



Movimento

ISSN: 0104-754X

stigger@adufrgs.ufrgs.br

Escola de Educação Física

Brasil

Fiori Bertazzoli, Breno; Almeida Alves, Danilo; Franco Amaral, Silvia Cristina
Uma Abordagem Pedagógica para a Capoeira
Movimento, vol. 14, núm. 2, mayo-agosto, 2008, pp. 207-229
Escola de Educação Física
Rio Grande do Sul, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115315219011>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Uma Abordagem Pedagógica para a Capoeira.

*Breno Fiori Bertazzoli**
*Danilo Almeida Alves ***
*Silvia Cristina Franco Amaral****

Resumo: Este trabalho tem por objetivo verificar a viabilidade de aplicação de instrumentos metodológicos para o ensino da Capoeira numa abordagem crítica. A Capoeira foi escolhida por ser um dos saberes da Cultura Corporal. Trata-se de uma pesquisa que usa a observação participante como método. Como resultado, foi possível materializar uma metodologia de ensino cujo eixo norteador é a socialização, ou seja, o ambiente de interação dentro da sala de aula. Nesse ambiente, é possível ocorrer uma dinâmica com três ações articuladas: a solução de problemas, a criação de movimentos e a reflexão.

Palavras-chave: Capoeira. Aprendizagem. Fatores culturais.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho, embora tenha como ponto de partida a publicação intitulada Metodologia do Ensino de Educação Física, publicada por Soares *et al.* (1992), não se restringe a ela, uma vez que dialoga com outros trabalhos desenvolvidos numa perspectiva crítica. Cabe pontuar que este estudo buscou contribuições de Vygotsky para pensar o ensino da Capoeira, indo além e também tangenciou, o tempo todo, as contribuições advindas de outras obras, denominadas “progressistas” ou “críticas” como, por exemplo: Transformação Didático Pedagógica do Esporte, de Elenor Kunz (1994) e Concepções Abertas no Ensino da Educação Física, de Reiner Hildebrandt (1986). Além

* Professor Licenciado em Educação Física, UNICAMP, Campinas, SP, Brasil E-mail: bertazzoli@hotmail.com

** Professor Licenciado em Educação Física, UNICAMP, Caminas, SP, Brasil. E-mail: dalmeidaalves@hotmail.com

*** Professora Doutora em Educação Física. Departamento de Educação Motora. Faculdade de Educação Física, UNICAMP. Campinas, SP, Brasil. E-mail: scfa@fef.unicamp.br

disso, não é possível deixar de considerar que, tendo autores da abordagem crítico-superadora estudado e/ou proposto intervenções pautando-se nas aulas abertas, estas não os tenham de algum modo influenciado.

Ao pensar a abordagem crítico-superadora, os autores, numa primeira instância, foram influenciados por Demerval Saviani e Paulo Freire. Ao dialogar com estes autores, os autores da Metodologia para o Ensino da Educação Física construíram uma síntese que superou a lógica que aqueles, isoladamente, haviam construído, ou seja, procurou-se unir a pedagogia crítica proposta por Saviani com a educação superadora de Paulo Freire. Essa junção só foi possível pelo fato de ambos se situarem no universo da tradição marxista. Posto isto, ao apropriar-se de Gramsci, uma das principais referências de Saviani e com quem Paulo Freire dialogou em vários momentos, é possível afirmar que a transformação social constitui-se como o ponto de partida ou até mesmo ponto de vista a ser adotado para as aulas de Educação Física numa perspectiva crítica. Significa que o professor faz uma escolha de referencial teórico-ideológico para suas ações pedagógicas. Porém, Soares *et al.* (1992) tece uma observação importante a ser sempre lembrada: o tratamento de temas sócio-políticos não significa um doutrinamento político, mas sim uma mudança de ponto de vista que passaria a ser o da classe trabalhadora. Esta mudança possibilitaria a construção de uma visão contra-hegemônica.

