sobre as categorias de mundo vivido nos sujeitos-alunos, a saber: as fotos tiradas e significadas por estes, bem como os dados gerados pela ida à casa dos sujeitos-alunos e pelo estabelecimento da conversa-entrevista com seus pais ou responsáveis, além da própria observação-participante nas aulas de capoeira. Nas considerações e análises aqui realizadas, consideramos também o cruzamento das informações já citadas com a segunda etapa da produção midiática (explicada no capítulo 3), que constituiu-se da confecção do filme a partir das fotos escolhidas por cada aluno-sujeito.

Foi, entendendo a complexidade exigida pela análise que busque desvelar o sentido subjetivo (atribuição de significados no mundo de cada sujeito-aluno), que consideramos o cruzamento das informações e impressões advindas das diversas instâncias de produção de sentidos – captadas pelos diferentes procedimentos de coleta de dados utilizados –, sentidos estes, resultantes das diferentes formas e modos de participações de cada sujeito nas instâncias variadas de seu mundo (vivido). Não abarcamos todas estas instâncias de mundo obviamente (dada a complexidade e amplitude no fenômeno de mundo, e o tempo de que dispomos, associado aos objetivos propostos presentemente), em

nossa pesquisa, porém, pensamos que as considerações aqui realizadas sobre as instâncias mais cotidianas do “mundo” da escola e do “mundo” familiar já ofereçam importantes considerações sobre aspectos mais caros ao entendimento de mundo-vivido nestes sujeitos-alunos à época de realização da pesquisa. Sobre esta complexidade no sentido subjetivo, relata González-Rey (2005, p. 116):

O sentido subjetivo (...) não aparece de forma direta na expressão intencional do sujeito, mas sim indiretamente na qualidade da informação, no lugar de uma palavra em uma narrativa, na comparação das significações atribuídas a conceitos distintos de uma construção, no nível de elaboração diferenciado no tratamento dos temas, na forma com que se utiliza a temporalidade, nas construções associadas a estados anímicos diferentes, nas manifestações gerais do sujeito em seus diversos tipos de expressão etc. Todas essas dimensões devem ser acompanhadas pelo pesquisador, de forma simultânea, no curso do processo construtivo-interpretativo que caracterizará sua postura durante todo o desenvolvimento do momento empírico de uma pesquisa.

Propomos então, neste capítulo de análise (e no seguinte também), um “mergulho” na complexidade sugerida pela subjetividade (GONZÁLEZ-REY, 2005), tendo em vista que buscamos descrever e analisar aspectos que vão além do material, palpável, mas dizem respeito à forma como os sujeitos significam a realidade por eles vivenciada, seus mundos; incluindo aí nesta análise proposta, a forma como é sentido o “mundo” da escola pelo pesquisador. Estamos cientes, entretanto, de evitarmos o risco de superficialidade da pesquisa caso o entendimento do conceito de subjetividade por nós utilizado tendesse para o subjetivismo/mentalismo advertido por González-Rey (2005), ou seja, as considerações aqui realizadas, relacionadas ao sentido subjetivo (da realidade observada/sentida pelo pesquisador) entendem este fenômeno como complexo e dinâmico, estando sempre relacionado à

cultura e contexto onde se desenvolve¹⁶⁸. Esclarece assim o autor (GONZÁLEZ-REY, 2005, p. 19):

Mantemos o conceito de subjetividade para explicitar um sistema complexo capaz de expressar através dos sentidos subjetivos a diversidade de aspectos objetivos da vida social que concorrem em sua formação. Esse conceito nos permite transcender a taxonomia de categorias pontuais e fragmentadas que historicamente tem sido usada pela psicologia para referir-se a comportamentos concretos nas diversas esferas da vida do sujeito. (...) A subjetividade como sistema permite-nos transcender tal fragmentação, bem como permite-nos representar um sistema cujas unidades e formas principais de organização se alimentam de sentidos subjetivos definidos em distintas áreas da atividade humana.

Por compreendermos que os sistemas subjetivos que constituem significados no mundo dos sujeitos – enquanto sistemas complexos (conforme anteriormente mencionado) que não “aparecem de forma imediata perante o observador” e que necessitam de procedimentos que busquem seus “processos e formas de organização” sendo “construídos a partir de inúmeras formas de expressão” (GONZÁLEZ-REY, 2005, p. 18) – entendemos a importância da compreensão dos diversos “mundos” em que os sujeitos-alunos transitam e vivem nesta produção de sentidos pela participação nas aulas de capoeira. Tais “mundos” por nós analisados dizem respeito ao “mundo” das escolas (observado pelo pesquisador), ao “mundo” das aulas de capoeira (através das observações-participantes nas aulas e na expressão do sujeito-aluno em seu Se-movimentar, analisado no próximo capítulo) e ao “mundo” vivido e mais cotidiano de cada aluno-sujeito (a saber, sua residência e pessoas mais próximas onde convive). Sobre este aspecto, considera González-Rey (2005, p. 24):

A subjetividade está constituída tanto no sujeito individual, como nos diferentes espaços sociais em que este vive, sendo ambos constituintes da

¹⁶⁸ Superando assim a visão “fragmentária do comportamento como reação a estímulos, seja estes externos seja internos”, sugerindo a contribuição da compreensão histórico-cultural relacionada ao fenômeno da subjetividade (GONZÁLEZ-REY, 2005, p. 19).

subjetividade. O caráter relacional e institucional da vida humana implica a configuração subjetiva não apenas do sujeito e de seus diversos momentos interativos, mas também dos espaços sociais em que essas relações são produzidas. Os diferentes espaços de uma sociedade concreta estão estreitamente relacionados entre si em suas implicações subjetivas.

Caberá entender então a forma como cada sujeito-aluno constituiu significados a partir da vida (e experiência e vivência) em seus diferentes “mundos”¹⁶⁹. Se já foi colocada a contribuição de Heidegger (2007), ao estabelecer como passo inicial de toda consideração sobre o Ser (existência) o próprio fato de existir (ônticamente se falando), e estar sendo compreendida toda a relação de significância que o sujeito estabelece a partir de seu mundo, sendo entendida como a compreensão da intencionalidade desta relação somente possível no fenômeno do ser-no-mundo; pensamos que esta contribuição poderá estar sendo mais aclarada a partir do entendimento de González-Rey (2005, p. 20), ao não contradizer, mas sintetizar este processo de significação pelo sujeito: “A formação de sentido (...) é um sistema dinâmico integral que reflete a interação de um conjunto de motivos dentro de um sistema motivador, em que se expressa determinada relação com o mundo que tem um sentido pessoal para o sujeito”.

Nessa busca por desvelar e analisar os sentidos atribuídos pelos sujeitos-alunos, a partir de seus mundos, e em relação com sua participação nas aulas de capoeira, procuramos estabelecer um diálogo entre teoria e dados coletados na parte empírica de nosso estudo, diálogo este que será estabelecido no decorrer deste capítulo (e do seguinte também). Concordamos com González-Rey (2005, p. 30-31) ao conceber a relação teoria-empíria como momento de diálogo, adquirindo importância crucial nas análises e discussões empreendidas:

O empírico representa o momento em que a teoria se confronta com a realidade, sendo representado pela informação que resulta dessa confrontação, e que se desenvolve por diferentes vias. Assim, o

¹⁶⁹ Embora seja evidente a possibilidade de existir outros “mundos” não abarcados pelos procedimentos de coleta de dados realizados pela pesquisa, atemo-nos aos que parecem estarem mais relacionados ao problema específico que nos propomos estudar.

empírico é inseparável do teórico, é um momento de seu desenvolvimento e organização; inclusive, a informação da realidade que entra em contradição com o teórico e que permite sua extensão e crescimento é, por sua vez, sensível ao registro teórico, pois a teoria o permite. (...) O pesquisador, por meio de sua capacidade reflexiva, é o responsável pelas mudanças da teoria ante a pressão da realidade estudada, mas tal pressão adquire forma somente por intermédio de suas reflexões, não deixando de representar um momento teórico.

A análise que empreendemos foi possível a partir do entendimento sobre os instrumentos¹⁷⁰ utilizados na coleta dos dados empíricos como produtores de informação a partir dos próprios sujeitos, estando abertos a comunicarem seus significados por diferentes formas. A condução das entrevistas, seja com os pais ou responsáveis pelos alunos-sujeitos (em suas residências), seja com os próprios alunos-sujeitos sobre as fotos que estes haviam tirado em seu dia-dia, pautaram-se pela concepção de criação de um ambiente propício à conversação¹⁷¹, no sentido atribuído por González-Rey (2005) ao método dos sistemas conversacionais, em contraposição à lógica estímulo (ou pergunta) e resposta, muito presente nos questionários, por exemplo, conforme relata o autor:

A ruptura com a epistemologia estímulo-resposta faz com que reivindicemos, em nossa

¹⁷⁰ “O instrumento representa apenas o meio pelo qual vamos provocar a expressão do outro sujeito; isso significa que não pretendemos obrigar o outro a responder ao estímulo produzido pela pessoa, mas facilitar a expressão aberta e comprometida desse outro, usando, para isso, os estímulos e as situações que o pesquisador julgue mais convenientes. O instrumento privilegiará a expressão do outro como processo, estimulando a produção de tecidos de informação, e não de respostas pontuais.” (GONZÁLEZ-REY, 2005, p. 43).

¹⁷¹ “A conversação representa uma aproximação do outro em sua condição de sujeito e persegue sua expressão livre e aberta. Nas conversações, devemos partir do mais geral ao mais íntimo, aproveitando os momentos em que a própria conversação vai entrando nessas experiências. A conversação é um sistema que nos informa as características e o estado dos que nele estão envolvidos, e esta informação é a que nos indica os limites dentro dos quais nos moveremos. As conversações caracterizam todo o processo de pesquisa e podem resultar do desdobramento de outros instrumentos aplicados. Portanto, os sistemas de conversação expressam a qualidade da relação que define o espaço de pesquisa, relação que tem uma especial significação para o compromisso do sujeito com os diferentes instrumentos usados nesse processo.” (GONZÁLEZ-REY, 2005, p. 49).

metodologia, os *sistemas conversacionais*, os quais permitem ao pesquisador deslocar-se do lugar central das perguntas para integrar-se em uma dinâmica de conversação que toma diferentes formas e que é responsável pela produção de um *tecido de informação* o qual implique, com naturalidade e autenticidade, os participantes. Os elementos que nos indicam a qualidade do clima na qual a informação surge têm, nessa perspectiva, um maior valor para julgar a veracidade da informação que os procedimentos operacionais associados à construção de instrumentos. (GONZÁLEZ-REY, 2005, p. 45).

Dois casos que ocorreram no processo da coleta de dados que ilustram esta preocupação em conduzir as entrevistas realizadas conforme o “clima” por mim sentido, buscando o estabelecimento das condições favoráveis a uma conversação aberta e produção livre de tecido informacional (conforme acima citado), ocorreram nos dias 22 e 24 de Maio de 2010, ao realizar a visita à casa de dois alunos-sujeitos, em especial, alunos na Escola Bimba. Nesta ocasião, realizei a visita com a finalidade de visualizar e conhecer um pouco mais da realidade cotidiana de cada aluno-sujeito (categoria do mundo-vivido), conversando com seus pais ou responsáveis e explicando também o funcionamento das máquinas fotográficas descartáveis aos alunos-sujeitos na frente destes (procedimento que constituiu parte da primeira etapa dos procedimentos midiáticos, conforme explicado no capítulo 3).

Primeiramente no dia 22 de Maio de 2010, realizei a visita à casa do aluno Pandeiro (Escola Bimba). Na ocasião, ao conversar com seu pai, percebi que este deixava pouco espaço para realizar minhas perguntas, tal a vontade de se expressar sobre seu filho, de maneira bastante afetiva e que, embora transparecesse um certa ternura, reforçava certa idéia de austeridade na criação e trato com seus filhos, especialmente para com seu filho mais velho (sujeito-aluno Pandeiro). Tal situação demandou de mim, uma mudança na postura da conversação estabelecida. Ao invés do direcionamento da conversa por meio de tópicos pensados anteriormente à entrevista, deixei o pai ir se expressando livremente sobre seu filho e quando notava aspectos que surgiam de sua fala, que eram de meu interesse, procurava uma oportunidade de interrompê-lo (geralmente, após muito falar, o pai parecia esgotar determinado assunto, quando eu então redirecionava a

conversa) e aprofundar mais sobre aquele ponto interessante por mim notado em seu discurso. Penso que foi alcançada a reciprocidade na confiança entre pesquisador e o sujeito (pai do aluno) com que dialoguei ao notar sua emoção ao fim da conversa, numa fala entrecortada por soluços (contidos) emocionados do pai ao falar de seu filho, das coisas que admira, que não gosta em seu comportamento e de sua evolução, seja na escola, nas aulas de capoeira e na vida.

Outro caso que evidenciou esta preocupação em estabelecer um ambiente de diálogo pesquisador-pesquisado, ocorreu também na ocasião de visita à casa de um sujeito-aluno para conversar com seus pais ou responsáveis, a fim de melhor compreender seu mundo-vivido. No dia 24 de maio de 2010, visitei a casa do aluno Berimbau (Escola Bimba), porém, nesta ocasião, tive que vencer uma barreira inicial à comunicação, criada na ocasião ao ter de esclarecer à avó do sujeito-aluno (responsável por sua criação) o contexto da pesquisa, tirar suas dúvidas, tendo em vista que, mesmo escrito em linguagem acessível (conforme aprovação no CEPESH/UFSC), o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) enviado à família com antecedência pareceu não ter sido compreendido totalmente. Mesmo após esclarecidas estas dúvidas, experimentei no início do diálogo certa tensão, que teve que ser superada na conversa entre o pesquisador e a responsável pelo sujeito-aluno (avó do aluno Berimbau), quando, por exemplo, perguntei a ocupação da avó e ela demonstrou certo desconforto – por mim sentido – em responder, evidenciando de certa forma, dificuldades financeiras presentes, confirmadas tanto ao conversar com a diretora da Escola Bimba sobre a situação familiar de cada um dos alunos-sujeitos pesquisados, quanto em minha própria observação e ida à casa do aluno-sujeito Berimbau¹⁷². Neste sentido, evitei aprofundar-me neste sentido, por notar certa resistência que poderia prejudicar o andamento da conversa e foquei-me em perceber e explorar aspectos semelhantes ou

¹⁷² Dentre as casas dos sujeitos-alunos da escola Bimba por mim visitadas, esta era a mais distante da escola e com maior número de pessoas habitando nela (de diferentes núcleos familiares considerando-se a geração: avó, filhos desta, netos com maridos ou esposas e mesmo bisnetos). Era uma residência de madeira, alugada (das outras duas dos outros alunos-sujeitos da escola Bimba, uma era própria e a outra se constituía em residência temporária e onde funcionava um negócio próprio da família com reparo e lava-automóveis). Soube pela diretora da Escola Bimba, que a preocupação financeira principal no núcleo familiar do sujeito-aluno Berimbau começou quando o tio do aluno (que ajudava nas finanças da família) fora preso. Por esta dificuldade, após minha visita em 24 de maio de 2010, soube que a família do aluno Berimbau mudou-se duas vezes de residência ainda no ano de 2010, fato que levou à transferência do aluno (a seu contra-gosto, segundo relatos da diretora) da Escola Bimba, em meados do mês de outubro de 2010.

relacionados (“vias” alternativas) que complementassem esta observação, captados no decorrer da conversa. Tais elementos foram tematizados ao surgirem na conversa, de forma que tal estratégia possibilitou a realização da entrevista/diálogo sem maiores percalços, após “sanadas” estas “dificuldades” iniciais de estabelecimento de confiança recíproca pesquisador-pesquisado¹⁷³.

Sendo assim, feitas estas breves considerações sobre a forma como conduzimos as análises aqui realizadas, buscando o diálogo entre teoria e empiria; entendendo também que a busca por desvelar e entender aspectos da complexidade que contém o conceito de subjetividade implica em estabelecer um ambiente que possibilite o expressar-se pelo sujeito sobre suas impressões e significados – captados, então, pelo pesquisador, e que implica também em conhecer o contexto onde são produzidos estes significados, ou seja, a relação entre Ser e mundo (ser-no-mundo) – procederemos agora às considerações e análises dos diversos “mundos” onde os sujeitos-alunos pesquisados pareciam transitar no momento de realização desta nossa pesquisa.

4.2 O “MUNDO” DAS ESCOLAS ONDE DESENVOLVEU-SE A PESQUISA

O primeiro “mundo” que buscaremos desvelar e analisar trata-se daquele que mais tivemos contato (juntamente com o “mundo” das aulas de capoeira, mais à frente analisado), dada as visitas e observações-participantes conduzidas durante a pesquisa, contemplando também a participação em reuniões pedagógicas na Escola Pastinha e apresentações culturais dos alunos da escola Bimba, realizadas fora das suas dependências (fato já relatado no capítulo 3, tópico 3.1.1). Faremos considerações em separado para ambas as escolas (Bimba e Pastinha), tendo em vista as grandes diferenças contextuais (localização, dimensão física de cada uma, público atendido, corpo profissional etc.) observadas que refletiram em uma apreensão, por parte do pesquisador, de nuances do contexto, do “mundo”, que pareceram evidenciar-se a partir de um olhar mais aprofundado e que buscou efetivamente por “mergulhar” na complexidade que se apresentou a partir da subjetividade socialmente (e

¹⁷³ Conforme nos alerta González-Rey (2005, p. 15): “A pessoa que participa da pesquisa não se expressará por causa da pressão de uma exigência instrumental externa a ela, mas por causa de uma necessidade pessoal que se desenvolverá, crescentemente, no próprio espaço de pesquisa, por meio dos diferentes sistemas de relação constituídos nesse processo”.

individualmente) construída¹⁷⁴ em cada um destes espaços (mundos), a saber, cada uma das duas escolas onde realizamos nosso estudo.

Embora ambas escolas estejam localizadas relativamente próximas uma da outra (ambas no município de São José, SC, não distantes mais de 2 quilômetros), diferem com relação à vizinhança em que se localizam. Enquanto que a Escola Bimba localiza-se próxima a uma importante avenida comercial da cidade de São José, SC, a Escola Pastinha localiza-se em um bairro residencial, próximo à rodovia federal que liga a ilha de Florianópolis às demais cidades de Santa Catarina.

Além de diferenciarem-se pela localização, pela diferença de resultados obtidos no IDEB¹⁷⁵ (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), sugerindo um menor índice alcançado pela Escola Pastinha¹⁷⁶, é marcante nesta última, a presença mais constante da violência vivenciada na comunidade, refletindo dentro da escola em seu cotidiano. Conversando com o professor D., pude ter conhecimento de diversos casos de atos de violência realizados tanto pelos alunos, quanto pela comunidade, ao depredar as dependências da escola, por exemplo, especialmente nos períodos de recesso desta. A fim de exemplificar esta realidade, transcrevo um trecho extraído do diário de campo, do dia 09 de Abril de 2010, durante a observação participante das aulas de capoeira na Escola Pastinha; trata-se de um relato do professor D.:

[Eu] Tinha notado que várias maçanetas das portas da escola não estavam [presentes, em seus devidos lugares]. Achei que era algo pontual, porém, o professor D. me explicou que, durante as férias, são comuns os arrombamentos às portas da

¹⁷⁴ “O sujeito individual está inserido, de forma constante, em espaços da subjetividade social, e sua condição de sujeito atualiza-se permanentemente na tensão produzida a partir das contradições entre suas configurações subjetivas individuais e os sentidos subjetivos produzidos em seu trânsito pelas atividades compartilhadas nos diferentes espaços sociais. É neste processo que o conhecimento tem lugar, definindo, assim, sua riqueza dinâmica.” (GONZÁLEZ-REY, 2005, p. 25).

¹⁷⁵ Sem entrar no mérito da controversa questão sobre a validade do IDEB como índice oficial, utilizado pelas instituições estatais, capaz de valorar uma escola e compará-la em relação à outra.

¹⁷⁶ Segundo dados obtidos no site do INEP (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), relativo ao IDEB, a Escola Pastinha obteve no ano de 2009, relativo ao 9º ano, índice de 3,1, sendo o segundo menor valor considerando-se as dezessete escolas municipais que constam na relação (são dezenove, porém, duas não apresentaram índices do IDEB para o ano de 2009). No entanto, no que diz respeito ao índice IDEB quando considerado o 5º ano, para 2009, o índice obtido pela Escola Pastinha foi ligeiramente superior ao índice da Escola Bimba, sendo, 3,9 e 3,7, respectivamente. (BRASIL, s/d).

escola, bem como atos de vandalismo (roubo de peças de louça nos banheiros, por exemplo).

Continuamos a conversa e agora, o professor D. relata os atos de violência envolvendo alunos da escola. Segue trecho extraído do diário de campo, no mesmo dia:

Casos de ameaças aos funcionários e professores foram comuns. Relatou-me [o professor D.] ao menos três casos: de uma professora ameaçada por um aluno, esperando-a fora da sala de aula e dos muros, intimidando-a durante a aula (“- Vou te matar!”, ameaçava ele), mostrando uma réplica de arma de fogo; de um professor de Educação Física que estava afastado da regência de sala de aula e atendendo na secretaria (um aluno em uma ocasião esperou de bicicleta, o final do expediente para pegá-lo, porém não o conseguiu pegar); e de uma professora que, ao advertir um aluno, foi abordada, após a aula, fora de sala, pelo aluno e seu irmão, mais velho (tido como traficante na área), portando uma arma de fogo.

Mesmo a capoeira, com toda sua linguagem ligada a um contexto originário de luta contra a opressão escravagista e posteriormente reforçada por um contexto social excludente, ainda que, por muito tempo associada à marginalidade, não escapou dos atos de vandalismo contra o patrimônio da escola. Em conversa com o professor D. (diário de campo, dia 09 de Abril de 2010), ao discutirmos sobre a violência na escola e na comunidade, como ambas parecem estar ligadas:

Não tinha notado, mas haviam marcas de queimadura (fogo) na porta da sala onde eram realizadas as aulas de capoeira. O professor D. me disse que atearam fogo no papel que lá estava afixado, que identificava os horários das aulas de capoeira, abertas à comunidade.

Cabe aqui uma reflexão por mim promovida sobre o significado deste fato em particular, pois penso que o vândalo poderia ter simplesmente arrancado o papel com as informações da capoeira, mas preferiu queimá-lo, agindo (mesmo de maneira inconsciente) como se

com esse ato, “purificasse¹⁷⁷” a sala da presença das aulas de capoeira na escola (ou na comunidade). Dada a elaboração de uma e de outra ação, sou da opinião que tal ato talvez evidencie uma “raiva” sentida (por este vândalo, que por sua vez, provavelmente pode transitar de alguma forma na comunidade) com relação àquilo que se deseja queimar, extinguir, não apenas arrancar, talvez o fogo seja mais intimidador para que o ato “odiado¹⁷⁸” não volte a se repetir.

Tal contexto de violência na escola Pastinha parece estar presente também no cotidiano das aulas e alguns fatos sugerem a inter-relação já tratada da subjetividade como um fenômeno complexo, constituída “tanto no sujeito individual, como nos diferentes espaços sociais em que este vive, sendo ambos constituintes” (GONZÁLEZ-REY, 2005, p. 24) deste fenômeno. Pude observar, durante a realização da observação-participante em uma aula de capoeira na Escola Pastinha a reação de uma aluna (não participante da pesquisa, mas que ilustra esta realidade) ao professor D. anunciar o contexto originário do toque de berimbau de “cavalaria”, estar associado historicamente à uma chamada que o tocador de berimbau, na ocasião das feiras, - onde aconteciam as rodas de capoeira de antigamente - fazia para os que estavam “vadiando”, jogando a capoeira, saberem que deveriam dispersar-se, pois a polícia estaria chegando para reprimir os capoeiras¹⁷⁹. No momento em que o professor D. anunciava a realização de uma atividade lúdica utilizando

¹⁷⁷ Lembrando do costume religioso de associação ao fogo de propriedades purificadoras. Relatos no Antigo Testamento consideram o costume de oferecer as vítimas de sacrifícios (bois, aves, cordeiros) a Deus, como forma de expiação dos pecados cometidos pelo povo de Israel. Depois de imolada a vítima sacrificial, oferecia-se sua carne ao fogo, para que os pecados pudessem ser redimidos pelo cheiro “agradável” (à Deus) que subia aos céus, juntamente com a fumaça produzida no processo. Interessante notar que nos próprios cultos afro-brasileiros, é costume também oferecer-se comidas aos orixás, e a presença da fumaça como ritual de purificação em alguns cultos da Umbanda (ritual de “defumação”, realizado no início das cerimônias).

¹⁷⁸ Penso que as aulas de capoeira poderiam representar para este sujeito vândalo, algo a ser “odiado”, ao poder oferecer outro sentido para a vida daquelas crianças, que uma vez, preenchidas e realizadas em seus sentidos de Ser, não busquem o vazio que representa a entrada no mundo das drogas. São conjecturas por mim levantadas, lembrando da própria discussão nas ciências que lidam com a mente humana e seus desdobramentos, da idéia de que os atos de violência em alguns casos constituírem-se muito mais no descarrego de uma raiva que estaria direcionada à própria imagem do sujeito, insatisfeito internamente consigo mesmo; considerações à parte, não pretendo aqui me aprofundar nestas conjecturas, apenas ilustrar (e instigar com) meu raciocínio.

¹⁷⁹ A capoeira foi considerada crime segundo o código penal brasileiro em seu Decreto número 847, de 11 de outubro de 1890, “Capítulo XIII: Dos vadios e capoeiras”, só sendo legalizada posteriormente em meados dos anos de 1930 para 1940, não constando mais como crime no código penal do ano de 1940..

este toque e explicou o contexto (já citado) do toque de “cavalaria”, uma aluna do Programa Mais-Educação que estava realizando a aula me procurou num misto de preocupação e sigilo, me perguntando se a polícia estaria vindo realmente para a aula, conforme o relato do diário de campo (21 de maio de 2010) abaixo transcrito:

Refleti [hoje] o fato de uma garota me procurar com cara de assustada/preocupada, querendo saber por que o professor D. falava de “chegar a polícia” (uma das brincadeiras no estilo “capitão-do-mato-pega-negro-fujão” e relacionada ao toque de cavalaria para avisar que a polícia estava chegando), quando se referia à possibilidade de fazer esta atividade hoje, pois algumas crianças estavam pedindo. Espantou-me a cara de preocupação e certo ar sigiloso em seu falar, e quando soube do que se tratava (uma brincadeira), expressou certo alívio e continuou participando da aula.

Ao refletir sobre este fato ocorrido em aula, não pude deixar de conjecturar que talvez a construção desta imagem negativa relacionada à polícia poderia estar associada a diversas experiências ou vivências negativas de contato com a instituição policial, seja no contato com a mídia, no imaginário compartilhado com outras pessoas da comunidade e de seu núcleo familiar, por exemplo, na própria apreensão em reconhecer na sua rede de amigos e familiares mais próximos, pessoas com problemas com a polícia ou com a justiça (fato que os próprios professores da escola Pastinha relatam ocorrer, como veremos mais à frente) e mesmo o fato de já ter presenciado, conhecido alguém, ou mesmo ter sido vítima de atos de violência policial. Um ou mais fatores (ou todos, de maneira conjunta) como estes citados, poderiam estar ajudando na construção desta imagem negativa com relação à polícia, imagem que constitui a subjetividade desta criança, a partir da realidade, vivenciada cotidianamente na comunidade e localidade onde constrói seu mundo-vivido. Interessante ressaltar aqui que esta mesma brincadeira não gerou reações semelhantes quando realizada na escola Bimba, em todo o período em que estive presente nesta, sendo mesmo, uma brincadeira muito solicitada pelos alunos da escola Bimba.

Outro fato interessante nesta busca pelo entendimento de uma possível subjetividade social sentida/vivida pelos alunos¹⁸⁰ da Escola Pastinha, relacionada à violência (social, física e afetiva também) surgiu de um conflito ocorrido na aula do professor D. no dia 15 de outubro de 2010, com a turma dos alunos do Programa “Mais Educação”, considerada pelos professores que acompanham o Programa como a “mais complicada¹⁸¹”, por ser formada em sua maioria por alunos considerados “mais bagunceiros”. Em determinado momento, com a permissão do professor D., enquanto os alunos encontravam-se “de castigo”, por não ser resolvido o problema de comportamento na aula, dirigi-me aos alunos¹⁸², aproveitando também a ocasião para explorar esta situação de conflito em sua riqueza de entendimentos sobre um processo de ensino-aprendizagem que, encontrando barreiras para sua realização, subentende alguma impossibilidade de estabelecimento de comunicação significativa entre as partes (professor e aluno). Trouxe, então, à discussão, temáticas que considerava bastantes presentes e que poderiam estar relacionadas a esta falta de sentidos/significados da aula de capoeira em suas vidas, qual seja, o contexto da violência e de carências materiais e mesmo afetivas a que poderiam estarem expostos¹⁸³:

A conversa foi interessante. Busquei trazer à discussão a temática da violência, drogas,

¹⁸⁰ Considerando-se aqui a necessidade de contextualização e singularização para realização de qualquer entendimento sobre subjetividade individual (e sua relação com a social), bem como a preocupação de não estender esta identificação a todos(as) os alunos(as) da escola Pastinha, levando em consideração seus diferentes contextos e formas pessoais que desenvolvem de lidar com a realidade, porém, esclarecemos, mais uma vez, que estes aspectos relacionados à violência foram entendidos pelo pesquisador como significantes na subjetividade social associada à escola Pastinha a partir de sua maior evidência, quando em comparação com a escola Bimba, e foram constantemente observados no contato que estabelecemos com a escola.

¹⁸¹ Com o passar do tempo, os professores que ministravam aulas de diferentes modalidades e atividades aos alunos inscritos no programa “Mais Educação”, dividiram os alunos e os organizaram em turmas mais ou menos homogêneas conforme a “dificuldade” em ministrar a aula, havendo a turma dos mais comportados e a turma dos mais “bagunceiros”. Tal procedimento foi tido como importante para a condução das aulas, pelos professores, tanto pela divisão do grande número de alunos (aproximadamente 40 inscritos no Programa, no turno da tarde), quanto pela facilidade em lidar com turmas mais homogêneas em termos de participação nas atividades principalmente.

¹⁸² Estes relatos, citados a seguir, foram colhidos com alunos variando entre 10 e 14 anos de idade.

¹⁸³ Ao conversar com a diretora da escola Pastinha sobre os critérios de seleção para os alunos participantes do programa “mais Educação”, esta me informou que participavam aqueles alunos da escola que apresentavam os maiores e mais complicados problemas familiares e que encontravam-se num contexto de vulnerabilidade social mais intenso.

expectativas da sociedade para com eles, por serem oriundos de comunidades “mal-vistas” pela sociedade em geral, e a temática das injustiças sociais. Alguns alunos participaram e fomos construindo o diálogo aos poucos. Relatos deles que surgiram e que me chamaram a atenção ocorreram, por exemplo, quando tratei do tema dos traficantes, quando alguns relataram: “- Meu irmão é traficante!” ou “-Tenho um parente que é, só que ele vende, mas não usa”. Em outro momento, ao tratar da temática sobre como são vistos pela sociedade, um deles, questionado disse: “- Porque aqui só tem vagabundo!”, quando questionado sobre o porquê do tratamento e a forma como são observados e tratados fora de sua comunidade, em comparação com as pessoas que moram em um bairro nobre de Florianópolis. (Diário de campo, 15 de outubro de 2010).

Os relatos e casos descritos, tomam sentido quando são interpretados com outra observação que realizei ainda no final do ano de 2009, da minha primeira visita à Escola Pastinha. Chamou-me a atenção a presença em todos os dias que realizei visitas à escola, geralmente no período da tarde, de jovens e adultos com caras não muito amistosas, nas imediações da escola, em um cruzamento de ruas ao lado desta. Quando entrava (geralmente às 13:30) e quando saía (às 16:30, aproximadamente) da escola, haviam sempre estes rapazes conversando, encostados na parede a observar o “movimento” perto da escola. Em conversa com o professor D.¹⁸⁴, este me contou que todos da escola e do bairro sabem que na esquina da escola funciona uma “boca de fumo”, onde se compra e vende drogas livremente, convivendo Estado (representado pela Escola) e poder paralelo (tráfico de drogas) no mesmo quarteirão. Tal fato fez-me pensar na presença de uma “escola paralela” ao lado da escola oficial, uma “escola do crime”, que talvez

¹⁸⁴ Outros professores e mesmo colegas da capoeira me confirmaram ser fato conhecido por todos da existência de uma “boca de fumo” na esquina próxima à Escola Pastinha. Não raro acontecem “acertos de contas” entre gangues rivais com tiroteios próximos à Escola, segundo relatos colhidos com o professor D. e outros professores da Escola Pastinha. Enquanto realizei esta pesquisa, especialmente no ano de 2010, ouvi pelo menos dois relatos de tiroteios que ocorreram nas imediações da escola Pastinha.

encante algumas das crianças perdidas nas promessas de melhoria de vida por meios ilícitos, como o tráfico de drogas¹⁸⁵.

Tal relato de violência evidenciando-se de maneira mais presente no cotidiano da Escola Pastinha, foi reforçado na ocasião da participação do pesquisador em uma reunião pedagógica da escola, com todos seus professores e diretoria. Tal reunião ocorreu no dia 14 de maio de 2010, e chamou-me a atenção a prevalência da temática da violência em diversos pontos colocados pelos professores. Além disso, assuntos gerais sobre formas de atuar de alguns professores (se ministravam aulas de porta fechada, ou aberta), solicitações por parte de algum professor (uma professora do primeiro ano que relata necessitar da ajuda dos colegas da disciplina de Educação Física, pois suas turmas estavam sem estas aulas) foram debatidos.

No entanto, dois casos em especial foram mencionados durante a reunião e que ilustram tanto a presença da violência no cotidiano da escola, quanto a forma com que os alunos parecem estabelecer conexões subjetivas (nos sentido de interiorizar, estabelecer significados em seu mundo a partir do que é vivido na realidade) com esta violência, presente na comunidade onde vivem, refletindo, talvez e de certa forma, em seus comportamentos. O primeiro caso, foi relatado por um professor: uma criança que iniciou a demonstrar-se arredia e problemática nas aulas, mudando seu comportamento após a mãe haver sido presa, o que foi percebido por muitos professores presentes que conheciam esta criança. Em certo ponto, a discussão tornou-se de certa forma irônica, ao ser colocada jocosamente a reflexão de que é difícil saber qual criança ali não tinha algum de seus familiares encarcerados. O segundo caso foi de uma criança que disse ao professor a fim de intimidá-lo que o pai “é o maior traficante do morro [referindo-se à comunidade]”, o professor relatou este caso, quando interveio o diretor, esclarecendo ser mentira da criança, pois conhece o pai da criança e assegura que ele é “trabalhador e evangélico”, contradizendo assim sua versão.

¹⁸⁵ Estando, talvez, aí, a real batalha da Educação em seu sentido formador mais amplo, sem apagar ou esconder as desigualdades sociais claramente presentes na comunidade, mas oferecendo sentidos aos sujeitos (alunos) que lá estão, entendendo-se sujeitos ativos no processo de realização de seu futuro a partir das possibilidades apresentadas no presente e ampliadas na perspectiva de futuro a partir de sua prática concreta transformadora a partir de seu mundo (pois a droga retira, justamente sua força de adesão e consumo – além das explicações fisiológicas – da ausência de um compromisso do sujeito com seu futuro, ou mesmo o sentimento de ausência deste, a meu ver).

Ao mesmo tempo em que a partir do contato com a realidade apresentada na escola Pastinha, pudemos observar a presença marcante deste aspecto da violência (enquanto reflexo da própria realidade social presente na comunidade onde insere-se a escola), aspectos contrários também puderam ser por nós observados, concordando com os trabalhos já citados anteriormente de Nunes (2005) e de Gonçalves (2009), onde a participação das crianças e dos jovens de comunidades em vulnerabilidade social nos projetos de educação não-formal conseguiram promover a construção positiva das identidades destes jovens, contrariando o “estigma” social de marginalizados, sugerindo também as estratégias realizadas por eles neste processo.

Uma contradição, por exemplo, que vem reforçar a impossibilidade das generalizações quando é buscado o entendimento de caráter subjetivo, muito menos enquadrando-o¹⁸⁶ em padrões estritamente embasados na racionalidade técnica – eis então o porquê que nos propomos em oferecer **uma** visão do fenômeno, cientificamente embasada, visando a elaboração de novas zonas de sentido (GONZÁLEZ-REY, 2005) acerca do fenômeno (problema) estudado –, está na coexistência na mesma escola Pastinha, marcada pela violência (conforme analisado anteriormente), de atitudes positivas pelos alunos que participam das aulas de capoeira citados anteriormente como “bagunceiros” nas aulas do projeto de música na escola Pastinha. Estes mesmos alunos “bagunceiros” participam ativamente das aulas de percussão e instrumentos conduzidas na escola, demonstrando habilidade em tocar instrumentos como atabaque e pandeiro, quando se disponibilizam a tal, nas poucas aulas de capoeira que sentem vontade de participar. Penso que talvez aí, torne-se claro o que Paulo Freire tanto já anunciava, de que “educar exige respeito aos saberes do educando” (2007, p. 30):

(...) pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho

¹⁸⁶ Conforme nos alerta González-Rey (2005, p. 22): “O sentido subjetivo está na base da subversão de qualquer ordem que se queira impor ao sujeito ou à sociedade desde fora. As formas de comportamento social explícito diante de situações externas de marcada pressão e repressão, mais que uma via de expressão de sentidos subjetivos, representam uma via de ocultamento.”

sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (...) Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?

Tal citação do educador Paulo Freire toma vida no âmbito de nossa pesquisa, a partir da observação não só de que o rótulo de “bagunceiros” atribuído a esses alunos na própria escola (reflexo da própria forma seletiva com que a sociedade trata de separar os aptos dos inaptos, os trabalhadores dos vagabundos, cidadãos dos marginais), talvez pudesse ser melhor pensado em reflexo de uma incomunicabilidade entre “mundos”, já que o aluno nega a entrada no “mundo” da escola (e das aulas de capoeira que não deseja participar), pois não está aberto a entrar neste “mundo”, já que as experiências e vivências estabelecidas até o momento com este “mundo” da escola (com exceção, por exemplo, das aulas de música e percussão) parecem não fazer nenhum significado em seu próprio mundo vivido; parece aí não haver um diálogo (ou abertura para) entre o mundo vivido do aluno e o “mundo” (ou a forma como é apresentado este “mundo”) proposto pelas aulas e pela escola. Esta reflexão conduzida foi fruto de uma experiência com um desses alunos “bagunceiros” por mim realizada durante um evento de capoeira na escola Pastinha, onde este aluno aproximou-se de mim e, encontrando-me perto do atabaque¹⁸⁷ e por mim instigado, executou diversos toques de atabaque, comuns tanto na capoeira quanto no culto de raízes africanas da umbanda. Tamanha desenvoltura nos toques por ele executado tinha a explicação dele ser ogã¹⁸⁸ em um terreiro de umbanda da comunidade e gostar de tocar o

¹⁸⁷ Atabaque é na capoeira o instrumento de percussão mais grave, que demarca o ritmo, acompanhando sempre o berimbau. Constitui-se de um tambor, que na capoeira é tradicionalmente apertado por meio de cordas e seu couro é de origem artesanal, sendo de boi, na maioria das vezes.

¹⁸⁸ Ogã é o responsável pelos toques dos tambores, que acompanham os cânticos entoados para cada entidade que apresenta-se para “trabalhar” no terreiro, durante a cerimônia religiosa da umbanda. Tradicionalmente estes tocadores não “recebem” entidades, mas são vitais para o funcionamento da cerimônia religiosa.

atabaque. Nunca vira este aluno tão aberto ao diálogo e demonstrou saber muito mais que eu (com meus quase 15 anos de prática na capoeira) como tratar o couro do atabaque. Neste momento compreendi a categoria do do-discente¹⁸⁹ relatada por Paulo Freire (2007) e o valor que tem em buscar-se resgatar os conhecimentos trazidos pelo aluno (educando), a partir de seu mundo-vivido, dialogando com estes e possibilitando a participação ativa do educando no processo educativo proposto nas aulas a partir do ensino escolar.

Se na realidade aqui relatada da Escola Pastinha, foi observada a presença marcante da violência (entendida em sua complexidade que inclui atitudes construtivas, como a anteriormente citada), seja entre os alunos, pelos alunos, sofrida pelos alunos, ou mesmo a partir da interação comunidade e escola, na Escola Bimba, o contexto observado foi diferente. Relatos de violência, tanto em sua quantidade quanto na gravidade daqueles relatados na Escola Pastinha não foram ouvidos pelo pesquisador em todo o período em que esteve presente nesta escola. Casos esparsos de mau comportamento de alguns alunos foram relatados, mas muitas vezes acompanhados de relatos posteriores pelos professores de melhoras no comportamento destes alunos tidos como em algum momento, “problemáticos”.

Talvez a própria localização da escola, em uma localidade onde, embora hajam também relatos de violência, furtos, assaltos, nos noticiários da capital (Florianópolis, SC), trata-se de um bairro mais tradicional, na parte continental, no município de São José, SC, próximo a uma importante via de comércio do município; contribui a esta aparente tranqüilidade com relação à outra escola observada, o fato de a Escola Bimba atender a um número bem menor de crianças, oferecendo também turmas somente para as séries iniciais do ensino fundamental (1º ano à 4ª série).

Pude perceber uma maior participação dos pais e responsáveis pelos alunos no cotidiano da escola Bimba em comparação com a escola Pastinha. Um exemplo, é o fato da mãe da aluna-sujeito Palmas estar bastante presente no cotidiano da escola, participando, seja ajudando as professoras na decoração da escola para alguma ocasião especial, seja na situação por mim presenciada em que esta mãe da aluna Palmas filmou

¹⁸⁹ “É preciso que, (...) vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. (...) Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (FREIRE, 2007, p. 23)

uma das apresentações de capoeira, disponibilizando-se a copiar o vídeo e entregá-lo à diretora da escola. Conversando com esta mãe em outra ocasião, pude confirmar com ela que este procedimento de filmagem das apresentações dos alunos (seja capoeira, ballet, teatro ou dança de rua) é freqüente (quando ela está presente), encarregando-se de filmar e gravar uma cópia para ficar de posse da escola.

Era freqüente a presença dos pais (ou responsáveis) trazendo e buscando os filhos na escola¹⁹⁰, enquanto que na escola Pastinha pude observar que esta presença era menor, respeitadas as devidas proporções (referente às dimensões do atendimento de crianças de uma e de outra escola). Um fato que talvez ilustre esta observação ocorreu de minha participação na reunião pedagógica da escola Pastinha no dia 14 de Maio de 2010, quando um dos professores relatou preocupação com o caso de alguns alunos que não mantinham zelo em seu material escolar, especificamente com seu caderno de aula, sugerindo que os pais (ou responsáveis) pareciam não conferir em casa os cadernos dos filhos, fato que gerou debate e que muitos professores concordaram, relatando casos semelhantes. Foi debatido na reunião e concluiu-se a falta de acompanhamento familiar (dos pais ou responsáveis, especificamente) sobre o que ocorre na escola com cada um de seus filhos, nestes casos em especial, tornando-se muito difícil, segundo os professores, a escola trabalhar **sozinha** nesta tarefa de educação e formação de cada um dos alunos sem o suporte familiar. Para este problema apontado, embora debatido, não foi encontrada uma solução no momento¹⁹¹ da reunião.

Talvez dada a menor dimensão desta escola (com relação à escola Pastinha), atendendo a um menor número de alunos, pude notar, por parte da diretora da escola Bimba, o conhecimento bastante aprofundado sobre a vida de cada um dos sujeitos-alunos pesquisados¹⁹². De certa

¹⁹⁰ Há de se considerar neste fato, de que a escola Bimba atende a crianças até o 5º ano (4ª série, no caso, conforme explicado), enquanto que a escola Pastinha atende a crianças e jovens até o 9º ano, jovens que muitas vezes, já transitam sozinhos na comunidade (ou fora dela, locomovendo-se de ônibus, a pé, de bicicleta etc.) sozinhos, sem necessidade de acompanhamento dos pais ou responsáveis, dado a idade (pré ou mesmo já adolescentes).

¹⁹¹ Até porque tal problema, realmente, a escola nunca poderá resolver sozinha. Mesmo com o apoio familiar (o que já ajudaria bastante nestes casos), a real causadora de situações semelhantes às já relatadas estará por muito tempo ainda, presente em nossa realidade, dada as profundas desigualdades sociais e econômicas enraizadas na sociedade brasileira e as estratégias de sobrevivência dos sujeitos (diga-se, neste caso, dos pais) a estas condições, que muitas vezes, para se efetivarem, devem desconsiderar em muitos aspectos, alguns ideais humanos, dignificadores e de formação dos sujeitos (válidos para classes mais abastadas, porém irrealis para as classes empobrecidas).

¹⁹² Na época em que escolhi quais alunos participariam como sujeitos-alunos na pesquisa, conversei com a diretora sobre os que estava pensando, com relação à presença da família (já

forma, pude perceber uma convivência mais harmoniosa entre escola, aluno e sua família, ocorrendo na escola Bimba, no período em que estive presente. Além da presença dos alunos desta escola nas aulas curriculares, muitos participavam dos projetos extra-curriculares (como foi o caso da capoeira, bem como das outras modalidades oferecidas nesta escola: ballet, dança-de-rua e teatro) e também parecia haver um maior entrosamento entre os alunos da escola e a comunidade local. A diretora relatou que muitos dos alunos da escola Bimba, participavam também das atividades de uma igreja (católica), de catequese, além de cantarem no coral mantido por esta igreja¹⁹³. Este fato foi confirmado com o aluno Pandeiro (escola Bimba), que disse – quando visitei sua casa em entrevista com seu pai – , gostar muito de participar desta atividade de canto na igreja; atividade esta que tem adquirido muito significado para este aluno, relatando mesmo que deseja ser músico quando crescer (para a surpresa do pai, presente no momento da entrevista).

