

## Do Brasil para o mundo: a prática corporal da capoeira na articulação de processos formais e não-formais de educação

*José Luiz Cirqueira Falcão\**

### *Resumo*

Nesse artigo analisamos aspectos da trajetória histórico-social da capoeira, uma prática corporal de origem popular criada pelos negros escravizados no Brasil, em sua relação com os campos formal e não-formal de educação e apontamos subsídios que podem auxiliar na articulação e complementariedade entre esses campos. Embora tenha se consolidado preponderantemente no campo não-formal de educação, a capoeira transita por diversos espaços de prática como versátil manifestação ancorada especialmente em três importantes aspectos da dinâmica cultural atual: internacionalização, resistência cultural e mobilidade. Por intermédio dela, intencional ou incidentalmente, pessoas de diferentes grupos étnicos e classes sociais educam-se e constroem laços de convivência e solidariedade para enfrentarem desafios diversos.

**Palavras chave:** Capoeira, Prática Corporal, Educação Formal e Não-Formal.

\* Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Brasil (2004). Professor Associado IV da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás. Possui graduação em Educação Física pela Universidade Católica de Brasília (1982), mestrado em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1994) e doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2004). Pós-Doutorado em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (2017). Atualmente é Professor Associado IV da Universidade Federal de Goiás. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em capoeira, lutas e fundamentos socioculturais da prática pedagógica, atuando principalmente nos seguintes temas: capoeira, educação física, educação, cultura e relações interétnicas. E-mail: joseluzfalcao@hotmail.com

## From Brasil to the world: the body practice of capoeira in the coordination of formal and non-formal process of education

### *Abstract*

In this article we analyze aspects of historical and social trajectory of capoeira, a body practice of popular origin created by black slaves in Brazil in their relationship with formal and non-formal fields of education. We discuss grants that can assist in the necessary coordination and complementarity between these fields. Although it has been established mainly in non-formal education field, capoeira moves through various areas of practice as a versatile manifestation anchored especially in three important aspects of current cultural dynamics: globalization, cultural resistance and mobility. Through it, intentionally or incidentally, people from different ethnic groups and social classes educate themselves and build coexistence and solidarity challenges of different orders.

**Keywords:** Capoeira, Body Practice, Formal Education and Non-Formal.

## De Brasil para el mundo: la práctica corporal de capoeira en la articulación de procesos formales y no formales de educación

### *Resumen*

En este artículo analizamos aspectos de la trayectoria histórico-social de la capoeira, una práctica corporal de origen popular criada por los negros esclavizados en Brasil, en su relación con los campos formal y no formal de educación. Realizamos aportes que pueden contribuir en la articulación y complementariedad entre esos campos. A pesar de que se haya consolidado predominantemente en el campo no formal de educación, la capoeira transita por diversos espacios de práctica como manifestación versátil ancorada especialmente en tres aspectos importantes de la dinámica actual: internacionalización, resistencia cultural y movilidad. Por intermedio de ella, intencional o casualmente, personas de diferentes grupos étnicos y clases sociales se educan y construyen lazos de convivencia y solidaridad para hacer frente a muchos desafíos.

**Palabras clave:** Capoeira, Práctica Corporal, Educación formal y no formal.

## Introdução

Se, no crepúsculo do século XIX, o Código Penal da República dos Estados Unidos do Brasil, instituído pelo Decreto nº 487, de outubro de 1890, oficializou a criminalização da capoeira em todo o território nacional, ao estabelecer, em seu Capítulo XIII, o seguinte:

Art. 402. Fazer nas ruas e praças públicas, exercício de agilidade e destreza corporal conhecida pela denominação capoeiragem (...). Pena: de prisão celular por dois a seis meses. & único: É considerada circunstância agravante pertencer o capoeira a alguma banda ou malta. Art. 404. Se nesses exercícios de capoeiragem perpetrar homicídio, praticar alguma lesão corporal, ultrajar o pudor público e particular, perturbar a ordem, a tranquilidade ou segurança pública ou for encontrado com armas incorrerá cumulativamente nas penas cominadas para tais crimes (REGO, 1968, p. 292).

Podemos constatar que, por outro lado, no decorrer de um século, essa prática corporal que hoje encanta pessoas de diferentes nacionalidades passou de “ginástica degenerativa e doença moral” (SOARES, 1994), perseguida e criminalizada pelo Estado brasileiro, para a condição de patrimônio cultural imaterial da humanidade<sup>1</sup>.

Diante de uma trajetória tão controvertida, novos desafios se colocam para essa peculiar prática corporal que, embora hoje seja reconhecida como patrimônio imaterial da cultura brasileira, foi alvo de insidiosas investidas, inclusive chanceladas pelo Estado, que questionavam o seu valor como prática educativa, capaz de promover a cultura e a arte.

Ainda que a perseguição e a criminalização da capoeira tenham ocorrido em todo o território nacional no início da República e perdurado por quase meio século, esses atos não foram suficientes para eliminá-la do cotidiano das classes menos favorecidas.

Ao contrário, inicialmente nas senzalas, nas periferias, nos guetos, nas favelas, nos fundos de quintal, nos cais

de portos, nas praças públicas etc., posteriormente, também nas academias, nos clubes, nos palcos, nos grupos, nas escolas e nas universidades, a capoeira demonstrou a sua capacidade de resistir e de se reinventar para se afirmar socialmente e, a partir da década de 1970, se espalhar por todo o mundo como uma exuberante prática corporal.

Estimativas apontam que experiências sistematizadas envolvendo essa prática corporal são verificadas em mais de 160 países em todos os continentes. Esse processo de internacionalização da capoeira contribuiu para que ela se tornasse a principal difusora da língua portuguesa no mundo (IPHAN, 2015).