Para o professor que pretende adotar como referência uma abordagem crítica e a sua consequente visão de mundo, ter presente tais conceitos é importante. Não que estes sejam transmitidos diretamente aos alunos, mas eles balizam a *práxis*, tendo em vista que todo homem é político e o ato de educar não é ideologicamente neutro. “O homem deve ser concebido como um bloco histórico de elementos puramente subjetivos e individuais e de elementos de massa – objetivos ou materiais – com os quais o indivíduo está em relação ativa” (GRAMSCI, 1978 p. 47). É equivocado dizer que os avanços e decisões individuais sejam puramente auto referentes, pois, invariavelmente, reflete-se no coletivo e, de outro viés, o coletivo é constituído do homem determinado culturalmente. Porém, saber de tudo isto e querer fazer, não basta.

Movimento, Porto Alegre, v. 14, n. 02, p. 207-229, maio/agosto de 2008.

O professor de Educação Física na escola enfrenta problemas que vão além daqueles presentes em sua formação e opção teórica, como bem nos aponta Bracht *et al.* (2005). Ele diz que o professor se depara com a necessidade de melhorias dos equipamentos, de manutenção do espaço físico, de compra de materiais adequados ao seu trabalho, e com uma “[...] arquitetura escolar (que) privilegia a estruturação de espaços normatizados, fixos, monofuncionais em detrimento de espaços móveis, flexíveis e multifuncionais” (BRACHT *et al.*, 2005 p. 40), quando não procura tornar os espaços que *a priori* são monofuncionais em espaços multifuncionais, ou até mesmo quando a escola não permite isto. Assim, a atuação deste professor deveria influenciar no projeto político-pedagógico da escola e na melhoria de suas condições de trabalho. Relembrando a premissa gramsciana, avanços individuais se refletem no coletivo, no contexto, e o coletivo/cultural determina o indivíduo.

Além disso, alguns mal-entendidos e equívocos que se produziram em nome da abordagem crítica precisam ser revistos. Dentre eles, o de que a contextualização e historização de uma modalidade esportiva devam ser feitas com aulas teóricas e, que para ser coerente com a abordagem crítica, não se pode trabalhar com o esporte, nem ensinar técnicas esportivas ou, no caso, gestos técnicos da Capoeira, e que seria preciso sempre enaltecer a ludicidade e opor-se à competição. Ora, ser crítico não significa deixar de trabalhar com conteúdos técnicos, com competição, com aulas práticas, com outras formas de texto diferentes da escrita como, por exemplo, a dramatização, o desenho, a música, o canto, etc. Talvez o ponto essencial que pode ou não promover mudança seja, justamente, a intencionalidade com que se ensina, e a consciência de que certos modelos condizem com determinantes culturais que precisam ser debatidos e criticados.

A partir desses apontamentos e com a inquietação para pensar a prática pedagógica da Educação Física de forma diferenciada do que vínhamos constatando na realidade escolar, decidiu-se pela realização desta pesquisa. Entretanto, este estudo não pretendeu dar conta do enfrentamento direto de alguns dos aspectos problemáticos da docência acima mencionados como, por exemplo, mudanças nas condições materiais da escola, arquitetura das escolas, condições

de trabalho do professor, valorização da Educação Física como disciplina escolar. O objetivo foi verificar a viabilidade de instrumentos metodológicos para o ensino da Capoeira, pautados em elementos críticos. Os elementos metodológicos críticos aplicados à Capoeira neste estudo, embora em diálogo com algumas das abordagens críticas da Educação Física, privilegiou o pensamento de Vygotsky.

Para desenvolver a pesquisa utilizou-se a técnica de observação participante. Segundo Neto (1994), este tipo de observação realiza-se através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos sujeitos em seus próprios contextos. Portanto, trata-se de uma atividade integrada que combina investigação social, trabalho educacional e ação. Neste tipo de pesquisa o observador estabelece uma relação face a face com os sujeitos observados, podendo, assim, modificar e ser modificado pelo contexto. A observação participante permite que o observador capte uma variedade de situações ou fenômenos que não podem ser obtidos por intermédio de perguntas. A inserção do pesquisador no campo está relacionada a diferentes situações: num polo há a participação plena, caracterizada por um envolvimento em todas as dimensões de vida do grupo a ser estudado e, noutro, um distanciamento total, tendo como prioridade somente a observação (NETO, 1994).