A escola, neste caso, parece adquirir uma centralidade na vida dos alunos, que passam boa parte de seu tempo nela, seja nas aulas curriculares, seja participando nos projetos extra-curriculares oferecidos pela escola (aulas de capoeira entre eles, para citar). Na ocasião em que a família do aluno-sujeito Berimbau (escola Bimba) teve que se mudar para um bairro mais distante, este aluno demonstrou interesse em continuar na escola Bimba (isso ocorreu em meados de outubro), pois dizia gostar da escola e de participar dos projetos oferecidos lá. Nestas ocasiões, o aluno passava o dia todo na escola, indo de manhã e retornando quando sua avó ia buscá-lo, no final da tarde (as outras crianças devem retornar às suas casas, após as aulas no período matutino), tal situação em especial foi possível com a ajuda e consentimento da diretora, considerando a situação em especial daquele aluno.

Sobre esta citada “centralidade” que parece existir na escola Bimba, para alguns de seus alunos, é interessante notar que dois dos

que deveria visitar a casa de cada um deles e conversar com seus pais e responsáveis) e mesmo sobre o aluno em si, em sua organização, compromisso com as coisas que assume (já que deveriam participar da pesquisa até o final, preferencialmente). Nesta ocasião, como dito, a diretora auxiliou-me enormemente, fornecendo diversas informações sobre cada aluno, sua família, contatos etc.

¹⁹³ Abre aqui a possibilidade de outro “mundo” de significados (participação na igreja, “mundo” da religião), onde o sujeito participa e constrói significados em seu mundo desta participação, embora cientes desta possibilidade, consideramos necessário restringimos nossas observações apenas aos “mundos” já relatados (tempo demandado e pertinência ao problema proposto, basicamente).

alunos-sujeitos que participaram da pesquisa, ao realizarem a primeira etapa do procedimento midiático da pesquisa¹⁹⁴, tiraram fotos da/na escola Bimba. O aluno Berimbau, tirou uma foto de um mural na escola Bimba “feito pela outra quarta série”, porque disse ter achado “bonita a imagem¹⁹⁵”, tratava-se de um mural confeccionado com recortes de cartolina colorida retratando um desenho de crianças brincando em um lugar verde, florido, com sol e borboletas:



Figura 1. Fotografia de *Berimbau* (Escola Bimba) de um mural da escola que disse achar bonito.

O outro caso foi o da aluna Palmas da escola Bimba, que tirou a maioria das suas fotos na escola, ora aparecendo nas fotos, ora acompanhada das amigas e junta com elas: 18 das 20 poses foram tiradas na escola, durante atividades em sala e na aula de ballet, que disse gostar bastante:

¹⁹⁴ Conforme explicamos no capítulo 3, os alunos-sujeitos deveriam tirar fotos que mostrassem um pouco do seu cotidiano, do que gostavam e do que não gostavam, e depois atribuir um significado sobre aquela foto (explicar o porquê de ter tirado aquela foto, seu significado).

¹⁹⁵ Trechos da entrevista-diálogo com o aluno-sujeito Berimbau realizada no dia 10 de junho de 2010.



Figura 2. Fotografia de *Palmas* em sala de aula (escola Bimba).

Tal disposição demonstrada por estes dois alunos em fotografar a escola, ou mesmo sua participação nas aulas parece evidenciar um sentimento positivo relacionado à sua presença na escola Bimba. Penso que possa evidenciar, a partir destas fotos (e do que foi mencionado, e que também ainda o será), a construção de sentidos no mundo dos alunos pelo seu pertencimento e interação com a escola Bimba.

4.3 APROXIMAÇÕES AO “MUNDO” COTIDIANO DOS ALUNOS-SUJEITOS DA PESQUISA

Iniciaremos agora a análise sobre o mundo mais cotidiano dos sujeitos-alunos pesquisados. Serão analisadas aqui, as informações e impressões que obtive a partir dos procedimentos para coleta de dados realizados, com enfoque especial na inter-relação entre as informações e impressões obtidas na ocasião das visitas que realizei às casas de cada um dos sujeitos-alunos, entrevistando seus respectivos pais ou responsáveis, bem como a análise dos procedimentos midiáticos realizados (tomada e significação das fotos pelos alunos-sujeitos e confecção do filme a partir destas fotos). Sendo assim, buscaremos aqui, de uma maneira mais aprofundada, descrevermos e analisarmos elementos do mundo-vivido de cada aluno-sujeito, que auxiliarão nas análises posteriores e na própria elaboração da conclusão final deste estudo.

Começo a análise a partir das entrevistas-diálogos realizadas na ocasião de minha ida à casa dos sujeitos-alunos. Para melhor

organização e entendimento das reflexões, farei primeiro as considerações sobre os alunos-sujeitos da escola Bimba, depois as considerações sobre o aluno-sujeito da escola Pastinha.

A partir da conversa estabelecida com o pai do aluno-sujeito **Pandeiro**, pude perceber uma afetividade muito grande demonstrada pelo pai do aluno¹⁹⁶, entretanto, junto com esta afetividade e certo orgulho em falar das qualidades do filho, o pai relatava também certa austeridade no seu tratamento¹⁹⁷, com fins de melhor educá-lo, evitando contato com a “marginalidade” que parece coexistir na comunidade onde vivem, sendo percebida pelo pai do aluno¹⁹⁸. Aparentando certa humildade nas condições da família¹⁹⁹, o pai do aluno-sujeito Pandeiro parece centrar a criação dos filhos nos valores da educação e honestidade com responsabilidade²⁰⁰, sendo seus filhos, cobrados quando “andam fora da linha²⁰¹”. Aparentemente o pai estabelece uma

¹⁹⁶ “- Ele é um rapaz dedicado [referindo-se a seu filho], vou falar uma coisa para ti, é difícil tu arrumar um filho com a idade dele, de 9 anos que é dedicado como ele é.” (Entrevista-diálogo com o pai do aluno-sujeito Pandeiro, 22/05/2010).

¹⁹⁷ “- E eu me orgulho muito dele, me orgulho muito dele... mas digo assim, que eu brigo com ele que é muito teimoso, né... O *Pandeiro* [substituímos o nome real do sujeito-aluno pelo fictício escolhido para a pesquisa] a gente fala as coisas com ele, mas ele não vai na hora que a pessoa quer, ele vai na hora dele.” (Entrevista-diálogo com o pai do aluno-sujeito Pandeiro, 22/05/2010).

¹⁹⁸ Perguntado sobre os amigos do aluno-sujeito Pandeiro, respondeu assim o pai: “- Ahhh... os amigos dele aqui é da rua.. [pausa]... na real, os amigos que ele tinha que ter é só no colégio... porque (*inteligível*) não quero ele aqui também [falando do bairro, dos amigos que brincam livremente na rua].” (*idem*, dia 22/05/2010).

¹⁹⁹ O pai disse trabalhar como segurança em um condomínio. Pude ver, estacionado fora da casa da família, um carro, que parece ter muito valor a este pai, como fruto de seu trabalho digno, valor muito destacado por ele na educação de seus filhos durante a conversa: “- Eu nunca tive... graças a Deus, passei para ele [refere-se a seu filho]... tô dando o máximo, o que posso dar de bom.. o meu pai nunca teve um carro... eu quando ia para a aula... eu ia com a sacolinha... O *Pandeiro*, graças a Deus, ele vai com a mochila boa, vai com o tênis, porque a gente batalha para dar o melhor pro nosso filho, né...” (*idem*, dia 22/05/2010).

²⁰⁰ “- E graças a Deus é um rapaz que a gente vem trazendo ele naquela linha né... educação é educação: não mexe no que não é seu, não mexe no que é dos outros...” ainda: “Vai estudar, vai procurar fazer uma faculdade... ser alguém na vida, né... eu, eu... sinceramente não tive oportunidade de estudar, como eu dou para ele... não tive... graças a Deus, a regalia que ele tem... como eu disse pra tu... é um planejamento né.” (*idem*, dia 22/05/2010).

²⁰¹ “- Mas ele é um filho muito querido, eu gosto muito dele... ele é um filho que me orgulha, que me faz feliz no dia né... faz suas asneiras... o pai falou não vai fazer isso.. e eu peguei e dei-lhe também... né, porque é assim... tem um limite que você conversa, conversa, mas tem um limite que você também explode né... e tu conversa e parece que é com outro daí [apontando para seu outro filho]...” ainda: “Porque teve uma época que ele não foi [comportado], porque ele começou a aprontar... aí quando ele começa a me desobedecer... a pior coisa que eu não gosto é quando a criança desobedece... aí é o castigo... aí ele não vai pras coisas que ele mais gosta... ele não vê DVD, né... ele não joga videogame... então eu tiro isso aí... se a mãe bater, eu tiro isso aí né.” (*idem*, dia 22/05/2010).

relação de diálogo com o filho²⁰², atribuindo a este, responsabilidades, bem desempenhadas pelo que relatou²⁰³. Com relação à atuação de seu filho na escola, o pai parece estar ciente e contente com os resultados apresentados pelo seu filho²⁰⁴, demonstra também uma preocupação em estar sabendo das ações do dia-dia de seu filho, seja nos dias de semana, seja nos finais de semana²⁰⁵. Esta preocupação com a educação de seu filho, parece ser sentida por ele, quando o sujeito-aluno Pandeiro fala sobre uma foto de seu mundo-vivido que tirara mostrando seu pai em casa²⁰⁶.

A partir das observações realizadas no decorrer das aulas de capoeira e no contato que fui mantendo com a escola e com seus alunos, pude confirmar que o sujeito-aluno Pandeiro realmente toma atitudes que chamam para si responsabilidades (respeitando seus limites), por exemplo, na sua participação, por mim observada em uma das apresentações de teatro que realizaram em uma creche, na peça de teatro encenada²⁰⁷, onde além de fazer o papel central da peça, preocupa-se em interagir com o público, como nesta ocasião que o vi, ao final da peça, pegando os alunos da creche pela mão e chamando-os para dançar, cuidado que os demais alunos participantes da peça não demonstraram (chegando a quase esbarrar e pisar nos alunos da creche, que estavam

²⁰² “[Pausa]... eu não tenho... vou dizer para ti... [emocionado]... mas não vou dizer o pouco bom do *Pandeiro* né... O *Pandeiro* tem problemas, mas graças a deus a gente consegue se acertar na conversa... no diálogo e... de vez em quando no esporro, dou uns berros com ele também... Eu vejo o *Pandeiro* assim uma pessoa calma, uma pessoa inteligente, entendeu... e quando quer, quando vai segurar pessoa, vai buscando, quer conversar com a gente... e às vezes assim ó.. a gente vai dar e ele não fica apertando.... não é aquela criança que “quero, quero, quero...” é nas nossas condições.” (*idem*, dia 22/05/2010).

²⁰³ “- Mas o *Pandeiro*, no dia-dia dele, ele é um cara tranqüilo... ele é um cara estudioso, assim, um cara inteligente... por isso que eu não cobro muito dele... então... mas eu tenho que cobrar dele... para ele dar o máximo dele, né? Toda vida... tem que melhorar! Tem que melhorar [emocionado, falando]... então... por isso ele tá com carta branca comigo... por isso então que ele está aí nesses eventos aí, nesses projetos aí [projeto da capoeira].” (*idem*, dia 22/05/2010).

²⁰⁴ “- A diretora, ela falou para mim uma vez que ele [*Pandeiro*] na aula ele ta 1000, nota 1000... não tem nota pra ele... porque ela diz que é um amor de pessoa... e as professoras também... ô... morrem de amores com o *Pandeiro*.” (*idem*, dia 22/05/2010).

²⁰⁵ “- 2ª a 6ª estudar, sábado e domingo, brincar. E isso aí... quando eu chego dentro de casa, que eu vejo o DVD, eu fico bravo! Eu vou dizer pra ti.. digo, *Pandeiro*, você tem que estudar, coisa e tal.” (*idem*, dia 22/05/2010).

²⁰⁶ Perguntado sobre o significado da foto, Pandeiro responde: “- Essa aqui é do meu pai, porque meu pai é legal. Na hora que eu preciso muito dele , ele tá do meu lado, na hora que é para me dar as broncas ele me dá, porque eu faço bagunça. Ele quer fazer isso para o meu bem.” (Entrevista-diálogo com o sujeito-aluno Pandeiro sobre as fotos que havia tirado de seu dia-dia, 10/06/2010).

²⁰⁷ Tratava-se da encenação do boi-de-mamão, manifestação cultural tradicional de origens na cultura açorianas em Santa Catarina, SC.

sentados em roda, para ver a apresentação). Pelas conversas efetuadas com os demais professores da escola Bimba, pude constatar também a veracidade desta observação, tido como aluno exemplar pela responsabilidade e rapidez no raciocínio que demonstra em sala.

A partir da conversa efetuada com o pai do aluno Pandeiro, pude perceber que para este pai, a capoeira – mesmo sendo entendida apenas em seu caráter de dança²⁰⁸ – adquire um valor educativo de ensino de regras e normas socializantes, contribuindo para seu filho tornar-se uma pessoa mais sociável (menos “brava” e “esquentada”), como relata:

A capoeira trouxe... saber o que que é normas, né... respeitar as pessoas... cada pessoa, cada criança, na idade dele tem seu espaço... trouxe também um aprendizado nele... ser um cara mais calmo, né... que ele era um cara violento... né... o irmão dele fazia alguma coisa e ele subia, vinha com aquela gana né [de bater] e... então, ele é um cara muito responsável [emocionado]. (Entrevista-diálogo com o pai do aluno-sujeito Pandeiro, 22/05/2010).

Se para o pai, a capoeira tem seu significado no auxílio à educação e socialização de seu filho, para o próprio aluno-sujeito, quando perguntado adquire outro significado. Tal fato foi observado a partir de uma das fotos que tirara de seu dia-dia (**fig. 3**) – onde ele encontrava-se em casa, tocando violão, enquanto seu irmão, conforme seu relato, “jogava capoeira” – e eu então instiguei se ele achava que capoeira tinha a ver com violão também, ao que ele respondeu²⁰⁹ que “não... na verdade, capoeira tem a ver com dança de rua, com teatro... capoeira é uma coisa que eu gosto para mim”. Muito importante esta fala do sujeito-aluno Pandeiro, quando contextualizada com as fotos tiradas de seu dia-dia (etapa 1) e o filme elaborado a partir das fotos (etapa 2).

²⁰⁸ “- [capoeira] Não é para briga de luta... esse aqui é para a pessoa se defender, é uma dança, né [referindo-se à capoeira]... é um aprendizado novo na nossa vida... eu nunca tive... eu, sinceramente.” (Entrevista-diálogo com o pai do aluno-sujeito Pandeiro, 22/05/2010).

²⁰⁹ Trecho extraído da entrevista-diálogo em 10/06/2010 com o sujeito-aluno Pandeiro sobre as fotos que havia tirado de seu dia-dia.



Figura 3. Violão e capoeira em casa, fotografia tirada por *Pandeiro* (escola Bimba).

Interessante para caminhar os rumos aos entendimentos propostos pelo estudo, quando percebemos que todas as fotos tiradas do dia-dia do sujeito-aluno Pandeiro foram no âmbito familiar, dentro de sua casa, mostrando desde seu quarto, seus pais e irmão, ficando evidente sua paixão pelo violão, não só pelas fotos, mas durante as conversas que realizei com seu pai e mesmo com ele, ao significar as fotos que havia tirado. Certo caráter de valorização da família e reconhecimento ao valor que lhe é atribuído por seus pais (conforme relatado tanto pela sua fala, quanto do seu pai) – adotando uma atitude de responsabilidade e “dedicação” (conforme palavras do pai, já mencionadas), reconhecida inclusive fora do âmbito familiar, na escola (pelos professores que conversei e pela própria diretora) – parece ser demonstrada também no filme que fizemos juntos. O roteiro (vide **apêndice 2**) e a forma como foi construído sugerem, além da menção a um famoso seriado de televisão que passava na época²¹⁰, a repetição quase “real” e “fiel” de um dia comum na sua vida. Foi interessante também observar que ao final da elaboração do roteiro (feito juntamente com o sujeito-aluno), *Pandeiro* solicitou que eu colocasse vídeos de dança-de-rua (que seriam procurados e “baixados” a partir da *internet*),

²¹⁰ Tratava-se de um seriado entre o cômico e o dramático sobre a vida de um jovem negro em uma comunidade suburbana de uma cidade norte-americana, em meados dos anos de 1980. Talvez aí ocorresse uma identificação por parte do sujeito-aluno, dada a semelhança de contextos, porém, além de ser uma conjectura, não nos aprofundamos nas análises deste gênero.

e que colocasse também algumas gravações que realizaria com seus amigos durante as aulas de teatro.

Tais aspectos sugeriram, no meu entendimento, que a capoeira constituiu-se em **um** dos elementos ou atividades presentes no cotidiano do sujeito-aluno Pandeiro, não sendo necessariamente aquela a qual **mais goste** (se é que cabe este tipo de classificação com relação à preferências), porém, importante (pelo menos, na época de realização do estudo) e significante dentro de seu mundo. Evidenciou-se, a partir das observações e informações coletadas, que, embora o sujeito-aluno Pandeiro, goste e participe das aulas de capoeira na escola Bimba, penso que esta atividade é encarada como mais uma atividade enriquecedora de sua “vontade” de conhecer e experimentar sempre mais²¹¹. Talvez a capoeira para esta criança possa preencher significados em seu mundo a partir de sua riqueza de experiências educativas e formadoras (FALCÃO, 2003) e mesmo corporais (ALVES, 2003), que, mesmo inconscientemente (porque sentidas, não-racionalizadas), podem dialogar com uma projeção futura (desejo mesmo, vontade inconscientemente sentida, porém presente constantemente: *Dasein*???), enunciada de identificação com a música, onde a capoeira, o teatro e a dança-de-rua poderiam ser entendidas (ou “sentidas”) como atividades que auxiliassem em si o desenvolvimento de sua expressividade e ritmicidade, elementos essenciais no desenvolvimento da habilidade musical e instrumental.

Tal pensamento ganha contextualidade na fala do sujeito-aluno Pandeiro, durante a realização da entrevista-conversa com seu pai, quando a criança ao ser perguntada o que desejava ser no futuro (quando crescer), para surpresa do pai, afirmou querer ser músico, conforme o diálogo transcrito:

(Pergunta do pesquisador): - E sobre esse assunto [objetivos de vida para o futuro]; ele já falou alguma coisa sobre essa pergunta, assim, como adulto... ele já sabe o que quer ser quando crescer? Ele já falou alguma coisa disso?

²¹¹ Conforme relata-nos o pai do aluno-sujeito Pandeiro sobre seu filho: “- Ele [*Pandeiro*] é um cara muito dedicado, ele quando quer as coisas ele vai... o objetivo dele é sempre andar pra frente... então, ele me orgulha muito sobre isso, né... não é um cara que volta pra trás, é um cara que quer buscar sempre coisa a mais... então, é um cara inteligente... com 9 anos de idade é bem difícil tu ver uma criança assim certa... responsável” (Entrevista-diálogo com o pai do aluno-sujeito Pandeiro, 22/05/2010).

(Resposta do pai do *Pandeiro*): - Umás duas vezes já que você disse que quer ser promotor [dirigindo-se a seu filho, *Pandeiro*], né, ia ser juiz, que ia ser advogado, né? O *Pandeiro*, de vez em quando “bate o tico e o teco”, daí ele quer ser essas coisas, mas... na real, o pai não sabe o que ele quer ser... o que você quer ser? [perguntando para seu filho, diretamente]

(*Pandeiro*): Músico! [respondeu logo]

(Pai do *Pandeiro*): Músico!?! [tom meio complacente]... [pausa]... é isso aí! Matou a parada! É como disse pra ti, a mãe dele comprou um violão... ela ralou e deu... mas deu o violão, algo que ele mais gosta. Mas é como eu disse, quer as coisas, dá valor! Não são baratas as coisas, são caras, né! (Entrevista-diálogo, 22/05/2010).

Trataremos agora da sujeita-aluna **Palmas** (9 anos de idade, escola Bimba), e o mundo vivido que pudemos compreender a partir dos dados coletados. Assim como na conversa estabelecida com o pai do aluno *Pandeiro*, a entrevista-diálogo com a mãe da aluna *Palmas* transcorreu com bastante emoção por parte da mãe, ao falar das qualidades da filha²¹², tida como “nota dez”. O diálogo ocorreu no negócio próprio da família (uma pequena oficina de reparo e acessórios de carros do pai, juntamente com um lava-automóveis, onde trabalha a mãe), que é onde as crianças (a aluna *Palmas* possui um irmão 1 ano mais novo) passam o dia quando não estão na escola, estudando ou brincando²¹³ em meio aos carros, ou na pequena cozinha e quarto presentes na “oficina”, mas sempre mantidos perto dos pais, desconfiados da vizinhança e preocupados com a segurança e educação de seus filhos²¹⁴. Na criação dos filhos, os pais aparentam estarem

²¹² Perguntada como poderia descrever sua filha, a mãe da aluna *Palmas* responde: “- Para mim não tem como descrever a *Palmas*, ela é perfeita [risos]”. (Entrevista-diálogo com a mãe da aluna *Palmas*, 22/05/2010).

²¹³ Perguntada se sua filha brincava de boneca, enquanto estava na oficina, respondeu a mãe: “- Ela traz, ela tem bonecas aqui também. Ela vai muito para o computador também, aqui tem internet e tem tudo aqui para eles, né. Para eles não saírem para rua”. (*idem*, 22/05/2010).

²¹⁴ Perguntada sobre onde a sua filha passava a maior parte do dia, quando não encontrava-se na escola, a mãe da aluna *Palmas* assim responde: “- Aqui na oficina, conosco. Não gosto que ela vá para casa dos outros, ela fica aqui mesmo na oficina, que daí a gente sabe onde é que tá”. (*idem*, 22/05/2010).

presentes e cientes do desempenho escolar dos filhos²¹⁵ e demonstram preocupação em propiciar momentos de lazer junto com os filhos²¹⁶ e investir na formação deles, a partir de valores de educação e trabalho²¹⁷. Em conversa com a aluna-sujeita Palmas, esta relatou que brinca sozinha ou com seu irmão mais novo²¹⁸, quando estão na oficina, sendo relatado por sua mãe, que gosta também de ler²¹⁹. Um fato interessante que ocorreu quando perguntada o motivo pelo qual gostava de ler determinada revistinha em quadrinhos, Palmas relata que acha a personagem protagonista das historinhas “mais adulta²²⁰,” (entrevista-diálogo, 22/05/2010). A aluna-sujeita Palmas em sala de aula é elogiada pelas suas professoras, dado sua responsabilidade e comportamento em sala²²¹; na história construída para a edição do filme a partir das fotos tiradas por ela (segunda etapa da produção midiática, explicada no capítulo 3), ficou evidenciada a relação do filme com um trabalho de

²¹⁵ Com relação ao dia-dia da filha: “- A gente procura fazer, na escola ela procura fazer certinho. A gente cobra muito, ela é meio ruim em matemática e no resto ela é tudo nota dez. E a gente procura no final de semana sair com eles, para não ficarem muito presos aqui dentro”. (*idem*, 22/05/2010).

²¹⁶ Com relação aos momentos de interação e acompanhamento dos filhos: “- A gente sai à noite, toda noite a gente sai para fazer um lanche, daí é quando a gente repara se tem que fazer deveres se tem que fazer trabalho. Essas coisas eu ajudo, né. Mas a gente se programa à noite para sair, dar uma volta”. (*idem*, 22/05/2010).

²¹⁷ Ao final da entrevista-diálogo, quando perguntada se desejava acrescentar mais alguma informação com relação à filha, a mãe responde: “- Não. O dia-a-dia dela é isso que você tá vendo, um dia a gente espera melhorar para dar o melhor para eles, né. Mas por enquanto, aqui é nosso refugio, nosso dia-a-dia. Eu pretendo cuidar para que daqui a alguns anos eles não tenham que estar aqui, né”.

²¹⁸ Perguntada sobre sua relação com seu irmão, Palmas responde: “- Às vezes a gente briga, mas na maioria ele [seu irmão mais novo] brinca comigo” (...) “Ah, eu brinco de carrinho com ele. Eu brinco com meu patinete, eu empresto para ele. Daí a gente vai brincar”.

²¹⁹ Trechos da conversa entre o entrevistador e a mãe de Palmas (*idem*, 22/05/2010):

[Mãe de Palmas]: “- A gente manda ela lavar uma louça ela corre [risos]. Ela gosta de brincar de boneca, de computador, gosta de ler”.

[Entrevistador]: “- Ela gosta de ler? O que ela gosta de ler geralmente?”

[Mãe de Palmas]: “- Ela lê livrinhos da escola, lê revistas”.

[Entrevistador]: “- Que tipo de revista? Gibizinho?”

[Mãe de Palmas]: “- Ela lê gibizinho e também lê revista que tem horóscopo”.

²²⁰ Trecho da conversa entre o entrevistador e a própria aluna Palmas (*idem*, 22/05/2010):

[Entrevistador]: “- Qual personagem você gosta mais Palmas?”

[Palmas]: “- Da Mônica [refere-se à personagem principal da “Turma da Mônica”, de Maurício de Souza].”

[Entrevistador]: “- Por que você acha mais legal a Mônica?”

[Palmas]: “- Acho ela mais adulta.”

²²¹ Perguntada sobre o comportamento de sua filha na escola, responde a mãe de Palmas: “- A professora me dá parabéns por ela, que ela é muito educada. Ela é muito quieta, muito na dela, participante na aula.” (*idem*, 22/05/2010).

sala de aula que estava realizando na época, com a temática da preservação do meio-ambiente.

Penso que tais evidências sugerem um sentimento positivo com relação à sua participação na vida escolar, tendo também muito apoio e acompanhamento de sua mãe em especial (que, como dito, tinha o costume em gravar algumas apresentações dos alunos, tendo a preocupação em estar copiando o vídeo para entregar à diretora). A mãe da aluna cita também a participação da filha nas aulas de coral realizadas na igreja (católica) próxima à casa deles²²² (mesma atividade que participa o aluno Pandeiro, aluno-sujeito também na escola Bimba). Sobre este aspecto evidenciado, a sujeita-aluna *Palmas*, quando perguntada se gostava de ir à escola respondeu que gostava “mais de estar na escola do que estar em casa” (entrevista-diálogo com a sujeito-aluna *Palmas*, 22/05/2010). Interessante perceber aí, além da confirmação deste sentimento positivo com relação à escola, que a “casa” percebida e relatada por *Palmas* poderia ser muito bem, a oficina onde trabalham seus pais – com suas regras próprias e impossibilidade destes em interagirem com seus filhos, tendo em vista que está mesclado aí, ao menos durante os dias úteis, quando os pais trabalham, o ambiente de trabalho e residencial – e onde convivem ambos (pais e as crianças) na maior parte dos dias.

Se na compreensão da mãe, a capoeira é ao mesmo tempo, importante na educação de sua filha, constituindo-se também em atividade de ocupação de seu tempo livre²²³, esta atividade foi citada por *Palmas*, como a atividade que mais gosta de praticar à tarde na escola Bimba, juntamente com o ballet (apontadas também por sua mãe como aquelas que *Palmas* mais gostava de participar), relatando não gostar das outras atividades realizadas à tarde: dança-de-rua e aulas de teatro²²⁴. Conversando com *Palmas*, esta relatou ter conhecido a capoeira no ano “passado” (referindo-se a 2009), em uma apresentação realizada na escola, e disse ter achado legal, daí a vontade em participar

²²² Perguntada como ocorreu a escolha das atividades que *Palmas* realizava na escola (inclusive a capoeira), respondeu a mãe da aluna: “- Partiu dela, ela queria daí a gente vê, né. Pelo menos tá ocupada no colégio, né. E eles [refere-se a seus dois filhos] estão no coral da igreja agora, né, à noite.” (*idem*, 22/05/2010).

²²³ Com relação à participação dela nas atividades, especialmente da capoeira, respondeu a mãe de *Palmas*: “- Eu acho bom, né. Até para ela não ir para rua, né. Não pensar besteira, né. Faz parte da educação também, né. Eu gosto.”

²²⁴ Perguntada quais atividades na escola ela mais gostava e as que menos gostava, respondeu *Palmas*: “- Na escola, o que eu mais gosto é a capoeira e o ballet e o que eu menos gosto é o teatro e as outras normais [referindo-se à aula de dança-de-rua].” (Entrevista-diálogo com *Palmas*, 22/05/2010).

das aulas²²⁵. Embora consiga relatar os elementos que mais goste nas aulas de capoeira²²⁶, *Palmas* não consegue descrever o porquê gosta também de praticar ballet²²⁷. É importante ressaltar que embora goste de ambas atividades (capoeira e ballet), *Palmas* parece identificar-se mais nas aulas de ballet, demonstrando a importância que tem adquirido esta atividade em sua vida (referente ao momento em que foi realizada a pesquisa, no ano de 2010), seja no interesse em demonstrar no vídeo que realizamos a partir de suas fotos esta identificação com o ballet – fotos suas tiradas na aula de ballet e a escolha de várias figuras de bailarinas extraídas da *internet* para comporem seu filme ficcional – seja, quando perguntada, relatar que em seu futuro imagina-se – dentre as profissões que pensa em exercer quando adulta – como uma bailarina profissional (ou professora de ballet, conforme nos informa a mãe), como podemos observar neste trecho de conversa do entrevistador com *Palmas* e sua mãe (22/05/2010):

[Entrevistador]: “- Você [perguntando à mãe de *Palmas*] já conversou com a *Palmas* sobre... geralmente os pais conversam sobre o que os filhos querem ser quando crescer. Você já conversou com ela sobre isso?”

[Mãe da aluna *Palmas*]: “- Já, eu converso muito com ela, né. Uma hora ela quer ser médica outra hora quer ser professora de ballet. Então ela tá naquela fase de... tá decidindo, né, o que vai ser um dia.”

[Entrevistador]: “- Ela fica entre médica, professora de ballet e tem mais alguma outra que ela fica dividida?”

[*Palmas*]: “- Professora de escola” [a própria *Palmas* responde].

[Entrevistador]: “- O que você acha que é legal em ser professor?” [pergunta direcionada para a própria *Palmas*].

[*Palmas*]: “- Porque ela ensina.”

²²⁵ “- Teve uma apresentação ano passado e foi muito legal. Daí esse ano quis participar.” (Entrevista-diálogo com *Palmas*, 22/05/2010).

²²⁶ “O que eu mais gosto [nas aulas de capoeira]? ... As brincadeiras, a música também eu gosto, os golpes. (idem, 22/05/2010).

²²⁷ Perguntada sobre o porquê gostava de fazer as aulas de ballet, *Palmas* não soube responder: “- Eu gosto de ballet porque... [silêncio, olhando para o alto, cara de pensativa].” (idem, 22/05/2010).

[Entrevistador]: “- E a médica? Por que você acha que é legal ser médica?”

[Palmas]: “- Porque cuida das pessoas.”

[Entrevistador]: “- Daqui há dez anos, qual seria uma coisa que você queira realizar, bem legal assim?” [pergunta direcionada para a própria Palmas].

[Palmas]: “- Ser bailarina.”

Poderia arriscar, pelo que foi aqui analisado, uma semelhança ao aluno-sujeito *Pandeiro* (escola Bimba) com relação ao sentido atribuído à capoeira, como uma complementação de experiências para a aluna-sujeita *Palmas*. Para esta aluna, a escola parece ganhar significância em seu mundo cotidiano como espaço de experiências afetivas e sociais (17 das 20 fotos tiradas por *Palmas* foram na escola, junto com seus amigos), espaço onde também constrói referências positivas para seu futuro, imaginando-se em profissões relacionadas às experiências que parece desenvolver a partir da escola (professora de ballet, ou bailarina e professora de sala de aula, além da opção em ser médica também, embora aí outros contextos, parecem estar relacionados nesta significação), particularmente dos projetos em que participa. A capoeira neste contexto, ao ser entendida pela aluna-sujeito como dança²²⁸, no momento, parece ser uma atividade que consegue efetuar a construção de significância em seu mundo mais particular, relatando gostar em participar das aulas. Há de se considerar, além dos elementos da capoeira (FALCÃO, 2003; PALMA & FELIPE, 1999; ALVES, 2003) que podem estar “fazendo sentido” no mundo da criança, a depender da forma como estes são trabalhados pelo professor, do movimento e músicas próprias que *Palmas* sugeriu gostar nas aulas estão também as brincadeiras²²⁹, daí o entendimento da importância em valorizar e evidenciar o elemento lúdico na capoeira (FALCÃO, 2002; FALCÃO *et al.*, 2005).

²²⁸ [Entrevistador]: “- E você acha que a capoeira é mais uma dança, ou uma brincadeira, ou você acha que ela é mais uma luta?” [Resposta da aluna *Palmas*]: “- Parece mais uma dança.” (Entrevista-diálogo, 22/05/2010).

²²⁹ Trecho da entrevista-diálogo entrevistador e aluna-sujeito *Palmas* (22/05/2010):

[Entrevistador]: “- E das brincadeiras que o professor faz? Aquela do capitão do mato? Você gosta também?”

[Palmas]: “- Gosto.”

[Entrevistador]: “- E das que ele já fez qual você gosta mais?”

[Palmas]: “- A do rio vermelho e a do capitão do mato.” [duas brincadeiras que o professor D. costumava utilizar em suas aulas, consistindo, basicamente, em brincadeiras do estilo pega-pega, contextualizadas no referencial histórico e cultural da capoeira].



Figura 4. Foto tirada por *Palmas* na aula de ballet (escola *Bimba*).

Trataremos agora da análise dos dados relativos o mundo vivido e participação nas aulas de capoeira do sujeito-aluno **Berimbau** (11 anos de idade, 4ª série, escola *Bimba*). Realizamos a entrevista no dia 24 de maio de 2010 na casa²³⁰ do *Berimbau*, ocasião em que conversamos com sua avó (responsável), tendo em vista este ter pouco contato com sua mãe (evitando mesmo falar sobre o contato que tinha com seu pai, nas ocasiões em que perguntei)²³¹. Como dito anteriormente, no início da entrevista-diálogo, experimentei certa desconfiança por parte da avó de *Berimbau*²³², porém, durante o decorrer da conversa, fui notando a

²³⁰ Quando realizamos a entrevista, *Berimbau* estava morando com sua família (avó, mãe, 3 irmãos, 1 cunhado de uma neta e 2 bisnetos) em uma casa de madeira de dois cômodos, alugada, um pouco mais distante da escola do que as casas dos outros alunos-sujeitos da escola *Bimba*. Em meados de outubro de 2010, soube que tiveram que mudar-se para outro bairro mais distante por problemas financeiros, mas o aluno-sujeito *Berimbau* permaneceu freqüentando a escola (e o projeto de capoeira) até o final do ano letivo de 2010.

²³¹ Logo no início de nossa conversa, expressou-se desta maneira a avó de *Berimbau*: “- O meu nome é Rosemeire Rosa, tenho 59 anos, e... [pausa]... meu serviço é... qualquer serviço eu faço... sou a avó do *Berimbau*; eu que sou a mãe e o pai dele, né, eu quem criei ele desde pequeno e quero ser bom para ele.” (Entrevista-diálogo com a avó do *Berimbau*: 24/05/2010).

²³² Em uma pergunta que a avó poderia expressar como descreveria o seu neto, ela assim expressou-se, evidenciando a forma como “recebeu” e interpretou a vontade do sujeito-aluno em participar da pesquisa: “-Ele [*Berimbau*] veio conversar... daí eu falo assim “lh, tem que ver quem é esse professor...”, “tem que ver daonde saiu”... tem que ver quem vai também... porque sozinho não vão... tudo isso eu falei pra ele... aí “Não, mas é um papel que já fala tudo” [referindo-se ao TCLE], aí veio o papel, o menino aí leu, aí eu disse, calma lá... “alguém tem que acompanhar também”, falei pra ele... aí ele assim, “ah sim, mas tem, tem mais num sei quem, num sei quem”, daí eu digo, “é”... e a escola tá por dentro então... é coisa que presta eu falei... a gente não tem mais confiança... porque não dá... não é o mundo é o todo [referindo-se aos problemas de vizinhança e o cuidado na criação de seu neto]. (*idem*, 24/05/2010).

criação de um ambiente favorável ao diálogo, dada a forma como conversamos (abertamente, direcionando as perguntas de acordo com o que ia sendo por ela respondido). Durante a conversa, a avó de *Berimbau* relatou um comportamento dentro de casa de pouco auxílio nas tarefas diárias da casa²³³, porém uma prontidão de sua parte em “fazer aquilo que ele gosta²³⁴”. A avó relata que dentro de casa, além de “às vezes incomodando, às vezes não incomodando²³⁵”, *Berimbau* no dia-dia, joga jogo eletrônico na televisão, joga bola ou brinca no quintal da casa ou assiste a televisão, em especial um seriado que passava à época na televisão e um desenho animado, que são seus programas televisivos favoritos²³⁶. A avó disse gostar que ele participasse dos projetos de esportes e atividades que eram oferecidos na escola Bimba, para ocupar seu tempo e também “dar uma folga²³⁷”, disse também que ele participa das atividades de catequese em uma igreja próxima à casa, atividade que *Berimbau* parece não gostar muito de comparecer (para a irritação da avó)²³⁸. Embora a avó diga cuidar para que ele não se afaste

²³³ “- É porque a gente pede: ‘-Vai dar uma varridinha ali.’ ‘Perá que já vou’ [imitando ele]... aí ele dança, faz capoeira [vadiação??? Me pergunto]... e... [pausa]... não faz... ou então você diz... ‘-Já lavou a louça?’ não tem pirigo, que não faz. Aí esses dias [disse] pra ele assim... ‘-Ó *Berimbau*, tem a catequese’... [silêncio]... ‘-Tem a capoeira’... ‘-Ah eu vou! Não posso faltar a capoeira!’” (*idem*, 24/05/2010).

²³⁴ “- Se pudesse falar dele, descrever ele... ah, aqui ele casa ele é malandro né [avó referindo-se a *Berimbau*]... faz as coisas boas que ele quer para ele né, mas em compensação ele vai pra qualquer coisa, a TV [televisão], ou ele corre... as coisas que ele se interessa... o que que ele não pode...” (*idem*, 24/05/2010).

²³⁵ Perguntada sobre onde *Berimbau* passava a maior parte do tempo, responde a avó: “- Dentro de casa. Às vezes incomodando, às vezes não incomodando... porque... [pausa]... incomoda um pouco.” (*idem*, 24/05/2010).

²³⁶ Trata-se do seriado televisivo de humor que passava à época sobre o cotidiano de um jovem negro em um bairro suburbano de uma grande cidade norte-americana, que *Berimbau* disse gostar pelos “gritos” que os pais do jovem dão com ele quando faz coisa errada (identidade com a situação vivida pelo jovem, na ficção?). O desenho animado tratava-se do “Pica-Pau”, que passava à época, onde *Berimbau* disse gostar do personagem, pois vive “cantando” e “aprontando com os outros” (um jeito bem “malandro” de se levar a vida, teria, por acaso, relação com alguns princípios, por alguns, cultuados na capoeira?).

²³⁷ “- Se agente sai, ele [*Berimbau*] sai... se a gente não sai, ele fica na televisão... quando não fica incomodando. E eu dou graças a Deus quando ele não tem horário livre [referindo-se às atividades extra-curriculares da escola, que o ocupam de tarde].” (*idem*, 24/05/2010).

²³⁸ Perguntada sobre o que *Berimbau* gostava e não gostava de fazer no dia-dia, responde assim sua avó: “[pausa pensativa]... O que pertence a ele [*Berimbau*], ele gosta, o que pertence a outra pessoa que a gente pede para ele ele não gosta... né [referindo-se a *Berimbau*]?... Ele gosta de capoeira, ele gosta de ir para a catequese, ele gosta de ir a escola, para não faltar [*Berimbau pronuncia aqui que não gosta de ir à catequese*]...[pausa na fala da avó]... né, de ir pra catequese você não gosta, mas EU gosto [fala firmemente para o *Berimbau* que estava perto]... [pausa]... se ele não gosta da catequese, eu gosto!” (*idem*, 24/05/2010).

da casa, com medo das más influências da vizinhança²³⁹, *Berimbau* relata que já realizou passeios de bicicleta e mesmo de moto (quando sua prima deixa ele dirigi-la próximo a casa).

Com relação à sua participação na escola, embora alguns problemas tenham sido relatados²⁴⁰, atualmente a avó comenta que seu comportamento tem melhorado²⁴¹, e a partir de negociações com ele já que “cascudo não adianta”, vai construindo uma mediação, mantendo-o ou suspendendo sua participação naquelas atividades que ele mais gosta²⁴². Uma destas atividades, que parece ter bastante significado nesta mudança, e que parece ter bastante sentido em seu mundo, no momento de realização da pesquisa, foi a sua participação nas aulas de capoeira, como vemos no trecho abaixo, durante a entrevista diálogo com *Berimbau* e sua avó (24/05/2010):

[Entrevistador]: “- O que será que deu essa mudança [de comportamento, notada pela avó e pelas professoras da escola]?”

[*Berimbau*]: “- Quando comecei a fazer a capoeira parou... passei a estudar, hoje já estou melhor... tem que melhorar e estudar... foi o que ele falou.”

[Entrevistador]: “- O professor D. no caso, te falou isso?”

[*Berimbau*]: “- Ahã.”

²³⁹ Com relação à vizinhança, pronuncia-se a avó de *Berimbau*: “- Eles [refere-se às más influências da vizinhança] não se metem com a gente, mas a gente sabe como é... é tráfico daqui, é tráfico dali, escrita de cá, isso tudo a gente tem que ir ensinando né.” (*idem*, 24/05/2010).

²⁴⁰ “- Ele [*Berimbau*] ficava brigando com a professora, brigava lá com a diretora, daí me disseram que era pra ele estar no castigo, mas ao invés de estar no castigo tava lá com outro menino pegando carambola... mas o tempo que pegava carambola era um tempo que devia estar estudando... porque para estudar nunca pára. Daí me disseram que ele ficava fora da sala.. daí perguntei pra ele, o que ele quer: estudar ou sair da capoeira? Aí ele decidiu que não, que ia estudar, não ia fazer mais nada [de errado], né, nem brigar com a professora não ia fazer mais nada.” (*idem*, 24/05/2010).

²⁴¹ “- Ele [*Berimbau*] era malandro pros estudos, depois ele começou essas coisas assim de... capoeira, assim, a fundo.. ele já tá assim, melhorando... ele não fazia os deveres, agora já faz, ele faz as coisas dele... certo.. ele tá interessado... que ele não era assim... agora tá assim interessado.” (*idem*, 24/05/2010).

²⁴² Perguntada como ela realizava esta mediação com seu neto, respondeu a avó: “- Ah, quando eu tô bem atacada que quero que ele [*Berimbau*] faça uma coisa que ele não faz, eu tiro a capoeira...ou eu tiro, o que ele tem que ele mais gosta... daí eu falo pra ele ‘- Ah, tu gosta, mas tu quês ir, então tu não vais” [risada um pouco desconcertada, olhando para o chão, do *Berimbau*, que estava por perto, talvez confirmando a efetividade daquela medida em funcionar com ele]. (*idem*, 24/05/2010).

[Entrevistador]: “- Ele [professor D.] falou que se você tirasse nota baixa saía da capoeira, é isso?”

[*Berimbau*]: “- É... daí eu estudei.”

[Avó de *Berimbau* completa]: “- Não é porque ele ganhou uns cascudos que ia endireitar tanto, né? Porque aí a escola ta lá e a gente ta aqui. Um dia peguei ele fazendo coisa errada, tirei do judô [confundiu capoeira com judô], falei com o professor... da capoeira... daí ele ficou fora [da capoeira] dois dias... aí depois ele [*Berimbau*] foi... e agora tá. Aí agora eu fui lá na reunião... disseram que ele mudou completamente, e que tá ótimo... então tá... fico feliz... mas foi ruim, no início era diferente assim.” (*idem*, 24/05/2010).

De certa admiração anterior²⁴³, *Berimbau* iniciou a capoeira na escola Bimba, nas aulas do professor D., ganhando deste confiança no decorrer das aulas²⁴⁴. A identificação com a capoeira pareceu ocorrer neste aluno, o que pode ser evidenciado pelo fato de constituir-se em uma importante “moeda de troca” utilizada pela avó, que conseguiu mesmo, modificar o comportamento de *Berimbau* em sala de aula²⁴⁵, além também da própria idéia que *Berimbau* tinha, na época da realização da pesquisa, de em seu futuro, não querer mais ser jogador de futebol, mas sim, professor de capoeira (nem a avó sabia deste desejo de seu neto), como vemos no trecho abaixo (*idem*, 24/05/2010):

[Entrevistador]: “- Com relação ao futuro, ele fala alguma coisa?”

[Avó do *Berimbau*]: “- Ele diz que quer ser jogador.”

²⁴³ [Entrevistador]: “- E como é que foi esse interesse pela capoeira? Ele partiu de quem? Partiu dele [dirigindo-me à avó]?”

[Avó de *Berimbau*]: “- Partiu que ele já tinha assim, né, vontade mas nunca...” [interrompida pelo *Berimbau* que começa a falar]

[*Berimbau*]: “- Foi desde quando eu morei... desde pequeno, quando eu morava lá no... nesse prédio [indicando com o dedo]... daí o professor dava capoeira pros grande [alunos], daí eu ia lá e... pedia pra ver se ele deixava, e se ele deixava, nós (*sic*) ficava fazendo o que ele pedia.”

[Entrevistador]: “- Então você conhecia já de outros lugares já, a capoeira?”

[*Berimbau*]: “Já.” (*idem*, 24/05/2010).

²⁴⁴ No dia que realizei a visita, o aluno estava com um berimbau emprestado pelo professor D., para que treinasse, pois pedira ao professor, já que desejava aprender a tocar berimbau.

²⁴⁵ Sobre o comportamento de *Berimbau* na escola, responde a avó: “- Ele teve incomodando esse tempo aí, e agora... a professora e a diretora dizem que ele já está melhor... melhorou, aí não sei mais nada... que quando ele tá piorando elas me falam.” (*idem*, 24/05/2010).

[Entrevistador]: “- De futebol?”

[Avó do *Berimbau*]: “- Futebol.”

[Entrevistador]: “- É isso mesmo?”