Na última década têm surgido algumas iniciativas de políticas públicas em âmbito federal, estadual e municipal que, além de promoverem uma espécie de reparação por parte do Estado para as omissões praticadas, vêm contribuindo, minimamente, para o incremento, a popularização e a democratização dessa prática corporal. O Ministério da Cultura tem sido protagonista na formulação dessas políticas para a capoeira. Entretanto, os escassos, esparsos e precários projetos implementados (Programa Cultura Viva e Projeto Capoeira Viva), ainda que tenham redimensionado a relação do Estado com a capoeira, são insuficientes e ineficientes para uma necessária democratização dessa prática corporal (COSTA, 2010).

Mesmo sendo alvo de preconceitos sociais e sem visibilidade na mídia, essa prática corporal tem se afirmado culturalmente e angariando prestígio simbólico numa sociedade cada vez mais internacionalizada. Os aspectos que moldam a capoeira como uma prática corporal híbrida, ambígua e contraditória, confirmam sua efetiva contribuição no processo de formação integral dos sujeitos com ela envolvidos e se materializam a partir das seguintes estratégias: a) valorização da historicidade nas dinâmicas pedagógicas; b) valorização do cotidiano, das articulações comunitárias e das inovações verificadas na dinâmica cultural; c) aliança com movimentos sociais e culturais; d) integração de múltiplas linguagens (brincadeira, jogo, luta, dança e arte); e) dinâmicas próprias de capacitação e qualificação; f) adoção de estratégias de

enfrentamento à intolerância, ao preconceito e à discriminação vinculados às questões étnico-raciais, de gênero, sexualidade e geração. Com isso, ela apresenta-se como peculiar prática corporal para pensarmos possibilidades de articulação entre processos formais e não-formais de educação.

A passagem dessa prática corporal de perseguida e criminalizada pelo Estado brasileiro para a condição de patrimônio cultural da humanidade no decurso de um século nos revela a potência e a capacidade dessa prática corporal de se reinventar e nos traz à tona instigantes e recorrentes questionamentos.

Afinal, a capoeira também educa? Que educação é possível edificar com e por intermédio da capoeira? Quais campos de educação a capoeira preponderantemente se insere?

Ao longo desse artigo, a partir de uma pesquisa bibliográfica, apresentamos alguns dados históricos e sínteses argumentativas que podem auxiliar nas respostas a esses instigantes questionamentos, na expectativa de contribuir para uma maior compreensão acerca das possibilidades colocadas para essa prática corporal popular afro-brasileira nos campos formal e não-formal de educação.

Inicialmente, é importante destacar que a relação do Estado com essa prática corporal até o alvorecer do século XXI oscilou entre a repressão, o desprezo e a folclorização. Mas agora, com esse reconhecimento oficializado e ventilado aos quatro cantos do mundo, a UNESCO chama a atenção daqueles que ainda teimam em desprezar e ignorar os saberes/fazer produzidos a partir desta controvertida prática corporal, cujos registros de origem remontam o século XVIII, por ocasião da insana e revoltante escravidão dos negros africanos trazidos para o Brasil.

No dia 19 de agosto de 2004, numa Assembleia das Nações Unidas, em Genebra, Gilberto Gil proclamou para representantes de mais de cem nações que “não foi fácil para a capoeira colocar o pé no mundo” e transformar-se

numa arte planetária” e que: “muitas foram as adversidades enfrentadas ao longo da história: preconceitos sociais e raciais, perseguições policiais e rejeição das elites” (MOREIRA, 2004, p.1-2). Esse episódio, além de promover significativa visibilidade à capoeira, foi emblemático no processo de responsabilização do Estado em relação a essa prática corporal e, ainda, acenou para a necessidade de mudanças estruturais nas/das políticas públicas destinadas ao campo cultural.

É fato, como destacamos anteriormente, que desde 2004 o Ministério da Cultura tomou para si a responsabilidade de encampar políticas públicas para a capoeira. Segundo Costa (2010, p. 288), o MinC desencadeou uma série de iniciativas que “não somente estimulam a prática e a preservação da capoeira, mas, principalmente, estabelecem um novo diálogo entre o governo e a comunidade da capoeira, nunca antes visto na história deste País”. É bastante curioso e elucidativo constatarmos o fato de que o mesmo Estado que, no final do Século XIX, criminalizou impiedosamente a capoeira e os seus praticantes, passa a exaltar e a promover políticas públicas para a valorização e salvaguarda desta prática corporal que antes era considerada contravenção, “doença moral”, mas agora é “arte planetária” (MOREIRA, 2004) que encanta e seduz por onde transita.

Isso demonstra que o Estado brasileiro, embora historicamente tenha representado os anseios das elites conservadoras, constitui um campo de tensão em que interesses difusos se contrapõem e são tensionados pelas forças políticas em disputa.

Entretanto, se naquela célebre cerimônia ocorrida em Genebra, em 2004, o Ministro da Cultura anunciou que o governo brasileiro estava disposto a fazer uma reparação histórica em relação a essa prática corporal criada pelos africanos escravizados no Brasil e, diante de diplomatas do mundo inteiro, promoveu, naquela tribuna europeia, o lançamento das bases de um futuro Programa Brasileiro para a capoeira, verificamos que, passados treze anos, esparsas e restritas políticas públicas foram realizadas para alterar a realidade dessa prática corporal e daqueles que vivem dela e para ela.

Se ainda há muito que fazer no âmbito das políticas públicas, isso não quer dizer que a capoeira não tenha se constituído como exuberante prática corporal de origem popular no contexto da educação não-formal, o que poderemos identificar nas considerações arroladas a seguir.