Como forma de sistematizar os dados desenvolveu-se um diário de campo. Este diário é um instrumento no qual o observador colocava suas percepções, angústias, questionamentos e informações que não foram obtidas através da utilização de outras técnicas. Além disso, nesta pesquisa, o diário de campo conteve as atividades propostas em todos os dias, a avaliação e sugestões dos alunos com respeito à aula ministrada e às aulas vindouras, a análise da assimilação do conteúdo pela classe e seu comportamento durante as atividades, bem como uma análise ressaltando os sucessos e fracassos da aula ministrada.

O *lócus* da pesquisa foi o Colégio Sagrado Coração de Jesus, pertencente à rede privada de escolas da cidade de Campinas, SP. A instituição atende o Ensino Fundamental e Médio. Em cada turno há turmas de 1^a a 8^a séries do Ensino Fundamental e de 1º a 3º anos do Ensino Médio. É uma escola com grande espaço físico e número de

alunos. Atende, em média, setecentos alunos por turno (manhã e tarde), divididos em salas com, aproximadamente, trinta alunos. A escola possui um bom espaço para a realização das aulas de Educação Física: há três quadras externas, um campo de futebol com pista de atletismo de trezentos metros de percurso, duas piscinas, a menor coberta e aquecida e a maior ao ar livre. Um ginásio poli-esportivo amplo com vestiários e arquibancadas em todos os lados. Possui, ainda, uma sala de ginástica com trampolim acrobático (cama elástica), traves, colchões de espuma e colchonetes em grande número e uma área com espelhos na parede. Nesta sala realizaram-se as aulas de Capoeira para o desenvolvimento desta pesquisa.

Foram selecionados vinte e quatro alunos das segunda e quarta séries do Ensino Fundamental. Após o convite ter sido feito a todos os alunos destas turmas, eles se inscreveram para participar por interesse próprio. Foram ministradas trinta e seis aulas, com duração de cinqüenta minutos cada, duas vezes por semana durante quatro meses. Os alunos têm um perfil sócio-econômico muito semelhante: classe média alta, moram em condomínios, muitos são distantes da escola; geralmente, freqüentam clubes no final de semana e têm diferentes experiências com práticas corporais. Na maioria dos casos, fazem atividades orientadas como o balé ou o jazz (freqüente entre as meninas), aulas de lutas em academias (como karatê) e escolinhas de esporte (futebol e vôlei como mais freqüência). Nenhum aluno relatou brincar na rua, alguns brincam nos quintais das próprias casas, apenas com irmãos. As brincadeiras com os amigos são associadas ao período em que estão na escola. A maioria dos alunos da turma afirmou ter tido pouco ou nenhum contato com a Capoeira. Sabiam do que se tratava, mas de forma bem incipiente definiram-na apenas como uma dança. Conheciam outras pessoas que haviam praticado, mas eles próprios eram totalmente iniciantes. Este diagnóstico formou a base da atuação do professor e o nível de desenvolvimento real dos alunos para delimitar o conteúdo.

O professor que conduziu as aulas é também autor desta publicação e era aluno do último ano do curso de Educação Física da UNICAMP. Além disso, pratica capoeira no Grupo Cordão de Ouro de Campinas há dez anos e é professor formado desde 2004.

Antes de apresentar o projeto à escola, procurou-se buscar informações sobre o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), pois, dependendo de como este fosse estruturado, não seria viável o desenvolvimento da pesquisa naquela instituição. Esta busca ao PPP possibilitou descobrir que a escola permitia ao professor de Educação Física realizar seu próprio planejamento, abordando o conteúdo que quisesse ensinar e que, mediante aprovação da diretora, poderia ser colocado em prática, diferentemente de algumas escolas nas quais o PPP é rígido quanto aos conteúdos abordados no semestre.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A proposição de Soares *et al.* (1992) tem base na obra “Os Intelectuais e a Organização da Cultura” (1978) no qual Gramsci propõe um modelo escolar que ele chama de ‘escola unitária’, de ‘escola humanista’ ou, ainda, de ‘escola de cultura geral’. A escola teria a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade. Conduzí-los-ia, também, à criação intelectual e prática e à autonomia e iniciativa. Para tanto, seria necessária uma reorganização dos conteúdos e dos métodos da escola tradicional.