[*Berimbau*]: É, só que antes eu queria mais ser jogador de futebol... e mais hoje eu quero ser professor de capoeira..

[Entrevistador]: “- E por quê você quer ser professor de capoeira? O que você acha legal assim?”

[*Berimbau*]: “Cultura e porque é legal”

A capoeira para *Berimbau*, é a atividade que mais gosta, das que participa na escola Bimba, demonstrando interesse não só em participar das aulas, mas em continuar aprendendo mesmo em casa, entendendo a capoeira como experiência que quer levar para sua vida (ao levar o *berimbau* para casa e ficar treinando os toques, ao desejar ser, no futuro, professor de capoeira), a partir dos entendimentos e compreensão de mundo que possuía à época de realização da pesquisa. A capoeira para este aluno, proporcionaria experiências significativas em seu mundo²⁴⁶, oferecendo também perspectivas para sua vida (existência) em seu tempo futuro (devir):

[Entrevistador]: “- E com você, *Berimbau*, o que você acha que a capoeira possibilita na sua vida? Se você pudesse descrever numa palavra, em poucas palavras, o que vocêalaria?”

[*Berimbau*]: “- Que quando eu tiver velho, quero lembrar o que eu fiz jovem.”

[Entrevistador]: “- Na capoeira?”

[*Berimbau*]: “- Ahã.”

A capoeira, para *Berimbau*, e referente à época em que realizamos a pesquisa, pareceu constituir significados no mundo de vida

²⁴⁶ [Entrevistador] “- E por que você [dirigindo-se à avó] acha que ele [*Berimbau*] tem assim, esse interesse pela capoeira?

[Avó de *Berimbau*]: “- Acho que é porque ele gosta né? Que ninguém faz nada se não gosta, né. Se ele faz, tem vontade, é que nem ele ir cedo, pra jogar bola [sugerindo que isso ele faça com ‘gosto’].”

[Entrevistador perguntando para *Berimbau*]: “- O que você acha assim... que mais te chamou a atenção na capoeira? O que que você gosta mais, se você pudesse escolher, o que você gosta mais na capoeira?”

[*Berimbau*]: “- Dos golpes!?” [respondeu em tom meio de pergunta e afirmação].” (*idem*, 24/05/2010).

deste sujeito-aluno. Se talvez, na época da pesquisa não encontrasse muita significância nas tarefas domésticas ou atividades que sua avó e mesmo o sistema de educação formal (aulas regulares) propunham, a capoeira parecia encontrar significância em seu mundo, identificando-se na prática desta, e sendo mesmo, uma atividade que parecia transferir seus significados a outras atividades, pois sua prática dependia de realizar bem outras tarefas que usualmente não se dispunha a fazer de boa vontade. Neste sentido, família e escola (professores e diretoria), como educadores e formadores, souberam utilizar-se desta “paixão” descoberta neste aluno, que ao engajar-se nesta prática (experiência), constrói também para si próprio (e para os outros, conseqüentemente) uma imagem que vai contra a idéia de que fosse “vagabundo”, ou “malandro” (GONÇALVES, 2009), pois prova para si e para os outros, que é capaz, e demonstra capacidade de superação de desafios quando estimulado a tal. A questão para os professores e pessoas interessadas na educação desta criança (assim como o caso de milhares de crianças “rotuladas” de incapazes, ou “incorrigíveis”), penso, que está em **descobrir** a linguagem adequada, ou mais harmônica, para iniciar o processo de diálogo com cada uma destas crianças a partir de seus mundos vividos. Isso implica, necessariamente, em conhecê-las, profundamente em sua singularidade e contextos próprios, como bem nos lembra Paulo Freire, ao reconhecer a importância do diálogo no processo educativo partindo da situação existencial, concreta e presente do educando – o que implica conhecer sua realidade – e pautando-se em princípios pedagógicos baseados na autonomia e superação das situações-limite detectadas (FREIRE, 2007).



Figura 5. Fotografia de *Berimbau* (escola Bimba) fazendo “embaixadinhas” no quintal de casa.

Trataremos agora de analisar, a partir das informações evidenciadas pelos procedimentos utilizados, aspectos do mundo (vivido) do aluno-sujeito **Atabaque** (13 anos de idade, 6ª série), da escola Pastinha. Essencial iniciarmos nossa análise, destacando a mudança de contexto onde se desenvolveram as aulas de capoeira, tratando-se de uma escola com características particulares em relação à escola Bimba, conforme descrevemos anteriormente. Cabe lembrar que, se na escola Bimba, certo sentimento de “família” e participação da comunidade de forma mais ativa, pôde ser sentida, na escola Pastinha, o contexto, conforme citado anteriormente, é diferente, surgindo – ao mantermos contato com a escola – , a evidência das situações de violência (social e física mesmo) estando mais presentes na escola (e na comunidade também, conforme já mencionado).

Realizamos a visita à casa do aluno-sujeito *Atabaque* no dia 01 de outubro de 2010, ocasião em que conversamos com o próprio sujeito-aluno, bem como sua avó (responsável). O aluno *Atabaque* mora em uma casa de dois quartos em uma casa própria da família, localizada em um bairro próximo à escola Pastinha, onde as casas originalmente foram construídas como parte de um programa de habitação popular do governo estadual. Nesta casa moram a avó, uma de suas filhas e quatro netos (incluindo *Atabaque*). Com relação à presença (ou ausência) dos pais em sua criação, notei, durante o acompanhamento nas aulas que realizei na escola Pastinha, conversando com *Atabaque*, que este parecia sentir certo “desprezo” pelo relacionamento omissivo com que seus pais o tratavam²⁴⁷, tendendo a valorizar bastante sua avó²⁴⁸, que na própria fala dela, identifica-se como a real “mãe” do aluno-sujeito *Atabaque*²⁴⁹.

²⁴⁷ Cito o trecho do diário de campo (30/04/2010), ao conversar, após a realização da aula de capoeira, com o aluno-sujeito *Atabaque* (escola Pastinha): “[*Atabaque*] Não mora com os pais, mas a avó o cria. Quando perguntei se morava com os pais e se eles o vinham visitar, respondeu (mudando o tom de voz, adicionando certo sotaque mais arrastado, falado geralmente pelos nativos – coisa que não tinha percebido antes em sua expressividade ao falar – talvez com o evidenciar de outra faceta, mais “crua”, aprendida por aí, “na rua”) com ironia algo como: ‘Tsc, tsc [negando]... Nunca! É ruim heim!’”.

²⁴⁸ Quando perguntada sobre o que *Atabaque* deseja para o futuro dele, a avó responde: “- Ah, isso de vez em quando ele fala. Que ele quer estudar bastante para quando eu ficar velhinha não trabalhar mais e ele poder me sustentar. (Entrevista-diálogo com a avó de *Berimbau*, 01/10/2010).

²⁴⁹ “- Ela [referindo-se à mãe de *Atabaque*] morava aqui mas se mudou daí eles [*Atabaque* e seu irmão] são mais acostumados aqui, ficam mais aqui que em casa. Esse eu crio desde

Segundo relatos de sua avó, *Atabaque* no cotidiano frequenta as aulas da escola Pastinha pela manhã e participa dos projetos educacionais oferecidos pela escola no período da tarde (dentre eles, frequenta as aulas de capoeira na escola). No tempo que fica em casa, a avó relatou que *Atabaque* ajuda cuidando de seus primos menores, quando a avó e sua tia que moram junto com ele têm de sair para trabalhar²⁵⁰. Nos finais de semana, *Atabaque* participa também de outro projeto social, com futebol, este projeto, não estando vinculado com a escola Pastinha. Embora a avó cite não gostar de que *Atabaque* fique muito na rua (brincando)²⁵¹, este relata ter alguns amigos na vizinhança, e gosta de brincar de pião, bicicleta (emprestada, pois a sua está quebrada), futebol e toca berimbau, nas ocasiões em que o professor D. empresta o berimbau para *Atabaque* levar para casa e treinar²⁵². Ele relata também gostar de assistir televisão. Quanto à violência na vizinhança, além de ser percebida pela sua avó, esta é também sentida pela criança, que relata às vezes sentir medo²⁵³.

pequenininho, ele é ate meio revoltado porque a mãe tem ele, mas tem outro filho. Ela até falou para ele que eu sou avó, mas mãe também.” (*idem*, 01/10/2010).

²⁵⁰ O que foi confirmado em meu acompanhamento das aulas de capoeira do professor D., na ocasião em que *Atabaque* avisou ao professor D. que teve de chegar atrasado pois ficara “cuidando de um bebê que mora junto com ele” (Diário de campo, escola Pastinha, 30/04/2010). Confirmado em conversa com ele sobre seu dia-dia durante a semana, após sair do Programa “Mais Educação”: “- É, mas às quatro horas [16:30, na verdade] eu vou para casa, daí minha tia sai e eu fico cuidando do neném dela que fica dormindo.” (Entrevista-diálogo com *Atabaque*, 01/10/2010).

²⁵¹ [Entrevistador]: “- E além do futebol, o que ele [*Atabaque*] faz? Brinca aqui na rua com o amigo?”

[Avó de *Atabaque*]: “- Não muito, fica mais dentro de casa com meus netinhos, não gosto que ele saia muito.”

[Entrevistador]: “- Mas a senhora não gosta que ele saia?”

[Avó de *Atabaque*]: “- Tem lugar aqui que tem que cuidar e muito, porque ele [*Atabaque*] já tá com 12 anos [13, na realidade], né, daqui há pouco a coisa muda, né.” (Entrevista-diálogo com a avó de *Berimbau*, 01/10/2010).

²⁵² [Entrevistador]: “- E o que ele [*Atabaque*] gosta de brincar que a senhora sabe? A senhora fala depois ele fala, tá?”

[Avó de *Atabaque*]: “- Bola, pião, berimbau.”

[Entrevistador para *Atabaque*]: “- Você tem um berimbau?”

[*Atabaque*]: “- Aquele que o professor D. me deu, só que quebrou a cabaça, daí não dá mais para tocar.” (*idem*, 01/10/2010).

²⁵³ Perguntado sobre a relação com a vizinhança, *Atabaque* responde: “- Tem vezes que a gente tem que ficar trancado dentro de casa, daí tem que ver o que fazer.”

[Entrevistador]: “- Mas você já viu coisas que te deixaram com medo e que te fizeram ficar em casa?”

[*Atabaque*]: “- Já.”

[Entrevistador]: “- E você ficou com medo?”

[*Atabaque*]: “- É um pouco de medo, né.” (Entrevista-diálogo com *Atabaque*, 01/10/2010).



Figura 6. Foto de *Atabaque* (escola Pastinha) da brincadeira de pião próximo à sua casa.

Sua participação na escola, conforme relatos da avó, é tranqüila, com poucas ocorrências, apenas “uma vez no ano”²⁵⁴ e relata não haver nunca reprovado. *Atabaque*, embora cite conhecer algumas crianças na vizinhança, com quem brinca, diz ter apenas um verdadeiro amigo, que, inclusive, apoiou-o no momento em que desejou tirar as fotografias de seu cotidiano para a pesquisa – enquanto que as outras crianças satirizaram-no por esta iniciativa²⁵⁵. Embora, aparentemente, sua tia haja

²⁵⁴ [Entrevistador para a avó de *Atabaque*]: “- E como ele [*Atabaque*] é na escola?”

[Avó de *Atabaque*]: “- Na escola às vezes ele é uma queixinha por ano só, um dia que ele tava andando com as meninas, não sei se é verdade [risos] Quando fui buscar o boletim a professora me falou.”

[Entrevistador]: “- Mas o que era essa queixa?”

[Avó de *Atabaque*]: “- Diz que uma turma de meninos foi espiar as meninas no banheiro.” (Entrevista-diálogo com a avó de *Atabaque*, 01/10/2010).

²⁵⁵ [Entrevistador]: “- O que seus outros amigos acharam quando você falou de que tava tirando essas fotos?”

[*Atabaque*]: “- Eles começaram a rir.”

[Entrevistador]: “- Por quê?”

[*Atabaque*]: “- Não sei.”

[Entrevistador]: “- Daí ele [melhor amigo de *Atabaque*] foi o único que te ajudou?”

[*Atabaque*]: “- Ele foi o único que me ajudou, até essa menina aqui que tava dirigindo a moto [na foto que estava me mostrando] riu de mim.”

[Entrevistador]: “- E você perguntou se eles entendiam para que era a máquina e as fotos?”

[*Atabaque*]: “- Não, para quê perguntar se eles não entendem mesmo?” [falando de maneira triste, porém resignada] (Entrevista-diálogo com *Atabaque*, 01/10/2010).

criado problemas nesta amizade deles²⁵⁶, *Atabaque* deseja retomar a amizade, pois considera bastante seu amigo, chegando ao ponto de eu notar (a partir das fotos que *Atabaque* tirou de seu dia-dia), certa admiração por este amigo, que aparenta possuir melhores condições financeiras que ele²⁵⁷. Um fato que *Atabaque* citou ter certa constância em suas relações com outras crianças na vizinhança são as situações de atrito, em que outras crianças ou o ofendem, com considerações extremamente racistas²⁵⁸, ou mesmo nas ocasiões em que briga com algumas destas crianças pelas provocações feitas, ou outras causas também relatadas²⁵⁹.

²⁵⁶ [*Atabaque*]: “- A minha tia achou que ele [melhor amigo de *Atabaque*] tava falando mal de mim. Daí que eu tava passando para abrir o portão, daí ela [tia de *Atabaque*, que criou a confusão] passou e deu com a madeira no portão e deu com a madeira no meu braço. Daí a gente nunca mais se falou.”

[Entrevistador]: “- E por que você achou que ele estava falando mal de você?”

[*Atabaque*]: “- Porque minha tia que é maluca.”

[Entrevistador]: “- Você achou que não tem nada a ver?”

[*Atabaque*]: “- Não, não tem, ele nunca ia fazer isso.” (*idem*, 01/10/2010).

²⁵⁷ [Entrevistador]: “- Mas ele [referindo-me ao melhor amigo de *Atabaque*, na foto que ele estava me mostrando] anda bem arrumado, né?”

[*Atabaque*]: “- É, ele ganha [roupas e acessórios] da irmã dele, esse boné inclusive [mostrando a foto que haviam tirado juntos, em que seu amigo estava vestido com um boné] ela foi comprar.”

[Entrevistador]: “- E você acha bacana essa roupa dele assim?”

[*Atabaque*]: “- Uhum [concordando]. Tem uma vida boa, tranqüila, tem dinheiro, tem celular.” (*idem*, 01/10/2010).

²⁵⁸ [Entrevistador]: “- E por que você não fala com mais ninguém na rua? O pessoal é chato?”

[*Atabaque*]: “- Causa que tem um que não pode me ver que já tá dizendo nome, ‘filho de macaco’ [forma como é xingado], ah não sei o que...”

[Entrevistador]: “- Esses xingamentos que você falou são muito feios.”

[*Atabaque*]: “- Ahã [concordando].”

[Entrevistador]: “- Esse camarada lá que te xinga, vocês não brigam?”

[*Atabaque*]: “- Todo santo dia, não pode me ver, fica me xingando, falando mal de mim...”

[Entrevistador]: “- Ele é maior, é mais forte?”

[*Atabaque*]: “- Ele tem 16 anos.” (*idem*, 01/10/2010).

²⁵⁹ Trecho do diário de campo (09/04/2010), onde observei o comportamento demonstrado por *Atabaque* na aula do professor D.: “(...) ao final da aula, o professor D. falando do assunto de violência, que não era legal brigar, este aluno [*Atabaque*], em conversa paralela com outro colega, aparentemente comentando algo que veio à sua mente no contexto do “papo” do professor D. sobre violência, descrevia como ele bateu em outra criança (demonstrou o gesto, afastando o braço para trás, com a mão fechada, como que aprontando um soco), pelo que entendi, por alguma pipa que tinha caído e que estava disputando com outra criança.



Figura 7. *Atabaque* (escola Pastinha) ao lado de seu melhor amigo.

O contato inicial de *Atabaque* com a capoeira, deu-se, por sua própria vontade, a partir do contato pelas aulas que teve na escola Pastinha, porém, uma novela que estava passando na televisão na época, juntamente com um filme²⁶⁰ sobre um personagem histórico (e também mítico) no meio da capoeira, pareceram alimentar seu imaginário relacionado à capoeira²⁶¹. Na confecção do filme (etapa 2 dos procedimentos midiáticos, a partir das fotos que o sujeito-aluno tirou de

²⁶⁰ Tratava-se do filme brasileiro “Besouro”, do diretor João Daniel Tikhomiroff, que conta alguns aspectos da história e muito sobre o mito em torno da figura de um famoso capoeira baiano, em suas desavenças com o poder estabelecido, fonte da opressão e preconceito raciais na região do Recôncavo Baiano em meados dos anos de 1920. A novela citada tratava-se da reprise que passava na época, chamada “Sinhá Moça”, na Rede Globo de Televisão, onde *Atabaque* dizia gostar quando apareciam cenas em que os negros escravizados estavam tocando berimbau ou jogando capoeira.

²⁶¹ [Entrevistador]: “- Ah, foi vendo o filme Besouro que você se empolgou e quis aprender [capoeira]?”

[*Atabaque*]: “- É.”

[Entrevistador]: “- E o que você mais gostou no filme Besouro?”

[*Atabaque*]: “- Tudo, a parte que ele começa a fazer berimbau, a parte que ele começa a gingar.”

[Entrevistador]: “- Teve uma vez, não sei se foi você ou outra criança, que falou daquela novela que tá passando Sinhá...”

[*Atabaque*]: “- Sinhá Moça.”

[Entrevistador]: “- E você achava legal?”

[*Atabaque*]: “- Uhum [acenando positivamente]. Falava sobre a escravidão.”

[Entrevistador]: “- Tinha a parte da capoeira, você conseguiu ver?”

[*Atabaque*]: “- Uhum [acenando positivamente], inclusive a parte que tocavam berimbau.”

[Entrevistador]: “- E você se inspirou um pouquinho também com a novela?”

[*Atabaque*]: “- Um pouco, daí o que me ajudou também foi a novela [Sinhá Moça] e o filme [Besouro]. (Entrevista-diálogo com *Atabaque*, 01/10/2010).

seu dia-dia), construímos uma história ficcional, onde o sujeito-aluno *Atabaque*, identificado como o protagonista do filme “Besouro”, salvava, por meio da capoeira, uma senhora da comunidade, que estava sendo assaltada por um bandido.

[Entrevistador]: “- E o que você mais gosta na capoeira?”

[*Atabaque*]: “- De tudo. Tudo que acontece, tudo que tem, tudo que é bom, tudo que tem para aprender.”

[Entrevistador]: “- A capoeira tem muita coisa, tem a parte de instrumento, a parte de musica, a parte de luta, a parte de dança, a parte das brincadeiras. O que você gosta mais?”

[*Atabaque*]: “- A parte de luta. É o que eu gosto mais, da capoeira é a parte que eu gosto mais que de outra coisa.”

[Entrevistador]: “- Quer dizer que você gosta mais da parte da luta. Você já fez outra luta?”

[*Atabaque*]: “- Não.”

[Entrevistador]: “- Por que você gosta mais da luta?”

[*Atabaque*]: “- Pra tentar a se defender (*sic*) um pouco.”

[Entrevistador]: “- Essa questão de tentar se defender, na escola tem muito menino assim que te ‘enche o saco’?”

[*Atabaque*]: “- Bastante.”

[Entrevistador]: “- E você acha que a capoeira te ajuda?”

[*Atabaque*]: “- Ajuda um pouco, pelo menos para se defender se algum menino tentar me bater.”

[Entrevistador]: “- E você já usou, já teve que usar alguma coisa?”

[*Atabaque*]: “- Até agora não. Desde que eu entrei na capoeira não.”

[Entrevistador]: “- Mas você notou alguma diferença, de se sentir mais confiante ou dos meninos falarem ‘- Aquele ali faz capoeira’?”

[*Atabaque*]: “- Mais ou menos, um pouco.”

[Entrevistador]: “- Como assim? Como é que foi?”

[*Atabaque*]: “- Alguns deles me vêm fazendo capoeira, daí não estão mais incomodando um

pouco. Incomodam ainda, mas não tanto como incomodavam antes.”

[Entrevistador]: “- Mas por exemplo, você poderia fazer um jiu-jitsu, um judô, por que você escolheu a capoeira como luta?”

[Atabaque]: “- Porque foi a única coisa que eu achei mais atraente para fazer.”

[Entrevistador]: “- Então achou mais atraente que fazer um jiu-jitsu?”

[Atabaque]: “- Porque também eu vi o filme chamado Besouro, daí eu vi o filme e daí eu quis aprender.” (Entrevista-diálogo com *Atabaque*, 01/10/2010).

Se parece não haver, por parte de *Atabaque*, uma previsão formada sobre o que deseja para seu futuro, com relação à profissão (conforme os outros sujeitos-alunos relataram ter já uma idéia) – não obstante sua avó arrisque uma idéia²⁶²; e embora ele mesmo já tenha relatado, um dia, desejar ser “piloto de bicicross²⁶³”, – ele parece ter encontrado na capoeira, uma forma de expressão, construção e afirmação de sua identidade frente às violências (físicas e psicológicas) que partiam das outras crianças e que pareciam tanto afetá-lo anteriormente (à entrada nas aulas de capoeira). Interessante notar aqui a semelhança com histórias rotineiramente contadas por alguns capoeiras antigos, onde relatam terem iniciado a capoeira “para aprender a se defender” dos “valentões”, como bem foi o caso de Mestre Pastinha quando iniciou a capoeira, “ainda menino”, conforme nos conta no filme-documentário sobre sua vida, produzido por Muricy (1998)²⁶⁴.

²⁶² Perguntada sobre o que Atabaque planejava ser em seu futuro, respondeu assim sua avó: “- Daí já não sei, ele já falou para mim que queria ser jogador de futebol. Daí já não sei se ele já mudou de pensamento.” (01/10/2010).

²⁶³ [Entrevistador]: “- Você disse uma vez que queria ser piloto de bicicross. Como foi essa história aí? [referia-me a uma conversa que tivemos após uma aula de capoeira do professor D., quando ele expressou o desejo em ser “piloto de bicicross” quando crescesse].

[Atabaque]: “- Eu vi uma vez uma corrida de bicicross na televisão, daí eu falei que ia tentar fazer isso aí. (Entrevista-diálogo com *Atabaque*, 01/10/2010).

²⁶⁴ É o próprio Mestre Pastinha no documentário de Muricy (1998) quem conta a história que sempre apanhava de um outro menino mais forte que ele e que um mestre, africano, vendo a repetição daquela cena constantemente, apiedou-se dele e começou a ensinar-lhe a capoeira. O tempo se passou e uma última vez que esse “valentão” veio “caçoar” de Pastinha, este surpreendeu-o mostrando o que havia aprendido de capoeira, ao que esta criança passou a respeitá-lo.

A identificação de *Atabaque* com o personagem principal do filme “Besouro”, ao retratar um famoso (e mítico, na forma como é construída sua figura no filme) capoeira que utiliza-se de sua arte-luta-dança (e também de muita “mandinga”) para enfrentar e subverter as condições de opressão e preconceito com que era tratado – assim como eram tratados a grande maioria dos negros recém-libertos da escravidão, porém ainda “escravizados” e “estigmatizados” pela marginalidade e impossibilidade de inserção efetiva na sociedade, possuidora em sua medianidade de um pensamento ainda enraizado na lógica da escravidão – talvez tenha surgido, de sua parte, no reconhecimento das possibilidades de construção de uma identidade positiva para si (GONÇALVES, 2009; NUNES, 2005) – a despeito de todas as dificuldades encontradas e mesmo desavenças com outras crianças – a partir da sua identificação e prática da capoeira. Assim como o personagem “Besouro” ganha este apelido capoeirano por sua identificação com as características do inseto que “era feito pra não voar, mas voa” (dado seu peso e jeito desengonçado anti-aerodinâmico), sendo o “Besouro capoeira”, aquele que, “voando”, desafiou as barreiras do preconceito e da opressão, postas por aqueles que o queriam manter no “chão”, a capoeira para *Atabaque* talvez ganhe sentidos e significados em seu mundo, ao proporcionar, justamente estas possibilidades de “vôo” e transcendência das condições de opressão, por ele sentidas/vivenciadas/experimentadas em seu cotidiano. Talvez a capoeira não preencha claramente – como no caso do sujeito-aluno *Berimbau* (escola Bimba) – significados existenciais a longo prazo (inicialmente identificados em seu desejo manifesto em “ser professor de capoeira”), porém, o que podemos perceber, e afirmar, a partir do que investigamos, é que a capoeira constituiu sim significados, no momento de realização da pesquisa, ao possibilitar a este sujeito-aluno, a construção e afirmação em si (e para os outros, subvertendo a identidade de fraqueza por eles criadas para si) de **valores positivos**, por ele percebidos, sobre si mesmo (a despeito do que os outros faziam ou falavam sobre ele).

A partir do que foi discutido e analisado neste capítulo, podemos observar a complexidade demandada pela investigação de bases ontológicas que vai de encontro ao significado que algo (ou alguém) pode constituir para um sujeito, considerando-se sempre esta relação de significância, a partir do mundo da pessoa que constrói o significado. Como dito anteriormente, a visão aqui fornecida, não abarca a total possibilidade de construções de significados que cada um destes

sujeitos-alunos poderia realizar, dada a possibilidade de estabelecimento de relações do sujeito com uma inumerável quantidade de “mundos” possíveis de construção destes significados, e das mais diferentes formas de relação de construção dos significados nestes “mundos”. Porém, pautando-nos por alguns direcionamentos sugeridos por Heidegger (2007), em sua preocupação no fornecimento de direcionamentos para a condução da analítica existencial (que, como dito, não a realizamos toda [se é que seja possível], muito menos em profundidade), buscamos analisar aqueles “mundos” mais relacionados à temática que desejamos investigar (aulas de capoeira nas escolas estudadas), entendendo a importância do desvelar de significados a partir da relação ser-no-mundo, em sua cotidianidade.

Partilhamos deste entendimento de Heidegger (2007), e estamos cientes da limitação de qualquer afirmação categórica e definitiva sobre o Ser, dado a característica da própria Pre-sença (*Dasein*) que o caracteriza, em sua incompletude, marcada pelo caráter existencial do estar-lançado (HEIDEGGER, 2007), onde todo e qualquer aspecto referente à existência, está submetido ao tempo, já que ela própria, existe somente no tempo (seja em seu tempo ou no tempo “dos outros”); portanto, qualquer tentativa de estabelecimento de um significado, definido, estático e cristalizado em seu sentido e dinamicidade, partindo de fora do sujeito, está fadado à falsidade no entendimento da dinamicidade que é o Ser (existência). Retomando o entendimento sobre a criação de significados na unidade ser-no-mundo (HEIDEGGER, 2007), consideramos fundamental entender que as conclusões e análises aqui efetivadas estão associadas a um tempo e contexto específicos (de Ser e de mundos) onde foi realizada a pesquisa, ou seja, as análises aqui realizadas adquirem sentido quando entendidos no tempo, no espaço e a partir dos próprios sujeitos produtores de significados, estudados na pesquisa.

Se é na conjuntura²⁶⁵, segundo Heidegger (2007), que podemos verificar o significado de algo – através do entendimento do para quê

²⁶⁵ Conjuntura conforme Heidegger (2007, p. 134): “(...) O ente tem com o ser que ele é algo junto. O caráter ontológico do manual é a conjuntura. Na conjuntura se diz: algo se deixa e faz junto a.”, ainda: “Dar uma conjuntura constitui a determinação ontológica do ser deste ente e não uma afirmação ôntica que sobre ele se possa fazer. Aquilo junto a que possui uma conjuntura é o para quê (*Wozu*) da serventia, o em quê (*Wofür*) da possibilidade de emprego. Com o para quê (*Wozu*) da serventia pode-se dar, novamente, uma conjuntura própria; por exemplo, junto com esse manual que chamamos, por isso mesmo, de martelo, age a conjuntura de pregar, junto com o pregar dá-se a proteção contra as intempéries; esta ‘é’ em virtude do abrigo da Pre-sença, ou seja, está em virtude de uma possibilidade de seu ser.”

(*Wozu*) da serventia deste algo e do em quê (*Wofür*) da possibilidade de emprego deste algo – sempre relacionados à unidade ser-no-mundo produtora destes significados – podemos então entender que estes significados, por nós aqui analisados, também estarão relacionados à temporalidade do Ser da Pre-sença, e que o próprio fato de existir e relacionar-se no e com o mundo (pela vida, vivências e experiências) – que constantemente muda em sua contextualidade – proporcionará nestes mesmos sujeitos-alunos estudados, mudanças em suas formas de Ser e de compreender seus “mundos”, sugerindo mudanças também, na forma como significam (e que significarão) a capoeira em suas vidas (no sentido existencial da palavra).

CAPÍTULO 5: O SE-MOVIMENTAR NAS AULAS DE CAPOEIRA

A consciência do criador escolhe a estética, mas o processo criativo envolvido nesta escolha desfigura o símbolo cristalizado remetendo um outro olhar sobre a experiência. Só através deste outro olhar, descompromissado com a forma do movimento é que nos abrimos para a criação e verificamos o fenômeno por canais sensíveis de percepção.

(Alves, 2003)

Se no capítulo anterior buscamos descrever e analisar diversos fatos relacionados aos diferentes “mundos” que consideramos essenciais para chegarmos ao entendimento que buscamos em nossa pesquisa sobre a significação que estes sujeitos-alunos construíram a partir de sua participação nas aulas de capoeira, agora buscaremos enriquecer esta análise empreendida com a análise das informações observadas no cotidiano das aulas, referentes ao Se-movimentar destes sujeitos-alunos pesquisados.

Procederemos ao cruzamento das informações e reflexões já obtidas relativas aos “mundos” analisados, para estes alunos-sujeitos, com as informações e reflexões referentes à sua forma de diálogo, através do movimento humano, com o mundo (de movimentos, também), proporcionado, em especial, nas aulas de capoeira nas escolas pesquisadas. É a partir da análise (e cruzamento com as análises já realizadas) deste diálogo homem-mundo – que toma forma a partir do movimento humano dos sujeitos-alunos – que buscaremos um aprofundamento na complexidade (já citada) exigida ao buscar-se entender conceitos tão subjetivos, tais como a criação de significados pelos sujeitos, em seus mundos. Torna-se necessário, primeiramente, esclarecermos nosso ponto de vista pelo qual analisaremos o movimento humano para então partirmos para a execução propriamente dita desta análise no presente capítulo.

5.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O SE-MOVIMENTAR E A PROPOSIÇÃO DE SUA ANÁLISE

Partimos de um entendimento fenomenológico do movimento humano²⁶⁶ em uma concepção dialógica, que concebe a inseparabilidade do homem de seu mundo, no ato do movimento; movimento este, carregado de expressividade e intencionalidade, sempre direcionado e relacionado a um mundo, pertencente ao sujeito. Tal entendimento sobre movimento humano está em acordo com os direcionamentos teóricos e epistemológicos que propomos em nossa pesquisa e são fundamentais quando nos propomos a analisar o movimento humano, remetendo-nos, essencialmente ao mundo e ao sujeito que realizando este movimento (no mundo), constrói/cria/reelabora significados (neste mundo). Concordamos com o entendimento de Kunz (1991), ao propor a necessidade de interpretação do movimento humano a partir de uma análise integral, onde o movimento seja visto (KUNZ, 1991, p. 163):

(...) como uma das formas de entendimento e compreensão do Homem em relação ao seu contexto de relações, seu Mundo. Movimento é, assim, uma “ação em que um sujeito, pelo seu ‘Se-movimentar’, se introduz no Mundo de forma dinâmica e através desta ação percebe e realiza os sentidos/significados em e para o seu meio (ver TREBELS, 1983).”

Utilizamos aqui, dos entendimentos de Kunz (1991) sobre Mundo-Vivido e o conceito de Se-movimentar²⁶⁷. Sobre este primeiro conceito, Kunz (1991, p. 86), apoiando-se em Maraun (1981)²⁶⁸ define-o como “o contexto social, onde as condições objetivas tornam-se subjetivamente significativas”. Surdi (2010), ao refletir sobre uma fundamentação fenomenológica para o movimento humano significativo, discorre sobre o entendimento de mundo-vivido proporcionado por alguns autores (SURDI, 2010, p. 64):

²⁶⁶ Constituindo-se em um entendimento bastante diferenciado daquele baseado nas ciências puramente naturais e orientado a partir de um paradigma empírico-analítico de análise do movimento humano (SURDI, 2010).

²⁶⁷ O professor Elenor Kunz tem buscado na atualidade desenvolver e divulgar, no Brasil, a teoria do Se-movimentar, fruto de seu contato com o pensamento fenomenológico associado às teorias do movimento humano, especialmente dos autores holandeses Gordjin, Buytendijk e Tamboer, juntamente com o autor alemão Andreas Trebels. Maiores informações podem ser obtidas em Surdi (2010).

²⁶⁸ MARAUN, HK. *Analysieren und Planen als Handlungsprobleme des Sportlehrers*. Schondorf, 1981. *Apud*: KUNZ, E. **Educação Física: Ensino e Mudanças**. Ijuí: Unijuí, 1991.

Este mundo da vida ou mundo vivido que é a tradução da palavra alemã ‘Lebenswelt’, é um termo utilizado por Husserl para designar o mundo da experiência humana que é considerado antes de qualquer tematização conceitual. Segundo Japiassu & Marcondes²⁶⁹ (1996, p. 190) o mundo da vida é o que se aceita como dado, como pressuposto e que constitui nossa experiência cotidiana. ‘Trata-se do real em seu sentido pré-teórico e pré-reflexivo’.

Desta forma, o movimento dos sujeitos-alunos foi percebido, no decorrer de minhas observações-participantes nas aulas de capoeira, como diálogo destes, captado no momento e contexto de realização (posteriormente transcrito no diário de campo) e interpretado junto ao conhecimento que foi construindo-se sobre o contexto de cada mundo (vivido) de cada aluno-sujeito em suas particularidades. O movimento enquanto relação do fenômeno unitário do ser-no-mundo foi então entendido:

(...) como um diálogo, através de seu modo de ser/estar, questionando e recebendo respostas, bem como sendo questionado e respondendo em relação ao mundo de movimentos, onde as realizações destes movimentos adquirem sempre a forma de um “compreender-o-mundo-pelo-agir”. Assim, mundo e movimentos vão se constituindo em significados. (CASTRO, 2002, p. 73).

O Se-movimentar, enquanto categoria conceitual que entende o movimento como forma expressiva e comunicativa de um sujeito que se movimenta, neste movimento, dialogando com seu mundo (KUNZ, 1991), foi então, a categoria escolhida que pautou as análises propostas neste capítulo. É a partir de Kunz (1991, p. 174) que buscamos a definição para este conceito de Se-movimentar:

²⁶⁹ JAPIASSÚ, H. & MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. *Apud*: SURDI, AC. **A Educação Física e o movimento humano significativo**: uma possibilidade fenomenológica. Videira: Êxito, 2010.

“O Se-movimentar do Homem é sempre um diálogo com o Mundo” (TAMBOER²⁷⁰, 1985), onde o Ser Humano que Se-movimenta deve ser analisado de forma integral, como Ser Humano. (...) O Se-movimentar é, assim, interpretado como uma conduta humana, onde a Pessoa do “Se-movimentar” não pode simplesmente ser vista de forma isolada e abstrata, mas inserida numa rede complexa de relações e significados para com o Mundo, que configura aquele “acontecimento relacional”, onde se dá o diálogo entre o Homem e o Mundo. O “Se-movimentar” é, então, “uma conduta significativa, um acontecimento mediado por uma relação significativa.”

O movimento nas aulas de capoeira, dotado de expressão e intencionalidade, foi por nós analisado, auxiliando no evidenciar de aspectos mais subjetivos, que, relacionados às observações mais ampliadas do contexto (mundo-vivido) realizadas nas ocasiões das entrevistas na própria casa dos sujeitos-alunos (com seus pais ou responsáveis) e às produções midiáticas (fotos e filme realizado a partir delas) forneceram entendimentos que nos auxiliaram na melhor compreensão dos possíveis significados que a participação nas aulas de capoeira pôde construir a partir do mundo de cada sujeito-aluno. Neste sentido, intencionalidade e a ação do movimento, estão intrincadas, e esta relação é o que possibilita o evidenciar do significado (de acordo com o contexto e o sujeito ou ator do movimento), conforme nos orienta Kunz (1991, p. 175):

O Movimento Humano é localizado na Intencionalidade. O Ser Humano pode de diferentes maneiras questionar o Mundo e suas relações com o mesmo, mas também pode responder a ele. O Movimento Humano é apenas uma destas possibilidades. Somente pela Intencionalidade do Se-movimentar é possível superar um Mundo confiável e conhecido e penetrar num mundo desconhecido.

²⁷⁰ TAMBOER, J. *Menschenbilder hinter Bewegungsbilder*. Haarlem, 1985. Eine nicht veroeffentliche Uebersetzung Von TREBELS, AH, 1986. *Apud*: KUNZ, E. **Educação Física: Ensino e Mudanças**. Ijuí: Unijuí, 1991.

Concordando com Kunz (1991, p. 175) quando considera que o sentido (ou significado) deve sempre ser constituído no entendimento da relação Homem/Mundo, não podendo estar “localizado somente no sujeito ou somente no(s) objeto(s)”, conduzimos nossa análise do Se-movimentar considerando, pelo menos, três dimensões relacionadas e interligadas, a saber: “1) o ator, o sujeito das ações do movimento; 2) uma concreta situação na qual as ações do movimento estão vinculadas; 3) um significado que orienta as ações e é responsável pela apreensão de sua estruturação.” (KUNZ, 2000).

Ressalta-se que as três dimensões citadas foram consideradas, sendo importante nesta análise proposta do Se-movimentar, as observações e contextualizações por nós realizadas do que foi observado nas aulas, com as informações advindas dos diferentes procedimentos para coleta de dados realizados (fotos, filme, entrevistas, observações nas aulas) e análises do mundo (vivido) já realizadas. Sendo assim, a observação dos sujeitos-alunos selecionados em seu Se-movimentar nas aulas de capoeira contribuiu, em especial, para o desvelar de sentidos e intencionalidades expressas pelo movimento corporal nas aulas, movimento este entendido enquanto possíveis representações de aspectos mais íntimos e subjetivos destes sujeitos-alunos pesquisados.

5.2 O CONTEXTO DE MOVIMENTOS OBSERVADOS NAS AULAS DE CAPOEIRA E O SE-MOVIMENTAR DOS ALUNOS NA ESCOLA BIMBA

Embora já tenhamos descrito e analisado, no capítulo anterior, o “mundo” por nós sentido da escola Bimba, a partir do contato que mantivemos na parte empírica de nosso estudo, achamos necessário na análise empreendida neste capítulo, contextualizarmos melhor nossa impressão a respeito do “mundo” de movimentos que observamos e sentimos, tanto aquele proporcionado pelo professor D., ao propor as atividades, quanto a forma como não somente os sujeitos-alunos interagiram nesta aula, mas a própria dinâmica das aulas observada a partir dos outros alunos em interação entre eles, com o professor ou mesmo com o pesquisador, por meio de sua movimentação e expressões corporais.

Como já citado brevemente no capítulo 3, a participação em geral dos alunos nas aulas de capoeira nesta escola dava-se de forma mais harmônica, sem o professor D. tendo que parar constantemente para chamar a atenção de alunos que estivessem dispersos na aula, ou “bagunçando”. O ambiente da aula era construído com muitas

brincadeiras, estando presente também, o elemento do imaginário nas brincadeiras e mesmo a realização de uma pequena encenação teatral retratando uma fuga dos escravos por meio da utilização da capoeira, apresentando algumas figuras históricas como o feitor do engenho (encarregado de cuidar da realização do trabalho dos negros escravizados nas plantações de cana-de-açúcar do Brasil colonial), quilombos e Zumbi dos Palmares. Em tais atividades os alunos demonstravam gosto em participar, disputando algumas vezes para ver quem seria o “feitor” na encenação, já que este se diferenciava dos outros, usando chapéu de palha e empunhando um “chicote” (feito de corda de algodão e fita crepe) para “fustigar” os negros escravizados.

Talvez pelo próprio clima de muitas brincadeiras, e pouca competição, até mesmo pela menor faixa etária dos alunos – quando comparados com os alunos da escola Pastinha – eram raras as ocasiões por mim presenciadas de conflito ou competitividade exacerbada²⁷¹ entre eles. Porém, pude presenciar um momento em que uma brincadeira de caráter mais competitivo pareceu “exaltar os ânimos” do aluno-sujeito Pandeiro, de forma que este agiu de forma grosseira com uma aluna, por achar-se injustiçado nas regras da brincadeira. Neste momento, o professor D. não estava presente e tive que intervir no apaziguamento da situação, tendo em vista o choro da menina que, sensível, não entendeu o comportamento grosseiro apresentado pelo aluno-sujeito *Pandeiro*. A situação segue descrita, conforme foi observada no dia 31/05/2010 (Diário de campo):

Uma coisa que me chamou a atenção foi uma atividade geradora de conflito a ponto de o *Pandeiro*, na vontade competitiva de chegar na frente, haver empurrado a aluna I., que começou a chorar num canto. Parei então a atividade e fui mediar o conflito entre os dois, que acabou com o *Pandeiro* pedindo desculpas.

²⁷¹ Que na capoeira, especialmente para aquelas turmas com alunos iniciantes, deve ser tomado muito cuidado por parte do professor, pois o componente de luta tende a ser exacerbado quando a capoeira vai ganhando um aspecto de competição, com um aluno tentando mostrar para si ou para os outros, que sabe mais, prevalecendo sobre o outro na roda, por exemplo. O iniciante muitas vezes não sabe da potência e perigo representado pelos golpes, mesmo quando aplicados “sem-querer”, podem causar sérios traumatismos no colega, daí o cuidado que o professor deve ter.

Interessante observar que o componente de competição, quando evidenciado nesta turma, ocasionou uma situação que destoou do comportamento usual da turma, em especial de um aluno tido como exemplo e “responsável” pelos professores e mesmo na conversa que tive com seus pais. No caso específico do aluno-sujeito *Pandeiro* seu já citado aspecto de responsabilidade, valorizado por seu pai²⁷² e marcante na postura deste aluno na escola, poderia estar associado a uma intolerância com o fato de perder. São conjecturas que não nos aprofundaremos, porém, que são possibilidades de análise a partir do que observamos, estando contextualizadas estas observações na análise já empreendida sobre o mundo (vivido) mais cotidiano deste sujeito-aluno. É importante notar também que a própria forma do professor D. conduzir as aulas de capoeira, buscando evidenciar mais um aspecto de ludicidade, pode ter contribuído para os poucos relatos de conflitos entre os alunos nas aulas de capoeira na escola Bimba. Esta mesma intenção de ludicidade na aula, embora tentada pelo professor D., não obteve muito sucesso na escola Pastinha, talvez pela maior faixa etária dos alunos (com os entraves psicológicos associados à adolescência e à puberdade com relação à exposição frente os outros colegas) e também pelo próprio fato de que muitos destes alunos não estarem na aula voluntariamente, mas devido a exigências do programa “Mais Educação”, sendo assim, nas tentativas de atividades mais lúdicas nas aulas de capoeira na escola Pastinha, ou alguns alunos não participavam da atividade, ou aproveitavam a ocasião para desestimular a participação dos outros que queriam participar com comentários jocosos, correrias ou brincadeiras.

Após o surgimento do conflito relatado na escola Bimba, trocamos então a atividade, realizando uma de caráter mais lúdico, e não houveram mais problemas naquele dia. Um outro fato que talvez possa evidenciar uma certa “competição”, ou melhor, talvez impaciência ainda da parte dos alunos, é a pressa destes em “comprar” o jogo dos colegas na roda, não dando tempo da dupla jogar²⁷³. Tal situação embora,

²⁷² Na entrevista-diálogo com o pai de *Pandeiro* (22/05/2010), é o próprio quem qualifica seu filho, como “um cara muito dedicado, ele quando quer as coisas ele vai... o objetivo dele é sempre andar pra frente.”

²⁷³ Trata-se de um procedimento mais comumente realizado na capoeira contemporânea (FRIGÉRIO, 1989), onde um interessado em jogar com uma das pessoas que estão jogando no interior da roda, após uma “volta ao mundo”, ou seja, circular o interior da roda onde o jogo está sendo desenvolvido, indicando que deseja “comprar” o jogo, a pessoa cuidadosamente coloca-se de frente para a pessoa que deseja jogar, realizando a “compra” daquele jogo. Diversas “normas” estão aí relacionadas, variando de grupo para grupo, indo desde o momento

constantemente advertida pelo professor D. foi por mim presenciada diversas vezes em que presenciei e participei das rodas realizadas pelo professor D, geralmente ao final de cada aula.

Um fato interessante que talvez indique a forma lúdica como é encarada a capoeira, e o próprio momento da roda de capoeira (“ponto alto” na capoeira, pois é onde, como nos esportes, “as coisas são para valer”, onde há o quesito da criatividade e sorte) pelos alunos da escola Bimba é a forma criativa e criadora como Se-movimentam na roda, criando e inventando movimentos nos contextos que vão surgindo, a partir do que fizeram nas aulas, ou elementos que eles trazem de seu próprio mundo (de vida e de movimentos). Alguns relatos do diário de campo servem para ilustrar bem esta observação:

Hoje, na roda [de capoeira], percebi a forma como os alunos encaram a capoeira, a meu ver como espaço de livre expressão corporal e brincadeira, experimentando posições invertidas, criando movimentos novos na capoeira, como por exemplo, no decorrer do jogo, deitar no chão para fazer uma “ponte²⁷⁴”, ou parar o jogo para amarrar um cadarço de tênis que se soltou, ou inventar uma nova esquivada pulando contra uma rasteira que vem rente ao chão; espaço, a meu ver, útil também para a comunicação e socialização, quando, por exemplo, um aluno, ao entrar na roda “comprando” um jogo, serem comuns as pausas para conversar entre aquele que entra e aquele que sai do jogo (geralmente essas conversas ocorrem para indicar ao que entra com quem jogar, ou pedir licença para o colega que sai, esperando calmamente ele sair para começar a jogar etc.); espaço também para a interação, respeitando o outro em sua integridade física, esperando abaixado um golpe, antes mesmo de o colega o iniciar (na posição de “cocorinha²⁷⁵”), ou a

e oportunidade certa para “comprar”, se é permitido ou não “comprar” determinado jogo, se há permissão do mestre para “comprar” etc.