## Capoeira e Educação

Considerando que, num sentido lato, ninguém escapa da educação, já que ela “é inevitável” (BRANDÃO, 1989, p. 99), a capoeira também contribui com esse fenômeno, que se materializa e se edifica por meio de diferentes modalidades, dentre elas, a não-formal que, nos últimos anos, vem ocupando um espaço cada vez mais significativo no contexto nacional e internacional, não como alternativa ao ensino formal, pois isso nem é possível legalmente e nem desejável, mas, como possibilidade de abertura para outros modos de promover a formação pessoal. Se existe consenso de que a educação formal levada a cabo pela escola é necessária, ela não é suficiente para a formação integral do ser humano.

O termo educação envolve, portanto, um leque amplo de experiências educativas, informativas e formativas, intencionais e incidentais, que não se resumem à experiência escolar formal. Para Von Simson et. al. (2007, p. 14),

tanto a educação formal quanto a não-formal, pela potencialidade de lidar e de se abrir para outros modos de fazer, de contribuir para e de construir o processo de aprendizagem e formação pessoal, favorecem e estimulam a ocorrência de experiências e de sentidos. A educação não-formal, por poder lidar com outra lógica espaço-temporal, por não necessitar se submeter a um currículo definido *a priori* (ou seja, com conteúdos, temas e habilidades a ser desenvolvidos e planejados anteriormente), por dar espaço para receber temas, assuntos, variedades que interessem ou sejam válidos para um público específico naquele determinado momento e que esteja participando de propostas, programas ou projetos nesse campo, faz com que cada trabalho e experimentação sejam únicos. E, por envolver profissionais e frequentadores que podem exercitar e experimentar um outro papel social que não o representado na escola formal (como professo-

*res e alunos), contribui com uma nova maneira de lidar com o cotidiano, com os saberes, com a natureza e com a coletividade (VON SIMSON, et. al. 2007, p. 14).*

A despeito de a capoeira, nos últimos anos, ter passado por um processo significativo de escolarização, se inserindo, portanto, na educação formal, desde a educação infantil, passando pelo ensino fundamental e médio, até o superior, em níveis de graduação e pós-graduação, ela surgiu e se consolidou predominantemente no campo não-formal de educação, mas nem por isso deixou ou deixa de ter a sua importância no processo de formação integral do ser humano. Ademais, cada experiência, cada dinâmica envolvendo esta prática corporal nos convida a analisá-las a partir de “visões singulares” e “conversas plurais”<sup>2</sup>.

Se no início do século XX, uma roda, geralmente sem uma coordenação e lideranças definidas e explícitas, era o *locus* fundante do processo de educação não-formal envolvendo a capoeira, onde se podia exercitar e assistir demorados jogos da luta-dança, atualmente, embora haja uma quantidade expressiva de associações, federações e entidades corporativas<sup>3</sup>, são os denominados “grupos de capoeira”<sup>4</sup> os principais responsáveis pela consolidação da capoeira nessa modalidade de educação (FALCÃO, 2004).

Embora não exista um senso oficial sobre a quantidade de grupos de capoeira no Brasil e no mundo, eles são as principais instituições responsáveis pela sistematização, dinamização e veiculação da capoeira. O primeiro grupo de capoeira no Brasil, criado dentro dos padrões atuais, foi o Grupo Senzala, do Rio de Janeiro, fundado em 1963. Antes disso, a capoeira era praticada na rua, nas praças, nos cais de porto etc., em rodas e terreiros vinculados a um mestre.

Existem grupos de capoeira com mais de 30 mil integrantes como é o caso do Grupo Abada, o maior grupo de capoeira do mundo, fundado em 1988 pelo Mestre Camisa, com sede no Rio de Janeiro, mas que tem filiais em mais de 50 países. Muitos grupos constituem-se como

instituições jurídicas e transformam-se em grandes corporações. Não é comum se verificar a existência de um capoeirista autodidata que não pertença a um grupo e não esteja vinculada a um mestre.

Muitos grupos assumem características de franquias, cujo produto simbólico transita por diversos canais, entre os núcleos que os compõem, de forma mais ou menos homogênea, garantindo assim, não só a identidade deles, mas a possibilidade de disseminar uma ideia, um produto, uma logomarca, enfim, novos atributos que os distingam entre si. Os novos adeptos, antes de aderirem à filosofia própria do grupo, querem participar, em princípio, do sistema de forças coletivas que ele representa.

A possibilidade de estar em vários lugares talvez seja a principal meta dos grupos e dos capoeiras, em geral. Para atender a essas “exigências”, muitos praticantes não fazem questão de serem fiéis aos seus mestres e grupos de origem. Como argumentos para justificar esse “espírito nômade”, constata-se as mais inusitadas explicações.

O fato é que, a depender da capacidade de inserção social, determinados grupos conquistam projeções que extrapolam âmbitos municipais, regionais e nacionais. Hoje, existem dezenas de megagrupos, com mais de 10 mil integrantes e com filiais em vários países do mundo.

Sem negar algumas contribuições de outras ordens (divulgação e intercâmbio cultural, reconhecimento e valorização do trabalho dedicado de muitos mestres e grupos), assim como a possibilidade efetiva de trabalho, mesmo que precário, esses grupos de capoeira vêm demonstrando que, a despeito de cultivarem a “mesma” capoeira, produzem “múltiplas” capoeiras. Existem, indistintamente, grupos de Capoeira Angola, Capoeira Regional e ainda outros que não se filiam a essas clássicas vertentes de forma unívoca, cultivando diferentes formas de afirmação e inserção na cada vez mais complexa comunidade da capoeira. O reconhecimento dessas diferenças constitui uma forma de valorização desses diferentes patrimônios culturais que enriquecem e dão “vida” ao cotidiano dos capoeiristas em suas intrincadas redes de relação.