Na “escola unitária” os alunos estariam em contato com um ensino baseado em seminários e organizações colegiadas em que o coletivo traria a riqueza das contribuições individuais e proporcionaria um crescimento do grupo e dos indivíduos, em um ambiente propício às discussões. Os conteúdos estariam atrelados aos conhecimentos gerais para formação do cidadão nos primeiros quatro anos escolares. Deveriam estar ao lado das noções “instrumentais” da instrução (ler, escrever, Geografia, História, etc.) com relevância aos ‘direitos e deveres’ do cidadão, assim como os conceitos de Estado e de Sociedade e todas as suas particularidades. Não mais que seis anos seriam suficientes para completar a “escola unitária”. Embora os temas referentes à Cultura Corporal sejam de grande relevância no contexto da escola unitária os mesmos não foram tratados por Gramsci.

O autor prossegue dizendo que para este modelo é necessário que o Estado assuma as responsabilidades de manutenção do aluno no sistema de ensino, através do financiamento do que hoje é de responsabilidade das famílias, desde transporte e alimentação, até estada na escola em dormitórios. Seria necessário que ocorresse a estatização total do sistema educacional e a ampliação ilimitada das verbas disponíveis para o setor.

Toda mudança ou transformação em qualquer setor de uma sociedade reflete-se em todos os outros. Desta forma, sem dúvida, como constata Gramsci (1978), com uma mudança no sistema de ensino básico, haveria também uma mudança nas universidades, nas academias e até mesmo nas relações de trabalho.

O modelo escolar de Soares *et al.* (1992) é feito com mais cautela, uma vez que propõe mudanças menos profundas, mas não por isso menos coerentes com sua opção política:

Escrevemos este livro pensando no professor de Educação Física que encontramos, em várias oportunidades, nas reuniões das escolas, nas associações, nos cursos de aperfeiçoamento e formação, nos congressos. Temos em mente um professor sufocado pelas limitações materiais da escola [...] Os temas tratados [...] levam em consideração, portanto, as condições reais do exercício profissional, a partir das quais, pretende-se que cumpram a tarefa de auxiliar o professor no aprofundamento dos conhecimentos de educação física como área de estudo e campo de trabalho. (1992 p. 17).

Tanto Soares *et al.* (1992) como Gramsci enxergam um fim semelhante, pois almejam uma transformação no sistema educacional e político. Os primeiros autores entendem que as transformações podem acontecer a partir do contexto da sala de aula, seqüencialmente para a escola e, finalmente, para a sociedade. Gramsci afirma que a transformação do sistema de ensino só é possível a partir da transformação do sistema social.

A obra de Gramsci, “Concepção Dialética da História” (1981), está na base dos argumentos postos por Soares *et al.* (1992) referentes à

formação de um cidadão crítico através da educação formal. Parte-se das concepções de mundo que apontam para um entendimento da relação entre a teoria e a prática. Diferentes discursos (a partir de visões antagônicas de mundo) retratam a mesma realidade com diferentes argumentos e explicações, que dão força ou legitimidade às ações, seja para sua manutenção como para sua transformação. Desta forma, o que Gramsci (1981) intitula “concepção mecanicista ou fatalista” ou ainda “determinista”, é aquela que coloca parte de alguns extratos sociais como subalternos. Coloca-os distante do poder, do conhecimento e do raciocínio crítico da realidade complexa e contraditória. Este mecanismo ideológico de afastar determinados extratos sociais da compreensão da realidade é, na verdade, resistência moral ou coerção, que reflete um determinismo social.

É exatamente com base nestas reflexões e nestes argumentos que Soares *et al* (1992) faz uma crítica à concepção de Aptidão Física que tem como objetivo central a melhoria de capacidades físicas: força, resistência, flexibilidade, etc., bem como faz a crítica aos modelos militaristas e higienistas. Ressalta que estes modelos somente contribuem para a manutenção da ordem social, e não para sua transformação. Estas práticas não propiciam a reflexão crítica da realidade e, tampouco, a formação de cidadãos conscientes. Ora, se o paradigma da aptidão física e do esporte são mantenedores do *status quo*, qual é a proposta de Soares *et al.* (1992) para Educação Física?