²⁷⁴ Movimento utilizado ou no treino da flexibilidade de hiperextensão da coluna vertebral, ou solicitado em alguns movimentos de capoeira mais avançados, de difícil realização requerendo além de flexibilidade, força e técnica corretas, o que, obviamente não era o caso observado com os alunos da pesquisa.

²⁷⁵ Um tipo de esquivada tradicional, na posição de cócoras, com o rosto protegido por ambas as mãos, ou somente uma delas, enquanto que a outra encontra-se apoiada no solo.

tomada da posição de “tesoura” tradicional no jogo de angola²⁷⁶, esperando, pacientemente o outro colega “passar” por cima no movimento de “aú²⁷⁷”. (Diário de campo, escola Bimba, 03/05/2010).

Esse entendimento da roda como espaço e o momento da aula para os alunos “dialogarem” com e pelos seus corpos em movimento, expressando-se e Se-movimentando transcendem a própria realização da roda, como em uma ocasião de realização de uma roda em que percebi dois ou três alunos – dos considerados pelo professor D. como os mais agitados e que naquele dia, em especial, estavam mais agitados ainda (dado o número de vezes elevado que o professor D. chamou a atenção destes durante a aula dado a dispersão destes) – que, impacientes com os procedimentos e “rituais” da própria capoeira que determinam que apenas dois jogam no centro da roda, faziam seus jogos em uma “roda paralela”, o que demorou a ser percebido e, então, repreendido pelo professor D., conforme vemos neste trecho do diário de campo:

Neste dia os alunos estavam bem agitados, porém, ao realizarem os movimentos, empenhavam-se empolgados na sua realização, bem como das brincadeiras propostas nas aulas. Na hora da roda, via-se a animação para jogarem; alguns não agüentaram esperar para jogar na roda, então jogavam fora dela, o que foi posteriormente observado e advertido pelo professor D. (Diário de campo, escola Bimba, 12/04/2010).

Penso que neste caso, a categoria do “lúdico rebelde” (FALCÃO *et al.*, 2005) se fez presente na ação criadora/subversiva de um novo contexto de livre Se-movimentar (logo repreendido pela “autoridade” instituída no professor), paralelo àquele que não correspondia no momento aos anseios expressivos e de movimentação destas crianças “mais agitadas” e “problemáticas”. No entanto, acho interessante compartilhar a reflexão de que, na realidade, esta “dispersão” e falta de

²⁷⁶ Onde é apresentada uma situação por um jogador para testar a malícia deste outro jogador em sair deste seu golpe chamativo, que consiste basicamente de buscar “travar” o jogo do parceiro com ambas as pernas estendidas, em abertura lateral, em quatro apoios, estando de costas para o parceiro.

²⁷⁷ Ou “roda” na ginástica olímpica. Movimento dinâmico de mudança de apoios pernas-braços-pernas, realizado em movimento a partir do eixo longitudinal.

concentração na aula, nestes alunos seria muito mais, a meu ver, muita “energia” para ser dada vazão, já que, talvez, as atividades propostas na aula não estivessem suficientemente condizentes com o nível de excitação destes alunos; porém, não nos aprofundaremos nesta análise, pois não foram os alunos-sujeitos que acompanhamos em nossa pesquisa, o que demandaria um profundo conhecimento contextual dada a complexidade do fenômeno.

A partir da observação das aulas do professor D. na escola Bimba, pude perceber que a iniciativa de reforçar o caráter lúdico nas brincadeiras e atividades parece evidenciar um comportamento de movimentação nos alunos, entendido como Se-movimentar (KUNZ, 1991), mais relacionado aos sentidos explorativo, expressivo e comunicativo (KUNZ, 1991, p. 166), em especial, conforme podemos constatar no trecho a seguir do diário de campo:

Ao final da primeira aula [eram realizadas duas aulas em cada dia “letivo” da capoeira na escola Bimba], o professor D. realizou uma atividade em roda, onde, ao som do berimbau, palmas e canto, um aluno por vez deveria entrar na roda, fazer movimentos no estilo de uma apresentação “solo” (sozinho), depois deveria se posicionar na frente de um colega que desejasse para esse continuar a brincadeira, entrando na roda e se apresentando, e assim sucessivamente. Notei que os alunos demonstraram gostar em participar desta atividade, não estando muito preocupados com os movimentos corporais “corretos”, ou padronizados da capoeira. (Diário de campo, escola Bimba, 26/04/2010).

Parece-me, neste caso, que eles adaptam ou criam seus movimentos conforme o desejem no momento da roda, muito mais para se expressarem, buscando dar “vazão” a uma necessidade (por mim observada) de Se-movimentar. A roda parece ser o momento e o espaço ideais tanto para o estímulo e ao mesmo tempo realização desta vontade de movimento (Se-movimentar), animada e estimulada pelo ritmo dos instrumentos, cantos e palmas, à semelhança do que ocorre no já citado “transe capoeirano” (FALCÃO *et al.*, 2005; MURICY, 1998). Tal “excitação” provocada na realização de uma boa roda de capoeira é citada por Palma & Felipe (1999) como um importante componente de riqueza experiencial da capoeira (quando comparada à lógica racional,

empírico-analítica do movimento humano, predominante na Educação Física). Estes autores buscam no discurso de alguns mestres de capoeira pesquisados, “marcas linguísticas” que evidenciem esta “riqueza educativa” da capoeira, como podemos ver no trecho:

Uma segunda marca linguística [que evidencia o caráter educativo da capoeira] se inscreve na "excitação". Um sentido, aqui, é de "estimular" um estado diferente.

"- Acho que se não arrepiar com um berimbau bem tocado, quem não arrepiou hoje não arrepia mais, tem vida não..." [discurso analisado de um mestre de capoeira]

Outro sentido refere-se à possibilidade de "experimentação". Deste jogo, o homem tem a possibilidade de provar de sua essência criadora, dramatizar, arriscar-se com os perigos de um pontapé e envolver-se com o misticismo e a religiosidade.

"Tu tá na corda bamba (...) fui batendo cabeça prá aprender e essas coisas de eu dar topada, cair, levantar, me limpar..." [discurso analisado de um mestre de capoeira]. (PALMA & FELIPE, 1999, p. 55)

Embora não tenha percebido, por parte do professor D., uma intenção em evidenciar o movimento humano (Se-movimentar) em seu sentido comparativo (KUNZ, 1991), pude presenciar uma ocasião em que o movimento foi trabalhado na aula em seu sentido produtivo, ou seja “na produção de obras artísticas e objetos de valor utilitário” (KUNZ, 1991, p. 166), quando o professor D. levou os materiais necessários para a confecção de berimbaus, estimulando os alunos a atuarem na fabricação deste que, atualmente, é considerado o principal instrumento da capoeira. Conforme podemos observar no trecho extraído do diário de campo:

Cheguei nesta aula um pouco atrasado, mas deparei-me com o professor D. realizando uma “oficina” de fabricação de berimbaus com seus alunos. Os alunos estavam utilizando máscaras (de modelo cirúrgico, evitando a poeira) e lixavam o interior das cabaças dos berimbaus. Terminaram o serviço e depois, o professor D. realizou os

furos em cada uma das cabaças por eles lixadas, para que colocassem o cordão que fixa a cabaça no berimbau. Houve um pouco de aula, e depois foi realizada a roda neste dia. (Diário de campo, escola Bimba, 16/08/2010).

No entanto, se o sentido comparativo do movimento (KUNZ, 1991) parece ser pouco evidenciado pelo professor D. em suas aulas na escola Bimba, notei certas dificuldades em alguns alunos em aprenderem e realizarem os movimentos “padronizados” da capoeira. Embora seja amplamente debatida esta questão de validade e aplicação dos padrões de movimento nas aulas de Educação Física: se é correto, se é incorreto sua utilização, se promove exclusão, se deve ser reproduzido da forma como é realizado em eventos competitivos ou reproduzidos a partir das mídias, ou ainda se deve ser repensado a partir de critérios didáticos e pedagógicos etc.; enfim, à parte desta complexa discussão²⁷⁸, pude presenciar ocasiões em que a vontade de realizar um movimento para o qual não estavam preparados, ou não possuíam as condições no momento para realizar (embora possuíssem sim, muita vontade), ocasionou riscos para a integridade física destes, como na ocasião, no mesmo dia, em que o aluno-sujeito *Pandeiro*, logo no início da aula, em sua “afobação” em tentar realizar um movimento de “bananeira”²⁷⁹, sozinho, enquanto o professor D. tinha ido buscar os instrumentos para a aula que iniciava, caiu da posição invertida nos braços (“bananeira”), batendo com seu dente incisivo no chão, quebrando-o (embora não tenha afetado a raiz do dente, este ficou sem uma “lasca”, e o aluno ficou atordoado por alguns minutos, sentindo a falta do pedaço do dente), e que no mesmo dia, uma das alunas ao tentar realizar a inversão da “bananeira” para a “ponte”, bateu com as costas no chão, ficando “sem ar” por alguns instantes e não realizando a aula naquele dia, permanecendo sentada apenas observando (Diário de campo, escola Bimba, 31/05/2010).

Penso que além da técnica e capacidades física para realizar estes movimentos mais complexos (e padronizados), é necessário trabalhar com estes alunos a consciência de movimentos, oferecendo certa noção de dificuldade na realização destes, para que tenham consciência do

²⁷⁸ Embora entenda sua importância e necessidade de ser discutida, penso não ser este o objetivo principal que proponho no presente trabalho.

²⁷⁹ Movimento conhecido como “parada de mãos”, na ginástica olímpica, onde o apoio corporal é mantido pelos braços apoiados no solo, adotando uma posição invertida, permanecendo o tronco mais ou menos estático.

ponto que podem alcançar em sua expressão. Penso também que deve ser problematizada a necessidade de pautar seu Se-movimentar por movimentos que “tenham visto” ou que “acharam bonito” pelo professor, porém, considerar que a possibilidade de aprender um movimento mais difícil (padronizado) está, sim, muitas vezes, relacionada à um treinamento necessário²⁸⁰ e que muitos destes movimentos “padronizados” podem também machucar aquela pessoa que os realiza, seja por uma realização mal-sucedida, seja pela realização constante e repetitiva, trazendo, por exemplo, os casos pouco relatados (nos diferentes tipos de mídia) de associação do esporte de rendimento, não à saúde, mas pelo contrário, à doença e ao mal-estar relacionado às lesões.

No entanto, continuando o raciocínio sobre a “ausência” do sentido comparativo nas aulas do professor D., na escola Bimba, pude presenciar certo aspecto de “encantamento” dos alunos com o jogo demonstrado por outras crianças (mais novas, inclusive), quando participamos de uma atividade onde apresentamos a peça de teatro que eles haviam ensaiado, junto com a realização de uma roda de capoeira. Nesta ocasião, visitamos uma creche no município de São Jose, SC (com transporte fornecido pela própria Secretaria de Educação do município). Ao chegarmos na creche, bastante simples, porém logo notei que em seu muro, entre desenhos infantis, comuns em creches, estava pintada a figura de um menino tocando berimbau, logo percebi que já havia um contato prévio desta creche com alguma atividade de capoeira. O fato foi que durante a realização da roda de capoeira, foram chamadas as crianças da creche para jogarem junto com os alunos da capoeira da escola Bimba; os primeiros jogavam capoeira muito bem, o que impressionou os alunos da escola Bimba, a ponto de comentarem este fato percebido com o professor D., conforme trecho do diário de campo (escola Bimba, 18/08/2010):

Hoje, fui auxiliar na apresentação de capoeira e na apresentação de boi-de-mamão com os alunos da capoeira e do teatro da escola Bimba, em uma

²⁸⁰ Não considero que, ao buscar evidenciar o aspecto lúdico no ensino da capoeira, por exemplo, os alunos devam ficar atrelados apenas à criação de movimentos, mas devem sim, apropriarem-se de diversas maneiras (didática e pedagogicamente pensadas e executadas pelo professor), das formas tradicionais de movimentos associadas a cada cultura de movimento. Após vivenciadas estas formas, dá-se a incorporação e possibilidades de recriação, e mesmo criação de novos movimentos a partir destas, ao constituírem em experiências que passam a fazer parte deste sujeito, que Se-movimenta.

creche. (...) As crianças da creche, assim que chegamos com o berimbau, logo sabiam que ia acontecer ali uma roda de capoeira, pois apontavam e reconheciam o berimbau, associando-o à capoeira, por essa razão, penso ser evidente que algum professor já desenvolveu ou já desenvolveu atividades de capoeira na creche. Isso foi confirmado quando “abrimos” a roda, e convidamos os alunos da creche para jogarem. Eles jogavam muito bem, o que impressionou os alunos da capoeira da escola Bimba, pois viram (e sentiram) que estes alunos (menores que eles) sabiam mais capoeira que eles. O professor D., ao final da apresentação também notou essa diferença e conversou sobre isso com os alunos, já de volta à escola Bimba.

Confirmei posteriormente que as crianças daquela creche já conheciam a capoeira por meio de aulas realizadas por um professor de capoeira contratado pela prefeitura de São José, SC, e que, na época em que realizamos a apresentação, aquela escola estava sem aulas de capoeira. Porém, conversando com o professor D., pude perceber que sua metodologia de ensino, evidenciando mais o caráter lúdico, ou na perspectiva da “ludocapoeira” (FALCÃO, 2002) – conforme relatou-me uma vez – não era muito utilizada pela maioria dos outros professores de capoeira, que imprimiam às suas aulas de capoeira nas escolas uma metodologia utilizando em sua maioria, movimentos padronizados da capoeira, na perspectiva do sentido comparativo do movimento (KUNZ, 1991), com pouco espaço para os sentidos explorativo e comunicativo do movimento (KUNZ, 1991). Sobre este aspecto, o professor D. uma vez, enquanto conversávamos informalmente, relatou certa dificuldade quando iniciou seu trabalho com capoeira nas escolas, no ano de 2009, percebendo que as crianças entendiam a capoeira muito mais em seu aspecto acrobático (levando a ocorrência de dois “jogos solo”, em separado, na roda), esquecendo-se da interação no jogo, que se constitui uma essência capoeirana, evidenciada no diálogo de corpos (sujeitos) que Se-movimentam e expressam-se na roda de capoeira, sendo muito importante o trabalho desta essência dialógica no jogo, conforme nos alerta Alves (2003) para a importância do entendimento da capoeira (em seu princípio de “poesia do movimento”) a partir de uma “estética” própria da “espiral” relacionada ao desenvolvimento no Ser (capoeira) de uma consciência ética própria relacionada à este jogo-luta-dança:

Ao observarmos a plasticidade dos movimentos [na capoeira], percebemos que os corpos vão tapando buracos, completando vazios como que buscando sutilmente o desequilíbrio do oponente através da espiral. Esta intenção traz novos horizontes de ser e de poder que extrapolam o campo artístico e vão influenciar os relacionamentos sociais. (ALVES, 2003, p. 177)

É o mesmo autor (ALVES, 2003), que contribui para reflexão de que para alcançar esta “estética” própria da capoeira, com suas finalidades formadoras (pensando-se que a capoeira na escola tem este como um dos seus objetivos), embora seja fundamental o treinamento das capacidades físicas e técnicas necessárias para atingir-se, tal “estética” com resultados “éticos” formadores, torna-se necessário algo mais “sublime”, tratando-se da intencionalidade criadora, daqueles que jogam e que Se-movimentam, dialogando pelo movimento em uma roda de capoeira. Cabe a reflexão, não se um ou outro caminho seja melhor²⁸¹ ou pior, mas que os princípios educativos e formadores, que podem estar sendo associados à capoeira na escola, além de depender da postura do professor em suas ações didáticas e pedagógicas no trato com a capoeira nas aulas, exigem cuidados quanto ao entendimento de uma qualidade essencial no jogo da capoeira, que é o componente lúdico e (portanto) criativo (subversivo??) (FALCÃO, 2002; FALCÃO *et al.*, 2005), que desenvolve-se no diálogo dos corpos em movimento no jogo de capoeira, conforme nos relata Alves (2003, p. 176):

O corpo treinado e automatizado não se contenta só com esta mera expressão motora [no sentido de o treinamento condicionar o estímulo solicitado à resposta motora efetivada]. Um algo mais dá vigor e intensidade a esta relação corporal. A técnica potencializa o corpo dando forma à sua expressão, mas um algo mais sobre a experiência, sentido apenas no momento efetivo da ação, causa uma ebulição sobre a forma, conferindo sentidos a ação de acordo com as demandas da situação. Sem esta

²⁸¹ Talvez, relembrar a postura do equilíbrio ou, ainda mais, não esquecer que o ato educativo se dá dentro de um contexto particular, demandando estratégias particulares por parte tanto do sistema instituído para “educar” (Secretaria de educação, escola, equipe pedagógica etc.), quanto do executor, propriamente dito desta ação educativa, o professor, no caso.

constante movimentação de sentidos, o jogo da Capoeira seria uma mera execução motora articulada.

Passaremos agora à análise em específico do Se-movimentar dos alunos-sujeitos pesquisados, tentando relacionar com as considerações já realizadas sobre seus “mundos” (vividos), realizadas no capítulo anterior.

Iniciamos com o aluno-sujeito **Pandeiro**. Pude presenciar, sua participação ativa nas aulas de capoeira, sendo raro presenciar sua falta às aulas, no período em que acompanhei as aulas (entre o final do mês de abril ao final do mês de outubro de 2010). Não observei de sua parte comportamentos de não-participação ou de dispersão nas aulas, estando sempre atento aos avisos e atividades propostas pelo professor D. nas aulas de capoeira. Penso evidenciar de certa forma, o que já foi relatado de ser um aluno participativo, responsável (opinião dos professores, de seu pai, conforme conversamos e pelo que observei). Embora apresente esta atitude responsável, seja com os professores e mesmo com seus colegas, *Pandeiro* divertia-se, brincando com as outras crianças, não sendo uma criança fechada. Pude presenciar, como já relatei, uma ocasião em que uma atividade competitiva, na aula de capoeira, pareceu exaltar seus ânimos, de forma que este empurrou uma amiga de aula, pedindo desculpas depois, conforme sugerido pelo professor. Talvez esta confiança, como já citado, depositada nele por seu pai, sugira também uma cobrança de sua parte em ser bem-sucedido nas atividades que se proponha cotidianamente, cabendo lembrar também, que conforme relatou seu pai, *Pandeiro* era uma criança de “pavio curto”²⁸², que inclusive, pareceu melhorar este aspecto de sua personalidade com sua participação nas aulas de capoeira, tornando-se mais tolerante. Não obstante, confirmei esta certa “afobação” na sua pressa em responder as perguntas sobre as fotos que havia tirado de seu dia-dia (etapa 1 dos procedimentos midiáticos), respondendo-as de maneira bastante direta e sem muitos “rodeios”, o mesmo para a criação do roteiro do filme que elaboramos juntos (etapa 2 dos procedimentos midiáticos).

Pude presenciar algumas vezes que *Pandeiro* demonstrava boa capacidade de raciocínio, “pegando as idéias no ar”, indo além das

²⁸² Nas palavras do próprio pai de Pandeiro: “- E o *Pandeiro* é... vou dizer, na capoeira ele aprendeu muito, aprendeu muito a se comportar. O *Pandeiro* ele era um rapaz agitado, nervoso, quando o irmão dele fazia alguma coisa ele ficava bravo ou tentava alguma coisa com o irmão dele... e ele tem uma força que... se ele pega o irmão dele...” (Entrevista-diálogo com o pai de *Pandeiro*, 22/05/2010).

aparências, captando mesmo discursos subentendidos, mesmo na fala do professor D.²⁸³. Notei, entretanto, que *Pandeiro* nas aulas tinha certa dificuldade em realizar os movimentos de capoeira nos padrões de execução motora, quando estes eram solicitados. Mesmo o professor D. parando a atividade e explicando a ele como era determinado golpe ou movimento na capoeira, este “fazia” que entendia, mas logo voltava a fazer o movimento como anteriormente, muitas vezes, com a perna trocada, ou de outra forma, como desejasse ou conseguisse, já que notei certa dificuldade na lateralidade, por exemplo, quando o professor solicitava “-Perna esquerda atrás.”, algumas vezes via dificuldades na realização do comando proposto, mas via, entretanto, que se esforçava por fazer “certo”, não ficava triste por não estar fazendo “fora” do padrão solicitado, parecia sentir-se bem Se-movimentando daquela forma. Entretanto, houveram ocasiões em que uma (por mim percebida) falta de técnica, ou capacidade física (ou motora) ocasionaram acidentes consigo (naquela ocasião já citada em que quebrou uma parte do dente ao bater com ele no chão, na realização de uma “bananeira” mal-sucedida) ou com outros colegas, já que *Pandeiro*, na roda, ou parecia não ter noção de seu tamanho e força (comparado com as outras crianças) ou não sabia (consequia) mesmo controlar ainda seus golpes de forma que algumas vezes, acertou “sem querer” alguns de seus colegas na roda, ao que ele se desculpava, na seqüência.

Referente à aluna-sujeita **Palmas**, notei sua participação também de forma ativa nas atividades e, especialmente, nas brincadeiras propostas, já que notei certa “resistência” – por mim entendida como uma “vergonha” de se expor aos outros colegas – em sua participação na roda ou em atividades em que devesse “estar em evidência”, Se-movimentando, como por exemplo, naquela atividade já relatada onde em roda, e no ritmo do berimbau, as crianças, uma de cada vez, entravam no centro da roda, executando um pequeno “solo” de movimentos de capoeira (ou criações próprias e espontâneas de movimentos). *Palmas* não se recusava em participar das atividades, mas notava certa “timidez” em sua movimentação, olhando para baixo ao jogar, expondo-se rapidinho, logo saindo da atividade. Penso ser importante esta participação gradativa nas aulas de capoeira para seu desenvolvimento expressivo e trabalho gradual de sua auto-estima e

²⁸³ Em conversa no final da aula, *Pandeiro* corrigiu o professor D., quando este explicava que não haveria a segunda aula naquele dia (para descontentamento dos alunos) por causa de uma reunião “deles” na escola, ao que *Pandeiro* corrigiu, de maneira calma, mas incisiva: “- Nossa não, professor, SUA, né!?”. (Diário de campo, escola Bimba, 04/10/2010).

afirmação frente aos outros, vencendo a timidez e trabalhando a sua comunicabilidade e expressão, habilidades essenciais em nossa sociedade, onde o saber comunicar-se é algo fundamental para nosso relacionar-se com os outros (trabalho, amigos, relacionamentos etc.).

Um fato, relatado por *Palmas*, quando da realização da entrevistas sobre as fotos que havia tirado de seu dia-dia (etapa 1 dos procedimentos midiáticos), que talvez esclareça melhor aspectos desta notada “timidez”, refletindo em sua movimentação corporal e expressividade nas aulas de capoeira, foi o fato por mim notado de a maioria de suas fotos, ser de amigas, com poucos amigos (meninos); ao que ela respondeu não ter muitos amigos meninos pois estes são “chatos” e só querem saber de “zoar” com as meninas, algo aliás, muito comum para a idade²⁸⁴. Ou na ocasião em que uma de suas amigas, na escola, pegou a máquina fotográfica da aluna *Palmas* e a fotografou; e quando fui perguntá-la sobre o significado da foto, ela “preferiu não responder” o porque de ter ficado brava com sua amiga ao esta ter tirado uma foto sua²⁸⁵. “Vergonha” de aparecer? Não saberia dizer ao certo o “motivo”, ou sentimento causador desta citada “vergonha”.

Sobre *Palmas* é ainda importante relatar que, em meados do final de outubro de 2010, esta deixou de freqüentar as aulas de capoeira na escola Bimba. Porém, pela conversa que tive na época, tanto com o professor D., quanto com a diretora da escola Bimba, a causa deste abandono da atividade parecia estar mais relacionada com um descontentamento da mãe de *Palmas* com algumas atitudes de seu filho (irmão de *Palmas*, e que também freqüentava as aulas de capoeira na

²⁸⁴ [Entrevistador]: “- Mas você tem mais amigas meninas então?”

[*Palmas*]: “- Aham.”

[Entrevistador]: “- Por quê? Você acha os meninos chatos ou o quê então?”

[*Palmas*]: “- Acho. ... (ininteligível)”

[Entrevistador]: “- Por que você acha chato?”

[*Palmas*]: “- Eles ficam gozando a gente.”

[Entrevistador]: “- Então você fica mais com as meninas? Então você tem mais amiga menina então?”

[*Palmas*]: “- É.” (Entrevista-diálogo com *Palmas* sobre as fotos, 10/06/2010).

²⁸⁵ [Entrevistador]: “- Quem tirou essa dali?”

[*Palmas*]: “- Foi a *Fulana*.” [omiti o nome real da amiga]

[Entrevistador]: “- Ela é sua amigona? Ou você não gosta dela?”

[*Palmas*]: “- Ela é muito legal. Às vezes eu empresto muito as coisas para ela. Eu empresto mais para ela que para a *Ciclana*.” [omiti o nome real da amiga]

[Entrevistador]: “- Você não queria que ela tivesse tirado aquela foto?”

[*Palmas*]: “- Não.”

[Entrevistador]: “- Você ficou com vergonha de aparecer?”

[*Palmas*]: “- Fiquei.” (Entrevista-diálogo com *Palmas* sobre as fotos, 10/06/2010).

escola Bimba, porém, no período matutino) no período em que este ficava na escola, participando dos projetos educacionais. A mãe de *Palmas*, parece haver “tirado” ambos os filhos das atividades realizadas na escola Bimba, no período do contra-turno, o que deixou a diretora da escola, de certa forma, perplexa, dado a causa desta atitude, que ao contrário da mãe, entendeu o comportamento do menino como algo natural para a idade dele, porém, que não abordaremos nesta pesquisa, por pensar não dizer respeito ao que propomos.

Quanto ao sujeito-aluno **Berimbau**, penso confirmar-se no seu Se-movimentar nas aulas de capoeira, seu gosto e vontade em participar das aulas ativamente e sua vontade de aprender os movimentos trabalhados pelo professor. Embora ele participasse ativa e alegremente das brincadeiras propostas, via-o empenhado, mesmo nos momentos de certo “intervalo” na aula (pausa para beber água, ou início ou fim da aula etc.), em treinar alguns movimentos um pouco mais “acrobáticos” ou alguns golpes, coisa que não percebi muito nos demais alunos da capoeira na escola Bimba. Dentre os alunos da escola Bimba, era o que mais se destacava na realização dos movimentos “mais próximos” aos “padrões” de movimento da capoeira (golpes mais firmes, direcionados, movimentos mais “encaixados” no contexto do jogo), e também na própria “visão” de jogo, sabendo “jogar com” o outro, estando atento ao jogo de “perguntas e respostas” que na capoeira traduz-se em diálogo corporal entre os jogadores de encadeamento de movimentos de ataque e defesa, ou contra-ataque. Via em *Berimbau* uma preocupação, por exemplo, com a realização de movimentos “desequilibrantes”, movimentos de maior dificuldade de realização e que exigem do executor uma maior “visão” de jogo, em seu sentido antecipatório, ou seja, prevendo um movimento que será feito, ou mesmo realizando um movimento propositadamente pensado para “chamar” outro movimento-resposta do jogador-adversário, ocasião em que o jogador-primeiro já realiza um contra-ataque que “pega” desprevenido o jogador-adversário ao executar seu golpe. Trata-se justamente, de uma essência percebida e sentida da capoeira, denominada “mandinga” (CAPOEIRA, 1999). É a partir deste princípio – que só se desenvolve em uma relação dialógica de corpos que Se-movimentam, jogam, brincam, inventando novas formas de movimentos, contextualizadas naquele e para aquele momento de singularidade lúdica (FALCÃO, 2002; FALCÃO *et al.*, 2005) – que pode ser sentida a “poesia do movimento” associada à capoeira, liberando-se as possibilidades de formação humana ética a partir da estética pela capoeira, conforme nos relata Alves (2003):

O significado do movimento, portanto, está condicionado a um sentido tornado presente através do movimento do corpo.

Quando nos abrimos ao imprevisível, damos vez a outras respostas além do domínio técnico que tudo quer dobrar sob suas restrições funcionais. O corpo vai além da função quando improvisa, pois cria, na imprevisibilidade, outras respostas - seja na relação consigo mesmo, seja na relação com o outro no espaço.

A técnica dá suporte ao domínio lingüístico, mas não dá conta da infinidade de sentidos produzidos no momento espaço-temporal de atuação desta técnica. A atuação, portanto passa a depender das interações que o indivíduo vai criando durante a performance. Neste momento, as palavras não dão conta de explicar a experiência, mas os sentidos não são para ser explicados por palavras, mas sentidos com toda intensidade na experimentação. É este sentido que dá validade artística à movimentação. (ALVES, 2003, p. 179).

Este caráter dialógico e “mandingado” da capoeira pareceu estar sendo trazido para a própria vida do aluno-sujeito *Berimbau*, ao demonstrar comportamentos, observados pelos professores e própria avó (sua responsável), de diálogo com atividades e situações para as quais estava “fechado” em seu mundo. Por meio da “negociação” entre atividades que gosta e que não gosta – a exemplo da “negociação” de corpos em movimento, construída no jogo da capoeira, atento às respostas, positivas, mas também negativas que o outro jogador propõe e sabendo “jogar” com estas respostas – , correndo o risco de “deixar” de fazer (a contra-gosto) a capoeira, caso não cumprisse com as suas outras obrigações (escolares, principalmente) , *Berimbau* vai construindo em si, outras atitudes em sua própria vida e forma de se relacionar com os outros (escola e família) e com as atividades escolares, atitudes mais abertas ao diálogo, pois há motivação criadora para este diálogo (vontade em estar e participar da capoeira), conforme vimos na análise do “mundo” (vivido) cotidiano de *Berimbau*.

5.3 O CONTEXTO DE MOVIMENTOS OBSERVADOS NAS AULAS DE CAPOEIRA E O SE-MOVIMENTAR DO ALUNO-SUJEITO *ATABAQUE* NA ESCOLA PASTINHA

Algumas análises já foram realizadas sobre o “mundo” da escola Pastinha, por nós observado, evidenciando o aspecto da violência (embora também a ocorrência de atitudes positivas pelos próprios alunos, como já citado no capítulo 4) na própria comunidade para com a escola, e mesmo entre os alunos e entre estes e os professores da escola (conforme alguns casos já citados anteriormente). Analisaremos agora, o contexto mais específico da aula de capoeira do professor D. nessa escola e então analisaremos mais profundamente o Se-movimentar do aluno-sujeito *Atabaque*, relacionando aos elementos já discutidos de seu “mundo” (vivido) mais cotidiano.

Nas aulas de capoeira nesta escola, o contexto é diferente, como já citado (presença do Programa “Mais Educação” e o caráter obrigatório de participação nas aulas para estes alunos), e, além da diferença etária com relação à escola Bimba (os alunos da escola Pastinha tinham mais idade), estes apresentavam maior “desenvoltura” e facilidade na realização dos movimentos de capoeira propostos. Nesta turma, as atividades de capoeira adquiriram um caráter de movimentação mais relacionado ao sentido comparativo (KUNZ, 1991) do movimento, porém, estando presentes também o sentido explorativo e comunicativo (KUNZ, 1991), porém, não tão evidentes quanto nas aulas de capoeira na escola Bimba. Esta mudança de perspectiva do professor D. estava relacionada à maior faixa etária dos alunos e exigências por movimentos que eles “conhecessem” na capoeira, além da maior “agitação” e dispersão destes alunos, durante a realização das aulas. Muitos não gostavam de realizar as aulas, e ficavam sentados, ao que o professor D. passou a direcionar mais as atividades para os padrões de movimento tradicionais da capoeira (sentido comparativo [KUNZ, 1991]).

Embora os alunos tivessem maior facilidade em executar e aprender movimentos mais difíceis (como alguns movimentos acrobáticos que alguns já sabiam executar), o difícil era fazer com que participassem das aulas ativamente, ao invés de dispersarem na aula e atrapalharem a realização dos movimentos pelos alunos que participavam (pois ficavam zombando daqueles que participavam ativamente). Havia exceções a estes comportamentos – tanto que a partir de meados de agosto de 2010, os professores dos projetos educacionais da escola Pastinha dividiram a turma dos alunos naqueles

“mais participantes” e daqueles “mais dispersos”, tentando fazer com que os interessados, ao menos não desestimulassem pela dispersão que estes alunos “mais bagunceiros” causavam nas aulas²⁸⁶ – como alguns alunos e alunas, que realizavam a aula proposta, participando ativamente, e também alguns poucos alunos inscritos na aula de capoeira, e que eram alunos do professor D. antes do início das atividades do “Mais Educação” (em meados de abril de 2010) na escola, como era o caso do aluno-sujeito *Atabaque*. Cito um trecho do diário de campo para dar uma idéia da situação vivenciada comumente nas aulas de capoeira nesta escola:

Durante a aula, eram constantes, enquanto o professor buscava explicar uma nova atividade, alguns poucos alunos realizarem, sem parar, brincadeiras para “diminuir” o colega ou testar sua força, batendo nele (“lutinha”), ou enforcando-o (dando uma “gravata”, imobilizando-o). (Diário de campo, escola Pastinha, 15/10/2010).

A partir da citação deste trecho e das análises já realizadas sobre o “mundo” (de violência) evidenciado a partir de meu contato com a escola Pastinha, arriscaria a reflexão de que, sendo uma realidade presente na comunidade onde se situa e comunidade que é atendida por esta escola, tal realidade de violência torna-se presente no mundo dos alunos, mundo este que é materializado nas suas relações cotidianas (dentro e fora da sala de aula), mas que pareceu constituir uma linguagem correntemente utilizada/aceita pelos alunos da escola, ao que pude observar (obviamente, toda generalização com relação ao sujeito é imprópria, portanto, falo de evidências que não dão conta da complexidade do real em si).

Esta presença da violência como “linguagem” expressa e naturalizada no Se-movimentar de alguns alunos evidenciou-se, por exemplo, na ocasião em que participei em uma das aulas mais produtivas e harmônicas do professor D., na ocasião em que a turma do

²⁸⁶ Conversando com o professor D. sobre este procedimento, este me esclareceu que com isso, “ambas as turmas melhoraram: os mais bagunceiros por não terem os ‘mais fracos’ para ‘martirizarem’, respeitam-se entre si na 2ª turma e, em compensação, os alunos mais interessados na 1ª turma não ficam inibidos em participar da capoeira, sem as costumeiras provocações e zombarias dos mais bagunceiros.” (Diário de campo, escola Pastinha, 01/10/2010).

“Mais Educação” não estava ainda separada (entre os que participavam e os que não participavam da aula), onde foi trabalhado a parte de luta, e potência dos golpes em aparadores de chute, conforme cito no trecho do diário de campo:

Hoje, contando com aproximadamente 16 alunos participando da aula, o professor D. conseguiu motivá-los e fazer com que mais alunos participassem da aula. Realizamos uma brincadeira mais estimulante, com o trabalho da esquivas, que os motivou a participar. Mas eles parecem ter gostado da parte da aula de realização de golpes no aparador de chutes. A maioria participou (meninos e meninas), empolgada, liberando golpes bastante fortes. Na hora da roda, pude observar que estavam bastante participativos, talvez por reconhecerem que a capoeira pode também ser eficiente como luta. (Diário de campo, escola Pastinha, 07/05/2010).

A partir deste trecho, arriscaria a reflexão de que os alunos pareceram motivar-se em conhecer a vertente luta da capoeira ao esta atividade proposta parecer ter “falado” alguma “língua” por eles conhecida em sua realidade cotidiana, ou, mais precisamente, ter construído sentidos, a partir de seus mundos-vividos. Se, de certa forma, a violência parece ser uma linguagem comumente utilizada para expressar-se, a partir de seu Se-movimentar, por alguns alunos da escola, ela constitui-se também em linguagem que os próprios alunos utilizam quando sentem-se incomodados por algum “colega” que esteja “abusando” muito da paciência dos outros, ou da paciência do professor, em ocasiões em que desejam prestar atenção na aula e não desejam estarem dispersos, como foi o caso abaixo relatado:

Porém, os próprios alunos também desenvolveram estratégias para os momentos em que querem prestar atenção em algo e algum deles não colabora. O professor D. me contou um caso que aconteceu um dia em sua aula. Ela explicava algo e um aluno estava imitando (repetindo) o que ele falava. Os demais pareceram não gostar desta atitude e o avisaram que parasse, ao que ele não parou. Segundo o professor, “foi só virar as costas”, e boa parte da turma “foi para cima” deste

aluno, agredindo-o. O professor D. separou a confusão, mas notou que este aluno agredido ficou, depois, comportado o resto da aula. (Diário de campo, escola Pastinha, 20/08/2010).

Tal trecho lembra-me a forma de agir “na rua” – com suas próprias leis paralelas, devendo serem respeitadas com o risco de sofrimento das “sanções” por aquele que as desrespeita e sendo antecedidas, geralmente, por avisos não muito amistosos – , talvez vivenciada por muitos, sendo transportada para dentro da sala de aula. Não me aprofundando nas formas sociais de repressão a comportamentos socialmente indesejáveis, a comunidade constantemente assiste a “acertos de contas” entre traficantes dentro da própria comunidade²⁸⁷, sendo constantes os tiroteios nas proximidades da escola. Soube, no período em que estive presente realizando a pesquisa na escola Pastinha, de pelo menos dois destes “acertos”, ocorrendo nas proximidades da escola, um inclusive, ocorrendo em um dia em que fui visitar a escola, porém, após eu ter saído, por volta das 17:30, no dia 17/11/2010.

No entanto, além da linguagem da violência, conforme citado, expressa no Se-movimentar de alguns alunos da escola Pastinha, observei também a ocorrência de menções ao seu cotidiano, na identificação – por mim percebida na ocasião de uma boa roda de capoeira com os alunos – destes com os elementos rituais africanos, especialmente no que diz respeito à religiosidade dos cultos de origem africana, às vezes evidenciada em alguns cantos entoados no decorrer de uma roda de capoeira. Em uma ocasião, vi um aluno que parecia identificar-se com estes referenciais, tal aluno não era dos mais participativos, mas vi sua empolgação em determinado momento desta roda, conforme descrevo:

No final da aula, sentindo um “axé” grande na roda, na harmonia e vibração resultante das palmas, cantos e côro, o professor D. pediu para que os alunos se aproximassem do berimbau sendo tocado, ficando uma roda mais junta, mais próxima – talvez uma estratégia inconscientemente utilizada e potencializadora do “axé” que todos sentíamos participando da roda.

²⁸⁷ Lembrando, conforme já citado, da co-existência das duas instituições “formadoras”: a escola convivendo com uma “boca-de-fumo”, localizada na esquina onde fica a escola.

A música falava sobre orixás (Iemanjá, na realidade). Notei um aluno, se movimentando ritmicamente ao som da música, quase num transe, acompanhando a música no refrão e com as palmas. Este aluno participou ativamente da aula, especialmente no momento de treinar os golpes no aparador de chutes (depois, relatou já conhecer alguns golpes de karatê, mas que não praticava mais). (Diário de campo, escola Pastinha, 07/05/2010).

Neste caso, coloco o questionamento sobre as possibilidades educativas da capoeira na escola, no que diz respeito ao trabalho com componentes mais sublimes da formação humana, possibilitando falar, em alguns casos, uma “linguagem” mais cara ao educando, às vezes, carente de uma identificação entre o mundo da escola e seu mundo vivido, a partir do qual, constrói sua significação e participação no mundo. Cabe lembrar o caso já citado do aluno da escola Pastinha, da turma dos “bagunceiros”, que, fora do ambiente de sala de aula, demonstrou boa habilidade nos toques de atabaque (pois era ogã em terreiro de umbanda, na comunidade), estando talvez aí um elemento de seu mundo vivido a ser trazido para a aula e problematizado, a fim de iniciar um diálogo com este aluno a partir de sua experiência concreta (não parando por aí, mas superando e problematizando esta realidade vivida, experimentada). Conforme já nos alertava Kunz (1991), ao analisar o fraco significado social que a escola adquire para aqueles alunos pertencentes à “classe pobre”, especialmente quando contenta-se apenas em “transmitir a cultura da classe burguesa”, sem significados para estes (ao não dialogar com seus mundos vividos):

O problema maior que enfrentam as escolas com alunos das classes desprivilegiadas sócio-economicamente é de ordem disciplinar, uma vez que a maioria dos alunos não se sujeita a aceitar os padrões de valores e normas da escola. (...) E com o não cumprimento destas exigências [o professor fala e o aluno escuta] o professor se vê obrigado a responder e castigar. Na verdade os alunos desta classe social trazem consigo uma realidade social sobre a qual a escola muito pouco pode fazer para mudar. (...) Basicamente a escola tem pouquíssima importância para estes alunos,

que, influenciados pela educação familiar e pela desprivilegiada situação de vida, são obrigados a se adaptar muito cedo ao mercado de trabalho; ou melhor: servirem de mão-de-obra barata. A escola somente é “suportável” para eles na medida em que há merenda escolar, o contato com amigos e a Educação Física, ou pelo menos o jogo após a mesma. (KUNZ, 1991, p. 93-94).

Neste contexto, analisaremos agora o Se-movimentar do aluno-sujeito **Atabaque**. Iniciamos por uma observação que parece ter relação com o Se-movimentar na medida em que é também uma forma de comunicação de seu Ser com o mundo, neste caso, de aspectos mais íntimos, sendo informados às outras pessoas na forma de se comportar, ou vestir, os “trejeitos” corporais como formas de comunicar aspectos mais subjetivos sobre si aos outros. Ocorreu próximo ao início de minhas observações-participantes na escola Pastinha, quando notei que usava um corte de cabelo que lembrava uma forma de expressão muito utilizada por “rappers” norte-americanos – e copiada aqui no Brasil – estando relacionada de certa forma à criminalidade²⁸⁸, como uma forma de “ganhar respeito” (diga-se dinheiro) na comunidade e na própria sociedade que discrimina estas pessoas, associando-as ao ideal de marginalidade. Cito o trecho do diário de campo:

No início da aula hoje notei que o aluno *Atabaque* estava com aquele corte de cabelo do estilo do Vampeta²⁸⁹, como que “cheio” de “falhas” propositalmente feitas em uma cabeça quase raspada em máquina [de cortar cabelo] zero, inclusive, havia uma falha, propositalmente feita

²⁸⁸ Trata-se de um estilo de vestir-se e portar-se “difundido” por meio dos mecanismos da Indústria Cultural, largamente consumido pelas pessoas que se identificam, de alguma forma, com um ideal de “perigo”, ou subversão da ordem, muitas vezes, pelo crime. Algumas músicas de um estilo chamado “pimp” (algo como “cafetão”, no português) falam abertamente de drogas, armas e prostituição disseminando um conteúdo de pouca valorização das mulheres. No Brasil, temos algumas vertentes do funk carioca, onde a associação de traficantes com os “funkeiros” é aberta e conhecida, sendo comum a realização de bailes funk patrocinados pelos primeiros nas próprias favelas cariocas.

²⁸⁹ Famoso jogador de futebol, conhecido por sua atuação no Corinthians em meados do ano de 1998 e que, a meu ver, foi o primeiro a divulgar esta “moda” de cabelo; controverso em sua atuação no campo e fora dele (tendo já posado nu em uma revista masculina). Penso que esta não tenha sido a referência vista pelo aluno-sujeito *Atabaque*, dado sua idade, porém, utilizei sua figura deste jogador para ilustrar a imagem que presenciei e que primeiro veio em minha mente quando vi o corte de cabelo do aluno.

em sua sobrelanceira. Nesta mesma aula, o aluno realizou a aula sem camisa, mesmo não estando um dia muito quente [depois observei ser isto um fato constante, destoando dos outros alunos, que realizavam a aula de camisa]. (Diário de campo, escola Pastinha, 21/05/2010).

Utilizamos o entendimento de corpo-relacional²⁹⁰ de Tamboer²⁹¹ (*apud* KUNZ, 1991), em seu referencial de que o corpo deve ser compreendido em relação ao mundo, expressando significados (em seus atos, de movimento, por exemplo), não sendo somente entendido em sua substancialidade, mas especialmente, na intencionalidade de sua relação (corpo que é, também, o) ser-no-mundo. Tal forma de se relacionar com o corpo – portando significados em sua relação com o mundo externo: outras pessoas em especial – está carregada de significados que o sujeito-aluno pareceu querer imprimir em seu corpo, sendo passível dos outros identificarem estes significados. Uma reflexão que realizei sobre estes significados “transmitidos” foi justamente esta associação da imagem de “respeito” pela “periculosidade” do portador de um corte de cabelos deste tipo (no sentido de “não se meta comigo, sou mau!”), conseguindo respeito e consideração dos outros, talvez pelo medo; ou também, talvez *Atabaque* identifique-se inconscientemente com alguma pessoa ou personagem evidente na mídia ou em seu círculo de pessoas que conheça, e que deseje “parecer-se” com ela, ao menos na forma de se vestir ou portar (ou de cortar o cabelo, como foi o caso). Interessante lembrar do contexto já analisado em seu mundo-vivido, onde as brigas, em especial com uma criança maior (de 16 anos), eram constantes; associado ao fato que *Atabaque* citou a capoeira como uma forma de se defender, e mesmo de defender as pessoas que ele gosta²⁹² de abusos

²⁹⁰ “A concepção da ‘Imagem de Corpo-relacional’ caracteriza-se, acima de tudo, pela interpretação que fornece à concepção de ‘Corpo Humano’, uma ‘compreensão-de-Mundo-pela-ação’, onde uma rede complexa (*Netzwerk*) de relações implícitas se manifestam como relações significativas, confirmando o vínculo inseparável entre Homem e Mundo.” (KUNZ, 1991, p. 172).

²⁹¹ TAMBOER, J. *Philosophie der Bewegungswissenschaften*. Nijhoffverlag: Leiden, 1989. *Apud*: KUNZ, E. *Educação Física: Ensino e Mudanças*. Ijuí: Unijuí, 1991.