Esses grupos de capoeira, além de contribuírem para a consolidação de um sistema não-formal de ensino, seja por meio de aulas, treinos, seja por intermédio de oficinas e cursos, colaboram na sistematização e difusão de um saber cada vez mais especializado, o que garante, entre outras questões, o sustento dos trabalhadores da capoeira e a interlocução cada vez mais acentuada com o campo da educação formal, via disciplinas, cursos, projetos de pesquisa e de extensão.

No Brasil, a capoeira vem sendo tratada no ensino formal como campo de saber em cursos de graduação e pós-graduação<sup>5</sup>, como disciplina curricular<sup>6</sup>, especialmente em Educação Física e também como unidade temática nas disciplinas que tratam das lutas corporais. No âmbito escolar, ela é preponderantemente contemplada como conteúdo curricular nas aulas de Educação Física no ensino fundamental e médio.

Já no contexto da educação não-formal, que, diferente da educação formal, flexibiliza tempos, locais e conteúdos, as experiências com a capoeira em suas variadas vertentes e dimensões de tratamento - com destaque para a Capoeira Regional, de Mestre Bimba e para a Capoeira Angola, codificada por Mestre Pastinha -, contemplam uma multiplicidade de espaços, organizações, abordagens pedagógicas, gerações e públicos diferenciados. As principais características dessas formas de tratamentos gravitam em torno dos seguintes aspectos: a) intensa convivência comunitária e construção de laços de afetividade entre mestre e aprendizes; b) ênfase na experiência prática e encarnada do discípulo, pois é ela que guia as orientações do mestre, e não o contrário; c) participação ativa do discípulo, pois somente a partir da aplicação prática dos saberes em situações diárias é possível atender as suas necessidades imediatas; d) corresponsabilidade nos processos de ensino-aprendizagem vivenciados com prazer e, na medida do possível, em um lugar agradável; e) códigos de conduta intensa e rigorosamente compartilhados na convivência cotidiana; f) valorização da ritualização e da reverência aos mais velhos; g) promoção de ambiente festivo, descontraído e informal.

Essas diversas estratégias pedagógicas sistematicamente verificadas na experiência com a capoeira em espaços não-formais contribuem para a sua inserção numa trama complexa de afirmações, disputas, distinções, oposições, fronteiras, controvérsias, mitos, agenciamentos, tensões, conflitos e conveniências que alimentam o processo de formação geral dos sujeitos com ela envolvidos.

A complexa e abrangente rede que hoje compreende a capoeira no campo não-formal de educação se consolidou e se afirmou, inclusive no contexto internacional, pela diversidade de mecanismos, estratégias, vertentes, lideranças, métodos, sistemas hierárquicos e códigos de conduta. A rigor, cada mestre, cada vertente, cada grupo, edificam suas formas próprias de afirmação e distinção, que terminam se transformando numa espécie de “selo de qualidade” na busca de prestígio e reconhecimento no seio da própria comunidade da capoeira.

Em síntese, o trato com a capoeira no contexto da educação não-formal tem sido predominante no Brasil e no mundo e vem dando pistas significativas para pensarmos a articulação e a integração dos campos formal e não-formal de educação.

### ***A Capoeira na Encruzilhada entre a Educação Formal e Não-Formal: Pistas para uma Articulação Possível e Desejável!***

A capoeira constitui-se numa atividade em que o jogo, a luta e a dança se interpenetram numa intrincada relação recíproca. Em outras palavras, ela é ao mesmo tempo luta, dança e jogo, embora seu praticante seja definido como um jogador e não como um lutador ou dançarino. Entre os praticantes fala-se em jogar capoeira e, muito raramente, ouve-se falar em lutar ou dançar capoeira. Segundo a ótica de Huizinga (1990), o jogo é uma atividade em que predomina a alegria, não precisa ser justificado e nem precisa de um objetivo para ocorrer. O jogo “promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes” (HUIZINGA, 1990, p. 16). Esta concepção de jogo sem finalidade aparente que não necessita de justificativa

para ocorrer e, ainda por cima, predomina a alegria, é bastante recorrente e valorizada na prática da capoeira. Nessa perspectiva, o capoeira é livre para jogar como quiser, sem a exigência formal de obtenção de bonificação. Vista sob o enfoque de jogo, ela consegue atender a necessidade de fantasia, utopia, justiça, estética e, ainda, o gosto pelo inesperado, pelo imprevisível.

O jogo na capoeira, embalado pelo som de berimbau, pandeiros, atabaque, cantos, palmas etc., requer uma constante negociação gestual, em que cada jogador é desafiado pela imprevisibilidade dos golpes mediados pela ginga fazendo com que o praticante lute jogando e jogue lutando, remetendo a capoeira “a uma zona imaginária e ambígua situada entre o lúdico e o combativo”, conforme nos aponta Reis (1997, p. 215). Por mais que se pretenda minuciosa, a descrição dos expedientes gerados num jogo de capoeira jamais refletirá a complexidade dos acontecimentos em si.

O jogo contribui, assim, para uma dissimulação do componente luta, à medida que, via de regra, não se efetiva um confronto direto, mas uma constante simulação de ações e reações, mediadas pela ginga, fazendo com que o jogo, a dança e a luta se interpenetrem. “Através do jogo de capoeira, os corpos negociam e a ginga significa a possibilidade de barganha, atuando no sentido de impedir o conflito” (REIS, 1997, p. 220). Nessa luta dissimulada e disfarçada, o capoeira mais habilidoso é aquele que mostra que pode acertar um golpe mais não o faz, e com isso, possibilita a continuidade do jogo.