3 DIÁLOGO ENTRE A PROPOSTA METODOLÓGICA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E OUTRAS ABORDAGENS CRÍTICAS

Soares *et al.* (1992) propõe que, para selecionar os saberes a serem ensinados nas aulas de Educação Física deveria haver uma reflexão pedagógica diagnóstica, a fim de constatar os dados da realidade, fazer uma leitura judicativa, para tecer um juízo de valor sobre estes dados, tomando a ética de determinada classe social e teleológica, com o intuito de determinar um alvo, um objetivo, que pode ser transformador ou conservador, dependendo do que se quer alcançar.

Movimento, Porto Alegre, v. 14, n. 02, p. 207-229, maio/agosto de 2008.

Tomando destes elementos Soares *et al.*(1992, p. 50) constroem uma definição para a Educação Física:

uma prática pedagógica que, no ambiente escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal.

Ao analisar o trato metodológico das aulas de Educação Física percebe-se a influência de Vygotsky. Outros dois autores, que não aparecem diretamente na proposição da obra citada, mas que podem contribuir para pensar a *práxis* da Educação Física, são Hildebrandt (1986) e Kunz (1994).

Hildebrandt (1986), nas Concepções Abertas no Ensino da Educação Física, embora não tenha tratado de questões macroestruturais, propôs formas de conduzir o processo de ensino-aprendizagem que representa uma via de autonomização do aluno e mesmo do próprio professor. Os diferentes graus de abertura na elaboração e execução de uma aula são um rico laboratório de participação, condição fundamental para a emancipação e para a transformação social.

Kunz (1994) faz uma crítica ao esporte de maior difusão na sociedade atual, ou seja, aquele que apresenta características competitivas, hegemônicas, televisivas e que nem sempre traz melhorias à saúde física. Diz o autor que, sendo o esporte escolar analisado sobre a perspectiva do esporte de competição, fomenta vivências de sucesso para poucos e fracasso para muitos, o que descaracteriza a prática pedagógica do professor. Além disso, segundo ele, a maioria das escolas não possui condições ideais para o desenvolvimento de um esporte de rendimento, fazendo com que não se atinja nenhum objetivo. Ao colocar isto o autor diz que, para uma melhor compreensão do esporte, os alunos devem ser preparados para um amplo conhecimento de capacidades que fujam apenas das capacidades básicas para se praticar determinada modalidade esportiva. Segundo Kunz (1994) a estrutura básica para ensinar o esporte, numa lógica crítica e instrumental, deve buscar transformar os conteúdos, o sujeito e a técnica para a execução de dado movimento. “Na prática a “transformação didático-pedagógica” do esporte dá-se inicialmente,

pela identificação do significado central do se-movimentar de cada modalidade esportiva". (KUNZ, 1994, p. 119).

Importante registrar que tanto Hildebrandt (1986) quanto Kunz (1994) transitam por referenciais teóricos diferentes daqueles de Soares *et al.* (1992). Hildebrandt fala em humanização através da Educação Física, enquanto Kunz remete a transformação ao sentido e significado que o ser humano atribui ao movimento e as mudanças que esta compreensão pode promover. Contudo, há nas propostas aspectos do trato pedagógico que não são excludentes e que, quando somados às contribuições de Vygotsky, nos permitem fundamentos teóricos, no nosso entender, para uma prática pedagógica exitosa.

Retomando Vygotsky percebe-se que este pensador se debruçou sobre questões muito mais específicas da atividade de ensino e da sala de aula. Assim, esse estudo procurou lidar mais detidamente com algumas das reflexões de Vygotsky (1987) para melhor compreender o cotidiano do ensino de Educação Física e, consequentemente, intervir pedagogicamente por meio da Capoeira.

4 AS AULAS

O período das aulas foi ocupado para conhecer, compreender, pensar e refletir sobre o mundo da Capoeira e suas relações possíveis com outros assuntos de relevância para os alunos, além, é claro, de jogar Capoeira.

A cada quinze dias foi proposto um trabalho sobre Capoeira para ser feito em casa. Os alunos recorriam, geralmente, a revistas, filmes, encyclopédias e internet, além de algumas fontes de referências indicadas pelo professor com informações e curiosidades da história da capoeira. As pesquisas foram inicialmente individuais, depois em duplas e, em pouco tempo, foram formados grupos de quatro alunos que se mantiveram até a elaboração do trabalho final.¹

¹ Será chamado de trabalho final, mas na verdade não se trata do fim, e sim de um resultado parcial de um processo que foi contínuo. Será apenas o fim das análises para construção deste trabalho científico.