²⁹² [Entrevistador]: “- Se você soubesse definir a capoeira na sua vida, o que ela significa em poucas palavras, o que seria?”

[*Atabaque*]: “- Muita coisa assim, para fazer, para ajudar.”

[Entrevistador]: “- Como assim ajudar?”

[*Atabaque*]: “- Uma pessoa em necessidade talvez eu possa ajudar.”

[Entrevistador]: “- Você acha que com a capoeira você poderá ajudar, quando aprender?”

como os que vive cotidianamente, relacionados inclusive com comentários preconceituosos e racistas da parte de algumas crianças de sua rua (conforme já citado).

Atabaque é um aluno bastante participante, presente e ativo nas aulas de capoeira do professor D. É bastante desenvolvido na realização dos movimentos da capoeira, mesmo aqueles mais difíceis e acrobáticos. Já tinha notado a algum tempo, que seu jogo de capoeira possui certa objetividade, evidenciando seu interesse pelo aspecto de luta na capoeira – o que foi confirmado em conversa posterior com ele – muitas vezes “soltando” os golpes, de maneira mais rápida, o que gerava nas outras crianças certos receios em jogar com ele, com medo de serem acertadas. No entanto, *Atabaque* citou não ter intenção de acertar os colegas, embora cite, identificar-se mais com a vertente de luta da capoeira²⁹³. Possui já certa “malícia”, conforme o citado para o aluno *Berimbau* (escola Pastinha), realizando um jogo mais dialógico e utilizando-se também da antecipação de golpes (e previsão de contra-ataque) e realizando mesmo alguns golpes desequilibrantes durante seu jogo na roda.

[*Atabaque*]: “- Uma pessoa passando necessidade na rua... uma briga, poderia apartar.” (Entrevista-diálogo com *Atabaque*, 01/10/2010).

²⁹³ [Entrevistador]: “- E você gosta de fazer um jogo mais calmo ou um jogo mais rápido?”

[*Atabaque*]: “- Mais rápido.”

[Entrevistador]: “- Por que um jogo mais rápido?”

[*Atabaque*]: “- Por que eu gosto... o berimbau fica mais rápido e os movimentos ficam mais rápidos.”

[Entrevistador]: “- Você gosta dos movimentos mais rápidos? Eu já vi.”

[*Atabaque*]: “- Uhum... mas tem que aprender a fazer os movimentos devagar para não assustar o colega.”

[Entrevistador]: “- Mas teve vezes que você acertou assim?”

[*Atabaque*]: “- Teve vezes que sim, depende a pessoa também já me acertaram também. Mas na capoeira é sempre assim sem maldade.”

[Entrevistador]: “- Mas você faz sem querer ou às vezes o cara é chato e você solta o golpe nele?”

[*Atabaque*]: “- Não, claro que a gente não vê. Daí quando você dá o golpe e falha.”

[Entrevistador]: “- Mas já aconteceu de pegar alguém na roda?”

[*Atabaque*]: “- Já.”

[Entrevistador]: “- E como foi?”

[*Atabaque*]: “- Pegou no pescoço.”

[Entrevistador]: “- Mas você ficou mal ou ele ficou chateado com você?”

[*Atabaque*]: “- Ficou chateado... daí ele tentou dar um golpe em mim e não conseguiu.”

[Entrevistador]: “- Ele tentou revidar e não conseguiu? E você ficou bravo com isso?”

[*Atabaque*]: “- Não.”

[Entrevistador]: “- Daí você pediu desculpa e ele não aceitou?”

[*Atabaque*]: “- Fui pedir e ele não aceitou, daí eu fui jogar e ele comprou o jogo. Foi tentando acertar golpe mas eu fui mais rápido.” (Entrevista-diálogo com *Atabaque*, 01/10/2010).

Talvez por este citado motivo de os outros alunos temerem jogar com ele, presenciei uma “desconsideração” pela sua integridade física em uma ocasião que o professor D. me pediu para que realizasse uma atividade com os alunos, no início da aula. Tratava-se de uma atividade bastante conhecida, que visava trabalhar certa noção de equilíbrio, mas, principalmente, o contato corporal e confiança de um colega com os outros²⁹⁴. A atividade transcorreu normalmente com todos os alunos presentes, porém, na vez do aluno-sujeito *Atabaque*, notei que os outros alunos pareciam querer “descontar” sua forma “mais violenta” de jogar (já que na roda não conseguiam fazê-lo dado ser mais habilidoso e mais rápido), empurrando-o com força, ou mesmo quase deixando-o cair. Na ocasião intervi na atividade e expliquei a finalidade da brincadeira aos alunos. Interessante notar que a forma como parecia tratar os outros colegas na roda, pareceu surgir nesta atividade, em atitudes de “descontar” no corpo daquele que efetuava as situações de agressão inicialmente sentidas pelos outros alunos (feitas pelo *Atabaque* na roda).

Penso que se confirma o citado no capítulo anterior, de significação da capoeira como atividade libertadora, que possibilita para si, oportunidades de expressar-se da forma que deseja, sendo ele próprio (gostando de expressar-se em um jogo “mais rápido”), acima das constantes brigas e discussões (racistas) em sua realidade. Penso que um trecho da conversa que tivemos esclarece um pouco desta vontade de libertação, expressa por sua identificação com o personagem do filme “Besouro”, quando da realização do filme ficcional a partir de suas fotos:

[Entrevistador]: “- O que você acha que o Besouro era? Qual a importância dele?”

[Atabaque]: “- Acho que pela liberdade, para não trabalhar mais como escravo.”

[Entrevistador]: “- Você acha que o Besouro foi legal por isso?”

[Atabaque]: “- Eu acho que sim... por ele não trabalhar mais como escravo.”

[Entrevistador]: “- Por ele se libertar da escravidão?”

[Atabaque]: “- É.” (Entrevista-diálogo com *Atabaque*, 01/10/2010).

²⁹⁴ Tratava-se de uma brincadeira, onde uma criança ficava no centro da roda, bem fechada. Esta criança do centro deveria estar com os olhos fechados e deixar-se cair para um lado, desequilibrada, experimentando o apoio e manipulação de seu corpo pelos outros colegas, que não a deixariam cair no chão.

CAPÍTULO 6: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazer ciência é manter o desafio de desenvolver nossos pensamentos em relação ao modelo teórico em construção, o qual nos permite significar aspectos diferentes do problema estudado, fato que ocorre em um processo que permanentemente desafia a criatividade do pesquisador.

(González-Rey, 2005)

Tendo como base as análises e discussões propostas, buscaremos resumi-las brevemente, relacioná-las com os objetivos propostos e tecer algumas considerações a fim de contribuir para a problemática pesquisada. Esclarecemos desde já que não buscamos oferecer direcionamentos precisos ou “concretos”, dado – além de não termos proposto tais objetivos inicialmente – tratar-se esta pesquisa de uma reflexão de certo caráter fenomenológico-existencialista, conduzida a partir da observação do fenômeno da criação de significados e sua intensidade no mundo dos sujeitos-alunos pesquisados.

Nosso caminho investigativo iniciou-se a partir do entendimento da presença cada vez mais marcante da capoeira nas escolas. Suas tradicionais justificativas, porém, pautadas em referenciais étnico-culturais, pareciam não dar conta da complexidade da experiência sentida/vivida pelo sujeito, ao que buscamos uma aproximação com algumas referências na área que captassem essa “intensidade” da experiência com a capoeira na vida dos sujeitos. Um entendimento de que a capoeira poderia estar “melhor” dialogando com os alunos nas escolas (em especial aqueles em condições de vulnerabilidade social), por partilhar com estes de uma “linguagem marginal” (originária), orientou nossas observações. Partimos deste pressuposto da capoeira na escola em seu princípio estimulador de uma possível construção de sentidos no mundo destes alunos (em contraposição a uma sentida “falta” de sentidos na forma de apresentação e na própria seleção de muitos conteúdos escolares, resultando em uma não-identificação do aluno com as práticas escolares).

Procedemos à entrada em campo, atentos a estes aspectos, buscando desvelar os sentidos da participação nas aulas de capoeira de alguns alunos em duas escolas públicas. Baseando-nos em um referencial epistemológico relacionado à fenomenologia, buscamos entender os sujeitos a partir de seus “mundos”, dando “voz” e

possibilitando a estes, sua livre expressão. As análises foram construídas no entendimento da relação entre a participação nas aulas de capoeira e o “mundo” vivido (escola e família) de cada sujeito-aluno, buscando analisar também o movimento (enquanto Se-movimentar) nas aulas, buscando evidenciá-lo e compreendê-lo seus significados expressos, estando relacionado sempre ao sujeito e ao contexto onde foi realizado.

Podemos verificar a diversidade de criação de significados na relação entre o mundo (vivido) de cada sujeito-aluno e sua participação nas aulas de capoeira: seja como uma complementação às experiências de movimento e expressão corporal, como atividade que possibilita a construção positiva de uma identidade frente às situações de violência (física, social e moral) experimentadas ou mesmo enquanto atividade que ganha uma perspectiva de projeção da capoeira no existir futuro, como modo de ganhar rendimentos, entendida em suas potencialidades como possibilidade de trabalho (ou forma de ocupação, conforme Heidegger [2007]).

A categoria do Se-movimentar nas aulas, ao evidenciar a relação dialógica ser-no-mundo expressa pelo movimento humano, foi observada e analisada em conjunto com as análises empreendidas sobre os “mundos” (vividos) mais cotidianos de cada sujeito-aluno. Constatamos a riqueza de evidências sobre o Ser, sugerindo “pistas” sobre uma intencionalidade “Pre-sente” no movimento decorrente da participação destes nas aulas de capoeira. Ou seja, o movimento observado nos sujeitos-alunos esteve carregado de significados, compreensíveis em sua real profundidade somente a partir do entendimento de seus mundos e da forma como buscaram neles construir significados, ao participarem das aulas de capoeira nas escolas.

Tais análises, longe de determinarem a diversidade e as inúmeras possibilidades de construção de significados, constituem uma visão possível e temporária sobre o fenômeno estudado. Não são conclusões definitivas sobre estes sujeitos-alunos, de forma que não visam (e nem poderiam) “cristalizar” ou “engessar” suas possibilidades existenciais, tendo em vista que estas estão constantemente sendo (re)construídas no próprio caráter de estar-lançado²⁹⁵ (HEIDEGGER, 2007), que

²⁹⁵ “Sendo essencialmente disposta, a Pre-sença já caiu em determinadas possibilidades e, sendo o poder-ser que ela é, já deixou passar tais possibilidades, doando constantemente a si mesma as possibilidades de seu ser, assumindo-as ou mesmo recusando-as. Isso diz, no entanto, que para si mesma a Pre-sença é a possibilidade de ser que está entregue à sua responsabilidade, é a possibilidade que lhe foi inteiramente lançada. A Pre-sença é a

caracteriza a Pre-sença (*Dasein*) – que todos somos – e que justamente pode lançar à indeterminação qualquer pretenciosa certeza sobre a existência do Ser em suas possibilidades. Neste sentido, é importante também entender que as considerações realizadas estão condicionadas a um tempo referente ao momento de contato e análises do pesquisador relacionadas aos “mundos” dos alunos-sujeitos; mundos estes, que encontram-se em constante modificação (temporal, contextual, e também no que se refere à ocorrência dos diferentes estímulos provenientes das experiências, das vivências e da própria vida biológica do Ser), modificando também a forma de construção de significados entre a atividade estudada²⁹⁶ e seus “mundos” (em constante modificação).

Cito dois exemplos desta “temporalidade” relacionada à possibilidade de entendimentos dos resultados aqui encontrados: em meados do final de outubro de 2010, dois alunos já não estavam mais freqüentando as aulas de capoeira na escola Bimba. Um deles (*Berimbau*), como explicado, teve de abandonar as aulas de capoeira na escola pelo motivo de mudança de sua família do bairro onde morava, enquanto que a aluna *Palmas*, havia deixado de freqüentar as aulas de capoeira (e demais projetos educacionais que participava: ballet e teatro) por problemas na família, não diretamente relacionados a ela, mas sim ao comportamento de seu irmão. Penso que tal mudança de contexto no “mundo” destes alunos, esteve relacionada a mudanças na forma de (re)construir seus significados com relação à participação nas aulas de capoeira, ou, ao menos, demandou destes sujeitos-alunos, atitudes de mobilização de seu Ser (em sua intencionalidade) para efetuar e construir novas formas de restabelecer este contato com a experiência das aulas de capoeira, caso assim o desejassem. Como dito, mudanças no contexto (não previstas), próprias da indeterminação que é o existir, abrem novas possibilidades que serão escolhidas (ou recusadas) pelos sujeitos conforme sua disposição em seguir determinado caminho em detrimento de outro. Na escolha de um caminho, em detrimento de outro, encontra-se a intencionalidade do sujeito, “colocada em jogo” (como bem diria Heidegger [2007]) nestes momentos de escolha e que provavelmente penderá para aquele caminho que mais “faça sentido” em seu mundo, em sua visão de mundo (e da forma como imagina e se insere neste mundo).

possibilidade de ser livre para o poder-ser mais próprio. A possibilidade de ser é, para ela mesma, transparente em diversos graus e modos possíveis” (HEIDEGGER, 2007, p. 204).

²⁹⁶ Refiro-me à atividade das aulas de capoeira, que por sua vez, são também indeterminadas e sujeitas a mudanças contextuais, conforme mudanças no “humor” ou “estilo” do professor, de um dia para outro, por exemplo.

Para aprofundarmos na reflexão sobre a questão da intencionalidade do sujeito, voltada em seu mundo para aquilo que faça sentido, devemos iniciar com algumas colocações de ordem filosófica que devem ser retomadas e que dizem respeito à necessidade de consideração do caráter de questionamento da Pre-sença (*Dasein*) que todos somos. Trata-se de uma preocupação central em Heidegger (2007)²⁹⁷ e que penso ser de fundamental importância na busca pela articulação de nossas reflexões com a finalidade de contribuir ao pensar²⁹⁸ e fazer pedagógico da capoeira nas escolas (particularmente nas aulas de Educação Física). Constitui-se em reflexões de caráter filosófico, possuindo, inicialmente uma maior abrangência reflexiva, tendo em vista que a filosofia trata do conhecimento das “essências” (CHAUÍ, 1995) e que dizem respeito ao próprio caráter do pensar educacional.

Primeiramente, referimo-nos à idéia de que o sujeito, em sua intencionalidade, está em relação com o mundo e neste processo vai estabelecendo a construção de sentidos, participando em alguma atividade ou meta projetada, aproximando-se das que façam sentido (e afastando-se daquelas que não estabeleçam sentidos). Relacionada a esta idéia de intencionalidade, apontamos para a necessidade da consideração no âmbito da filosofia da educação²⁹⁹ sobre a importância do significado³⁰⁰, seja no contexto das escolas (e das aulas de capoeira aí realizadas) seja para a própria vida de cada um dos sujeitos que a instituição escolar pretende “formar”. Justifico a pertinência desta idéia de intencionalidade e significado sendo importantes em uma instituição

²⁹⁷ “Ser e Tempo” (HEIDEGGER, 2007) desenvolve um pensamento fundamentalmente contrário à idéia de Ser como um conceito pré-concebido, ou como “simplesmente-dado” (HEIDEGGER, 2007), ou seja, não dotado do caráter de Pre-sença (*Dasein*). Para Heidegger (2007), toda idéia sobre Ser (ontologicamente se falando) deve estar remetida à existência (ônticamente se falando).

²⁹⁸ Especialmente, em se tratando de uma necessária mudança de consciência sobre o Ser (educando, por exemplo).

²⁹⁹ Ao questionarmos sua essência e seus princípios e como estes refletem nas práticas escolares cotidianas, ou mesmo nos direcionamentos curriculares e legais.

³⁰⁰ Haja vista a carência de significados de que padece nossa sociedade “moderna”, como alerta-nos Heidegger (2007) nos fenômenos por ele relatados associados aos conceitos de *impessoal*, *público*, *decadência*, onde o Ser passa a estar junto ao mundo (não mais ser-NO-mundo), estando a Pre-sença (*Dasein*) encoberta no impessoal, ou seja, encobertas as possibilidades de buscar a abertura ao questionamento fundamental e existencial que é a Pre-sença (*Dasein*). Basta verificar a ausência de significados próprios (no sentido da propriedade em Heidegger, 2007) em diversas condições de nossa “modernidade”, tais como a ascensão de uma preocupação excessiva e doentia com o corpo e o conseqüente surgimento dos desvios decorrentes desta preocupação, tais como anorexia, bulimia e (pelo outro lado), da vigorexia, o consumismo desenfreado e a ascensão das vendas dos chamados “livros” de “auto-ajuda” etc.

formadora, como é (ou deveria ser) a escola ao considerar os atuais tempos de “massificação” das consciências, dos gostos, enfim, das subjetividades, onde o fenômeno da Indústria Cultural (ADORNO & HORKHEIMER, 1985) parece esvaziar qualquer tentativa de busca por responder, de maneira própria e verdadeira³⁰¹, aos questionamentos fundamentais da existência (a própria Pre-sença, ou *Dasein*, que pergunta o Ser em seu existir). Neste sentido, é comum hoje em dia, grande parte das pessoas engajarem-se em tarefas, ou mesmo ao formularem metas (até mesmo para sua existência), sem estarem abertas a conhecerem-se a si próprias. Esta falta de “questionar-se” trata-se de um mal do qual padece boa parte do sujeito em nossa sociedade, desde o momento em que esqueceu de perguntar a si mesmo “-*Quem (ou o quê) é o ser?*”, gerando, pela tomada de uma certeza, ou verdade, externa (ou imprópria, conforme Heidegger [2007]) a esta resposta³⁰² (que deveria ser respondida pelo próprio Ser, em seu existir), sensações de vazio existencial³⁰³, sensações essas, corriqueiras em nossa sociedade moderna. Hoje, mais do que nunca³⁰⁴, é comum fazermos algo sem saber

³⁰¹ Falo aqui sob a perspectiva dos conceitos de propriedade e verdade em Heidegger (2007).

³⁰² E é o que bem nos alerta Heidegger (2007) em seu prefácio de “Ser e Tempo” ao resgatar uma passagem de “O Sofista” de Platão: “(...) pois é evidente que de há muito sabeis o que propriamente quereis designar quando empregais a expressão ‘ente’. Outrora, também nós julgávamos saber, aora, porém, caímos em aporia.”

³⁰³ Têm-se notícia nos Estados Unidos da América o alarmante aumento no caso de prescrições médicas de remédios estimulantes do sistema nervoso para tratar “crescentes” casos de hiperatividade, ou “transtorno de déficit de atenção”, estando relacionados a – além de diversos efeitos colaterais desta “medicalização” da infância – a “docilização” destas crianças tidas como “bagunceiras”, ou “dispersas”, ou “desatentas”. Penso que em muitos destes casos, observa-se, justamente, a desconsideração sobre a pertinência do questionamento fundamental (que talvez possa estar expressando-se através de um não querer participar em algo que não faça sentido no mundo daquele sujeito), abrandando-o ou mesmo, encobrindo-o por meio destes procedimentos de prescrição de remédios. Penso que além de efeitos nocivos ao sujeito (criança) medicalizada erroneamente desta forma, a própria sociedade perde sujeitos potencialmente criativos e criadores ao entender seu comportamento “bagunceiro” como um padrão não-desejado de comportamento, não entendendo ser este mesmo comportamento, uma forma também de expressão de seu mundo, passível de ser entendida e trabalhada didática e pedagogicamente para os que tiverem uma consciência e preocupação voltada para tais aspectos.

³⁰⁴ Acho pertinente esta expressão, tendo em vista o aparente e crescente processo de “avanço” da ciência e da racionalidade sob o paradigma empírico-analítico, de caráter objetivista, porém ficando de lado entendimentos sobre o sujeito que faz e pensa a própria ciência (e que existe): o próprio Ser. Cabe lembrar a frase atribuída ao oráculo de Delfos, em tempos da Grécia Antiga, que segundo consta, foi onde Sócrates obteve a resposta dos deuses afirmando que era o vivente mais sábio na Grécia daqueles tempos (ao que ele responde com a célebre frase a ele atribuída: “-Sei que nada sei”): “Homem, conhece-te a ti mesmo e conhecerás os deuses e o universo.”

o porquê fazemos aquele algo³⁰⁵ (isto gera problemas de ordem essencialmente existenciais, arriscaria afirmar), como bem diria Heidegger (2007, p. 185): “(...) todo mundo é outro e ninguém é si mesmo. O *impessoal*, que responde à pergunta *quem* da Pre-sença cotidiana, é *ninguém*, a quem a Pre-sença já se entregou na convivência de um com o outro.” [grifos originais do autor].

Associada a esta atual contribuição dos estudos de bases fenomenológicas e existencialistas ao buscarem refletir sobre a formação de significados no Ser, em seu existir, está a concepção de que sempre o sujeito (educando, no caso) deve ser entendido como dotado de Pre-sença (*Dasein*), portanto de um questionamento fundamental, relacionado a seu mundo e que o singulariza estando neste mundo. Embora pareça óbvia esta idéia o que se vê, muitas vezes é a “homogeneização” das práticas educacionais nas escolas³⁰⁶, desconsiderando o sujeito (educando) em sua singularidade, a saber, sua representação de realidade por ele trazida à escola (seu mundo-vivido). Este fato já é presente e constantemente alertado no pensamento do educador Paulo freire (2007):

A resistência do professor, por exemplo, em respeitar a “leitura de mundo” com que o educando chega à escola, obviamente condicionada por sua cultura de classe e revelada na sua linguagem, também de classe, se constitui um obstáculo à sua experiência de conhecimento. Como tenho insistido neste e em outros trabalhos, saber escutá-lo não significa, já deixei isto claro, concordar com ela, a leitura de mundo ou a ela se acomodar, assumindo-a como sua. Respeitar a

³⁰⁵ Cabe lembrar aqui do método da Maiêutica (que remete à idéia de parto, ou “dar a luz” às idéias) utilizado pelo filósofo grego Sócrates (que viveu aproximadamente entre 468 a 399 a.C.), quando, ainda na antiguidade, buscava pelo diálogo com seus interlocutores, problematizar e chegar a um consenso sobre a verdade que poderia se encontrada no próprio ser. Utilizava este método com seus interlocutores que pensavam conhecer profundamente o significado, por exemplo, de seus ofícios, muitas, no diálogo estabelecido, utilizando-se dos recursos da ironia e da dialética, acabavam por entender que desconheciam o real significado daquilo que faziam.

³⁰⁶ Embora reconheçasesse difícil pensar em outra concepção de educação escolar que respeite **integralmente** o sujeito em sua singularidade, dada a realidade que apresenta-se nas escolas de carência no número de professores, baixos salários e na própria concepção de homem, sociedade e mundo empregada pela escola e mesmo pela sociedade (por meio tanto de suas normas, regulamentos e leis educacionais, quanto pelos direcionamentos curriculares que empregam) que reconhece e exige a própria existência de instituições de educação (formação) dos mais jovens.

leitura de mundo, do educando não é também um jogo tático com que o educador ou educadora procura tornar-se simpático ao educando. É a maneira correta que tem o educador de, com o educando e não sobre ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de inteligir o mundo. Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento. (FREIRE, 2007, p. 122-123).

Este “desconsiderar” do mundo tende a uma concepção de sujeito “desmundanizado”, que remete à uma aproximação com o entendimento do Ser como simplesmente-dado (HEIDEGGER, 2007), ou seja, não dotado do caráter da Pre-sença (*Dasein*). Ao desconsiderar o “mundo” (ou “leitura de mundo”) que o educando traz para a sala de aula (ao pátio ou à quadra nas aulas de Educação Física) o educador ou mesmo os gestores (seja em instâncias escolares, nas práticas curriculares ou nas instâncias legislativas superiores) entendem o sujeito como “igual aos outros³⁰⁷”, medianizado. Tal é o processo educacional que atualmente é entendido como necessário e que espera-se, a partir da realização dos objetivos socialmente propostos, que seja realizado pela instituição social chamada Escola.

Não saberia ao certo e muito menos conseguiria imaginar outra forma de existência desta instituição social (Escola) que não nos moldes atuais; porém, esta dificuldade imaginativa não me exime de refletir sobre as contradições e dificuldades presentes neste processo de escolarização e que podem estar relacionadas, dentro do âmbito da reflexão que proponho, à resistência ao processo educativo pelo sujeito inserido nesta instituição social (a saber, o educando) e que parece impedir a participação ativa e significativa neste processo educacional e

³⁰⁷ Sendo impossível legislar para o indivíduo, considero que atualmente vivemos em um contexto moderno de flexibilização dos conceitos e princípios tradicionais do pensamento moderno, sugerindo uma atual fluidez nos fenômenos cotidianos que tende a valorizar cada vez mais os entendimentos do sujeito, antes subjacentes aos interesses de uma “maioria” mais ou menos hegenônica (interesses “nacionais” acima dos interesses individuais, por exemplo, no pensamento social e cultural na época do nacionalismo de Getúlio Vargas, nos anos de 1937 a 1945). Tal discussão é bastante complexa e pode ser melhor entendida a partir das obras de alguns pensadores, entre eles, o sociólogo polonês Zygmunt Bauman.

formativo proposto por ela.

No âmbito da discussão já estabelecida sobre “leitura de mundo” do educando e sua necessidade de consideração na Escola, penso que toda tentativa de pensar (e agir com) o sujeito que aproxime-o do caráter de algo “simplesmente dado” (isento do questionamento existencial fundamental) encontra resistências subjetivas³⁰⁸ no sujeito-educando, a depender em maior ou menor grau de uma complexidade de relações contextuais, como por exemplo, a formação e o tipo de “educação” que o sujeito tenha recebido em seu meio familiar³⁰⁹; das “concessões” e “negociações” estabelecidas com os pais ou professores destes sujeitos-educandos³¹⁰ e a própria “personalidade” do sujeito e sua disposição em “acomodar-se” à “chaticice” daquilo que não faz sentido em seu mundo (um conteúdo escolar trabalhado de uma forma descontextualizada, por exemplo), mas que, porém, entende aquilo como um “mau necessário” que “logo passa” entre outros.

Tais resistências talvez sejam mais evidentes naqueles educandos tidos como mais “problemáticos” e que, geralmente (mas não necessariamente), provém de situações de vulnerabilidade social e/ou existencial (carências afetivas³¹¹) e que trazem uma complexidade contida neste “mundo” de “contextos desfavoráveis” para dentro da sala de aula (ou pátio, quadra). Por não identificarem (ou de maneira pouco relevante) nenhum significado com as práticas escolares propostas, “resistem” a estas, “trancando-se³¹²” em seus “mundos”, já que o diálogo

³⁰⁸ E objetivamente expressas em um “comportamento bagunceiro”, ao desrespeitar o professor quando não observa significados naquilo que está sendo trabalhado, numa conversa paralela em uma aula tida como “chata” (sem sentido), em uma não realização dos exercícios propostos em uma aula de Educação Física (pois “conversar com o colega é muito mais legal”, ou seja, significativo) entre outros.

³⁰⁹ Como o caso do sujeito-aluno *Pandeiro* (Escola Bimba), e a notada “cobrança” em ser uma criança responsável, de certa forma “vencedora”.

³¹⁰ Por exemplo, o caso do sujeito-aluno *Berimbau* (Escola Bimba) e a estratégia adotada por sua avó na sua educação, negociando com o *Berimbau* a realização das coisas que gostava (diga-se, a capoeira) com a realização daquelas que não gostava mas que eram entendidas como importantes (comportamento em sala, estudo etc.).

³¹¹ Como é o caso do sujeito-aluno *Atabaque* (Escola Pastinha), que aparentou sentir a falta da presença dos pais, mas que conseguiu construir estratégias de resistência/sobrevivência ao direcionar e receber o afeto de que necessita para sua avó, que foi a pessoa que o criou desde pequeno e que é responsável por ele.

³¹² Não possibilitando o que Paulo Freire (2007) chama de transposição da “consciência ingênua”, geralmente relacionada ao senso-comum, trazido pelo educando à escola para a “consciência epistemológica”, e que permite ao sujeito inserir-se de maneira crítica em seu mundo. Para Freire (2007), o professor pode e deve estimular tal transposição a partir do diálogo, contextualização e problematização da “leitura de mundo” trazida pelos educandos à sala de aula.

com o “mundo” proposto pelas práticas escolares não constitui sentidos em seu Ser (existência). Penso que tal “resistência” materializa-se em um comportamento entendido pelos professores³¹³ como “subversivo”, “disperso”, “bagunceiro”, tido como aquele aluno “malandro”³¹⁴.

Ora, entendida esta minha proposição de um comportamento de “resistência” às práticas escolares apresentado por alguns alunos tidos como “problemáticos”, como então pensar os caminhos para a abertura de um diálogo que consiga “trazer” o aluno, de maneira consciente e participativa, sem a utilização dos tradicionais meios coercitivos que a Escola, como instituição social possui, mas por vontade própria deste sujeito-educando, ao identificar significados no que é trabalhado em aula, por exemplo?

Proponho o já citado caso do sujeito-aluno *Berimbau* (escola Bimba) e a estratégia de “mediação” criada por sua avó a partir da identificação de algo no “mundo” de seu neto que parecia ser significativa para ele. Considerando o caso específico de *Berimbau*, onde a escola (e mesmo as tarefas domésticas) eram evitadas pelo sujeito, ao, aparentemente, não constituírem significados em seu mundo, o contato com a capoeira, através das aulas na escola, pareceu resultar em uma **intensidade** na criação de significados no mundo deste sujeito, capaz mesmo de proporcionar mudanças em seu comportamento frente às tarefas que não gostava de executar³¹⁵. Penso que o caso deste aluno, em particular, exemplifique a força do conceito de “sedução pedagógica” (ABIB, 2006) que a capoeira pareceu exercer no Ser (existência) deste sujeito-aluno.

Está aí uma grande potencialidade educativa latente das aulas de capoeira em escolas: ao ser trabalhada de maneira contextualizada nas práticas escolares, dialogando com o “mundo” dos alunos, consiga dialogar com aqueles tidos como “mais problemáticos”. A capoeira possui uma essência singular, relacionada ao seu contexto originário “marginal”, é portadora de uma lógica diferenciada originada em um pensar e um fazer (uma visão de mundo) relacionados às suas origens nas

³¹³ Enquanto representantes de uma instituição social (Escolas) dentro da sala de aula e imbuídos de uma função social, qual seja: educar (“formar”) nos moldes da educação tida como “correta” pela sociedade, expressa em leis, regulamentos, currículo e planos de ensino.

³¹⁴ Conforme a própria avó do aluno-sujeito *Berimbau* (Escola Bimba) descreveu o comportamento de seu neto, seja em sala de aula ou em casa.

³¹⁵ Neste caso, penso que os significados constituídos da participação nas aulas de capoeira na escola foram intensos o suficiente para a permanência nestas aulas ser utilizada pedagogicamente pela avó do sujeito-aluno como “moeda de troca” para a realização de outras atividades que usualmente não realizava e que eram tidas como importantes pela avó (estudar, comportar-se em sala de aula e ir à igreja, por exemplo).

manifestações da cultura popular.

Embora consideremos que tal essência esteja “latente”, dependendo a sua evidência, em maior ou menor grau, da forma de condução do trabalho com a capoeira pelo professor nas escolas, consideramos que trata-se de uma essência que possibilita uma outra “linguagem” ou “leitura de mundo” que pode ainda estar sendo subestimada pelas escolas da rede oficial de ensino em suas práticas educacionais e direcionamentos curriculares³¹⁶. Tal foi o caso relatado para aquele aluno na escola Pastinha (mencionado seu caso no capítulo 4), tido como “problemático” e disperso nas aulas de capoeira que observei, mas que demonstrou interesse em aproximar-se de mim e “partilhar” comigo um pouco de seu “mundo” referente ao seu cotidiano no terreiro (e que sabia tocar e conservar o instrumento da capoeira chamado atabaque muito melhor que eu, por ser ele “ogã” em um terreiro na comunidade). Penso e reforço, finalmente, que estes elementos capazes de uma “sedução pedagógica” presentes na capoeira podem e devem ser problematizados e contextualizados no “mundo” dos sujeitos, para que “façam” sentido a estes, já que, como visto nos capítulos 4 e 5, a capoeira por si só, com todo seu “contexto marginal” não conseguiu no cotidiano das aulas a participação ativa de muitos alunos tidos como “dispersos” ou “problemáticos”, mas entretanto, momentos de participação ativa e presente destes mesmos sujeitos foram alcançados quando elementos presentes em seus mundos (violência e musicalidade) foram trabalhados em algumas ocasiões nas aulas pelo professor D., conseguindo a participação ativa e motivada destes mesmos alunos “bagunceiros” (em uma das aulas, trabalhamos com a capoeira em sua vertente de luta e diversas outras com a musicalidade e domínio dos instrumentos musicais da capoeira).

Retomando nesta parte da discussão um importante conceito enunciado no capítulo 2, somos da opinião que a capoeira na escola, a depender da forma como é trabalhada nas aulas, poderia oferecer estímulos e perspectivas a um observado “querer viver humano” (*Dasein?*) na forma de uma projeção de uma identidade positiva em um tempo futuro, a despeito de todas as faltas materiais e existenciais presentes experimentadas pelo sujeito-aluno. Tal foi o caso observado

³¹⁶ Não obstante os direcionamentos já do ano de 2003 na forma da Lei Federal nº 10.639/2003 que trata da “obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio”, penso que a própria **concepção** de formação, sujeito a ser formado, tempo de formação e métodos ainda estão muito relacionados a uma concepção racional empírico-analítica ocidental.

para o aluno *Berimbau* (escola Bimba) ao “agarrar” a possibilidade da capoeira, oferecendo significados em seu Ser (existência) presente e também em seu futuro, ao projetar-se como professor de capoeira, sugerindo uma intensidade no significado da capoeira em sua vida que consegue, inclusive dado esta “força significativa”, preencher de significado atividades antes tidas como “chatas” ou “sem significado” (na perspectiva de permanência nas aulas de capoeira na escola estar relacionada à realização destas outras tarefas).

Esta citada projeção de uma identidade positiva e estímulo ao “querer viver humano” (*Dasein*?) foi observada também para o aluno-sujeito *Atabaque* (escola Pastinha) pela sua participação e engajamento nas aulas de capoeira na escola, construindo para si e afirmando também para os outros³¹⁷ uma identidade positiva construída a partir de diversos caminhos e “estratégias de sobrevivência” (GONÇALVES, 2009) frente às adversidades apresentadas em seu contexto repleto de carências materiais e existenciais (falta sentida dos pais, condição financeira desfavorável etc.) e mesmo de violência física e psicológica que sofria no contexto da escola e em sua comunidade (crianças mais velhas que o maltratavam ou insultavam com palavrões de cunho racista). A partir da valorização em seu mundo do contexto de luta e identidade com o aspecto de resistência à opressão e subversão das condições opressoras, presentes na capoeira e em seu contexto histórico-cultural originário (na identificação do sujeito-aluno com o personagem mítico e histórico de “Besouro Mangangá”, conforme citado), penso que *Atabaque* vai construindo para si (e para os outros), uma identidade diferenciada daquela que lhe tentaram impor.

A capoeira é, potencialmente, um ótimo caminho para iniciarmos um diálogo com estes educandos tidos como mais “problemáticos”, porém, não necessariamente será o único ou aquele válido para todos os educandos nestas condições, devendo estar sempre – assim como todo e qualquer conteúdo trabalhado – e, no caso de desejarmos a participação efetiva e autônoma do educando, remetida a elementos do mundo vivido destes educandos, para que, entendendo-se no contexto, possam apropriar-se do conhecimento, transformando-o a partir do momento que passarem a construir significados entre este conhecimento em seu mundo. É o trabalho que Paulo Freire (2007) nos sugere em buscar despertar a curiosidade ingênua no educando, para problematizá-la e

³¹⁷ Porque só afirma de maneira satisfatória aos outros sua identidade aquele que tem certeza e segurança desta. Coloco ainda que o próprio processo de se conhecer (ou de estar aberto a) é o que podemos chamar de existência.

transformá-la na curiosidade epistemológica ou crítica, característica do sujeito autônomo e que toma para si a responsabilidade de inserir-se criticamente em seu mundo.

Pelo estudo, observamos que a capoeira proporcionou diversas oportunidades de experiências e diferentes formas de significação nos mundos dos sujeitos-alunos. A forma lúdica como foi trabalhada nas aulas pelo professor D. possibilitou diversas oportunidades de expressão e livre Se-movimentar nos alunos-sujeitos, evidenciando diversos aspectos de seus mundos a partir de seus movimentos carregados de expressividade. O entendimento dos “mundos” de cada sujeito-aluno permitiu-nos desvendar alguns sentidos construídos pelos sujeitos-alunos da participação nas aulas de capoeira, em diferentes intensidades de aproximação com a capoeira: como possibilidade de expressão, forma de defesa e auto-afirmação, como experiência associada à riqueza de experiências (sensoriais, rítmicas, afetivas, sociais etc.) proporcionadas nas aulas e mesmo, sendo entendida como uma possibilidade de trabalho por um dos sujeitos-alunos em seu futuro, estando esta participação nas aulas associada, inclusive, a mudanças em seu comportamento no presente (observado no momento de realização da pesquisa), pois, se antes parecia “andar pela vida”, despreocupado, por não saber aonde queria chegar, hoje, parece estar “adquirindo um rumo”, por ele mesmo descoberto, o que impressionou até seus parentes mais próximos³¹⁸.

Penso que, se inicialmente, todos os sujeitos-alunos pareciam gostar e participar ativamente das aulas de capoeira, posteriormente, com o decorrer da pesquisa observamos aqueles que a tomaram como uma atividade cotidiana, enquanto que outros a tomaram como uma meta de vida – e que pode ou não se realizar, como bem discutimos com relação à impossibilidade de determinação da existência que não se dê no próprio existir – , como atividade que pode (ou não) direcionar sua existência. Não chegamos a observar a intensidade e variedade de significados existenciais atribuídos à capoeira, como esperávamos (conforme discussão realizada no capítulo 2), talvez até pela idade dos sujeitos-alunos, não tendo ainda muito contato com a capoeira (os relatos e referências estudadas diziam respeito a capoeiras mestres ou praticantes já há algum tempo, conforme se observa no capítulo 2 deste trabalho), porém, atentamos para o fato de que a intensidade de identificação e construção de significados no Ser pode chegar ao ponto de a própria existência confundir-se com a (e na) capoeira, chegando a

³¹⁸ Refiro-me ao caso em especial do aluno *Berimbau*, da escola Bimba, e os relatos de sua avó sobre mudanças em seu comportamento, conforme análises realizadas no capítulo 4.

ser entendida como “alimento para a alma” (MURICY, 1998).

Tal é a visão de mundo (e de existência) de um brilhante capoeira, já velho e experiente, extraída de um documentário sobre sua vida, onde este dá seu depoimento. Trata-se de Mestre Pastinha, que logo no início do filme-documentário³¹⁹ (MURICY, 1998), após a cena de uma ladainha em sua homenagem tendo como pano de fundo um belo pôr-do-sol (aparentemente em algum lugar em Salvador, BA, com vista para as águas da Baía de Todos-os-Santos), aparece um depoimento do Mestre que diz em um riso faceiro de quem fala sobre algo de que goste, alegrando-se ao contar, rindo porém mais do próprio ouvinte/entrevistador, pois sabe que o significado real do que foi dito, foi somente entendido (porque sentido) por si, não podendo ser captado em sua plena essência por quem apenas ouviu-o exclamar: “... a capoeira... é mandinga, é manha, é malícia... é tudo que a boca come...”

Penso que nesta brilhante e profunda fala de um Mestre que viveu e morreu – pobre³²⁰, inclusive, como grande parte dos diversos Mestres da cultura popular no Brasil – pelo desenvolvimento e amor à capoeira, esteja uma rica rede de significados, impossível de ser captada em sua complexidade e profundidade por quem não se propôs a conhecer um pouco do “mundo” onde viveu este Mestre, ou quem, ao mínimo, nunca se “arreprou” ao ouvir uma bela ladainha ao pé de um berimbau. Penso que nestes casos, capoeira e existência identificam-se quase como um só fenômeno. Fica aí mais um mistério capoeirano, proposto pelo genial Mestre Pastinha, já que a capoeira, em sua definição, se seu princípio “não tem método”, sua finalidade (existencial) “(...) é inconcebível ao mais sábio dos mestres”. Viva Pastinha! Viva a capoeira!

³¹⁹ Este depoimento foi extraído a partir da fala do próprio Mestre Pastinha, no filme-documentário (MURICY, 1998): “Pastinha: uma vida pela capoeira” que trata de sua vida e sua dedicação à capoeira.

³²⁰ Relembrando da epígrafe do capítulo 2, que nos alerta que, desde milênios, algum escritor já reconhecia que, tradicionalmente, “a sabedoria do pobre é desprezada e às suas palavras não se dão ouvidos.”

REFERÊNCIAS

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. Roda de capoeira angola e a força do canto dos poetas: uma abordagem sobre a noção de circularidade do tempo. **Sociedade e Cultura**. Goiânia, v.5, n.1, p.81-90, 2002.

_____. Cultura popular, educação e lazer: uma abordagem sobre a capoeira e o samba. **Práxis educativa**. Ponta grossa, PR. v.1, n.1, p. 58-66, jan.-jun. 2006a.

_____. Os velhos capoeiras ensinam pegando na mão. **Cad. Cedec**. Campinas, v. 26, n. 68, p. 86-98, jan./abr. 2006b.

_____. Cultura popular e educação: um estudo sobre a capoeira Angola. **Revista da FACED**. V.11, p. 10, 2007a.

_____. Revitalização de manifestações populares tradicionais brasileiras: re-significação da noção de cultura popular. **Anais do III ENECULT**. Faculdade de Comunicação, UFBA. Salvador, 23 a 25 de Maio de 2007b.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Indústria Cultural e sociedade**. ALMEIDA, JMB (Seleção de textos); LEVY, JE (Trad.). São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ALVES, Flávio Soares. Uma conquista poética na dança contemporânea através da capoeira. **Motriz**. Rio Claro, v.9, n.3, p.175-180, set./dez. 2003.

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

BERIBAZU. Centro Cultural Beribazu. **Sistema de graduações.** Por Iron Prado em 07/08/2007. Acesso em: 10/10/2010. Disponível em: <http://www.centroculturalberibazu.org/index.php?option=com_content&task=view&id=31&Itemid=58>

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curiculares Nacionais: Educação Física (5a a 8a séries).** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998b.

_____. Lei 10639/03, “(...) que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, nos ensinos Fundamental e Médio”. **Ministério da Educação.** Brasília, 2003.

_____. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação.** Câmara de Educação Superior. Resolução CNE nº 7, de 31 de Março de 2004.

_____. Ministério da Cultura. **Encontros Pró-Capoeira: Programa Nacional de Salvaguarda e Incentivo à Capoeira.** Brasília, 2010, Acesso em: 01/10/2010. Disponível em: <<http://www.encontrosprocapoeira.org.br/>>

_____. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. s/d. Acesso em: 01/10/2010. Disponível em: <<http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>>

_____. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Programa Mais Educação: passo a passo. Brasília, DF, s/d. Acesso em: 01/10/2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf>

BRUYNE, Paul de. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os pólos da prática metodológica**. JOFFILY, R (Trad.). Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

CANCLINI, Nèstor Garcia. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 1998.

CAPOEIRA, Nestor. **Capoeira: galo já cantou**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

CARDOSO, Terezinha Maria. **Cultura da escola e profissão docente: inter-relações**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2001.

CARVALHO, Maria Dalva de Barros; VALLE, Elizabeth Ranier Martins do. A pesquisa fenomenológica e a enfermagem. **Acta Scientiarum**. Maringá, 24 (3): 843-847, 2002.

CARVALHO, Marília Pinto de. Um lugar para o pesquisador na vida cotidiana da escola. *In*: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. (Orgs.) **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CASTRO, Daniela Llopart. **Movimento em dança:** uma linguagem de expressão emancipada. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2002.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia:** o discurso competente e outras falas. 2ª Ed. São Paulo: Moderna, 1981.

_____. **Convite à Filosofia.** 5ª Ed. São Paulo: Ática, 1995.

_____. **Conformismo e resistência:** aspectos da cultura popular no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1996. 6ª Reimpressão.

_____. A universidade pública sob nova perspectiva. *In:* **Conferência de abertura da ANPED.** Poços de Caldas, MG. Conferência proferida em 05/10/2003.

COELHO, Débora Fernandes; MOTTA, Maria da Graça Corso. A compreensão do mundo vivido pelas portadoras do vírus da imunodeficiência humana (HIV). **Rev. Gaúcha Enferm.** Porto Alegre, Abr. 26(1): 31-34, 2005.

COLETIVO de Autores. **Metodologia do ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

COSTA, Neuber Leite. **Capoeira, trabalho e educação.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2007.

DARTIGUES, André. **O que é fenomenologia?** ALMEIDA, MJJG. (Trad.). 3ª Ed. São Paulo: Moraes, 1992.

DIAS, João Carlos Neves de Souza e Nunes. Narrativas do corpo e da gestualidade no jogo da capoeira. **Motriz**. Rio Claro, v.16, n.3, p.620-628, jul.-set. 2010.

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

_____. A capoeira no contexto da reestruturação produtiva e da mundialização do capital. *In*: FALCÃO, JLC; SARAIVA, MC. (Orgs.) **Esporte e Lazer na cidade: a prática teorizada e a teoria praticada**. Vol 2. Florianópolis: Lagoa editora, 2007.

_____. Ludicidade, Jogo, Trabalho e Formação Humana: elementos para a formulação das bases teóricas da “Ludocapoeira”. **Revista Educação e Ludicidade: Ensaio 02**. UFBA, GEPEL. Salvador, p. 92-127, 2002.

_____. Unidade didática 2: Capoeira. *In*: KUNZ, E. (Org.). **Didática da Educação Física 1**. 3ª Ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

_____. Para além das metodologias prescritivas em Educação Física: a possibilidade da capoeira como complexo temático no currículo de formação profissional. **Pensar a Prática** 7(2): 155-170, Jul./Dez. 2004a.