Na roda de capoeira, os praticantes são potenciais jogadores, instrumentistas e cantadores, e se revezam nessas três ocupações durante o seu desenrolar. Ela constitui-se no momento mais importante das atividades da capoeira. Trata-se de uma festa que os capoeiras dão a si mesmos. Nela, eles brincam, jogam, lutam e dançam. Esta particularidade faz da roda de capoeira um universo empolgante e empolgador, capaz de fazer emergir as mais diferenciadas emoções. As rodas que acontecem sem uma finalidade aparente, aquelas improvisadas, onde se joga sem preocupação com o tempo ou com a aparência, parecem ser as mais desejadas por muitos capoeiras.

Não obstante a eficiência dos próprios golpes, o principal recurso tático da capoeira é a surpresa, que deve vir acompanhada de “mandingas” e “malícias”<sup>7</sup>. Essas qualidades se sobrepõem à força física e são bastante exploradas na tentativa de levar o companheiro de jogo a cometer um “vacilo” para poder atacar.

A articulação do ritmo musical com a expressão gestual, mediada pela orquestra composta de instrumentos percussivos, remete a capoeira à condição de uma das raras práticas corporais com esta característica no mundo todo. O berimbau é quem dita o ritmo do jogo. A música cantada (cantiga), muitas vezes de improviso, alimenta a imaginação e as palmas (em determinadas vertentes) 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 possibilita uma singular permuta afetiva e exercícios de catarses.

Essa descrição sintética dos principais códigos e características da capoeira evidencia a complexidade e a densidade desta prática corporal, por onde transitam subjetividades e relações objetivas entre sujeitos que nela imprimem significados díspares a depender de cada contexto em que é exercitada. Sua materialidade constituiu-se, portanto, num conjunto de elementos objetivos (ato motor, estilo, técnica, tática etc.) e subjetivos (sensações, emoção, representação intelectual, imaginação etc.) produzidos e consumidos simultaneamente.

Tais características, que remetem a capoeira à condição de uma prática corporal densa e complexa, podem contribuir para repensarmos os modos tradicionais pelos quais esse conhecimento vem sendo tratado nos contextos formais e não-formais de educação.

Ao levarmos em consideração as duas modalidades de educação - formal e não-formal, representados aqui pela escola e pelas manifestações culturais populares cujas especificidades contêm lógicas, funções e códigos próprios, somo levados a colocar uma questão decorren-

te: Se nesses processos de educação há uma produção cultural que os caracterizam, existem diferenças significativas incompatíveis entre a cultura escolar e a cultura popular? Se sim, como é possível promover o diálogo e a complementariedade entre elas?

De antemão, é preciso reconhecer que, de um lado, na escola, a organização dos espaços, as hierarquias (medidas por exames, seriações progressivas, produção científica etc.) e a organização do trabalho pedagógico se materializam a partir de lógicas, funções e códigos próprios, de outro lado, no contexto das culturas populares esses fatores se configuram num diferente patamar de qualidade, em que a irreverência, o encantamento, a descontração, o despreendimento e a diluição das hierarquias são não apenas evidentes, mas altamente valorizados.

Em relação à cultura escolar, podemos reconhecer, entretanto, que, embora existam mecanismos de gestão e controle que, por vezes a engessa, o campo escolar é tensionado por movimentos contraditórios e é possível que em suas dinâmicas surjam brechas que permitam um diálogo profícuo e, conseqüentemente, uma complementariedade entre os campos. Nesse sentido, cabe então perguntarmos se seria possível cultivar na escola os elementos frequentemente privilegiados no contexto da educação não-formal?

Desdobrando as problematizações poderemos questionar: Existe um saber popular que se contrapõe a um conhecimento escolar? Para responder essa questão, é importante considerar que o termo “popular” não pode ser caracterizado sem um necessário vínculo com o termo “cultura” que, por sua vez, apresenta-se extremamente complexo, contraditório, impreciso e ambivalente.

Conforme pudemos verificar, o conceito de “cultura popular” é polissêmico e os saberes construídos nesse contexto não podem ser encaixados numa categoria homogênea. Trata-se de um campo movediço e ambíguo, cuja abrangência dificulta sua tomada como objeto de conhecimento ou categoria analítica. Entretanto ele opera como uma espécie de lugar cativo para se pensar a questão sociocultural no Brasil e, com isso, pode con-

tribuir para dar uma resposta mais qualificada à clássica pergunta do antropólogo Roberto daMatta: O que faz o Brasil, Brasil? (DaMATTA, 1989).

Nesse sentido, expressamos o nosso entendimento de “cultura popular”, apesar da dificuldade de delimitação, como um conjunto de “reminiscências duráveis” (FARIAS; MIRA, 2014) de práticas lúdico-artísticas, sagradas e/ou profanas, vivenciadas e experimentadas no cotidiano em relação interdependente com a comunidade e com o contexto envolvido. Mais do que cultura “em si” num sentido lato, são culturas “para si”<sup>8</sup> num sentido estrito. Configuradas como *melting pot*<sup>9</sup>, essas práticas mescladas, sincréticas e hibridizadas tencionam “civilidade e violência, tradicionalismo e modernismo, comunitarismo e individualismo, localismo e cosmopolitismo” (FARIAS; MIRA, 2014, p. 16). Seus protagonistas em situação de dominação e vinculados as camadas exploradas da população são em tese os principais beneficiários desse processo. Ainda assim, esses grupos sociais explorados, com precárias condições de existência, frequentemente situados à margem dos bens e serviços essenciais promovidos por políticas públicas universalizantes, produzem ideias, crenças, formas de convívio que metamorfoseiam o cotidiano a partir de estratégias e experiências vivenciadas no dia-a-dia. Em geral, esses grupos encontram nas instituições não-formais (aqui inseridas as populares), referências para o exercício abundante da felicidade individual e coletiva. Frequentemente, percebem as instituições formais (aqui inserida preferencialmente a escola), promotoras de conhecimentos “científicos” e “acadêmicos”, como algo abstrato produzido por outrem e terminam inventando e reinventando modos e coisas, metamorfoseando relações interpessoais, criando e recriando caminhos originais para atender suas necessidades imediatas.