_____. **O jogo da capoeira em jogo: e a construção da práxis capoeirana**. Tese de Doutorado. FAGED/UFBA, 2004b.

_____. The Capoeira is Brazilian? The Capoeira in Context of Globalization. **The FIEP Bulletin**. Foz do Iguaçu, v. 75, n. Article II, p. 191-195, 2005.

_____. **Iê... Dá volta ao mundo, camará!!!!** A internacionalização da capoeira. Vídeo-documentário. Digital Art. Florianópolis, 2007.

_____; SILVA, Bruno Emanuel Santana; ACORDI, Leandro Oliveira. Capoeira e os passos da vida. In: SILVA, AM; DAMIANI, IR. (Orgs.) **Práticas corporais: Experiências em Educação Física para uma Formação Humana**. Vol 3. Florianópolis: Nauemblu Ciência & Arte, 2005.

_____ & TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico no Campo da Cultural Corporal: As Referências para o Trato com o Conhecimento da Capoeira no Currículo de Formação Profissional. In: **XV EPENN**, São Luiz, 2001.

FANTIN, Mônica. **Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FREIRE, João Batista & SCAGLIA, Alcides José. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FRIGÉRIO, Alejandro. Capoeira: de arte negra a esporte branco. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, v.4, n.10, p. 85-98, Jun. 1989.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GONÇALVES, Julimar da Silva. Estratégias de Sobrevivência Juvenis: produção e (re)invenção do vivido através dos movimentos culturais da

periferia de Natal-RN. **Anais do Intercom**. Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste. Teresina, 14 a 16 de maio de 2009.

GONZÁLEZ-REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. SILVA, MAF (Tradutor). São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

HACK, Cássia. **Lazer e mídia nas culturas juvenis: uma abordagem da vida cotidiana**. Dissertação de Mestrado. PPGEF/CDS/UFSC. Florianópolis, 2005.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Tradução revisão e apresentação de Márcia Sá Cavalcante Schuback. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. **Textos pedagógicos sobre o ensino da Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2005.

KUNZ, Elenor. **Educação Física: Ensino e Mudanças**. Ijuí: Unijuí, 1991.

_____. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

_____. O movimento humano como tema. **Kinein**. v.1, n.1, 2000. Acesso em: 29/04/2010. Disponível em: <<http://www.kinein.ufsc.br/kinein/artigos/originais/elenorkunzcompl.html>>

_____. Unidade didática 5: Práticas didáticas para um “Conhecimento de Si” de crianças e jovens na Educação Física. *In*:

KUNZ, Elenor (Org.). **Didática da Educação Física 2**. 3ª Ed. Ijuí: Unijuí, 2005.

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. REIS, Maria João (Trad.). 2ª Ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, Menga & BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educ. Soc.** Campinas, v.25, n.89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004.

MARTINS, Bruno Rodolfo. Capoeira leigo e/ou graduado: qual formação? *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 26. Salvador, 2005. Movimentos sociais e formação humana: da própria engrenagem, inventa a contra mola que resiste. **Anais...** Salvador: ExNEEF, 2005.

MARTINS, Marcello Fernando Bulhões. Da senzala à escola: aspectos da prática docente e o mercado de trabalho da capoeira. **Conceitos**. Revista da ADUFPB-JP. p. 9-15, dezembro de 2000.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9ª Ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MOREIRA, Ramon; MOREIRA, Najara. Capoeira: sua origem e sua inserção no contexto escolar. **Revista Digital EFDeportes**. Buenos Aires, Año 12, n. 114, Noviembre, 2007. Acesso em: 25/05/2008.

Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd114/capoeira-sua-origem-e-sua-insercao-no-contexto-escolar.htm>>

MUNARIN, Iracema. **Brincando na escola**: o imaginário midiático na cultura de movimento das crianças. Dissertação de Mestrado. PPGE/CED/UFSC. Florianópolis, 2007.

MURICY, Antônio Carlos (Diretor). **Pastinha**: uma vida pela capoeira. Filme/Documentário, 16 mm, 81 min. Brasil, 1998.

NATIVIDADE, Lindinalvo. A capoeira nas aulas de Educação Física nas escolas municipais de Barra Mansa: Hoje um passo, amanhã uma caminhada. **Revista Digital EFDeportes**. Buenos Aires, Año 10, n. 94, Marzo, 2006. Acesso em: 25/05/2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd94/capoeira.htm>>

NO MINUTO.com. Maffesoli: "O Brasil é um laboratório vivo da pós-modernidade". **Entrevista por Alex de Souza**. Cultura. Domingo, 09/09/2007 às 21h18. Acesso em 10/11/2010. Disponível em: <<http://www.nominuto.com/vida/cultura/maffesoli-o-brasil-e-um-laboratorio-vivo-da-pos-modernidade/4910/>>

NORONHA, Flávia Dayana & NUNES PINTO, Rúbia-Mar. Capoeira nas aulas de Educação Física: uma proposta de intervenção. **Pensar a prática**. v.7, n.2, p.123-138, Jul./Dez. 2004.

NUNES, Mônica. Idiomas culturais como estratégias populares para enfrentar a violência urbana. **Ciência e Saúde Coletiva**. v. 10, n.2, p.409-418, 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, v.25, n.89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

OLIVEIRA, Márcio Romeu Ribas & PIRES, Giovani de Lorenzi. O primeiro olhar: experiência com imagens na educação física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n.2, p. 117-133, jan. 2005.

PALMA, Alexandre; FELIPE, Jorge. A experiência da capoeira e a pobreza da educação física: uma reflexão sobre as práticas de atividade física. **Movimento**. Ano V, nº 10, 1999.

PAULA, Cristiane Cardoso de; SCHAURISCH, Diego; PADOIN, Stela Maris de Mello; CROSSETTI, Maria da Graça Oliveira. O cuidado como encontro vivido e dialogado na Teoria de Enfermagem Humanística de Paterson e Zderad. **Acta Paul. Enf.** Out-Dez, 17(4), 2004.

PERELLI, João Marcus & MATARUNA, Leonardo. Comunidade imaginada e capoeira: visualizando suas relações. **Revista Digital EFDeportes**. Buenos Aires, Año 10, n. 84, Mayo de 2005. Acesso em: 10/11/2010. Disponível em: <
<http://www.efdeportes.com/efd84/capoeira.htm>>

POSTIC, Marcel. **O imaginário na relação pedagógica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

REIS, André Luiz Teixeira. **Capoeira**. In: FREIRE, João Batista. *et al.* **Iniciação esportiva**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação à Distância, 2005.

REIS, Letícia Vidor Souza. **O mundo de pernas para o ar: a capoeira no Brasil**. São Paulo: Publisher, 1997.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira & MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educ. Soc.** Campinas, v.25, n.89, p. 1203-1225, Set./Dez. 2004.

SAMPAIO, Tânia Maria Vieira & TAVARES, Luis Carlos Vieira. A capoeira: nicho ecológico para repensar a concepção de jogo-educação. **Licere.** Belo Horizonte, v. 10, n. 2, ago/2007.

SANTOS, José Luiz. **O que é cultura?** 14ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SANTOS, Isabele Pires. Capoeira: educação e identidade étnico-cultural em grupos/academias da cidade de Salvador-BA. **Sittientibus.** Feira de Santana, n. 30, p. 47-70, jan.-jun., 2004.

SAVIANI, Demerval. A filosofia na formação do educador. *In:* _____ . **Educação:** do senso comum a consciência filosófica. 14ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

SÃO JOSÉ. **Secretaria de Educação e Cultura.** Proposta curricular da Rede Municipal de Ensino de São José, SC: uma primeira síntese. São José, SC. Prefeitura Municipal de São José, SC, 2000.

_____. **Secretaria Municipal de Educação.** Setor Pedagógico. Planejamento Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. São José, SC. Prefeitura Municipal de São José, SC, 2008.

SILVA, Melissa Fernanda Gomes; NETO, Samuel de Souza; BENITES, Larissa Cerignoni. A Capoeira como Escola de Ofício. **Motriz.** Rio Claro, v.15 n.4 p.871-882, out./dez. 2009.

SILVA, Osni Oliveira Noberto; SOUZA, Cláudio Lucena. Disposições legais em Educação Física: ingerências do CONFEF na tentativa de restrição profissional. **Revista Digital EFDeportes**. Buenos Aires, Año 14, nº 135. Agosto de 2009. Acesso em: 20/08/2010. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd135/disposicoes-legais-em-educacao-fisica-ingerencias-do-confef.htm>>

SODRÉ, Muniz. Capoeira e Identidade. *In*: SILVA, JEFS. (Org.). **Esporte com identidade cultural**: coletânea. Brasília: INDESP, 1996. *Apud*: PALMA, Alexandre; FELIPE, Jorge. A experiência da capoeira e a pobreza da educação física: uma reflexão sobre as práticas de atividade física. **Movimento**. Ano V, nº 10, 1999.

SURDI, Aguinaldo César. **A Educação Física e o movimento humano significativo**: uma possibilidade fenomenológica. Videira: Êxito, 2010.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. Política científica e produção de conhecimento na Educação Física/Ciência do Esporte: a conjuntura, as contradições e as possibilidades de superação. *In*: CARVALHO, Y.M. (Org.) **Política científica e produção de conhecimento em Educação Física**. Goiânia: CBCE, 2007.

TERRA, Marlene Gomes; SILVA, Laura Cristina; CAMPONOGARA, Silviamar; SANTOS, Evanguelia Kotzias Atherino, SOUZA, Ana Izabel Jatobá; ERDMANN, Alacoque Lorenzini. Na trilha da fenomenologia: um caminho para a pesquisa em enfermagem. **Texto Contexto Enferm**. Florianópolis. Out-Dez; 15(4): 672-8. 2006.

VATTIMO, Gianni. **Introdução a Heidegger**. 10ª Ed. Lisboa: Piaget, 1996.

VIANA, Helena Brandão & SILVA, Haroldo Porto dos Santos. A implementação da capoeira no currículo escolar pela prefeitura municipal de campinas. **Revista Digital EFDeportes**. Buenos Aires,

Año 10, n. 81, Febrero, 2005. Acesso em: 25/05/2008. Disponível em:
<<http://www.efdeportes.com/efd81/capoeira.htm>>

VIEIRA, Luís Renato. **O jogo de capoeira**: Cultura popular no Brasil. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

VIEIRA, Marcelo Milano Falcão & CALDAS, Miguel P. Teoria Crítica e Pós-Modernismo: principais alternativas à hegemonia funcionalista. **RAE - Rev. Adm. Empresas**. v. 46, n. 1, p. 59-70, Jan/Mar, 2006.

WIKIMEDIA Foundation. Axé. **Wikipédia**: e enciclopédia livre. Acesso em: 10/11/2010. Disponível em:
<<http://pt.wikipedia.org/wiki/Ax%C3%A9>>

APÊNDICE A: Excurso – Sobre “Ser e Tempo” de Martin Heidegger

A1 GLOSSÁRIO DE ALGUNS TERMOS UTILIZADOS EM “SER E TEMPO” DE MARTIN HEIDEGGER (2007)

Pre-sença³²¹ (ou “ser-af”, ou “*Dasein*” no original em língua alemã):

- “Elaborar a questão do ser significa, portanto, tornar transparente um ente – que questiona – em seu ser. Como modo de *ser* de um ente, o questionamento dessa questão se acha essencialmente determinado pelo que nela se questiona – pelo ser. Designamos com o termo Pre-sença esse ente que cada um de nós mesmos sempre somos e que, entre outras coisas, possui em seu ser a possibilidade de questionar.” (HEIDEGGER, 2007, p. 42).
- “Pre-sença não é sinônimo nem de homem, nem de ser humano, nem de humanidade, embora conserve uma relação estrutural.” (HEIDEGGER, 1993a, p. 309). Ainda: “Evoca o processo de constituição ontológica de homem, ser humano e humanidade. É na Pre-sença que o homem constrói seu modo de ser, a sua existência, a sua história etc.” (HEIDEGGER, 2007, p. 561).
- “A ‘essência’ da Pre-sença está em sua existência (...) As características constitutivas da Pre-sença são sempre modos possíveis de ser e somente isso.” (HEIDEGGER, 2007, p. 85).
- “A Pre-sença é um sendo, que em seu ser relaciona-se com esse ser numa compreensão. Com isso, indica-se o conceito formal de existência. A Pre-sença existe. A Pre-sença é ademais um sendo, que sempre eu mesmo sou. Ser sempre minha pertence à existência como condição de possibilidade de propriedade e impropriedade. A Pre-sença existe sempre num destes modos, mesmo quando existe numa indiferença modal rara com esses modos.” (HEIDEGGER, 2007, p. 98).

Circunvisão (*Umsicht*):

³²¹ Utilizaremos o termo “Pre-sença”, quando nas citações diretas extraídas da obra que utilizamos para a condução desta pesquisa, a saber, o trabalho de tradução de “Ser e Tempo” (HEIDEGGER, 2007) conduzido por Márcia de Sá Cavalcante. No entanto, cientes de que correntemente têm sido utilizados ao invés do termo “Pre-sença”, seu original extraído da língua alemã “*Dasein*”, equivalente ao “Ser -af”, em língua portuguesa, optamos, quando nos referirmos a este conceito no presente trabalho, utilizar o original em alemão (*Dasein*) – ou mesmo ambos, estando *Dasein* entre parênteses – tendo em vista ser também aceito pela tradutora em sua obra (vide a seção explicativa da tradutora “A perplexidade da Presença” em HEIDEGGER, 2007, p. 15 a 32).

- “A construção do mundo cotidiano das ocupações não é cega mas guiada por uma visão de conjunto, a circunvisão, que abarca o material, o usuário, o uso, a obra, em todas as suas ordens.” (HEIDEGGER, 1993a, p. 314).
- “O modo de lidar com os instrumentos no uso e no manuseio, porém, não é cego. Possui seu modo próprio de ver que dirige o manuseio e lhe confere uma segurança específica. O modo de lidar com instrumentos se subordina à multiplicidade de referências do ser-para (*Um-zu*). A visão desse subordinar-se é a circunvisão.” (HEIDEGGER, 1993a, p. 111)

Ser-no-mundo:

- “A expressão composta ‘ser-no-mundo’, já na sua cunhagem, mostra que pretende referir-se a um fenômeno de *unidade*. Deve-se considerar este primeiro achado em seu todo. A impossibilidade de dissolvê-la em elementos, que podem ser posteriormente compostos, não exclui a multiplicidade de momentos estruturais que compõem esta constituição. (...) O ser-no-mundo é, sem dúvida, uma constituição necessária e *a priori* da Pre-sença mas de forma alguma suficiente para determinar por completo o seu ser.” (HEIDEGGER, 1993a, p. 90-91).

Ocupação (*Besorgen*):

- “Não sendo uma substância, a Pre-sença sempre se dá num exercício. Exercício indica e cumpre um centro irradiador de relações. Os dois planos em que, predominantemente, se desenvolve o exercício da Pre-sença promovem relações com dois modos de ser da existência: relação com o modo de ser dos entes simplesmente dados e relações com os entes dotados do modo de ser dotados da Pre-sença. Da perspectiva de seu centro irradiador, ambos os planos se caracterizam pela dinâmica própria de Pre-sença.” (HEIDEGGER, 1993a, p. 312).
- “Pelo fato do ser-no-mundo pertencer ontologicamente à Pre-sença, o seu ser para com o mundo é, essencialmente, ocupação.” (HEIDEGGER, 1993a, p. 95).

Ente:

- “Chamamos de ‘ente’ muitas coisas e em sentidos diversos. Ente é tudo de que falamos, tudo que entendemos, com que nos comportamos dessa ou daquela maneira, ente é também o que e como nós mesmos somos.” (HEIDEGGER, 1993a, p. 32).

- Segundo Abbagnano (2007, p. 387), ente pode ser entendido “como o que é, em qualquer dos significados existenciais de ser”, podendo também estar remetido à idéia mais geral de entidade como sendo “objeto existente no sentido primeiro da palavra existência, provido de um modo de ser especificamente definível”, sendo que esta entidade pode ser, o modo de ser de um indivíduo (entidade positiva) ou referir-se a um modo de ser da natureza ou da espécie (entidade quiddiativa).

Ser:

- “Ser está naquilo que é e como é, na realidade, no ser simplesmente dado (*Vorhandenheit*), no teor e recurso, no valor e validade, Na Pre-sença, no ‘há’.” (HEIDEGGER, 1993a, p. 32).
- Abbagnano (2007) em seu “Dicionário de filosofia”, sobre este conceito, dedica 12 páginas tentando oferecer uma visão geral sobre o percurso teórico empreendido para se chegar a um entendimento sobre ser a partir de diversas correntes de pensamento. Ate-mos-nos, de maneira bastante limitada, buscando esclarecer de onde partimos e visando à coerência com o pensamento de Heidegger, entender neste trabalho, o conceito de ser de uma perspectiva existencial como sua possibilidade em existir.

Existenciário (*Existenziell*) e Existencial (*Existenzial*):

- A diferença entre esses dois termos foi estabelecida por Heidegger, sendo que existencial “significa uma determinação constitutiva da existência, uma característica ou um caráter essencial dela (corresponde à categoria para as coisas), cuja determinação cabe à ontologia”, enquanto que existenciário “designa a compreensão que cada homem tem de sua própria existência ao decidir sobre as possibilidades que a constituem ou escolhê-las.” (ABBAGNANO, 2007, p. 467).
- Para Heidegger, existenciário “Indica a delimitação fatural do exercício de existir que sempre se propaga numa pluralidade de singularidades, situações, épocas, condições, ordens, etc.” (2007, p. 562), enquanto que existencial “remete às estruturas que compõem o ser do homem a partir da existência em seus desdobramentos advindos da Pre-sença” (2007, p. 563).

Ser simplesmente dado (*Vorhandenheit*):

- “Designa o modo de ser da coisa enquanto o que é assumido ‘ingenuamente’ como substancialidade de ser” (HEIDEGGER, 2007, p. 563).

Ôntico e ontológico:

- Ôntico diz respeito ao existente. É distinto do ontológico, pois este se refere ao ser categorial, isto é, à essência ou à natureza do existente. Nos esclarece Abbagnano (2007, p. 848): “Por exemplo, a propriedade empírica de um objeto é uma propriedade ôntica, a possibilidade ou a necessidade é uma propriedade ontológica.”

A2 CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA OBRA “SER E TEMPO” DE MARTIN HEIDEGGER

Ora, é possível que alguém me pergunte: “Sócrates, não poderias tu viver longe da pátria, calado e em paz?” Eis justamente o que é mais difícil fazer aceitar a alguns dentre vós: se digo que seria desobedecer ao deus e que, por essa razão, eu não poderia ficar tranqüilo, não me acreditaríeis, supondo que tal afirmação é, de minha parte, uma fingida candura. Se, porém, digo que o maior bem para um homem é justamente este, discorrer todos os dias sobre a virtude e os outros argumentos sobre os quais me ouvistes raciocinar, examinando a mim mesmo e aos outros, e, que uma vida sem esse exame não é digna de um ser humano, ainda menos acreditaríeis no que digo. Entretanto, esta é a pura verdade, ó cidadãos, mas não é fácil convencer-vos. E, por outro lado, não estou habituado a julgar-me digno de nenhum mal.

(Platão, Apologia de Sócrates, 2ª parte, capítulo XXVI)

Entendendo a complexidade da obra que nos propomos a utilizarmos em nossa pesquisa, aliada à seriedade e profundidade que demanda esta aproximação, dividiremos a tentativa de esclarecimento sobre conceitos centrais da obra de Martin Heidegger “Ser e Tempo” (2007) em três sub-tópicos: A2.1 Breve resgate do percurso teórico de Heidegger até a publicação de “Ser e Tempo” em 1927; A2.2 Comentários e elucidações sobre a obra “Ser e Tempo” de Martin Heidegger e A2.3 Considerações finais à obra “Ser e Tempo”. Propomos presentemente deixar claro nossa compreensão da obra e também nossos limites em sua apropriação.

A2.1 Breve resgate do percurso teórico de Heidegger até a publicação de “Ser e Tempo” em 1927

Antes de buscarmos um entendimento mais geral sobre a obra Ser e Tempo de Heidegger, cabe entender o contexto onde a obra foi produzida e os fatores que contribuíram para a formação de seu pensamento na época: sua aproximação teórica (e posterior rompimento) com Edmund Husserl, bem como os pensadores e acontecimentos que o

influenciaram no período de sua trajetória acadêmica até a publicação de “Ser e Tempo”.

Martin Heidegger, nasce em Messkirch no ano de 1889 (atualmente no estado alemão de Baden-Württemberg). Conclui seus estudos universitários em 1913, ingressando como docente privado na Universidade de Friburgo em 1915. Um fato de grande importância no entendimento sobre a constituição do pensamento de Heidegger dá-se no ano de 1916, quando Edmund Husserl é nomeado professor na Faculdade de Filosofia de Friburgo e Heidegger torna-se seu assistente. A partir deste ano, ambos passam a conduzir cursos e seminários sobre Kant e Aristóteles, e a influência do pensamento de Husserl vai-se tornando presente cada vez mais no pensamento de Heidegger³²². Esta aproximação conceitual de Heidegger a Husserl, dá-se a partir das colaborações e diálogos entre ambos, além de compartilharem de certas idéias da fenomenologia em crescente desenvolvimento (tendo como Husserl seu principal expoente na época). Neste sentido, aproximam-se no conceito de *Anschauung* - ou seja, da intuição das essências - de Husserl, ao considerar sua impossibilidade de redução ao conhecimento puramente científico, tratando-se de um “encontrar as coisas, por assim dizer, em carne e osso” (VATTIMO, 1996, p. 13). Pode ser entendida esta aproximação também a partir de um reconhecimento por Heidegger, de alguns dos conceitos defendidos por Husserl na época, em sua concepção de fenomenologia. Seriam eles: a separação entre psicologia e a filosofia³²³, a *manutenção* do privilégio do sujeito do conhecimento³²⁴ e a ampliação/renovação do conceito de fenômeno³²⁵ (remetendo ao já citado conceito de *Anschauung*, ou intuição das essências) (CHAUÍ,

³²² Nos conta Vattimo (1996, p. 14), sobre a proximidade de ambos pensadores, que Husserl no início da década de 1920 costumava afirmar que “A fenomenologia somos eu e Heidegger, e mais ninguém”.

³²³ Para Chauí (1995, p. 236), a diferença entre ambas, segundo Husserl, estaria em que ao a psicologia ser entendida como a ciência que “estuda e explica fatos observáveis”, não conseguiria “oferecer os fundamentos de tais estudos e explicações”, cabendo estes à filosofia. Ou seja, esta última não busca explicar fatos mentais e de comportamento, mas centra-se na descrição das essências da vida física e psíquica (CHAUÍ, 1995, p. 236).

³²⁴ O termo *manutenção* está bem empregado, pois Husserl concorda com a tradição kantiana de privilegiar a consciência reflexiva (sujeito do conhecimento) e entende a consciência como um ato intencional, direcionado ao mundo, doando sentidos e estabelecendo significações com este. (CHAUÍ, 1995).

³²⁵ Ampliando o conceito de fenômeno em Kant (fenômeno como algo que vem do mundo externo e se oferece a um sujeito de conhecimento, nas estruturas cognitivas da consciência) e em Hegel (consciência como fenômeno interior e mundo como a manifestação da consciência das coisas), Husserl propõe uma aproximação entre fenômeno e essência, enquanto “significação ou sentido de um ser, sua idéia, seu *eidós*.” (CHAUÍ, 1995, p. 238).

1995). No entanto, influenciando e sendo influenciado ao mesmo tempo, a partir de seu relacionamento pessoal e teórico com Husserl e a sua concepção de fenomenologia, percebemos que Heidegger envereda por rumos distintos, passando a divergir, em alguns aspectos da concepção teórica de Husserl (culminando a divergência com a publicação de “Ser e Tempo”, como veremos adiante).

Entre os anos de 1923 e 1927, Heidegger promove cursos e seminários sobre a obra de Platão, Aristóteles, Kant, Hegel, Descartes, sobre a história do conceito de tempo e sobre a ontologia medieval. A publicação das duas seções de “Ser e Tempo” no ano de 1927, marca, entretanto, a ruptura filosófica entre Husserl e Heidegger³²⁶ (Heidegger viria inclusive a substituir Husserl em sua cátedra na Universidade de Friburgo, no ano seguinte, em 1928). Mesmo após este rompimento filosófico, permanece a contribuição de Heidegger ao pensamento fenomenológico ao colocar em evidência o tema do *Lebenswelt* (ou mundo-vivido).

Cabe aqui breve referência a algumas obras publicadas no período anterior à entrada de Heidegger como professor na Universidade de Friburgo, antes ainda de seu relacionamento com Edmund Husserl. Tratam-se de três obras de tom neokantiano³²⁷ (VATTIMO, 1996), que já prenunciam em suas conclusões uma crescente preocupação de superação teórica do princípio de conceber o sujeito do conhecimento como sujeito puro, visão de certa forma transcendental e característica do pensamento neokantiano³²⁸ que Heidegger posteriormente criticará em “Ser e Tempo”. Tratam-se então de sua tese de doutorado sobre “A teoria do juízo no psicologismo” (1913), a tese de docência privada e livre sobre “A doutrina das categorias e do significado em Duns Escoto” (1916) e o tratado sobre o “Conceito de tempo em historiografia” (1916). Sucintamente, em sua tese de doutorado, Heidegger trata da discussão

³²⁶ Não obstante, a dedicatória de Heidegger em “Ser e Tempo” ser endereçada a Edmund Husserl.

³²⁷ Cabe lembrar que a Universidade de Friburgo em Baden (onde Heidegger estudara entre os anos de 1909 a 1913) era um dos centros da filosofia neokantiana em princípios do século XX.

³²⁸ Ou Neocriticismo: Movimento de “retorno a Kant” iniciado na Alemanha em meados do século XIX e que deu origem a algumas das mais importantes manifestações da filosofia contemporânea. Dentre suas várias correntes, as características comuns seriam: 1) negação da metafísica e redução da filosofia a reflexão sobre ciência, vale dizer, a teoria do conhecimento; 2) distinção entre o aspecto psicológico e o aspecto lógico-objetivo do conhecimento, em virtude da qual a validade de um conhecimento é completamente independente do modo como ele é psicologicamente adquirido ou conservado; 3) tentativa de partir das estruturas da ciência, tanto da natureza quanto do espírito, para chegar às estruturas do sujeito que a possibilitam. (ABBAGNANO, 2007).

filosófica, em voga na época, da validade da lógica contra a tendência psicologista que reduzia as leis da lógica a leis empíricas sobre o funcionamento da mente humana. Já em sua tese de docência privada, Heidegger discorre sobre a autonomia do mundo das significações, sem enunciar, entretanto, um retorno ao psicologismo, pois entende que a subjetividade na vida da consciência é caracterizada pela temporalidade e historicidade (categorias contrárias a uma possível redução da vida da consciência a uma esfera puramente psíquica, característica do psicologismo). Finalmente em seu tratado publicado no ano de 1916, Heidegger reforça a tese da vida da consciência como historicidade, o que implica também em um conceito de temporalidade irreduzível ao conceito de tempo utilizado nas ciências físicas (VATTIMO, 1996).

Outras influências no pensamento de Heidegger até a época da publicação de “Ser e Tempo”, além dos já citados, foram os pensamentos de Dilthey e Kiergaard. O primeiro no reconhecimento da “temporalidade como sentido ontológico da inquietude, isto é, de todas as estruturas constitutivas do ser do homem” (VATTIMO, 1996, p. 15)³²⁹, enquanto que o segundo entende o caráter existivo da existencialidade (sem, entretanto, aprofundar-se na ontologia do ser³³⁰) referindo-se também ao problema da angústia (que é um conceito central em Heidegger), e fornecendo fundamentos para seu conceito de temporalidade (VATTIMO, 1996). Certa influência teve também a temática religiosa cristã³³¹ no pensamento de Heidegger em período posterior à primeira guerra mundial (quando faz referências a S. Paulo, Lutero e Calvino) nas temáticas relacionadas aos seus conceitos de ser-para-o-fim e ser-para-a-morte, discussão empreendida na análise sobre existência e o seu fim (parágrafos 47 a 53). Em seu capítulo que trata do conceito de cura, faz menção à noção e estabelecimento de diferenças fundamentais entre os fenômenos de medo e de angústia (1ª seção, 6º

³²⁹ Pensamento este desenvolvido, especialmente na segunda seção de “Ser e Tempo” (HEIDEGGER, 2007).

³³⁰ Conforme observação de Heidegger (2007, p. 308) que, em nota de rodapé considera-o como um pensador que “concebeu explicitamente, o problema da existência como problema existencial, refletindo a seu respeito com profundidade. A problemática existencial, contudo, lhe é tão estranha que ele, no que tange à perspectiva ontológica, encontra-se, inteiramente, sob o domínio de Hegel e da filosofia antiga vista por este último.”

³³¹ “Desde S. Paulo até a *Meditatio futurae vitae*, de Calvino, a antropologia elaborada na teologia cristã sempre viu a morte no seio da interpretação da ‘vida’.” (HEIDEGGER, 2007, p. 324); ainda: “Lutero tratou ainda do problema do medo fora do contexto tradicional de uma interpretação da *poenitentia e contritio*, em seus comentários sobre o Gênesis onde, a bem dizer, foi mais penetrante do ponto de vista da edificação do que do ponto de vista conceitual.” (HEIDEGGER, 2007, p. 257).

capítulo, especialmente nos parágrafos 40 e 41), estando presentes os pensamentos de Lutero e de Kiergaard, respectivamente. A aproximação com o pensamento religioso cristão, respeitadas as insuficiências dos conceitos metafísicos a que geralmente recorre, estava no desejo em reconhecer o contraste entre o “espírito vivente” (VATTIMO, 1996, p. 19) e os esquemas conceituais em voga no pensamento filosófico ocidental, que concebiam o ser como simplesmente-dado (*Vorhandenheit*). Tal concepção de ser, segundo Heidegger, prejudica o pensar adequadamente o fenômeno da vida e da história, ao não partir de um entendimento verdadeiro do que seja ser, questão fundamental e sempre presente em sua obra “Ser e Tempo”. Sobre este aspecto fundamental, Vattimo (1996, p. 21) esclarece:

Apesar do aparente “carácter abstracto” do problema do ser, o caminho que percorre Heidegger desde o neokantismo até a fenomenologia e ao “existencialismo”³³², representa um progressivo esforço de concretizar, esforço devido ao qual se manifestam em primeiro plano as dimensões efectivas desse “sujeito” que, na perspectiva transcendental [*referindo-se ao neokantismo*], se concebe sempre como o sujeito “puro”. Mas “o espírito vivente é essencialmente espírito histórico”. Na conexão muito estreita que se estabelece entre os dois problemas (o problema da existência e o problema do ser), que reciprocamente se implicam, e nas conseqüências que disto se derivam, consiste a originalidade e significado específico da problematização filosófica heideggeriana, não só perante o neokantismo e a fenomenologia, mas também perante todo o pensamento do século XX.

Ser e Tempo pode, então, ser entendida como a obra que primeiramente articula, desenvolve e formula uma perspectiva teórica mais específica e característica do pensamento de Heidegger, que é a questão do ser (VATTIMO, 1996). A epígrafe da obra ao trazer uma

³³² As aspas aqui remetem à recusa do próprio Heidegger em se considerar existencialista (VATTIMO, 1996). Para Abbagnano (2007, p. 469), a única fase passível de ser considerada em Heidegger no decorrer de seu percurso teórico como existencialista seria a sua primeira, onde insere-se a publicação da obra “Ser e Tempo”, ao propor a análise existencial pelas possibilidades existenciárias do ser.

passagem de “O Sofista” de Platão³³³, remonta a tal questionamento, colocando o paradoxo em que a filosofia cai ao pensar e formular seus conceitos a partir de uma base tida como sólida (o ser como algo já conhecido), entretanto, o autor relembra que este é um de seus conceitos mais obscuros, e que, portanto, necessita de elucidação³³⁴. É isto a que ele se propõe, basicamente, nesta obra: aclarar, ou ao menos, colocar novamente em voga esta questão, constantemente esquecida na atualidade.

A.2.2 Comentários e elucidações sobre a obra “Ser e Tempo” de Martin Heidegger

Buscaremos neste momento evidenciar de uma maneira geral (e, portanto, limitada dada a complexidade de “Ser e Tempo”) o conteúdo e idéias fundamentais da obra, atendo-nos aos pontos tidos como de fundamental importância para a condução do estudo a que presentemente propomos. Dada a extensão da obra, respeitaremos a divisão desta em duas seções, a saber: “Análise preparatória dos fundamentos da Pre-sença” (incluindo aqui, brevemente, a discussão proposta na introdução e nos primeiros dois capítulos que antecedem o início da primeira seção) e “Pre-sença e temporalidade”. Manteve-se também o encadeamento do raciocínio em capítulos proposto por Heidegger em ambas seções, a fim de facilitar a compreensão por parte do leitor.

Entendemos o caráter de limitação representado por esta tentativa de síntese do pensamento de Heidegger proposto em sua obra “Ser e Tempo”, porém, acreditamos ser esta uma iniciativa necessária tendo em vista ser uma obra pouco referenciada na área de Educação Física e acreditamos na importância de buscarmos um entendimento o mais próximo do original de Heidegger (tendo em vista que recorreremos à tradução na íntegra do original de “Ser e Tempo”) a fim de não distorcer seu pensamento, mas utilizarmos deste para conduzirmos a pesquisa que propomos, ajudando-nos na reflexão e discussão sobre os achados e na execução dos objetivos propostos pela pesquisa.

³³³ “[texto em grego] ... pois é evidente que de há muito sabeis o que propriamente quereis designar quando empregais a expressão ‘ente’. Outrora, também nós julgávamos saber, agora, porém, caímos em aporia.” (HEIDEGGER, 2007, p. 34).

³³⁴ Segundo Heidegger (2007, p. 37): “Pois se diz: ‘ser’ é o conceito mais universal e mais vazio. Como tal, resiste a toda tentativa de definição. Esse conceito mais universal, e por isso, indefinível, prescinde de definição.”.

A2.2.1 Primeira seção: sobre a “Análise preparatória dos fundamentos da Pre-sença”

Partimos do objetivo proposto em “Ser e Tempo” de oferecer elementos necessários para um questionamento a respeito do sentido do ser, ou ainda, oferecer elementos para uma analítica existencial que desvele o ser em sua existência. Tal objetivo deve ser buscado tomando-se o cuidado de não cair nos determinismos metafísicos que Heidegger critica de maneira central em sua obra, relativos ao entendimento do ser enquanto simplesmente-dado³³⁵. O objetivo principal da obra busca um retorno a um questionamento tido como aparente e superado, que, no entanto, é para Heidegger, o conceito mais obscuro e negligenciado pela filosofia, que é a idéia de ser³³⁶. Heidegger coloca a impossibilidade de se conhecer o ser por vias que não partam dele próprio, no processo de se fazer conhecer por si mesmo; todo o conhecimento a respeito do ser que parta de conceitos exteriores a este, retornaria ao entendimento do ser como simplesmente-dado, ou seja, algo não dotado de *Dasein* (Pre-sença), tratando-se, portanto, de uma abstração de caráter mistificado sobre este ser que se busca compreender:

O primeiro passo filosófico na compreensão do problema do ser consiste em [palavra em grego] ‘não contar estórias’ significa: não determinar a proveniência do ente como um ente, reconduzindo-o a um outro ente, como se o ser tivesse o caráter de um ente possível. Enquanto questionado, o ser exige, portanto, um modo próprio de de-monstração que se distingue essencialmente da descoberta de um ente. (HEIDEGGER, 1993a, p. 32).

Com este princípio, contido no trecho acima, Heidegger marca em sua obra um rompimento com qualquer entendimento do ser

³³⁵ “A pessoa não é uma coisa, uma substância, um objeto. Com isso, se ressalta e acentua a mesma coisa indicada por Husserl, ao exigir para a unidade da pessoa uma constituição essencialmente diferente das coisas da natureza. (...) Pertence à essência da pessoa apenas existir no exercício de atos intencionais e, portanto, a pessoa em sua essência não é objeto algum. Toda objetivação psíquica e por conseguinte toda apreensão de um ato como algo psíquico equivale a uma despersonalização. Em todo caso, uma pessoa só é, na medida em que executa atos intencionais ligados pela unidade de um sentido. Ser psíquico nada tem a ver, pois, com ser pessoa.” (HEIDEGGER, 2007, p. 92).

³³⁶ “Quando se diz, portanto: ‘ser’ é o conceito mais universal, isso não pode significar que o conceito de ser seja o mais claro e que não necessite de qualquer discussão ulterior. Ao contrário, o conceito de ‘ser’ é o mais obscuro.” (HEIDEGGER, 1993a, p. 29).

idealizado e pensado *a priori*³³⁷. Um retorno à própria forma de colocar a questão do conceito sobre ser torna-se necessária na base da analítica existencial que propõe. Nesse sentido, a questão do ser deve ser pensada anteriormente em como se concebe o ser³³⁸, ou seja, de qual perspectiva se entende o questionado: o ser. Rejeitando uma compreensão “vaga e mediada” de ser (HEIDEGGER, 2007, p. 41), o autor propõe a necessidade da análise existencial partir da existencialidade da existência³³⁹, entendendo o ser que se demonstra a partir de seu mundo. O autor coloca então a centralidade do conceito de *Dasein* (ou Pre-sença) na condução da analítica existencial por ele proposta, sendo entendido este conceito como um questionamento fundamental, característico de nossa existência e que está em jogo no nosso existir. *Dasein* (Pre-sença) está intimamente relacionado ao ser em seu existir no mundo, sendo o entendimento deste conceito de crucial importância na condução da analítica existencial proposta. Segundo Heidegger (2007, p. 48):

Isso significa, explicitamente e de alguma maneira, que a Pre-sença se compreende em seu ser, isto é, sendo. É próprio deste ente que seu ser se lhe abra e manifeste com e por meio de seu próprio ser, isto é, sendo. *A compreensão do ser é em si mesma uma determinação do ser da Pre-sença* [grifo do autor].

A idéia de que a Pre-sença (*Dasein*) se compreende em seu ser “isto é, sendo”, coloca a necessidade de partir-se do entendimento das categorias ônticas para se chegar ao que Heidegger chama de ontologia fundamental³⁴⁰, ou, um processo de indagação que buscaria assim, o

³³⁷ Utilizado aqui no sentido kantiano, enquanto juízos, independentes da experiência direta que se faça sobre algo.

³³⁸ “Uma investigação sobre o sentido do ser não pode pretender dar este esclarecimento em seu início. A interpretação dessa compreensão mediana do ser só pode conquistar um fio condutor com a elaboração do conceito de ser.” (HEIDEGGER, 1993a, p. 31)

³³⁹ “Chamamos existência ao próprio ser com o qual a Pre-sença pode se comportar dessa ou daquela maneira e com o qual ela sempre se comporta de alguma maneira.” (HEIDEGGER, 2007, p. 48).

³⁴⁰ Heidegger relata a própria limitação da ontologia no que diz respeito à questão do ser, por este conceito ainda ser indefinido em seu desenvolvimento: “Por mais rico e estruturado que possa parecer seu sistema de categorias, toda ontologia permanece, no fundo, cega e uma distorção de seu propósito mais autêntico se, previamente, não houver esclarecido, de maneira suficiente, o sentido de ser e não tiver compreendido esse esclarecimento como tarefa fundamental.” (HEIDEGGER, 2007, p. 47).

desvelar fundamental da existência do ser a partir do entendimento do *Dasein* (Pre-sença). No entanto, Heidegger coloca “dificuldades específicas” (HEIDEGGER, 1993a, p. 43) nas tentativas de interpretação da Pre-sença, tendo em vista que esta deve mostrar-se por si mesma em sua existência, exigindo, portanto, formas particulares de aproximação:

Negativamente: a esse ente não se deve aplicar, de maneira construtiva e dogmática, nenhuma idéia de ser e realidade por mais ‘evidente’ que seja. Nem se devem impor à Pre-sença ‘categorias’ delineadas por tal idéia. Ao contrário, as modalidades de acesso e interpretação devem ser escolhidas de modo que esse ente possa mostrar-se em si mesmo e por si mesmo. Elas têm de mostrar a Pre-sença tal como ela é *antes de tudo* e na *maioria das vezes*, em sua *cotidianidade* [grifos do autor] mediana. Da cotidianidade não se devem extrair estruturas ocasionais e acidentais, mas estruturas essenciais. Essenciais são as estruturas que se mantêm ontologicamente determinantes em todo modo de ser da Pre-sença fática. (HEIDEGGER, 2007, p. 54).

Ligado ao conceito de cotidianidade, de onde devemos partir no entendimento sobre a analítica da Pre-sença³⁴¹, está o conceito de ser-no-mundo, ou seja, um conceito concebido enquanto relação que faz menção a um fenômeno de unidade e que compreende o ser em sua existência relacionando-se e existindo em um mundo e para um mundo. Estando neste mundo, o ser em sua existência relaciona-se com instrumentos (não dotados do caráter de *Dasein*, como objetos, equipamentos, ferramentas etc. que sempre pertencem a um ser³⁴²) ou existe, ao ser-com outros seres dotados de *Dasein* (outras pessoas que

³⁴¹ “O ponto de partida devido da analítica da Pre-sença consiste em se interpretar esta constituição [referindo-se ao conceito de ser-no-mundo].” (HEIDEGGER, 2007, p. 98). No entanto, mais à frente, o autor esclarece que embora necessário, o entendimento sobre ser-no-mundo é insuficiente para determinar completamente o ser da Pre-sença, devendo este articular-se com diversos elementos relativos à analítica existencial posteriormente comentados no decorrer da obra.

³⁴² “Em sua essência, todo instrumento é ‘algo para...’ Os diversos modos de ‘ser-para’ (*Um-zu*) como serventia, contribuição, aplicabilidade, manuseio constituem uma totalidade instrumental. Na estrutura ‘ser-para’ (*Um-zu*), acha-se uma referência de algo para algo.” (HEIDEGGER, 1993 a, p. 110)

vêm ao encontro em seu mundo). Nesta relação, torna-se importante sempre a referência e a relação que o ser estabelece com seu mundo (seja as pessoas com quem se relaciona e que vêm ao encontro em seu mundo, ou os objetos de que dispõe, em sua cotidianidade) quando buscamos empreender esforços na analítica da Pre-sença (*Dasein*). Não se deve pensar o ser desprovido de mundo, caindo no erro metafísico apontado por Heidegger em entender o ser como simplesmente-dado, idealizado e isolado de suas relações cotidianas:

(...) o ser-no-mundo não é uma ‘propriedade’ que a Pre-sença às vezes apresenta e outras não, como pudesse ser igualmente com ela ou sem ela. O homem não ‘é’ no sentido de ser e, além disso, ter uma relação com o mundo, o qual por vezes lhe viesse a ser acrescentado. A Pre-sença nunca é ‘numa primeira aproximação’ um ente, por assim dizer, livre de ser-em que, algumas vezes, tem gana de assumir uma ‘relação’ com o mundo. Esse assumir relações com o mundo só é possível porque a Pre-sença, sendo-no-mundo, é como é. Tal constituição de ser não surge porque, além dos entes dotados do caráter da Pre-sença, ainda se dão outros entes, os simplesmente-dados, que com ela se deparam. Esses outros entes só podem deparar-se ‘com’ a Pre-sença quando conseguem mostrar-se, por si mesmos, dentro de um mundo. (HEIDEGGER, 2007, p. 103, 104).

É neste mundo que o ser estabelece relações com seres que vêm ao encontro, ocupando-se na cotidianidade na realização de tarefas. Deve-se então buscar “descrever fenomenologicamente” (HEIDEGGER, 2007, p. 110) este mundo, ou os “entes dentro do mundo”, sejam as coisas naturais ou sejam aquelas dotadas de valor, e entender a forma como o ser lida com elas (ocupação) e as significa. A forma de lidar com os instrumentos pode fornecer pistas sobre o ser da Pre-sença (*Dasein*) na forma desta se relacionar com este instrumento, não somente entendendo o “para que” (*Wozu*) este é utilizado, mas também a referência que este (ou ação, ou, produto da relação da Pre-sença (*Dasein*) ao dispor de um instrumento para realização de alguma ocupação) evidencia sobre quem o usou/portou/realizou (a própria Pre-sença que agiu). A utilização dos instrumentos em nossa cotidianidade, pode evidenciar pistas da “serventia para”, ou seja, da utilidade que

aquele instrumento possui para a Pre-sença (*Dasein*) que dele se utiliza³⁴³. Torna-se fundamental nesta parte da obra a referência à idéia de intencionalidade, conceito fundamental já presente no pensamento fenomenológico partilhado por Heidegger nos tempos de sua colaboração com Husserl, e as possibilidades de demonstrar o ser da Pre-sença (*Dasein*) em sua relação intencional com o mundo:

Enquanto ação de mostrar, a ‘referência’ funda-se, ao contrário, na estrutura ontológica do instrumento, isto é, na serventia. (...) A ‘referência’ mostrar é a concreção ôntica do para quê (*Wozu*) de uma serventia, que determina um instrumento específico. A referência ‘serventia para’ é, em contrapartida, uma determinação ontológica categorial do instrumento como instrumento. (...) No modo de lidar da ocupação, o instrumento-sinal tem um emprego *preferencial* [grifo do autor] (HEIDEGGER, 2007, p. 128).

O mundo no qual o ser é e se relaciona por ser Pre-sença (*Dasein*), é um mundo constituído de significados construídos e compreendidos por este ser na realização de sua existência. Pela significância atribuída pelo ser àquilo com que ele se relaciona (referindo-se aos instrumentos de que dispõe em sua cotidianidade), pode-se evidenciar uma conjuntura rica de significados na utilização e na forma de se relacionar ou de se expressar nesta relação com o instrumento: “A abertura da significância como constituição existencial da Pre-sença, o ser-no-mundo, é a condição ôntica da possibilidade de se descobrir uma totalidade conjuntural.” (HEIDEGGER, 2007, p. 138).

Toda Pre-sença (*Dasein*), entende-se, refere-se e se relaciona num mundo e cria significados em seu existir neste mundo; tal visão entende uma forma de espacialidade própria da Pre-sença (*Dasein*), que se aproxima ou se distancia do que está presente em seu mundo, sendo importante o conceito de significância³⁴⁴ para determinação desta noção

³⁴³ “O ser do manual tem a estrutura da referência. Isso significa: ele possui em si mesmo o caráter de estar referido a. O ente se descobre enquanto referido a uma coisa como o ente que ele mesmo é. O ente tem com o ser que ele é algo junto. O caráter ontológico do manual é a conjuntura. Na conjuntura se diz: algo se deixa e faz junto a. É essa remissão de ‘com... junto...’ que se pretende indicar com o termo referência.” (HEIDEGGER, 2007, p. 134).

³⁴⁴ “Chamamos de significância o todo das remissões dessa ação de significar (*Bedeutend*). A significância é o que constitui a estrutura do mundo em que a Pre-sença já sempre é como é.

particular de espacialidade da Pre-sença (*Dasein*). Para Heidegger, a própria noção de espacialidade no ser encontra-se em uma ligação ontológica com seu mundo, devendo ser entendida na sua conveniência e relação com o ser-em³⁴⁵, sempre referido a um mundo. O ser da Pre-sença (*Dasein*), dotado de intencionalidade pode aproximar-se daquilo que lhe convenha, ou que constitua significados em seu mundo, podendo também afastar-se daquilo que não possua significados em seu mundo. Neste sentido, o espaço é também constituinte do mundo em que o ser é (existe); deve portanto, ser problematizado o espaço em sua relação com o ser que nele existe, se desejamos continuar na busca pela analítica existencial da Pre-sença (*Dasein*). Não é, no entanto, ainda, o determinante fundamental do ser-no-mundo, mas parte deste, que deve ser compreendida, conforme nos relata Heidegger (2007, p. 168):

No fenômeno do espaço, não se pode encontrar nem a única e nem a determinação ontológica primordial do ser dos entes intramundanos. Tampouco ele constitui o fenômeno do mundo. O espaço só pode ser concebido recorrendo-se ao mundo. Não se tem acesso ao espaço, de modo exclusivo ou primordial, através da desmundanização do mundo circundante. A espacialidade só pode ser descoberta a partir do mundo e isso de tal maneira que o próprio espaço se mostra também um constitutivo do mundo, de acordo com a espacialidade essencial da Pre-sença, no que respeita à sua constituição fundamental de ser-no-mundo.

Neste ponto da obra, esclarecida a necessidade de se partir de um entendimento diferenciado sobre ser, sempre relacionado e entendido em seu mundo, a analítica existencial defronta-se com o fundamento existenciário do ser como Pre-sença (*Dasein*) relacionar-se com outros

(...) Sendo, a Pre-sença já se referiu a um 'mundo' que lhe vem ao encontro, pois pertence essencialmente a seu ser uma referencialidade." (HEIDEGGER, 2007, p. 138).

³⁴⁵ "Em seus caminhos, a Pre-sença não atravessa um trecho do espaço como uma coisa corpórea simplesmente dada. Ela 'não devora quilômetros', a aproximação e o dis-tanciamento são sempre modos de ocupação com o que está próximo e distante. Um caminho 'objetivamente' longo pode ser mais curto do que um caminho objetivamente muito curto que, talvez, seja uma 'difícil caminhada' e, por isso, se apresente como um caminho sem fim." (HEIDEGGER, 2007, p. 160).

seres dotados de Pre-sença (*Dasein*), entendidos como co-Presenças³⁴⁶. O ser nunca é dado sozinho em um mundo, tampouco não é dado como eu-isolado, sem os outros; neste sentido, somos sempre ser-com, mesmo em nosso pretense isolamento intencional, sempre estamos nos referindo à existência do outro: “mesmo quando cada Pre-sença de fato não se volta para os outros, quando acredita não precisar deles ou quando os dispensa, ela ainda é no modo de ser-com” (HEIDEGGER, 2007, p. 180). Nesta relação com outros seres dotados de Pre-sença (*Dasein*), nos preocupamos³⁴⁷ (ao contrário da relação que estabelecemos com os instrumentos, a que Heidegger chama de ocupação) com os outros e estabelecemos relações para com o outro com base na identificação deste que vem de encontro em nosso mundo, possibilitando diversas formas de relacionar-se, indo desde a consideração e tolerância até a total desconsideração e a indiferença para com este outro. A relação estabelecida com o outro deve ser entendida enquanto uma “relação ontológica entre Pre-senças” (Heidegger, 2007, p. 181), onde a identidade (a Pre-sença em si já possui *uma própria* compreensão sobre seu ser) pode ocorrer entre ambas e sugerir o modo de ser-com este outro que vem de encontro no mundo.

Este contato com os outros que vêm de encontro no mundo possibilita a identidade e ao mesmo tempo, o espaçamento³⁴⁸ que possibilita ao ser da Pre-sença determinar-se. Esse determinar-se, entretanto, sofre influências de certo “encobrimento” pelo que Heidegger chama de **impessoal**, e que tem por consequência levar a uma tendência de nivelamento das possibilidades existenciais deste ser. O conceito de impessoal completa-se (ou realiza-se cotidianamente) com o

³⁴⁶ “O mundo da Pre-sença libera, portanto, entes que não apenas se distinguem dos instrumentos e das coisas mas que, de acordo com seu modo de ser de Pre-sença, são e estão ‘no’ mundo em que vêm ao encontro segundo o modo de ser-no-mundo. Não são algo simplesmente dado e nem algo à mão. São como a própria Pre-sença liberadora – são também co-Presenças.” (HEIDEGGER, 2007, p. 174).

³⁴⁷ “A ‘preocupação’, no sentido de instituição social de fato, por exemplo, funda-se na constituição ontológica da Pre-sença enquanto ser-com (...) O ser por um outro, contra um outro, sem os outros, o passar ao lado um do outro, o não sentir-se tocado pelos outros são modos possíveis de preocupação.” (HEIDEGGER, 2007, p. 178).

³⁴⁸ “Nas ocupações do que se faz com, contra ou a favor dos outros, sempre se cuida de uma diferença com os outros, seja apenas para nivelar as diferenças, seja para a Pre-sença, estando aquém dos outros, esforçar-se por chegar até eles, seja ainda para a Pre-sença, na precedência sobre os outros, querer subjugar-los. Embora sem o perceber, a convivência é inquietada pelo cuidado em estabelecer esse intervalo. Em termos existenciais, ela possui o caráter de espaçamento (*Abständigkeit*). Quanto mais este modo de ser não causar surpresa para a própria Pre-sença cotidiana, mais persistente e originária será sua ação e influência.” (HEIDEGGER, 2007, p. 183).

de medianidade³⁴⁹, aos quais a Pre-sença (*Dasein*) entrega a tutela de seu ser aos outros (o impessoal): “o impessoal, que não é nada determinado mas que todos são, embora não como soma, prescreve o modo de ser da cotidianidade” (HEIDEGGER, 2007, p. 184). Sobre a relação entre medianidade e o impessoal escreve Heidegger (2007, p. 184):

Essa medianidade, designando previamente o que se pode e deve usar, vigia e controla toda e qualquer exceção que venha a impor-se. Toda primazia é silenciosamente esmagada. Tudo que é originário se vê, da noite para o dia, nivelado como algo de há muito conhecido. O que se conquista com muita luta torna-se banal. Todo segredo perde sua força. O cuidado da medianidade desvela também uma tendência essencial da Pre-sença, que chamamos de nivelamento de todas as possibilidades de ser.

O impessoal, ao obscurecer a inquietação fundamental que é característica da Pre-sença em seu ser, por meio do que Heidegger chamou de **público**³⁵⁰, substitui esta inquietação com interpretações externas ao ser desta Pre-sença e que tencionam explicá-la, bem como ao mundo em que esta existe. Heidegger oferece um entendimento sobre a influência do impessoal no ser da Pre-sença (*Dasein*):

O impessoal tira o encargo de cada Pre-sença em sua cotidianidade. E não apenas isso; com esse desencargo, o impessoal vem ao encontro da Pre-sença na tendência de superficialidade e facilitação. Uma vez que sempre vem ao encontro de cada Pre-sença dispensando-a de ser, o impessoal conserva e solidifica seu domínio teimoso. (2007, p. 185).

³⁴⁹ Entendida enquanto um existencial que “vigia e controla” as exceções ao cotidiano que venham a se impor, oferecendo, juntamente com o impessoal, uma forma “tranquila” e, portanto, impessoal, ao ser da Pre-sença (*Dasein*).

³⁵⁰ “Este rege, já desde sempre, toda e qualquer interpretação da Pre-sença e do mundo, guardando em tudo o seu direito. E isso não por ter construído um relacionamento especial e originário com o ser das ‘coisas’, nem por dispor de uma transparência expressa e apropriada da Pre-sença, mas por não penetrar ‘nas coisas’, visto ser insensível e contra todas as diferenças de nível e autenticidade. O público obscurece tudo, tomando o que assim se encobre por conhecido e a todos acessível.” (HEIDEGGER, 2007, p. 184-185).

O autor ao constatar a indeterminação e vazio ontológico do impessoal e perceber que, no entanto, é ele quem na maioria das vezes (na cotidianidade e na medianidade), se propõe a substituir o questionamento fundamental da Pre-sença (*Dasein*) com seu vazio determinado, coloca a seguinte provocação (HEIDEGGER, 2007, p. 185): “todo mundo é outro e ninguém é si mesmo. O *impessoal*, que responde à pergunta *quem* da Pre-sença cotidiana, é *ninguém*, a quem a Pre-sença já se entregou na convivência de um com o outro [grifos originais do autor]”.

Constatada a possibilidade do ser da Pre-sença (*Dasein*) estar encoberto, com a idéia formulada do impessoal, que, por meio da medianidade restringe as possibilidades existenciais de ser, e associado ao conceito de público, oferecendo uma sensação de continuidade e tranqüilidade apaziguadora da existência, teríamos chegado à conclusão, portanto, da impossibilidade de se compreender propriamente o ser da Pre-sença, objetivo proposto na obra “Ser e Tempo”, já que todo esclarecimento sobre o ser correria o risco de apontar para algo que o ser realmente não é (impessoal). Heidegger entretanto, embora considere a pertinência do impessoal na maior parte das vezes em nosso existir, encara este como um **existencial** (assim como os outros já citados, possibilidades da Pre-sença existindo no mundo), como um “fenômeno originário” pertencente à “constituição positiva de Pre-sença”, que não é, porém, permanente (pois a Pre-sença é possibilidade, inclusive de superá-lo), como poderemos observar no seguinte trecho (HEIDEGGER, 2007, p. 186-187):

Enquanto impessoalmente-si-mesma, cada Pre-sença se acha dispersa no impessoal, precisando ainda encontrar a si mesma. (...) Que a Pre-sença esteja familiarizada consigo enquanto o impessoalmente-si-mesmo, isso também significa que o impessoal prelineia a primeira interpretação do mundo e do ser-no-mundo. O impessoalmente-si-mesmo, em virtude de que a Pre-sença é cotidianamente, articula o contexto referencial da significância. (...) Numa primeira aproximação, a Pre-sença é impessoal, assim permanecendo na maior parte das vezes. Quando a Pre-sença descobre o mundo e o aproxima de si, quando abre para si mesma seu próprio ser, este descobrimento de ‘mundo’ e esta abertura da Pre-

sença se cumprem e realizam como uma eliminação das obstruções, encobrimentos, obscurecimentos, como um romper das distorções em que a Pre-sença se tranca contra si mesma.

Se a Pre-sença (*Dasein*) cotidianamente tende para o impessoal, e este é entendido como possibilidade existencial que encobre o ser próprio da Pre-sença (*Dasein*), a análise existencial proposta deve reconhecer o impessoal no cotidiano, e buscar ultrapassá-lo, possibilitando à Pre-sença (*Dasein*) demonstrar-se a partir de si própria, procurando reconhecer o que é próprio no que é evidenciado pela Pre-sença (*Dasein*) nesse seu mostrar-se. Heidegger parte então para o esclarecimento sobre as formas de relação da Pre-sença (*Dasein*) com o mundo, pois entende que mesmo estando esta, na maior parte das vezes em sua cotidianidade, na medianidade do impessoal, as relações estabelecidas com o mundo evidenciam aspectos de sua propriedade, ou seja, por mais velado que esteja o ser da Pre-sença pelo impessoal, devemos partir, a fim de analisá-la, de seu princípio existenciário em se relacionar com o mundo, estando ela aberta a este nesta relação. Nesta abertura da Pre-sença (*Dasein*), é possível então evidenciar aspectos mais próprios, talvez despercebidos por ela própria, mas essenciais na analítica existencial proposta.

Heidegger neste ponto, em sua obra, inicia uma análise sobre o caráter existencial da Pre-sença (*Dasein*), como abertura, onde ela se realiza, a princípio, existencialmente. Neste sentido, a existência constitui a essência da Pre-sença (*Dasein*), é nela que esta se realiza, seja na propriedade, ou na impropriedade (como veremos mais adiante). De uma maneira geral, Heidegger, ao considerar a essência da Pre-sença (*Dasein*) como sua abertura na existência, formula modos constitutivos do ser da Pre-sença (*Dasein*) no mundo considerando-se este caráter de abertura³⁵¹, que seriam a *disposição* (remetida ao conceito de estar-lançado³⁵²) e o *compreender*³⁵³, sendo ambos determinados pela *fala*³⁵⁴.

³⁵¹ “A expressão ‘pre’ refere-se a essa abertura essencial [o caráter de não-fechamento da Pre-sença]. Através dela, esse ente (a Pre-sença) está junto à Pre-sença do mundo, fazendo-se Pre-sença para si mesmo.” (HEIDEGGER, 2007, p. 191), ainda: “A Pre-sença sempre traz consigo o seu pre e, desprovida dele, ela não apenas deixa faticamente de ser, como deixa de ser o ente dessa essência. A Pre-sença é a sua abertura.” (HEIDEGGER, 2007, p. 192).

³⁵² De uma maneira geral, este conceito, remete à abertura da Pre-sença em suas possibilidades existenciais, e está relacionado à “responsabilidade” assumida ou sempre experimentada pela Pre-sença de “ter de ser” ela mesma, mesmo considerando que o sentimento desta responsabilidade em assumir-se a si mesmo é constantemente reprimido (impessoal).

Considera também modos constitutivos do ser da Pre-sença (*Dasein*) relacionados à cotidianidade, remetidos ao caráter de encobrimento da Pre-sença (*Dasein*) pelo impessoal, que, a partir do fenômeno constitutivo da *fala*, proporciona os modos existenciais da *falação*³⁵³, *curiosidade*³⁵⁶ e *ambigüidade*³⁵⁷; todos os três apontando para um modo se ser da Pre-sença a que Heidegger chamou de **decadência**³⁵⁸, não em um sentido pejorativo, mas como ele mesmo esclarece, como “(...) ‘cadência’, que mostra um modo existencial próprio de movimentação.”

³⁵³ “Compreender é o ser existencial do próprio poder-ser da Pre-sença de tal maneira que, em si mesma, esse ser abre e mostra a quantas anda seu próprio ser.” (HEIDEGGER, 2007, p. 204-205), ou ainda, “Compreender é o ser desse poder-ser [referindo-se a um poder-ser-mais-próprio], que nunca está ausente no sentido de algo que simplesmente ainda não foi dado mas que, na qualidade essencial de nunca ser simplesmente dado, ‘é’ junto com o ser da Pre-sença, no sentido de existência. A Pre-sença é de tal maneira que ela sempre compreendeu ou não compreendeu ser dessa ou daquela maneira.” (HEIDEGGER, 2007, p. 204).

³⁵⁴ “A fala é a articulação ‘significativa’ da compreensibilidade do ser-no-mundo, a que pertence o ser-com, e que já sempre se mantém num determinado modo de convivência ocupacional. Essa convivência está sempre falando, tanto ao dizer sim, quanto ao dizer não, tanto provocando quanto avisando, tanto pronunciando, recuperando ou intercedendo, e ainda ‘emitindo enunciados’ ou fazendo ‘discursos’. Falar é falar sobre...” (HEIDEGGER, 2007, p. 224).

³⁵⁵ “(...) a falação constitui o modo de ser da compreensão desenraizada de Pre-sença. Ela não se apresenta como estado simplesmente dado de algo simplesmente dado, mas, existencialmente sem raízes, ela mesma é no modo de um contínuo desenraizamento. Do ponto de vista ontológico, isso significa: como ser-no-mundo, a Pre-sença que se mantém na falação suas remissões ontológicas primordiais, originárias e legítimas com o mundo, com a co-presença e com o próprio ser-em. (...) Mais do que um não-ser, esse desenraizamento perfaz sua ‘realidade’ mais cotidiana e persistente.” (HEIDEGGER, 2007, p. 234).

³⁵⁶ “A curiosidade liberada, porém, ocupa-se em ver, não para compreender o que vê, ou seja, para chegar a ele num ser, mas apenas para ver. Ela busca apenas o novo a fim de, por ele renovada, correr para uma outra novidade. Esse acurar em ver não trata de apreender e nem de ser e estar na verdade através do saber, mas sim das possibilidades de abandonar-se ao mundo. Por isso, a curiosidade caracteriza-se, especificamente, por uma impermanência junto ao que está mais próximo. Por isso também não busca o ócio de uma permanência contemplativa e sim a excitação e inquietação mediante o sempre novo e as mudanças do que vem ao encontro.” (HEIDEGGER, 2007, p.236-237).

³⁵⁷ Na ambigüidade, “Tudo parece ter sido compreendido, captado e discutido autenticamente quando, no fundo, não foi. Ou então parece que não foi quando, no fundo, já foi.” (HEIDEGGER, 2007, p. 238), ainda: “A ambigüidade da interpretação pública proporciona as falas adiantadas e os pressentimentos curiosos com relação ao que propriamente acontece, carimbando assim as realizações e as ações com o selo de retardatário e insignificante. Desse modo, no impessoal, o compreender da Pre-sença não vê a si mesmo em seus projetos, no tocante às possibilidades ontológicas autênticas.” (HEIDEGGER, p. 239).

³⁵⁸ Heidegger esclarece quando trata dos modos de abertura do impessoal, referindo-se ao termo decadência: “Com relação a esses fenômenos, não será supérfluo observar que a interpretação tem um propósito puramente ontológico e se mantém muito distante de qualquer crítica moralizante da Pre-sença cotidiana e de qualquer aspiração a uma ‘filosofia da cultura’.” (HEIDEGGER, 2007, p. 231).

Sendo a essência da Pre-sença (*Dasein*), sua existência, torna-se necessário um entendimento sobre a *disposição* em seu modo de abrir a Pre-sença (*Dasein*) em seu estar-lançado. Deve ser compreendida como um modo de ser existencial em que a Pre-sença (*Dasein*) “permanentemente se abandona ao ‘mundo’ e por ele se deixa tocar de maneira a se esquivar de si mesma” (HEIDEGGER, 2007, p. 199), pois que está constantemente remetida às elucidações do público, no impessoal. Esclarece-nos Heidegger sobre a disposição e a importância deste conceito na condução da analítica existencial (2007, p. 199):

A disposição é um modo existencial básico em que a Pre-sença é o seu pre³⁵⁹. Ontologicamente, ela não apenas caracteriza a Pre-sença como também é de grande importância metodológica para a analítica existencial, devido à sua capacidade de abertura. Esta possibilita, ademais, como toda interpretação ontológica, a se escutar, por assim dizer, o ser dos entes que antes já se abriram. Nesse sentido, deverá ater-se às possibilidades de abertura privilegiadas e mais abrangentes da Pre-sença para delas retirar a explicação desse ente. A interpretação fenomenológica deve oferecer para a própria Pre-sença a possibilidade de uma abertura originária e, ao mesmo tempo, da própria Pre-sença interpretar a si mesma. Ela [a interpretação fenomenológica] apenas acompanha essa abertura para conceituar existencialmente o conteúdo fenomenal do que assim se abre.

Como modos de ser da Pre-sença (*Dasein*) cotidiana, a falação, curiosidade e ambigüidade, relacionadas ao impessoal, articulam-se em uma forma de ser-no-mundo (ou melhor, de **estar junto** a um mundo), onde a Pre-sença (*Dasein*) em seu próprio compreender-se perde-se no caráter público do impessoal. Heidegger chama esta condição de ser da Pre-sença (*Dasein*) de *decadência*. Sem exprimir qualquer avaliação negativa, este termo remete à Pre-sença (*Dasein*) deixar-se ser absorvida

³⁵⁹ Segundo a tradutora da obra “Ser e Tempo”, Márcia Sá Cavalcante Schuback, em suas notas explicativas, ao considerar sobre a utilização do termo Pre-sença, como tradução do original em alemão *Dasein*, comenta sobre o prefixo “pre”, a que Heidegger aqui se refere: “o ‘pre’ remete ao movimento de aproximação antecipadora e antecipação aproximadora, constitutivo da dinâmica de ser, através das localizações” (HEIDEGGER, 2007, p. 561).

por seu mundo, decaindo neste na cotidianidade da falação, curiosidade e da ambiguidade.

Tal possibilidade está presente dado a Pre-sença (*Dasein*) ser uma constituição ontológica que possui bases ônticas, isto é, que se realiza no seu existir. Na cotidianidade e em seu mundo, a Pre-sença (*Dasein*) enquanto questionamento fundamental do ser que existe pode desviar-se, não deixando de existir, mas conformando-se ao mundo como é (decaindo neste). Heidegger considera esta conformação onde a Pre-sença decaiu no mundo da Pre-sença (*Dasein*), a possibilidade desta existir em sua impropriedade, no sentido de construção de uma compreensão de ser tranquilizante, porém baseada no impessoal, não remetendo ao ser próprio da Pre-sença (*Dasein*). Tal tranqüilidade porém, esclarece Heidegger, é acompanhada paradoxalmente por agitações e causa de alienação do Ser-em:

Essa tranqüilidade no ser impróprio não conduz, todavia, à inércia e à inatividade. Ao contrário, move para 'promoções' desenfreadas. O decair no 'mundo' já não tem mais repouso. A tranqüilidade tentadora aumenta a decadência. (...) A curiosidade multidirecionada e a inquietação de tudo saber dá a ilusão de uma compreensão universal de Pre-sença. Mas o que propriamente se deve compreender permanece, no fundo, indeterminado e inquestionado; não se compreende que compreender é um poder-ser que só pode ser liberado na Pre-sença mais própria. Essa comparação de si mesma com tudo, tranqüila e que tudo 'compreende', move a Pre-sença para uma alienação na qual se lhe encobre o seu poder-ser mais próprio. O ser-no-mundo decadente, tentador e tranqüilizante é também alienante. (HEIDEGGER, 2007, p. 243).

Pelo pensamento desenvolvido até agora, podemos entender que o ser da Pre-sença (*Dasein*), a ser analisado, é ser-no-mundo, que se abre para este mundo nas suas possibilidades existenciárias de ocupação e ser-com outros seres dotados de Pre-sença (*Dasein*) que vêm ao encontro no mundo. Vimos também que nesse ser-com, a Pre-sença (*Dasein*), em sua cotidianidade tende para a medianidade e para a decadência (tornando-se junto-ao-mundo), perdendo-se no impessoal, e constituindo seu existir na falação, na curiosidade e na ambigüidade, que articulam-se e oferecem sentidos para o ser da Pre-sença (*Dasein*), de

certa forma, satisfatórios, porque tranqüilizantes (de certa maneira). Heidegger considera este ser da Pre-sença (*Dasein*) como estando na impropriedade, ao velar para o ser as possibilidades essencialmente próprias de sua existência. Tal visão poderia fornecer uma idéia extremamente negativa e sem-saída na compreensão e entendimento sobre a existência proposta pelo autor (mesmo considerando que a existência ocorra independentemente, seja na impropriedade ou na propriedade), porém, na construção de suas idéias no decorrer da obra, Heidegger aponta para as possibilidades existenciais da Pre-sença (*Dasein*) ser em sua propriedade. A tal possibilidade existencial, Heidegger chamou de **cura**. Cura e decadência são conceitos fundamentais no desenvolvimento do pensamento de Heidegger em Ser e Tempo, pois são possibilidades existenciais relativamente associadas à propriedade e à impropriedade, respectivamente, do ser da Pre-sença (*Dasein*).

O conceito de cura diz respeito a uma realização existencial a partir da visualização do possível ser-todo, ou seja, de existir na propriedade, no sentido de estar remetido às suas próprias verdades, enquanto Pre-sença (*Dasein*) no mundo. Tal realização seria possível a partir de uma compreensão existencial do ser-todo, conduzida pelo ser da Pre-sença (*Dasein*). Porém, se anteriormente foi colocado que na maior parte das vezes, a Pre-sença (*Dasein*) em sua cotidianidade encontra-se encoberta de seu ser em sentido mais próprio pela “tranqüilidade” que o ser no impessoal proporciona, como será possível para a Pre-sença (*Dasein*) em seu existir, tomar conhecimento (compreender) este ser-todo em sentido próprio, que realizar-se-ia pela cura? Heidegger remete-nos então à importância do conceito de **angústia** enquanto fenômeno existencial capaz de “deslocar” a Pre-sença (*Dasein*) que está na tranqüilidade (e na alienação de si, em seu sentido mais próprio) do impessoal, existindo na decadência, para uma abertura e nova disposição de buscar outras possibilidades existenciais, compreender novos projetos ou novas projeções em seu poder-ser, no sentido de um ser mais próprio (possível ser-todo). A possibilidade que a angústia oferece existencialmente, seria de abrir na Pre-sença (*Dasein*) uma disposição para a compreensão do possível ser-todo na propriedade, a partir de uma indeterminação e estranheza do ser em seu mundo (lembrando que na decadência o ser está absorvido em seu mundo, não sendo mais ser-no-mundo, mas ser junto-ao-mundo), como nos esclarece Heidegger (2007, p. 255): “(...) estranheza significa, porém, igualmente ‘não se sentir em casa’”. Sendo assim, a angústia

proporciona um rompimento com a familiaridade, onde esta passa não mais a fazer sentido para o ser da Pre-sença (*Dasein*), retirando-a de seu empenho decadente no mundo, possibilitando-a então singularizar-se como ser-no-mundo (na propriedade). Sobre este importante conceito, esclarece-nos o próprio Heidegger (2007, p. 254):

A angústia não é somente angústia com... mas, enquanto disposição, é também angústia por... O porquê a angústia se angustia não é um modo determinado de ser e de possibilidade da Pre-sença. A própria ameaça é indeterminada, não chegando, portanto, a penetrar como ameaça nesse ou naquele poder-ser faticamente concreto. A angústia se angustia pelo próprio ser-no-mundo. (...) O 'mundo' não é mais capaz de oferecer alguma coisa, nem sequer a co-Pre-sença dos outros. A angústia retira, pois, da Pre-sença a possibilidade de, na decadência, compreender a si mesma a partir do 'mundo' e da interpretação pública. Ela remete a Pre-sença para aquilo por que a angústia se angustia, para o seu próprio poder-ser no mundo. A angústia singulariza a Pre-sença em seu próprio ser-no-mundo que, em compreendendo, se projeta essencialmente para possibilidades. Naquilo por que se angustia, a angústia abre a Pre-sença como ser-possível e, na verdade, como aquilo que, somente a partir de si mesmo, pode singularizar-se na singularidade.

Sendo a angústia o fenômeno existencial que possibilita à Pre-sença (*Dasein*) sair de sua compreensão baseada na medianidade do impessoal, que abre a possibilidade de ser na cura, ou na propriedade, cabe questionar se o entendimento sobre propriedade da existência corresponde à verdade entendida pelo ser. Tal discussão desenvolve-se especialmente no parágrafo 44 de “Ser e Tempo” (“Pre-sença, abertura e verdade”) e pode ser entendida de maneira geral, de acordo com o pensamento desenvolvido na obra, que o conceito de verdade em Heidegger deve ser entendido juntamente com o conceito de conhecimento, e que este deve ser verificado para assegurar que o primeiro seja verdadeiro. Dá a idéia então que a verdade está no conhecimento que se mostra a si mesmo como verdadeiro em sua verificação, o que nos remete mais uma vez ao entendimento do caráter

essencial de abertura e estar-lançado da Pre-sença (*Dasein*). Ora, já foi colocado que a Pre-sença (*Dasein*) realiza-se em seu ser (na propriedade ou na impropriedade), portanto, a verificação da verdade se realiza em seu descobrir pelo ser da Pre-sença (*Dasein*), e esta verificação (ou confirmação) remete ao conhecer algo como verdadeiro, porque descoberto em si mesmo. Para Heidegger, a estrutura da cura (que remete à propriedade, ou à idéia de verdade no ser) é relacionada com a abertura da Pre-sença (*Dasein*) e é por essa abertura que se dá a descoberta e compreensão, sendo assim, a Pre-sença (*Dasein*) descobre sua verdade como fenômeno mais originário a partir de sua abertura. Esclarece-nos Heidegger (2007, p. 291) sobre esta relação entre abertura, descoberta que proporciona o conhecer e verdade:

Ser-verdadeiro enquanto ser-descobridor é um modo de ser da Pre-sença. (...) Descobrir é um modo de ser-no-mundo. (...) a verdade não diz o ser-descobridor (o descobrimento) mas o ser-descoberto (descoberta). (...) Com ela [a abertura da Pre-sença] e por ela é que se dá a descoberta. Por isso, somente com a abertura da Pre-sença é que se alcança o fenômeno mais originário da verdade. (...) Sendo essencialmente a sua abertura, abrindo e descobrindo o que se abre, a Pre-sença é essencialmente ‘verdadeira.’

Entendida a possibilidade da cura, enquanto um ser na propriedade da Pre-sença (*Dasein*), Heidegger adentrará em um conceito-chave na analítica existencial, articulador de todos os conceitos desenvolvidos na primeira seção, que é o conceito de **temporalidade**. O desenvolvimento sobre este conceito dá-se na segunda seção, que, como dito, tratará da relação do ser da Pre-sença (*Dasein*) no tempo.

A2.2.2 Segunda seção: sobre a “Pre-sença na temporalidade”

Se na primeira seção de “Ser e Tempo”, Heidegger concentrou-se na explicitação das estruturas essenciais do fenômeno constitutivo do ser-no-mundo, enunciando sua possibilidade de estar na propriedade ou na impropriedade, nesta segunda seção, na contínua caminhada pela busca do sentido do ser em geral, o autor tratará inicialmente das possibilidades do ser na sua propriedade, remetidas à idéia de temporalidade (que introduzirá a noção de finitude da existência, associada à idéia de seu fim) deste ser-no-mundo, e que compreende a

existência como este “entre” que sempre somos, desde o nascimento até nossa morte (nossa finitude). Trata da propriedade, pois ao conduzir a analítica existencial, Heidegger entende que a proposta de uma investigação ontológica originária (como ele propõe na obra) deve estar remetida a esta, caso contrário, o caráter original desta analítica não estará relacionada ao ser próprio da Pre-sença (*Dasein*), mas sim um ser-outro, no impessoal (na impropriedade). O autor tratará então das possibilidades de realização do ser da Pre-sença (*Dasein*) na propriedade, entendida como cura, tendo no horizonte da temporalidade o nexa em que este projeto (próprio) de sentido do ser pode se cumprir.

A existência, compreendida como este “entre” o nascimento e a morte do ser da Pre-sença (*Dasein*) que todos somos, remete-nos, além de uma idéia de finitude, à idéia de sempre – enquanto ser da Pre-sença (*Dasein*) – de estarmos pendentes³⁶⁰, tendo em vista que é a morte um fenômeno existencial, como coloca Heidegger, mais próprio³⁶¹, irremissível³⁶², insuperável³⁶³, certo³⁶⁴ e ao mesmo tempo, indeterminado³⁶⁵, do qual *ninguém* escapa, sendo, portanto, comum a todos e que a todos chegará em um determinado tempo. No entanto, cabe a consideração, tratando-se da discussão sobre a condição da analítica existencial, que a possibilidade da morte é a impossibilidade de ser-no-mundo (e da existência desse ser-no-mundo), pois nela a Pre-sença (*Dasein*) não está mais no mundo; sendo assim, o ser é incapaz de experimentar a morte enquanto *possibilidade* existencial (a morte é a impossibilidade de qualquer possibilidade de ser-no-mundo). Feita essa consideração fundamental, Heidegger considera que, embora a morte

³⁶⁰ Estar-pendente refere-se a algo que ainda “não se tornou ‘real’, como um poder-ser de si mesma [da Pre-sença]” (HEIDEGGER, 2007, p. 310), remete a um caráter de insistente inconclusão que experimentamos em nosso ser.

³⁶¹ Pelo entendimento do ser-para-a-morte pela Pre-sença (*Dasein*), esta pode assegurar-se da sua responsabilidade em ser responsável por seu próprio ser na existência, constituindo-se como possibilidade de desapegar-se da tranquilidade alienante do impessoal.

³⁶² “O antecipar permite à Pre-sença compreender que o poder-ser, onde o que está em jogo é o seu próprio ser, só pode ser assumido por ela mesma. A morte não apenas ‘pertence’ de forma não indiferente à própria Pre-sença, como reivindica a Pre-sença enquanto singular. A irremissibilidade da morte, compreendida no antecipar, singulariza a Pre-sença em si mesma.” (HEIDEGGER, 2007, p. 340).

³⁶³ “O ser para essa possibilidade [a morte] permite à Pre-sença compreender que a renúncia de si mesma lhe é impendente como a sua possibilidade mais extrema.” (HEIDEGGER, 2007, p. 341).

³⁶⁴ “O modo de ser certa determina-se a partir da verdade (abertura) que lhe corresponde.” (HEIDEGGER, 2007, p. 341).

³⁶⁵ Refere-se aqui ao fato de a morte, embora entendida como possibilidade constante, é, porém, ainda indeterminada.

possa ser experimentada a partir dos outros (ou seja, experimentar a morte por uma via indireta, na falta deste outro que morre), não se pode experimentá-la propriamente *pelos* outros, podendo-se, porém, morrer *por outrem*, e nesse sentido, morrendo por uma “coisa e causa determinada” (HEIDEGGER, 2007, p. 314), o ser da Pre-sença (*Dasein*) assumiria sua própria morte. Neste assumir sua própria morte, enquanto possibilidade ontológica singular, coloca-se em jogo totalmente o próprio ser de cada Pre-sença (*Dasein*).

A possibilidade de assumir sua própria morte, reconhecendo-se o ser da Pre-sença (*Dasein*) em seu estar-pendente, relaciona-se com o estar na propriedade do ser da Pre-sença (*Dasein*), quando se torna claro para esta a compreensão de seu poder-ser mais próprio, a ser realizado na cura. Para Heidegger, é estabelecida uma conexão entre a cura e a idéia de morte, quando esta última é compreendida como fim, neste sentido, o ser da Pre-sença (*Dasein*) na cura constituir-se-ia de ser-para-o-fim, porque assumiu desde já antecipar-se-a-si-mesmo pela cura. Para Heidegger, e pelo que foi exposto até agora, a morte é um “fenômeno da vida” (HEIDEGGER, 2007, p. 321), sendo, além de um fenômeno ôntico, também ontológico constituinte do ser da Pre-sença (*Dasein*). Sendo assim, entendendo-se a morte como “fim”, pode-se buscar a delimitação do sentido quando tratamos da Pre-sença (*Dasein*) em sua totalidade.

O possível ser-todo, realizado na cura, quando a Pre-sença (*Dasein*) compreende-se como ser-para-o-fim, pode ser aberto pela angústia, que retira a Pre-sença (*Dasein*) do conforto das explicações tranqüilizadoras do impessoal, quando na decadência. Porém, o próprio impessoal pode dar-se numa compreensão imprópria sobre morte, onde o ser da Pre-sença se mantém cotidianamente. Neste sentido, no impessoal, a morte é entendida como existente, porém, sempre referida ao outro, no impessoal, ou seja, a morte existe pois se ouve falar dela e se tem notícia de pessoas que morreram, porém, não é nunca uma ameaça, encontrando-se sempre distante do ser da Pre-sença (*Dasein*). Estabelece-se aí uma diferenciação crucial entre a morte entendida como fim na propriedade do ser-para-o-fim, e da morte entendida como certa, mas tranqüilizada por uma cotidianidade que a julga sempre afastada e remetida aos outros, na impropriedade do impessoal³⁶⁶. Enquanto que na

³⁶⁶ Neste caso, da compreensão que o impessoal promove a respeito da morte: “Com a disposição cotidiana caracterizada por um empenho ‘angustiado’ nas ocupações e aparentemente sem angústia frente ao ‘fato’ certo da morte, a cotidianidade admite uma certeza ‘superior’ àquela meramente empírica. Sabe-se com certeza da morte e, no entanto, não se

primeira situação, a Pre-sença (*Dasein*) encara este fenômeno pela inquietação da angústia que pode proporcioná-la a disposição necessária para a compreensão do possível-ser-todo, na segunda situação, está presente um medo, passível de ser tranquilizado (ao contrário da angústia, não tranquilizada pois refere-se ao próprio ser-no-mundo), no modo do impessoal, pela alienação de si mesmo da Pre-sença (*Dasein*).

Podendo ser em sua propriedade, quando compreendida a sua possibilidade em ser-toda, porque entendida a existência como ser-para-o-fim, a Pre-sença (*Dasein*), a partir da abertura proporcionada pelo fenômeno existencial da angústia, pode escolher a possibilidade de desembaraçar-se das ilusões do impessoal, na decadência, e abrir-se a partir desta decisão, ao apelo da **consciência**³⁶⁷ para ser na propriedade. O apelo da consciência, para Heidegger, possui um caráter de escuta, devendo, o ser da Pre-sença (*Dasein*), decidir-se por um querer-ter-consciência, saindo de maneira decidida e voluntária do “ruído” característico da ambiguidade e da falação na medianidade da decadência. A consciência, só poderia dar-se a compreender na ausência de ruídos (característicos estes, do impessoal), na silenciosidade que possibilite ao ser da Pre-sença (*Dasein*), escutar e decidir-se por compreender o apelo da consciência, que em sua essência, diz respeito ao ser (enquanto possibilidades) da própria Pre-sença (*Dasein*) que busca ter consciência. Esclarece-nos Heidegger (2007, p. 377-378):

O apelo apresenta o insistente ser e estar em dívida, retirando, assim, o si-mesmo da algazarra da compreensão impessoal. Por isso a silenciosidade é o modo de articulação da fala que pertence ao querer-ter-consciência. (...) A fala da consciência nunca chega a articular-se. A consciência só apela em silêncio, ou seja, o apelo provém da mudez da estranheza e reclama a Pre-sença apelada para aquietar-se na quietude de si mesma. É só na silenciosidade, portanto, que o querer-ter-consciência compreende, adequadamente, essa fala silenciosa. A

‘está’ propriamente certo dela. A cotidianidade decadente da Pre-sença conhece a certeza da morte mas escapa do estar-certo.” (HEIDEGGER, 2007, p. 334).

³⁶⁷ “A análise mais profunda da consciência a desvela como apelo. O apelo é um modo de fala. O apelo da consciência possui o caráter de interpelação da Pre-sença para o seu poder-ser-si-mesmo mais próprio e isso no modo de fazer apelo para o seu ser e estar em dívida mais próprio.” (HEIDEGGER, 2007, p. 347).

silenciosidade retira a palavra da falação e da compreensão impessoal.

Se a consciência remete à escuta de um apelo a querer-ter-consciência, saindo do impessoal, esta escuta, no entanto, não oferece direcionamentos precisos e objetivos ao ser da Pre-sença (*Dasein*) que decidiu-se por essa possibilidade existencial³⁶⁸. O apelo da consciência, abre a possibilidade da compreensão sobre o possível ser-todo, não oferecendo caminhos, mas a liberta ao, paradoxalmente, a Pre-sença (*Dasein*) decidir-se pela escolha de **uma** possibilidade³⁶⁹, o que implica, contudo, na responsabilidade de assumir-se enquanto ser da Pre-sença (*Dasein*) em sua busca em ser na propriedade. Se, no entanto, a possibilidade de assumir-se pela consciência não oferece caminhos claros a serem seguidos na existência, ela abre, entretanto, a possibilidade do ser da Pre-sença “colocar-se na ação fática” (HEIDEGGER, 2007, p. 375) de assumir-se na propriedade, escolhendo-se a si mesma na existência. Torna-se evidente neste ponto, o nexó entre os conceitos de cura, angústia e consciência, assim esclarecido por Heidegger (2007, P. 357):

A consciência revela-se como o apelo da cura: quem apela é a Pre-sença que, no estar-lançado (já ser em...), angustia-se com o seu poder-ser. O interpelado é justamente essa Pre-sença apelada para assumir seu poder-ser mais próprio (anteceder-se). Apela-se a Pre-sença, interpelando-a para sair da decadência do impessoal (já-ser-junto-ao-mundo-das-ocupações). O apelo da consciência, ou seja, dela mesma, encontra sua possibilidade ontológica em que, no fundo de seu ser, a Pre-sença é cura.

Neste ponto da obra, Heidegger inicia as considerações relativas à temporalidade como sentido ontológico da cura. Tendo empreendido esforços para compreender o fenômeno do ser-no-mundo (ainda na

³⁶⁸ “O apelo da consciência não propicia tais indicações ‘práticas’ [indicação útil das possibilidades de ‘ação’ seguras, disponíveis e calculáveis] unicamente porque ele faz apelo à pre-sença para a existência, para o poder-ser mais próprio de si mesma. Com as máximas esperadas e precisamente calculadas, a consciência negaria à existência nada menos do que a possibilidade de agir.” (HEIDEGGER, 2007, p. 375).

³⁶⁹ “A liberdade, porém, apenas se dá na escolha de uma possibilidade, ou seja, implica suportar não ter escolhido e não poder escolher outras.” (HEIDEGGER, 2007, p. 365).

primeira seção) e, a partir daí, estabelecendo então as possibilidades do ser da Pre-sença na propriedade e na impropriedade, esclarecendo as formas de ser e de se estar em uma ou em outra possibilidade (estar no impessoal da decadência, ou no querer-ter-consciência, que antecede a possibilidade de ser na cura, respectivamente), o autor articulará os conceitos até agora discutidos no fenômeno da temporalidade. Para discuti-la em sua importância de atribuir significados à existência, o autor recorre ao entendimento sobre sentido³⁷⁰, como sendo o contexto no qual torna-se possível compreender alguma coisa, mesmo que ele não seja diretamente “explicitado ou, tematicamente visualizado” (HEIDEGGER, 2007, p. 408). Remete então à idéia de que é possível, na compreensão, ou seja, quando compreendido o sentido, visualizar um projeto existencial a ser existencialmente realizado. A partir do entendimento sobre significância, como o projetar que abre possibilidades, o ser da Pre-sença (*Dasein*) pode considerar-se em seu **porvir**³⁷¹, entendido em seu sentido próprio, ou seja, projetando-se no tempo futuro (ainda não...); a partir de uma visualização proporcionada pelo projeto baseado no porvir, a Pre-sença (*Dasein*) abre-se para suas possibilidades mais próprias. No entanto, em Heidegger, o porvir é relacionado à unidade do que ele chama de vigor-de-ter-sido³⁷² e da atualidade³⁷³, sendo então, a temporalidade sempre relacionada ao ser-no-mundo, enquanto unidade constituidora de sentidos em seu ser. Articulam-se estes três “tempos” constitutivos da temporalidade³⁷⁴ na propriedade (sendo na cura) da seguinte forma, como nos esclarece

³⁷⁰ “De acordo com a análise, sentido é o contexto no qual se mantém a possibilidade de compreender alguma coisa, sem que ele mesmo seja explicitado ou tematicamente visualizado. Sentido significa a perspectiva do projeto primordial a partir do qual alguma coisa pode ser concebida em sua possibilidade como aquilo que ela é. O projetar abre possibilidades, isto é, o que possibilita.” (HEIDEGGER, 2007, P. 408).

³⁷¹ “Porvir significa o advento em que a Pre-sença vem a si em seu poder-ser mais próprio. O antecipar torna a Pre-sença propriamente porvindoura, de tal maneira que o próprio antecipar só é possível quando a Pre-sença, enquanto um sendo, sempre já vem a si, ou seja, em seu ser, é e está por vir.” (HEIDEGGER, 2007, p. 410).

³⁷² “Assumir o estar-lançado [enquanto Pre-sença que assume seu ser e estar em dívida essencial] significa, porém, ser, em sentido próprio, a Pre-sença, no modo em que ela sempre já foi. Só é possível assumir o estar-lançado na medida em que a Pre-sença por vir possa ser ‘como já sempre foi’, no sentido mais próprio, isto é, possa ser o seu ‘ter sido’. (...) O vigor de ter sido surge, de certo modo, do porvir.” (HEIDEGGER, 2007, p. 410).

³⁷³ Com base na decisão antecipadora (optar-se pela cura), a existência *atualiza* suas possibilidades na situação, ou como nos esclarece Heidegger (2007, p. 410) “A decisão só pode ser o que é como a atualidade de uma atualização, ou seja, o deixar vir ao encontro, sem deturpações, daquilo que ela capta na ação.”

³⁷⁴ “Chamamos de temporalidade este fenômeno unificador do *porvir* que *atualiza* o *vigor de ter sido*.” (HEIDEGGER, 2007, p. 410-411).

Heidegger (2007, p. 414), “A temporalidade originária e própria temporaliza-se a partir do porvir em sentido próprio, de tal modo que só porvindouramente sendo o ter-sido [referindo-se ao vigor-de-ter-sido] é que ela desperta a atualidade. O porvir é o fenômeno primário da temporalidade originária e própria.”

A temporalidade fornece sentido à analítica existencial proposta não somente no entendimento do fenômeno da cura (relacionado à propriedade), mas também ao nos propormos à interpretação na temporalidade da Pre-sença (*Dasein*) em seus modos de ser cotidianos, constitutivos da abertura, a saber: compreensão, disposição, decadência e fala. No decorrer dos parágrafos 68 a 70, é discutida também a relação da temporalidade nos fenômenos (além daqueles já citados da abertura) do ser-no-mundo e da espacialidade inerente à Pre-sença. Uma idéia importante que surge da discussão proposta nestes referidos parágrafos, é o fato de a possibilidade existenciária fundamental da Pre-sença (*Dasein*) estando ou não na propriedade, fundar-se também no fenômeno da temporalidade. Sendo assim, Heidegger chama de **instante**³⁷⁵, a temporalidade que é na propriedade, em oposição ao conceito de **atualização**³⁷⁶, quando esta é na impropriedade. Relativo à interpretação temporal do fenômeno do ser-no-mundo, Heidegger enfatiza a importância da compreensão desta relação, ao nos propormos a condução da analítica existencial, ou seja, se já na primeira seção da obra, o fenômeno do ser-no-mundo era tido como o primeiro fenômeno a ser investigado nesta analítica, fica agora claro o entendimento que este deve ser apreendido sempre em termos da temporalidade da Pre-sença (*Dasein*).