O conceito de cultura popular somente pode ser operacionalizado no plural, já que engloba todo um vasto campo de saberes, bem como suas formas de criação, apropriação e transmissão, por meio de categorias como memória, oralidade, ancestralidade e ritualidade. Esse movimento de criação, apropriação e transmissão materializa uma lógica diferenciada, frequentemente irre-

verente, descontraída, despojada, desprendida, distinta da lógica escolar, acadêmica, científica, cujos parâmetros são altamente estruturados, centralizados e sequenciais.

O conhecimento científico, por sua vez, difere dos demais pela exigência da objetividade como condição *sine qua non*. Fruto de articulações entre teorias e método, permite responder objetivamente determinadas perguntas direcionadas às supostas necessidades que as pessoas têm. É esse conhecimento que é priorizado pela instituição escolar que, na maior parte das vezes, é hierarquicamente sobreposto aos saberes populares, produzidos, frequentemente, para atender as necessidades que as pessoas dizem ter.

O processo de democratização dos bens culturais produzidos pela humanidade exige, necessariamente, que conhecimentos e saberes forjados a partir de diferentes matrizes (formal e não-formal) precisem dialogar entre si. E esse diálogo requer problematização, precisa tensionar os discursos, questionar as hierarquias e contribuir para as necessidades históricas e imediatas geradas no cotidiano das instituições formais e não-formais de educação.

Considerando que, embora a escola contenha seus próprios códigos, métodos, estruturas e funções, e por isso mesmo, possui certa autonomia como instituição social, ela precisa ser compreendida também como instituição produtora de cultura – a cultura escolar. Além disso, mais do que um sistema responsável pela transmissão e reprodução dos conhecimentos científicos socialmente produzidos, a escola deve ser vista como um espaço/tempo propositivo de intervenção cultural na sociedade.

Nesse sentido, o diálogo entre a cultura escolar (educação formal) e a cultura popular (educação não-formal) deve, no nosso entendimento, operar na perspectiva da cooperação e da complementariedade para fazer frente à massificação verificada em relação às práticas do cotidiano que atualmente se pautam pela competitividade, pelo individualismo, pela hierarquia, pela uniformização e pela padronização. Esses fenômenos podem ser encontrados, indistintamente nesses dois campos sociais.

Nesse sentido, ainda que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996) preconize que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”, é necessário inquirir e investigar os valores, os motivos e a finalidade de todas as ações envolvidas.

Por isso, a interlocução entre esses dois campos de saber e poder – formal (escolar) e não-formal (popular) -, constitutivos de códigos e funções distintos e de estratégias de formação e de interação por vezes conflitantes, deve se dar numa perspectiva de educação complementar, dialógica e intercultural.

A perspectiva dialógica e intercultural de educação pode promover a irrupção de novas possibilidades criativas e formativas, polissêmicas e polifônicas para enfrentar os desafios que surgem nesse processo e se contrapor às estratégias lineares e hierarquizantes formuladoras de conceitos, valores e atitudes unidirecionais, unidimensionais e unifocais ainda bastante frequentes no contexto escolar.

Esse diálogo, centrado na perspectiva da interculturalidade<sup>10</sup>, parte do pressuposto de que não existem saberes melhores ou piores, existem, sim, saberes diferentes. Nessa linha de raciocínio, asseveramos que é possível construir estratégias de articulação entre os diferentes campos de produção de conhecimento/saber.

Quando destacamos que uma determinada prática corporal deve ser tratada na perspectiva popular, estamos querendo dizer que esse tratamento deve promover formas de convívio que metamorfoseiam o cotidiano, reinventem modos, formas e coisas, criando e recriando caminhos originais que atendem necessidades imediatas, vinculadas à criação, apropriação e transmissão de saberes/fazer de forma irreverente, descontraída e despreendida por meio de categorias como memória, oralidade, ancestralidade e ritualidade.

Com isso, podemos evitar que os nossos jovens se desenvolvam numa espécie de presente contínuo, alheios ao passado que os gerou e indiferentes à cultura ordinária, a “fonte primeira de alegria” (SNYDERS, 1988), onde construíram/constroem processos de identificação. Mesmo reconhecendo a importância de “métodos agradáveis” e “relações simpáticas entre professores e alunos”, Snyders (1988) aponta a “renovação dos conteúdos culturais” como a fonte primeira de alegria. Ele afirma que a alegria na escola não pode estar atrelada ao espontaneísmo ou à satisfação dos desejos imediatos dos alunos, pois isto poderia comprometer a sua formação para atuar no mundo. Por isso destaca que, se a escolaridade obrigatória para crianças e jovens deve propiciar intensa satisfação cultural, seus interesses e necessidades não podem ser desprezados. Será que a escola tem feito isso? De que forma? Como levar em conta os interesses dos estudantes e, ao mesmo tempo, garantir-lhes o domínio de conhecimentos científicos produzidos pela humanidade?

Zandomínegue e Mello (2014), ao conceberem a escola também “como um espaço de embate cultural e de resistência”, afirmam que é preciso assumi-la “como um espaço/tempo de negociações, de confrontos e de constantes tensões” (*ib id*, p. 179-180). Asseveram ainda, que a valorização da cultura popular pela escola precisa superar “[...] o trato superficial e ‘caricato’ que predomina em grande parte das escolas brasileiras” (*ib id*, p. 178), uma vez que essa valorização “[...] não se sustenta apenas pela dimensão pedagógica. É necessário formular políticas públicas que promovam e protejam o patrimônio histórico-cultural, fornecendo condições matéricas de existência para aqueles que labutam com ela” (*ib id*., p. 180).

### **Considerações Finais**

A experiência sociocultural da capoeira constitui, no nosso entendimento, uma referência significativa para pensarmos a articulação e a complementariedade dos processos formais e não-formais de educação com vistas à formação das novas gerações. Tal experiência demonstra ainda que os códigos e atributos das práticas corporais oriundas da cultura popular podem, sim, se articular positivamente com as dinâmicas da cultura escolar que,

por sua vez, ainda é hegemonicamente refém da cultura erudita, cujas características, em geral, privilegiam a formalidade, em detrimento da informalidade, a imposição em lugar da colaboração, a competição em lugar da co-operação e do companheirismo, a obediência e submissão em lugar de trocas compartilhadas, o controle e a subordinação em detrimento de acordos e acolhimentos.

O diálogo entre os processos formais e não-formais de educação é uma possibilidade de a escola em geral, contribuir para a quebra de hierarquias entre esses dois contextos e, por conseguinte, num movimento de circularidade que marca o usufruto dos bens culturais, se aproximar dos valores edificados no cotidiano da vida comunitária, onde as condições materiais evidenciam as principais necessidades humanas que dão consequência a uma vida com autonomia, plenitude e dignidade.

Uma necessária ponte precisa ser permanentemente construída nessa relação, ainda que na perspectiva de uma tensão permanente. Nesse sentido, a pertinência de diálogos na perspectiva da complementariedade entre a educação formal e a não-formal, mais do que uma necessidade, é um desafio que se coloca peremptoriamente na sociedade brasileira. Um país com a diversidade cultural que temos não pode abdicar dessa possibilidade de articulação.

Reafirmamos, então, nossos postulados que defendem uma educação menos elitizada e mais sintonizada com os valores e a diversidade da cultura popular brasileira e, conseqüentemente, com os códigos e lógicas nela predominantes, para subverter as regras explícitas e subliminares do poderoso processo de dominação cultural, incrementado pela mídia, e construir, a partir desse necessário movimento, uma gama de possibilidades capaz de contribuir para a consolidação de propostas educativas no campo formal, referenciadas por uma perspectiva popular.

Finalmente, destacamos que experiências educativas enredadas no contexto não-formal podem servir, no caso da sociedade brasileira, como molas propulsoras na construção da cidadania plena. Como não é possível resgatá-la, já que nunca a tivemos plenamente, esses

processos devem ser vistos como armas culturais, cujos artefatos podem contribuir para desvelar as entranhas da nossa sociedade, contrapor as visões unicistas que desdenham das contradições e, com isso, contribuir para um melhor entendimento da sociedade brasileira.

Considerando que na relação Estado – sociedade civil, não há um imperativo altruístico definidor de condutas, ao contrário, pululam interesses egoísticos, geralmente assimétricos e conflituosos que, muitas vezes, se contrapõem à busca do interesse comum, é fundamental que, no exercício da cidadania, via processos não-formais de educação, cada sujeito, individual e coletivamente, seja protagonista de ações estratégicas em prol da garantia e ampliação das conquistas sociais advindas do acúmulo de lutas das classes populares e trabalhadoras. Isso se faz necessário diante do baixo grau de protagonismo político e da ainda tímida mobilização dos movimentos culturais populares no Brasil.

Num país em que as conquistas sociais são sistematicamente aviltadas, é fundamental a participação efetiva do cidadão nos mais diversos mecanismos de organização da sociedade civil, exigindo, por um lado, que as instituições públicas cumpram suas funções estabelecidas em lei e, por outro, contribuindo para o permanente aperfeiçoamento dessas mesmas funções. A importante tarefa de mediação entre o Estado e a sociedade civil no controle e manutenção da coisa pública é o principal atributo da cidadania e o/a capoeira pode servir de referência para essa empreitada.

## Notas

1 No dia 26 de Novembro de 2014, ainda em meio às comemorações do Dia Nacional da Consciência Negra, que a capoeira se tornou reconhecida como patrimônio cultural imaterial da humanidade na 9ª Sessão do Comitê Intergovernamental para a Salvaguarda, realizada em Paris pela UNESCO, organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (IPHAN, 2015).

2 “Visões Singulares, Conversas Plurais” é o título sugestivo da coletânea de textos organizados por Von Simson et. at. (2007) para tratar da Educação não-formal.

3 A Confederação Brasileira de Capoeira (CBC), a Associação Brasileira de Professores de Capoeira (ABPC), a Associação Brasileira de Capoeira Angola (ABCA) e a Federação Internacional de Capoeira (FICA) são as principais representantes desse esquema organizativo.

4 Os grupos de capoeira podem ser caracterizados como “unidades englobantes” (TRAVASSOS, 1999) e, em geral, são construídos e reconstruídos a partir de alguns “fundamentos” do acervo capoeirano que os seus integrantes elegem e inventam, frequentemente por contraposição, para legitimar seus projetos de capoeira. Para isso, servem-se da memória biográfica e genealógica as quais os seus líderes (mestre e professores) se dizem umbilicalmente vinculados. Com isso, terminam construindo pequenos mundos que opõem e contrastam os “nós” em relação aos “outros”.