Pelo que foi exposto até o presente, relativo à propriedade da Pre-sença (*Dasein*) em sua forma de ser na cura, que remete ao ser-para-o-fim, compreende-se que o decidir-se pelo ser-todo está em conexão com o entender o papel da morte enquanto fim existencial, implicando em um decidir-se pela responsabilidade de assumir a si mesmo na forma da propriedade. Esse assumir a si mesmo como possível ser-todo, na

³⁷⁵ “Chamamos de instante a atualidade própria, isto é, a atualidade mantida na temporalidade própria. (...) Ele remete a retração da Pre-sença decidida, mas mantida na decisão, ao que de possibilidades e circunstâncias passíveis de ocupação vem ao encontro da situação.” (HEIDEGGER, 2007, p. 423-424).

³⁷⁶ “Por oposição ao instante, no sentido de atualidade própria, chamamos de atualização a atualidade imprópria. Compreendida formalmente, toda atualidade é atualizante mas nem toda atualidade instaura um instante.” (HEIDEGGER, 2007, p. 424).

propriedade é o que possibilita à Pre-sença (*Dasein*) ter uma história³⁷⁷, ou seja, um desenvolvimento unitário (singularizar-se) para além da fragmentação e da dispersão, característicos do envio comum³⁷⁸. História³⁷⁹ relacionada à Pre-sença (*Dasein*) para Heidegger, está associada intimamente a assumir-se a partir de um projeto baseado essencialmente no porvir da Pre-sença (*Dasein*). Esclarece-nos então Heidegger (2007, p. 475):

Determinou-se a decisão como o projetar-se silencioso e pronto a angustiar-se para o ser e estar em dívida em sentido próprio. Ela adquire sua propriedade como decisão antecipadora. Nela, a Pre-sença compreende-se quanto a seu poder-ser, de tal maneira que ela se acha sob os olhares da morte para, assim, poder assumir totalmente, em seu estar-lançado, o ente que ela mesma é. O assumir decidido do ‘pre’ faticamente próprio significa, ao mesmo tempo, decidir-se pela situação. (...) O projetar-se antecipador para a possibilidade insuperável da existência, ou seja, para a morte, apenas garante a totalidade e a propriedade da

³⁷⁷ “(...) história é o acontecer específico da Pre-sença existente que se dá no tempo. É esse acontecer que vale, como história, em sentido forte, tanto o ‘passado’ como também o ‘legado’ que ainda influi na convivência.” (HEIDEGGER, 2007, p. 471).

³⁷⁸ “Se, porém, a Pre-sença, marcada por um destino, só existe essencialmente como ser-no-mundo no ser-com os outros, o seu acontecer é um acontecer-com, determinando-se como envio comum. Com este termo, designamos o acontecer da comunidade, do povo. O envio comum não se compõe de destinos singulares da mesma forma que a convivência não pode ser concebida como a ocorrência conjunta de vários sujeitos. Na convivência em um mesmo mundo e na decisão por determinadas possibilidades, os destinos já estão previamente orientados.” (HEIDEGGER, 2007, p. 477).

³⁷⁹ O presente pesquisador pensa ser a radicalização deste tópico em especial (historicidade da Pre-sença e o envio comum) tratado nesta parte da obra “Ser e Tempo” de Martin Heidegger, a causa das críticas mais ferrenhas e talvez superficiais ao pensamento de Heidegger, ao mencionarem sua associação ao regime nacional-socialista na Alemanha de Hitler. A idéia de assumir um destino pelo *ser* (singular) que Heidegger coloca foi assumida de maneira distorcida para uma nação inteira, que deveria “assumir seu destino”, essa sendo, em termos gerais, a idéia da implantação do III Reich. Pelo entendimento do pesquisador, a partir da leitura da obra, se fossem seguidos os princípios nela contidos, talvez não tivéssemos levas de soldados e mesmo oficiais inconscientes e frios, porque “emburrecidos” pelo excesso de racionalidade e burocracia, como nos alertou, horrorizada, Hannah Arendt em seu livro “Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal”, mas sim, teríamos possivelmente, não soldados, mas escritores, filósofos, poetas, marceneiros, carpinteiros realizados em seus afazeres e conscientes de si, não aceitando outras verdades que não correspondessem aos seus ideais (pois seriam conscientes de seu próprio ser), verdadeiramente construídos e compreendidos como tal em seu existir no mundo.

decisão. As possibilidades faticamente abertas na existência não devem, porém, ser retiradas da morte. E isso ainda menos já que a antecipação da possibilidade não significa, em absoluto, uma especulação a seu respeito e sim uma volta ao pre em sentido fático.

Esse porvir do projeto compreendido tem a morte como fim, mas não a busca diretamente. A morte, como explicado, é considerada certa, insuperável e tida como o fim onde a Pre-sença (*Dasein*), ao compreendê-lo, antecipa-se e empenha em ser-para este fim, abrindo possibilidades de sua singularização, afastando-a do envio comum da decadência e do impessoal, possibilitando-a ser na propriedade, porque decidiu por assumir-se na propriedade e não perder-se na medianidade do cotidiano. Neste sentido, a decisão constituiria a “(...) fidelidade da existência ao seu próprio si-mesmo.” (HEIDEGGER, 2007, p. 483).

O último capítulo da obra “Ser e Tempo” é dedicado às meditações sobre o tempo, seu conceito e entendimento a partir da temporalidade e da intratemporalidade³⁸⁰. No primeiro caso, o tempo estabelece significados com a Pre-sença (*Dasein*) que está nele (“tempo de...”, ou “não é tempo de...”), em sua sensação de falta ou de adequação ao projeto proposto; já no segundo caso, o tempo é aquele que não necessariamente faz referência ao tempo da Pre-sença (*Dasein*), sendo a este, que comumente a compreensão pública do tempo se refere em sua cotidianidade. As características de propriedade e impropriedade poderiam ser remetidas ao tempo identificado com o porvir (como possibilidade de realização do projeto de ser-todo) realizado no instante³⁸¹ e com o tempo visto como uma infinidade de agoras que ainda não se realizaram (tempo quantificado, onde a significância está ausente), respectivamente. Esclarece-nos Heidegger (2007, p. 524) sobre a distinção no entendimento de tempo nas duas situações citadas:

³⁸⁰ “O ‘tempo público’ comprova-se como o tempo ‘no qual’ vêm ao encontro, dentro do mundo o que está à mão e o que é simplesmente dado. Isso exige que se denomine de intratemporal o ente não dotado do caráter de Pre-sença. A interpretação da intratemporalidade tanto proporciona uma visão mais originária da essência do ‘tempo público’ como também possibilita delimitar o seu ‘ser’.” Diz respeito então ao tempo formalmente contado “do relógio”, quantificado, não remetido necessariamente à referência temporal da Pre-sença (*Dasein*).

³⁸¹ Refere-se a “temporalidade da existência própria” e, somente enquanto baseado na decisão frente a atualidade, adquire o caráter de instante. Ainda: “A atualização própria do instante nas situações nunca predomina mas se sustenta no porvir do ter-sido.” (HEIDEGGER, 2007, p. 505).

A temporalidade ekstática³⁸² e horizontal [referindo-se a temporalidade na propriedade] temporaliza-se, primordialmente, a partir do porvir. A compreensão vulgar do tempo, ao contrário, vê o fenômeno fundamental do tempo no agora e no puro agora que, moldado em toda sua estrutura, se costuma chamar de ‘presente’. (...) De modo correspondente, não se confundem o porvir ekstático, ‘então’ datável da significância e o conceito vulgar de futuro, no sentido de simples agoras que ainda não advieram e que estão em advento. Tampouco coincidem o vigor de ter sido, ekstaticamente compreendido, o ‘outrora’ datável da significância e o conceito de passado, no sentido dos puros agora passados. (HEIDEGGER, 2007, p. 524).

Observa-se pelo exposto, a dimensão e complexidade da tarefa a que Heidegger se lançou ao propor esta obra “Ser e Tempo”, quando, partindo da indagação inicial sobre o que é realmente o ser e, fugindo de princípios que entendiam este ser antes mesmo dele se pronunciar a seu respeito, volta-se a entender este em sua profundidade, complexidade e possibilidade de existindo, buscar (ou não) sua singularidade. Heidegger empreende o que ele chamou de analítica existencial, partindo da análise da Pre-sença (*Dasein*), constituída de seu caráter existenciário (ser-no-mundo), enraizada, porém, existencialmente no ser, que é (existe) no tempo. Propõe, portanto, uma ontologia fundamental, por considerar que a própria tradição filosófica que se propunha, na época, a discutir o ser, esquecia essencialmente deste conceito essencial, tratando e formulando conhecimentos sobre este como se o conhecesse, porém, dele, cada vez, mais se distanciava. Considerando o trabalho árduo no entendimento do ser, e que será aprofundado no percurso teórico seguido por Heidegger, no período posterior à publicação de “Ser e Tempo”, buscamos acolher o pensamento da obra com certas limitações teóricas de nossa parte, porém, como já dito, consideramos sua inestimável contribuição para o entendimento sobre o ser (que todos somos), existindo e sendo no mundo. Talvez seja uma tarefa nunca realizável totalmente, entender por

³⁸² “Temporalidade é o ‘fora de si’ em si e para si mesmo originário. Chamaremos, pois, os fenômenos caracterizados de porvir, vigor de ter sido e atualidade, de ekstases de temporalidade. Ela, sobretudo, não é um ente que só sai de dentro de si. Mas a sua essência é temporalização na unidade das ekstases.” (HEIDEGGER, 2007, p 413).

completo o ser; com isso, concorda o próprio Heidegger tanto na inconclusão de sua obra (já que o terceiro volume de “Ser e Tempo”, planejado, não foi realizado³⁶⁸), quanto no próprio fato de, em breve (e modesta) consideração final sobre sua obra, finalizá-la com mais questionamentos:

A origem e a possibilidade da ‘idéia’ do ser em geral nunca podem ser investigadas mediante a ‘abstração’ lógico-formal, ou seja, sem um horizonte seguro de pergunta e resposta. Trata-se de buscar e percorrer um caminho para o esclarecimento da questão da ontologia fundamental. Somente após tê-lo percorrido é que poderá decidir se ele é o único ou, simplesmente, o correto. Por nem sequer ter sido desencadeado, o combate em torno da interpretação de ser não se pode dar por determinado. Por fim, esse combate não pode ser desencadeado ‘com um estalar de dedos’, mas exige uma mobilização. Exclusivamente para isso é que a presente investigação está a caminho. Onde ela está? (HEIDEGGER, 2007, p. 535).

A2.3 Considerações finais à obra “Ser e Tempo”

Como já citado, Heidegger publica em 1927 sua obra “Ser e Tempo”, composta de duas seções³⁸³ que, por meio da analítica existencial, buscam desvelar o fenômeno do ser (enquanto Pre-sença em seu estar-lançado), tendo no tempo o referencial para esta análise. Em sua primeira seção, Heidegger concentra suas reflexões no que ele chama de “existenciais”, que forneceriam as indicações ônticas que possibilitariam uma análise preparatória dos fundamentos da Pre-sença. Trata dos fenômenos ligados ao ser-no-mundo, sendo entendido como fundamento existencial da Pre-sença. Esta primeira seção, ao propor os passos iniciais para uma analítica existencial, auxilia o percurso que desejamos desenvolver no presente estudo, fornecendo elementos que

³⁸³ Uma terceira seção que trataria da relação entre “Tempo e Ser” foi planejada, porém, não foi escrita, devido, segundo as próprias palavras de Heidegger, a uma “insuficiência de linguagem” (HEIDEGGER, M. *Platons Lehre Von der Wahrheit*. Berlim, 1942, p. 17), ou como nos esclarece Vattimo (1996, p. 63), pela “impossibilidade de desenvolver a indagação dispondo apenas da linguagem filosófica herdada da tradição metafísica (dominada pela idéia do ser como presença [ou seja, entendida como simplesmente-dada])”.

nos auxiliarão a compreender o aluno-sujeito em seu mundo-vivido e o estabelecimento de significados que este venha a realizar com sua participação nas aulas de capoeira.

A segunda seção da obra trata basicamente da relação entre Presença e temporalidade. Manteremos, entretanto, nossa análise focada majoritariamente nos conceitos relativos à primeira seção (conceitos formulados para compreender fenômeno do ser-no-mundo), tendo em vista a profundidade e complexidade dos conceitos tratados nesta última e considerando também nossos limites, teóricos e metodológicos. Os conceitos tratados na primeira seção (“existenciais”) articulam-se com a noção de temporalidade, tornando-se essa, fundamental na condução da analítica existencial. Os principais conceitos desenvolvidos na segunda seção são: decisão, angústia, ser-para-a-morte e o poder-ser-todo. Ressalta-se que a própria obra de Heidegger “Ser e Tempo” carece de uma terceira seção, dada a complexidade de conduzir-se um processo de análise do ser da Pre-sença (*Dasein*) que somos.

Cabe esclarecer que tais conceitos (decisão, angústia, ser-para-a-morte e o poder-ser-todo) embora a uma primeira vista remetam a uma aparente negatividade, relatada por críticos do pensamento Heideggeriano, - classificando-o como uma “ontologia do nada e da impotência” (VATTIMO, 1996, p. 156) - são conceitos centrais na obra de Heidegger e devem ser entendidos em sua profundidade. O entendimento radical³⁸⁴ de tais conceitos remete basicamente à discussão sobre ser e verdade conduzida por Heidegger (2007) em seu parágrafo 44 (no sentido de que, ciente da morte como impossibilidade das possibilidades existenciais, busca-se ser, existir, na propriedade). Tal relação nos remete ao entendimento sobre propriedade e impropriedade do ser da Pre-sença, enquanto possibilidades existenciais constitutivas desta. Tais conceitos são importantes caso desejemos entender de fato o pensamento de Heidegger nesta obra.

A3 REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução da 1ª Edição brasileira por Alfredo Bossi; Revisão da tradução Ivone Castilho Benedetti. 5ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

³⁸⁴ No sentido de ir à raiz do que se busca esclarecer.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 5ª Ed. São Paulo: Ática, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 12ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Parte I. 4ª Ed. CAVALCANTE, MS (Trad.). Petrópolis: Vozes, 1993a.

_____. **Ser e Tempo**. Tradução revisão e apresentação de Márcia Sá Cavalcante Schuback. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

VATTIMO, Gianni. **Introdução a Heidegger**. 10ª Ed. Lisboa: Piaget, 1996.

APÊNDICE B: Roteiros dos filmes elaborados pelos sujeitos-alunos (etapa 2 da produção midiática)

Sujeito-aluno *Berimbau* (escola Bimba):

Título: “Todo mundo adora o *Berimbau*”

Todos os dias pela manhã, *Berimbau* acorda e liga a TV para ver o Cris³⁸⁵. Depois de ver o Cris, *Berimbau* joga o joguinho pela televisão. De repente vê o galo da avó gritar. Então ele descansa um minuto para respirar. Na hora do almoço, ele come bastante até não poder mais. Depois de almoçar, *Berimbau* olha o quadro que é uma arte muito bonita que um amigo fez. Mas depois anda com a Biz³⁸⁶ da prima. Ele também joga futebol. Daí ele bateu a foto de um fantasma! Credo! Não gosto de fantasma! O Sol fez ele suar.

Sujeita-aluna *Palmas* (escola Bimba):

Título: “Malhação³⁸⁷: capítulo de hoje: *Palmas* no ballet”

Palmas estuda na escola “Malhação”. *Palmas* tem muitos amigos e adora fazer trabalhos junto deles. Durante as aulas, ela conversa com suas amigas sobre o trabalho de meio-ambiente. Neste trabalho, estavam discutindo sobre a poluição do planeta. Assim que termina a aula, ela vai para a aula de ballet. Lá ela faz atividade de pintura e depois vai fazer ballet. Junto com suas amigas, Jordana e Tuane, treinam para serem grandes bailarinas. Termina a aula de ballet e *Palmas* pega seu material para ir embora e conversa com suas amigas Hannah e Beatriz. Depois ela volta para casa para fazer seus deveres.

Sujeito-aluno *Pandeiro* (escola Bimba):

Título: “*Pandeiro*: treinando teatro, lutando capoeira e ator de filme para fazer parte da ‘Malhação’”

Todas as manhãs, *Pandeiro* acorda, se arruma, escova os dentes e fica um pouco dentro de casa. Então ele vai para o colégio às 7:21 ou 7:25. Chegando lá, *Pandeiro* brinca de pega-pega antes de entrar para a aula. Depois ele sai da aula, volta para casa, descansa, daí come e vai para a capoeira, para o teatro e para a dança de rua. Ele volta para casa às cinco

³⁸⁵ Seriado norte-americano que passava na época na televisão sobre o cotidiano de um jovem negro morando em um bairro suburbano em uma cidade nos Estados Unidos.

³⁸⁶ Refere-se à moto da marca Honda, modelo Biz, de 100 cc de potência.

³⁸⁷ Novela com elenco jovem, que vai ao ar às tardes, na Rede Globo de Televisão.

e pouco, vê “Todo mundo odeia o Cris” e a “Malhação” toda. Depois ele toca um pouco de violão à noite, antes de dormir.

Sujeito-aluno *Atabaque* (escola Pastinha):

Título: “*Atabaque Mangangá*³⁸⁸”

Atabaque Mangangá estava sozinho, quando, de repente, encontrou seu amigo Weverton. Weverton perguntou: “- *Atabaque*, quer conversar comigo sobre a capoeira?”, ao que *Atabaque* respondeu: “Claro! De capoeira eu entendo!” (e então começaram a jogar). De repente, enquanto eles jogavam, ouviram gritos de uma mulher e foram lá ver o que estava acontecendo. Chegando lá, encontraram a mulher sendo assaltada por um bandido. *Atabaque* então, não pensou duas vezes e correu para ajudar a mulher. Só que ele não esperava que o bandido também sabia capoeira! Começou então um duelo de capoeira! Quando viu que não ia ganhar, o bandido sacou de uma arma, mas antes que pudesse atirar, *Atabaque* acerta um rabo-de-arraia que o deixa desacordado, salvando o dia!

³⁸⁸ O sujeito-aluno fez aqui referência ao filme “Besouro”, conforme citado, sendo que o termo “Mangangá” refere-se à qualidade do besouro (inseto, que inspirou o apelido do famoso capoeira baiano de Santo Amaro da Purificação, em meados do início do século XX), que na verdade, cientificamente trata-se de uma abelha da espécie *Bombus Bellicosus*, popularmente conhecida como “mamangava”. Apesar de tido cientificamente que a Mamangaba não pode voar (sua cabeça é grande demais e suas asas pequenas demais para sustentar seu corpo), o inseto voa e sua picada é muito dolorosa.

**APÊNDICE C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
(TCLE)**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA –
MESTRADO

Florianópolis, ____ de _____ de 2010.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Carta de apresentação aos pais ou responsáveis

Senhores pais ou responsáveis,

Sou mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), onde desenvolvo o projeto de dissertação intitulado (provisoriamente) de *“A Pre-sença da capoeira na escola: buscando um entendimento sobre como os alunos significam sua participação nas aulas de capoeira em escolas do Município de São José/SC”*.

Na pesquisa que estou desenvolvendo, busco entender como a criança compreende sua participação na capoeira dentro da escola, e em que medida ela possui significado em sua vida. Parto do entendimento que ao agirmos nos movimentando em uma aula de capoeira, por exemplo, estamos nos comunicando com o mundo que nos cerca, ou seja, pelo movimento nos expressamos e “falamos” o que sentimos. Mas, para entender o significado do movimento é necessário entender o mundo em que a criança vive: do que gosta, do que não gosta, onde mora etc., ou seja, é necessário entender a forma como ele entende e interpreta o mundo em que vive.

A pesquisa será realizada com seu(sua) filho(a), escolhido para participar da pesquisa por ser aluno participante no Projeto Educacional “Capoeira na Escola”, e foi indicado por seu professor responsável pelas aulas de capoeira como um aluno que participa ativamente das aulas de capoeira, demonstrando interesse nesta. Gostaria de entender, com esta

pesquisa, o significado da capoeira na vida de seu filho(a), a motivação em participar das atividades.

Tenho interesse em entender, a partir do cotidiano da criança, que é a base para entender como ela pensa e age no mundo (e como se movimenta nas aulas de capoeira), o significado da capoeira em sua vida presente. Necessito então, observá-lo durante a realização das aulas de capoeira na escola e também conversar com as pessoas que fazem parte de seu dia-dia, indo desde os professores que o acompanham na escola, até vocês, enquanto pessoas mais próximas e responsáveis pela criança-aluno. Necessitarei então, realizar algumas visitas à residência onde moram para realizar estas entrevistas. Além de conversarmos sobre o cotidiano de seu filho, ou sua criança, as visitas servirão também para elaborarmos, juntamente com sua criança, um vídeo a partir de fotos que serão tiradas pela criança em seu cotidiano.

Esclareço que todo o material produzido ficará em posse apenas do pesquisador, para fins estritamente relacionados à pesquisa, bem como será entregue também uma cópia do material produzido juntamente com sua criança a vocês, como recordação da produção sobre o cotidiano de seu filho ou criança.

Será também entregue a seu filho ou criança, uma máquina fotográfica descartável, com aproximadamente 27 poses. Explicarei o funcionamento desta a seu filho, tendo a finalidade dele fotografar seu dia-dia, o que gosta, o que não gosta, algo que queira mostrar que ache interessante no seu dia etc. Depois de reveladas as fotos, produziremos, então o vídeo, juntamente com seu filho ou criança.

A observação será realizada na escola entre os meses de maio a julho e serão necessárias quatro visitas, sendo que me disponho a marcar um horário com os senhores, para que possa visitá-los em uma hora oportuna e que estejam presentes a criança e seus responsáveis. Portanto, seriam apenas quatro dias (separados, e que devem ser combinados entre nós) em que realizarei estas visitas da seguinte forma:

1º dia	2º dia	3º dia	4º dia
<ul style="list-style-type: none"> • Ida à casa da criança e conversa inicial com os pais (assinatura da autorização) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ida do pesquisador à casa da criança para conversar com ela sobre as fotos tiradas, os significados 	<ul style="list-style-type: none"> • Ida à casa da criança para escolha do material que será 	<ul style="list-style-type: none"> • Ida à casa da criança para mostrar o resultado final da pesquisa e

<p>e explicações necessárias);</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrega do material à criança (máquina fotográfica); • A criança, de posse de uma máquina fotográfica, fotografa seu dia-dia em diferentes momentos conforme deseje (não é necessária minha presença neste momento); 	<p>atribuídos a cada uma;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboração do roteiro do filme ficcional pela criança; • Conversa com os pais; 	<p>retirado da <i>internet</i> que fará parte do vídeo ficcional;</p>	<p>sanar as dúvidas existentes no material produzido</p>
--	---	---	--

Esclareço que ficarei à disposição para maiores esclarecimentos que sejam necessários por telefone (XX-XXXX-XXXX) ou e-mail (xxxxxxxx@yyyyyyy.com). Esclareço também que fica facultado aos pais e responsáveis acompanhar o trabalho desenvolvido quando desejem, bem como abandonar o projeto a qualquer momento que desejem, bastando apenas, para isso, comunicar pelos meios de contato disponibilizados.

Certo de vossa compreensão, agradeço desde já a atenção dispensada.

Cordiais saudações,

Marcelo Rocha Radicchi

*Mestrando no programa de Pós-Graduação em educação Física da
Universidade Federal de Santa Catarina*

APÊNDICE D: Termo de autorização dos pais ou responsáveis

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA –
MESTRADO

Florianópolis, ____ de _____ de 2010.

Autorização

Autorizo Marcelo Rocha Radicchi, mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, a realizar gravações de áudio e vídeo e utilizar as fotografias tiradas por meu(minha) filho(a) durante os dias pesquisados, para fins restritos à pesquisa acadêmica, de acordo com a justificativa apresentada.

Nome do(a) filho(a): _____

Assinatura dos pais (ou responsáveis):

Nome:

Nome:

Florianópolis, ____ de _____ de 2010.

**APÊNDICE E: Transcrição da entrevista com o pai do sujeito-aluno
Pandeiro (Escola Bimba)**

22/05/2010 – Casa da família de *Pandeiro*, São José, SC

Legenda:

(em negrito): Entrevistador

(fonte normal): Pai de *Pandeiro*

(sublinhado): Sujeito-aluno *Pandeiro*

- Sou o pai do *Pandeiro*, sou vigilante...
- Ele é um cara responsável, porque ele acorda cedo, vai para a aula, né... ele é um rapaz responsável, ele vai sozinho...
- Às vezes ele chama o pai, para o pai levar... mas ele não chama... ele é um rapaz bem dedicado, o que ele faz, ele gosta de fazer... é um rapaz inteligente...
- Ele é um rapaz dedicado, vou falar uma coisa para ti, é difícil tu arrumar um filho com a idade dele, de 9 anos que é dedicado como ele é...
- E graças a Deus é um rapaz que a gente vem trazendo ele naquela linha né... educação é educação: não mexe no que não é seu, não mexe no que é dos outros...
- E o *Pandeiro* é... vou dizer, na capoeira ele aprendeu muito... aprendeu muito a se comportar... O *Pandeiro* ele era um rapaz agitado, nervoso... quando o irmão dele fazia alguma coisa ele ficava bravo ou tentava alguma coisa com o irmão dele... e ele tem uma força que... se ele pega o irmão dele...
- Esses dias eles tavam brincando aqui de lutinha, tudo, eu tava acompanhando... eu fui na brincadeira com eles... e como esse aqui é mais folgadoinho [o irmão mais novo do *Pandeiro*], daí eu disse “pega ele *Pandeiro*” [referindo-se ao irmão dele]... aí ele pegou ele de jeito... deu umas nele e já ficou meio ressabiado... mas já recuou, porque o *Pandeiro*, ele é um cara inteligente... mas tudo na brincadeira... nada de... coisa séria, né?
- E eu me orgulho muito dele, me orgulho muito dele... mas digo assim, que eu brigo com ele que é muito teimoso, né... O *Pandeiro* a gente fala as coisas com ele, mas ele não vai na hora que a pessoa quer, ele vai na hora dele...
- Assim como eu falei para ele... na hora em que a gente tem, não na hora dos outros... porque a gente num momento... eu passei

por ele, então eu mando nele no momento... quando ele for maior, a gente vai se respeitar, claro... mas enquanto ele tiver nove, até os dezoito anos dele, quem manda sou eu, já falei pra ele...

- Vai estudar, vai procurar fazer uma faculdade... ser alguém na vida, né... eu, eu.. sinceramente não tive oportunidade de estudar, como eu dou para ele... não tive... graças a Deus, a regalia que ele tem... como eu disse pra tu... é um planejamento né....
- Eu nunca tive... graças a Deus, passei para ele... to dando o máximo, o que posso dar de bom.. o meu pai nunca teve um carro... eu quando ia para a aula... eu ia com a sacolinha...
- O *Pandeiro*, graças a Deus, ele vai com a mochila boa, vai com o tênis, porque a gente batalha para dar o melhor pro nosso filho, né...
- Mas ele é um filho muito querido, eu gosto muito dele... ele é um filho que me orgulha, que me faz feliz no dia né... faz suas asneiras... o pai falou não vai fazer isso.. e eu peguei e dei-lhe também... né, porque é assim... tem um limite que você conversa, conversa, mas tem um limite que você também explode né... e tu conversa e parece que é com outro daí...
- Poxa, conversa com ele e ele “pô, pai não pensa que eu sou surdo?”... não... esse aí é o M. [apresentando seu filho “do meio”, mais novo que o *Pandeiro*], o irmão mais novo do *Pandeiro*... a capoeira para o M. [seu filho “do meio”] ia fazer bem também... porque ele vai aprender, né...
- **Pegando um professor bom...**
- É, pegando um professor bom... e que tenha uma cabeça boa... experiente no que faz... não é verdade? Que tenha uma cabeça boa, que mostre para ele isso e aquilo.. não é para briga de luta... esse aqui é para a pessoa se defender, é uma dança, né [referindo-se á capoeira]... é um aprendizado novo na nossa vida... eu nunca tive... eu, sinceramente...
- Na minha época, eu nunca tive a oportunidade que eles têm... o projeto que o governo faz aí, é um projeto muito bom, né.. porque... na realidade faz eles serem uns jovens bem-sucedidos, na realidade, aprende bastante coisa... com... projeto aí de computação.. tem o projeto aí... de luta de capoeira... tem o projeto de escola de dança.. ele vai na escola de dança né... chegou aqui o horário ele já vai na dança...

- Então, o *Pandeiro* ele é um rapaz muito responsável... por isso que eu gosto muito dele... e o *Pandeiro* no dia-dia é um cara legal, peço para ele cuidar do rapaz [bebê mais novo] ele cuida... entendeu.. então, o *Pandeiro* é um rapaz... olha aí... eu me orgulho dele... e é isso aí!
- **E esse interesse que ele tem pela capoeira, como é que foi? Foi da parte dele? Ou você já tinha interesse... como é que foi?**
- Olha, eu tenho um amigo... ele faz capoeira há... 15 anos... eee.. eu acho a capoeira legal.. e eu.. eu vou começar a fazer valeduto... eu sou mais encarnado e tal... luto boxe... sou bem loucão, né... mais adrenalina, no meu modo de dizer...
- Pro *Pandeiro*, a capoeira, ela é uma lição, né... vamos supor, é a lição... é uma lei, no modo de dizer... porque pra ele.. bom... é um rapaz calmo... mas ele não era assim... ele era um rapaz mais agitado... esse aqui [irmão mais novo, M.] batia nele, ele já ficava... já subia, né... queria pegar ele ... mas agora não tão se pegando... graças a Deus, porque eu venho conversando com eles... venho tendo diálogo com eles...
- A conversa é muito boa... a conversa, ela manda em tudo né... se você tem diálogo com seu filho, é a melhor coisa que tem... não precisa bater, espancar não é mesmo?... Teve uma época aí que eu espancava ele mesmo... batia nele... coisa e tal... porque ele era mal criado e não respeitava ninguém... mas hoje né, graças a deus, é uma boa pessoa... a gente conversa, a gente brinca... escuta DVD né *Pandeiro*? ... a gente vai pra lá, vai pra cá, de vez em quando...
- Então, é um filho muito dedicado...
- **Inclusive a diretora, ela... [fui interrompido]...**
- A diretora, ela falou para mim uma vez que ele na aula ele ta 1000, nota 1000... não tem nota pra ele... porque ela diz que é um amor de pessoa... e as professoras também... ô... morrem de amores com o *Pandeiro*...
- O *Pandeiro* ano passado, tinha [rixa] com um outro menino, maior.. chegava quebrado em casa], um tal de Cezinha... chegava em casa quebrado... Cezinha era maior que ele... mas ele pegava, encarava o guri, dava umas bombas nele... depois pegava também, dava umas nele... depois ele saiu... saiu da escola...
- Ele saiu...

- Foi para a 4ª série [interveio *Pandeiro* explicando onde ele estava morando]
- Tá, isso não interessa saber onde ele mora [interrompendo o *Pandeiro*, meio ríspido], mas ele vai fazer ate a 4ª lá mesmo... ele se mudou de escola, foi muito bom para ele... nesse ano que vem, ele [Cezinha] já vai para a 5ª né... Depois ele [*Pandeiro*] vai fazer a quarta série, depois estamos vendo outro colégio para ele, né... Não vai decepcionar o pai né? [falando para o *Pandeiro*]
- Então, é um guri muito dedicado...
- **E no dia-dia assim do *Pandeiro*, ele, estuda de manhã, né? A tarde, faz projeto? E a noite, geralmente, ele faz o que?**
- A noite o *Pandeiro* gosta de... de vez em quando de noite, assistir um DVDzinho, né *Pandeiro*? De ver um desenhinho, mas como o pai é barulho, o pai manda ele estudar... que o desenho para ele, não vai trazer benefício para ele... claro... ele tem o horário dele de lazer... mas de 2ª a 6ª é estudar... é a norma do pai, é ou não é? [perguntando pro *Pandeiro*]
- 2ª a 6ª estudar, sábado e domingo, brincar. E isso aí... quando eu chego dentro de casa, que eu vejo o DVD, eu fico bravo! Eu vou dizer pra ti.. digo, *Pandeiro*, você tem que estudar, coisa e tal... porque o *Pandeiro*, ele peca, na matemática, na aula de matemática ele é muito ruim... então... não é que ele é ruim... ele tem um... uma certa dificuldade entendeu? ... ele tem uma certa dificuldade, então... é isso aí que eu peço nele...
- Em português ele graças a Deus está bem... né filho? Quando ele não sabe, pergunta pro pai, o pai não sabe, pede à mãe... então... ele é um cara muito inteligente...
- Mas o *Pandeiro*, no dia-dia dele, ele é um cara tranqüilo... ele é um cara estudioso, assim, um cara inteligente... por isso que eu não cobro muito dele... então... mas eu tenho que cobrar dele... para ele dar o máximo dele, né? Toda vida... tem que melhorar! Tem que melhorar [emocionado, falando]... então... por isso ele ta com carta branca comigo... por isso então que ele está aí nesses eventos aí, nesses projetos aí [projeto da capoeira]...
- Porque teve uma época que ele não foi, porque ele começou a aprontar... aí quando ele começa a me desobedecer... a pior coisa que eu não gosto é quando a criança desobedece... aí é o castigo... aí ele não vai pras coisas que ele mais gosta... ele não

vê DVD, né... ele não joga videogame... então eu tiro isso aí... se a mãe bater, eu tiro isso aí né.

- **E geralmente você acompanha as brincadeiras, o que você acha que ele gosta mais de brincar?**
- O *Pandeiro* ele é um cara encarnado naquela diversão, ele é doente... ele é uma pessoa doente pela diversão... (*inteligível*)... carrinho, aquilo ali pra ele é a diversão dele...
- **O videogame?**
- É o videogame [*Pandeiro* se pronuncia sobre o que gosta] ... ele pega aquela direção de carro [simulador de carro, no videogame], fica brincando e coisa e tal... essa é a diversão dele.. daí ele adquiriu um violão, foi a mãe dele que comprou um violão para ele... aí tá aí, quer ser músico, e não sei o que né... a gente tenta fazer o que pode né...
- **E esse violão como é que foi assim... foi interesse dele? Como foi?**
- Esse violão foi interesse dele, né... que o *Pandeiro* cara, se você for ficar o dia a dia com o *Pandeiro*, você vai ver que o *Pandeiro* eu acho que ele serve para ser músico... porque o *Pandeiro* fica [gesticulando com a mãe, fazendo batucada]... batendo, batendo... aí fica.. o código do *Pandeiro* é assim... ele escuta uma música, e ele fica [cara de pensativo, imitando o *Pandeiro*]... quando você vê ele fica voando.. então... foi interesse dele, o violão...
- **É, eu percebo na capoeira que ele acompanha bem a questão musical...**
- É... ele é um rapaz muito dedicado á música, né... à música ele é um rapaz muito interessado também... ele é assim, creio eu que ele tem o dom da música... só falta aprimorar né...
- **E ele tem feito aula? Ou tem aprendido mais por ele assim?**
- Não... o *Pandeiro* é um cara... como ele é um rapaz inteligente, gosta de cantar, ele aprendeu, quando eu boto um DVD, né... no momento agora, vou ter que botar ele numa aula de violão... não vai ter que aprender sozinho, então vou ter que botar ele numa aula de violão, de música, né... então eu sou obrigado... como ele demonstra que gosta, de ter essa função, de fazer essa função, então eu vou ter que botar ele na aula de música [falando emocionado]...
- **Com relação aos amigos dele, como é que é... os amiguinhos?**

- Ahhh... os amigos dele aqui é da rua.. (pausa)... na real, os amigos que ele tinha que ter é só no colégio... porque (*inteligível*) não quero ele aqui também [falando do bairro, dos amigos da rua]...
- Não... o *Pandeiro* é um rapaz que é assim... do colégio pra casa... quer jogar uma bolinha, brinca aqui no terreno, não lá fora... porque... não querendo desmerecer os filhos dos outros... né... eu trabalho em um condomínio.. e eu vejo como as pessoas têm classe... mas não têm educação... entendeu... têm classe, mas não têm educação... têm o poder aquisitivo, né... o financeiro, mas não têm educação... são as pessoas que ficam berrando dentro do condomínio, são as pessoas que não têm respeito com si próprio, são as pessoas que não respeitam o espaço do outro, vamos supor, da idade deles... um rapaz não respeita um a o outro, ficam brigando, entendeu... ele graças a Deus... eu sou um pai que não tem um poder aquisitivo, sou um cara bem... graças a Deus, de origem humilde... mas o que eu posso tentar dar para eles é o que vocês vêm... entendeu?
- A gente.... não tivemos a oportunidade... eu graças a Deus tenho uma sogra, que é muito especial também... e deu pra gente este espaço, que a gente procura sempre aprimorar mais e adquirir mais, entendeu?...
- Eu sempre disse para ele... filho quando... toda vida que tu... o teu objetivo que teu pai quer é tu estudar... é esse aí o objetivo que eu boto na cabeça dele...
- **E sobre esse assunto... ele já falou alguma coisa sobre... sobre essa pergunta, assim, como adulto... queria saber se ele sabe o que quer ser quando crescer? Ele já falou alguma coisa disso?**
- Umas duas vezes já que você disse que quer ser promotor [falando com o *Pandeiro*]... né... ia ser juiz... que ia ser advogado, né... o *Pandeiro*, de vez em quando “bate o tico e o teco”, daí ele quer ser essas coisas... mas... na real, o pai não sabe o que ele quer ser... o que você quer ser? [perguntando por *Pandeiro* diretamente]
- Músico! (respondeu logo)
- Músico!?! (tom meio complacente)... é isso aí...
- Matou a parada... é como disse pra ti... a mãe dele comprou um violão... ele ralou e deu... mas deu o violão, algo que ele mais

gosta... mas é como eu disse... quer as coisas, dá valor!... não são baratas as coisas, são caras... né

- Porque hoje em dia, para comprar as coisas, é caro... cobra a prestação... é juros em cima de juros... então é como eu te falei... o violãozinho dele, tá ali, vamos supor, em cima da cama... bota dentro da capinha... o violãozinho... na hora que o pai tiver dinheiro, bota numa aula de música... né... se tiver um projeto do governo, de aula de música... gratuito, a gente pega entendeu?... e é isso aí...
- **Com relação a onde vocês moram, aqui... aqui é alugado?**
- É próprio... aqui é da minha sogra, né... ela adquiriu, graças a Deus, com o suor dela... a gente mora com ela porque... como ela é neta... a gente vai ficar com ela até... a gente vai ficar cuidando dela até [subentendida a morte dela]... né... até quando Deus quiser...
- **São quantas pessoas que moram aqui?**
- São 7 pessoas
- 8 com o K. [referindo-se ao seu irmão mais novo] agora, 8
- **E quantos quartos são aqui?**
- São 3 quartos
- **Tem algum caso que você queira falar assim do *Pandeiro* que você acha que fale um pouco sobre ele... alguma coisa que aconteceu que você pudesse descrever o *Pandeiro*? Por exemplo, um caso que você acha que descreva bem o *Pandeiro*, assim?**
- (Pausa)... eu não tenho... vou dizer para ti... [visivelmente emocionado]... mas não vou dizer o pouco bom do *Pandeiro* né... O *Pandeiro* tem problemas, mas graças a Deus a gente consegue se acertar na conversa... no diálogo e... de vez em quando no esporro, dou uns berros com ele também... Eu vejo o *Pandeiro* assim uma pessoa calma, uma pessoa inteligente, entendeu... e quando quer, quando vai segurar pessoa, vai buscando, quer conversar com a gente... e às vezes assim ó.. a gente vai dar e ele não fica apertando.... não é aquela criança que “quero, quero, quero...” é nas nossas condições...
- Então eu vejo ele um rapaz muito inteligente, obediente, atencioso, respeita cada um... a cara do meu filho ele não se mete mais, porque ele era um rapaz metido... a gente conversava... é um rapaz que aprendeu a deixar o pai falar, a

mãe falar... ficar escutando ou o que seja, né... então, eu tenho no *Pandeiro* um rapaz muito inteligente...

- **Responsável...**
- Responsável e dedicado, com a sua função...
- **É eu vi ele no teatro... o *Pandeiro* faz o papel do *Pandeiro*... mesmo, do boi, né... muito bem, todo mundo elogia lá... no boi de mamão...**
- É... não porque eu estou na frente dele, né... na frente do meu filho aqui, do M. [referindo-se a seu filho “do meio”], ele é um cara muito dedicado, ele quando quer as coisas ele vai... o objetivo dele é sempre andar pra frente... então, ele me orgulha muito sobre isso, né... não é um cara que volta pra trás, é um cara que quer buscar sempre coisa a mais... então, é um cara inteligente... com 9 anos de idade é bem difícil tu ver uma criança assim certa... responsável
- **E assim, você acha que na capoeira.. o que que você acha que a capoeira talvez tenha significado na vida dele? O que você acha que ela trouxe de bom, talvez?**
- A capoeira trouxe... saber o que que é normas, né... respeitar as pessoas... cada pessoa, cada criança, na idade dele tem seu espaço... trouxe também um aprendizado nele... ser um cara mais calmo, né... que ele era um cara violento... né... o irmão dele fazia alguma coisa e ele subia, vinha com aquela gana né [de bater] e... então, ele é um cara muito responsável [emocionado]...
- Então ele é um cara que acho assim.. se ele diz “pai, to indo ali”... eu confio nele, entendeu, ele me dá crédito, entendeu... ele tem crédito comigo... então.. eu brigo com ele, não vai na igreja pô... e tal... mas é porque é um castigo que eu dou para ele... aí tem que ver as coisas que ele não faz... mais porque ele fez alguma coisa errada... alguma coisa, mas é um rapaz responsável...
- **E ele gosta de ir na igreja?**
- Opa... O *Pandeiro*, ó... ele chega chorar quando eu não deixo ir na igreja... e eu não deixo porque quando ele... faz alguma coisa que eu não gosto né... entre a “coça” aí e o castigo, eu prefiro dar o castigo... mas quando dou uma “coça” nele, leva anos, né... 4 mês, 6 mês, 7 mês... só se ele aprontar bem e eu tiver assim “goelado” com ele... aí eu pego a cintinha e dou na bundinha... que não é pecado, não faz mal... né...

- Porque eu... quando o meu pai me criou... me criou na porrada... não tinha diálogo como eu tenho diálogo com ele... se está errado... meu pai pegava e me dava mesmo... hoje eu tenho diálogo com ele, converso com ele, falo o que é errado, o que é certo... é errado bater na mulher... é errado “num sei o quê”...
- Então o *Pandeiro* ele gosta muito de ir na igreja sim...
- **Aos domingos?**
- Ele vai ao domingo... ele vai na 4ª, né... ele vai... quando tem ele vai... foi na avó dele... quer levar, ele vai...
- **Qual igreja que é?**
- A quadrangular...
- **E tem programa de jovens?**
- É... tem um... grupo [*Pandeiro ajuda*]... tem... tem um grupinho da escolinha (*inteligível*)... não no grupo dele, que é um grupo diferente, né...
- Tem um grupo de 4 a 6 (anos)... e um grupo de 7 a 9 (anos)...
- É isso aí é o que ele faz no dia-dia dele... quando ele não tá no colégio, a noite... ele tá estudando, quando ele não tá estudando... ele tá na igreja... que ele gosta muito também...
- Por isso que ele achou essa área de músico né... quando ele vê o pessoal tocar na igreja e ele... ele tá se apaixonando né... é um dom que acho que Deus deixou para ele...
- E ele vai só aprimorar agora, né... só aprimorar... dar continuidade aos estudos dele... né... é cultivar o... sucesso dele agora...
- **Ok, mais alguma coisa?**
- Não, eu pra mim, eu sou um cara... me orgulho dele assim... né... algumas coisas ele me deixa triste, mas... isso é normal, no dia-dia... né... mas.. eu to conversando com ele... to procurando manter diálogo e conversar... então... *Pandeiro* para mim é nota 1000... é isso aí que eu tenho para falar do meu filho...
- Não só ele como o M. [referindo-se a seu “filho do meio”] também... o M. [idem] de vez em quando ele apronta, mas é uma criança que... a gente sabe como é criança né... com ele tem os seus papos também... a gente tem os nossos papos... tem hora que a gente quer ficar sozinho... tem hora que a gente quer ficar acompanhado... né... é tudo isso aí...

- Então... é isso que eu tinha pros dois... tenho muito orgulho dos dois... dos 3, na real... K. [seu filho menor], pequenininho também...
- **Gosta da capoeira já vi... [risos]**
- Vai [risos]... ginga pra lá, ginga pra cá e pronto...
- **Legal... parabéns aí!**

ANEXO A: Carta de aprovação CEPESH/UFSC

Certificado

Page 1 of 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

CERTIFICADO Nº 655

O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Santa Catarina, instituído pela PORTARIA N.º 0384 GR.99 de 04 de novembro de 1999, com base nas normas para a constituição e funcionamento do CEPSH, considerando o conteúdo do Regimento Interno do CEPSH, **CERTIFICA** que os procedimentos que envolvem seres humanos no projeto de pesquisa abaixo especificado estão de acordo com os princípios éticos estabelecidos pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP.

APROVADO

PROCESSO: 655 **FR:** 322509

TÍTULO: Entre o Mundo Virtual e o Mundo de Movimentos dos alunos de escolas do Município de São José/SC: O espaço para o So-Movimentar nas aulas de Capoeira na escola.

AUTOR: Elenor Kunz, Marcelo Rocha Radtsch

FLORIANÓPOLIS, 29 de Março de 2010.

Coordenador do CEPSH/UFSC