5 Entre 1999 e 2003 a então Universidade Gama Filho (UGF), no Rio de Janeiro ofertou o primeiro curso técnico superior de capoeira. Foram formadas duas turmas na lógica dos cursos sequenciais de dois anos, propostos pela atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Entre 1997 e 1998, por iniciativa do Centro de Educação Física e Desporto Escolar (CEFDE), divisão vinculada ao Departamento de Pedagogia da então Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF), a Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília (UnB) realizou o primeiro curso de Pós-Graduação em Capoeira na Escola, no Brasil (FALCÃO, 2004).

6 Em geral a capoeira é ofertada como disciplina obrigatória ou optativa, com ênfase em abordagens metodológicas de ensino ou em fundamentos teóricos e práticos.

7 Mestre Pastinha demonstrou, em diversas ocasiões, a eficácia desses componentes na roda de capoeira. Às vezes, fingia-se de bêbado e jogava meio cambaleando para iludir o companheiro de jogo. O escritor Jorge Amado fez elogios à Pastinha, ao descrevê-lo como “um mulato pequeno, de assombrosa agilidade, de resistência incomum. (...) Os adversários sucedem-se, um jovem, outro jovem, mais outro jovem, discípulos ou colegas de Pastinha, e ele os vence a todos e jamais se cansa, jamais perde o fôlego” (AMADO, 1966, p. 209).

8 Segundo Carneiro da Cunha (2009), cultura “em si” e cultura “para si” não diferem significativamente em relação aos seus conteúdos. Existem disparidades significativas entre as duas, especialmente no que diz respeito ao discurso. Elas não pertencem ao mesmo universo discursivo, e isso resulta em consequências consideráveis de espoliação do saber.

9 Termo que expressa um caldeirão de misturas culturais e raciais fundidas e assimiladas por todos os envolvidos.

10 A interculturalidade é uma concepção pedagógico-política que privilegia a produção de conhecimento por intermédio de múltiplas perspectivas e promove a integração de contextos culturais distintos através de relações entre seus sujeitos, prescindindo de exclusão ou sujeição estrita para a manutenção de tais relações. Dessa maneira, assume o desafio de, ao invés de anular, como poderia ser típico nas perspectivas tradicionais ou monoculturais, lidar com os possíveis pontos de conflito e de tensão nas relações entre sujeitos nos contextos educativos. Para saber mais, ver Fleuri (2001, 2002, 2003).

## Referências

AMADO, J. **Bahia de todos os santos**: guia das ruas e dos mistérios da cidade de Salvador. 12. ed. São Paulo: Martins, 1966.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 25ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 1989.

BRASIL. Pátria Educadora. In: **Secretaria de Assuntos Estratégicos**. 2015. Disponível em: <<http://www.sae.gov.br/category/>

assuntos/educacao/patria-educadora/>. Acesso em 10 fev. 2015.

CARNEIRO DA CUNHA, M. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

COSTA, N. L. De ato marginal a patrimônio imaterial: análise das políticas culturais para a capoeira. In: RUBIM, A. A. C. (Org.). **Políticas culturais no governo Lula**. Salvador: EDUFBA, Coleção Cult, 2010.

DaMATTA, R. **O que faz o brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1989.

FALCÃO, J. L. C. **O jogo da capoeira em jogo e a construção da práxis capoeirana**. Tese (Doutorado em Educação). Salvador. Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, 2004.

FARIAS, E. S. de. e MIRA, M. C. **Faces contemporâneas da cultura popular**. (Orgs.). Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

FLEURI, R. M. Desafios à Educação Intercultural no Brasil. **Revista Percursos**, Florianópolis, v. 2, p. 109/128, 2001.

FLEURI, R. M. Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais. In: **Perspectiva** – Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC, Florianópolis, v. 20, n. 02, p. 405-423, jul./dez. 2002.

FLEURI, R. M. **Educação intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. Trad. João Paulo Monteiro. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). **Certidão do registro nº 7**: Roda de Capoeira. Brasília: Serviço Público Federal – Ministério da Cultura, 2008. Disponível em: <[http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/certidao\\_roda\\_de\\_capoeira.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/certidao_roda_de_capoeira.pdf)>. Acesso em: 26 mar. 2016.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). Patrimônio cultural imaterial da humanidade. Brasília, 2015. Disponível em <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/71>> Acesso em: fev. 2016.

MOREIRA, Gilberto Passos Gil. **Discurso do ministro da cultura em Genebra**. Genebra, 2004. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/noticias/discursos/>>, acesso em: fev. 2016.

REGO, W. **Capoeira Angola: um ensaio sócio-etnográfico**. Salvador: Itapuã, 1968.

REIS, L. V. S. **O mundo de pernas para o ar: a capoeira no Brasil**. São Paulo: Publisher Brasil, 1997.

SNYDERS. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.

SOARES, C. E. L. **A negregada instituição:** os capoeiras no Rio de Janeiro, 1850-1890. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, 1994.

TRAVASSOS, S. D. Negros de todas as cores: capoeira e mobilidade social. In: BACELAR, J. & CAROSO, C. (Orgs.). **Brasil: um país de negros?** Rio de Janeiro: Pallas; Salvador-BA: CEAO, p. 261-271, 1999.

VON SIMSON, O. R. M.; PARK, M. B. e FERNANDES, R. S. Educação não-formal: um conceito em movimento. In: **Visões singulares, conversas plurais.** São Paulo: Itaú Cultural, 2007. Disponível em: <<http://www.itaucultural.org.br/bcodemidias/000459.pdf>>. Acesso: 20 fev. 2016.

ZANDOMÍNEGUE, B. A. C. e MELLO, A. S. **A cultura popular nas aulas de educação física.** Curitiba: Appris, 2014.

*Recebido em 01 de outubro de 2017.*

*Aceito em 31 de outubro de 2017.*