As primeiras metades das aulas foram destinadas à apresentação e discussão das pesquisas propostas ou à prática de instrumentos musicais da capoeira (pandeiro, atabaque, berimbau etc.).

Uma das características importantes das aulas era que em todo início e fim havia uma conversa em roda. Às vezes estes momentos de conversa limitavam-se há alguns segundos apenas para dizer ‘boa tarde’ ou por vezes estendiam-se por mais de 20 minutos.

A esta conversa em roda denominamos “apresentação em roda”, sendo este o momento formal de socialização do conhecimento. Eles se apresentavam individualmente, em duplas ou em trios, a pedido do professor.

Já na segunda aula foi proposto que os alunos trouxessem pesquisas teóricas de casa dando início a diversas conversas para construir diferentes conhecimentos. Somente a partir do que os alunos trouxeram é que foi determinado o tema das pesquisas seguintes, fruto de suas dúvidas e inquietações.

Não se fez uma proposta de avanço do conhecimento historicamente linear. Não se discutiu seqüencialmente os negros antes de 1500, o Brasil Colônia e seus ciclos econômicos, o Brasil Império e a abolição e finalmente o Brasil República. Esta cronologia é óbvia quando se tenta contar a história do negro e da capoeira no Brasil, no entanto, ela não é imprescindível para o avanço do conhecimento. A construção do conhecimento não é necessariamente linear e o aprendizado se dá nas relações sociais determinadas culturalmente (VYGOTSKY, 1994). Todos estes momentos históricos foram resgatados quando as discussões demandavam uma contextualização. Para falar, por exemplo, do surgimento da capoeira, foram abordados fatos que esclareceram os contextos sociais e históricos, bem como os conflitos e contradições das lutas sociais. Vale ressaltar que as dúvidas e discussões não partiram do professor, mas dos alunos e, portanto, aconteceram no momento exato em que os alunos sentiam necessidade das respostas. Uma questão podia surgir tanto nas primeiras aulas quanto nas últimas, não interessava quando, mas surgiam a partir das inquietações dos alunos e das suas pesquisas. Caso elas não acontecessem, é porque não eram relevantes e,

portanto, a princípio, não havia porque ensiná-las. A idéia era dar aos alunos a possibilidade de intervirem e opinarem a respeito do conteúdo da aula, proporcionando uma aula democrática e aberta criando um ambiente no qual há, necessariamente, tomada de decisão por parte dos alunos. (HILDEBRANT, 1986).

O fato é que as dúvidas foram surgindo quando havia real necessidade das respostas. A primeira orientação dada pelo professor foi a de que a pesquisa deveria ser simplesmente sobre qualquer coisa relacionada à capoeira. Surgiram, então, os primeiros trabalhos, que se resumiam a impressos de computador na maioria não lidos pelos alunos. Com o passar das aulas, eles foram entendendo a importância de lê-los, e até se interessaram por isso. Uma das estratégias usadas foi pedir para escreverem um parágrafo sobre o que tinham lido em casa. Deu certo! Mas claro que no processo todo houve dias em que somente alguns trouxeram pesquisas de casa, outros em que todos trouxeram e, em algumas vezes, simplesmente ninguém trouxe.

Foram propostas, de modo geral, três dinâmicas construídas durante o processo para a apresentação das pesquisas que os alunos haviam feito em casa. Estas dinâmicas tinham o objetivo de fazer o aluno pensar criticamente o conteúdo da capoeira.

Na primeira dinâmica foi proposto que cada aluno apenas apresentasse em roda, para o resto do grupo, o que havia trazido, um de cada vez. Foi neste momento que ficou evidente que eles não haviam lido suas próprias pesquisas, apenas imprimiram-nas.

Por isso, ocorreu a segunda dinâmica, para forçá-los a ler. A partir do segundo mês foi proposto, então, que eles se reunissem em duplas ou trios e socializassem neste pequeno grupo as informações com os colegas. Em seguida, voltávamos em roda para que cada grupo apresentasse suas informações para todos. Este processo de socialização garante uma maior aquisição de conhecimento porque se trata de um momento em que o aluno tem oportunidade de exprimir-se verbalmente, fato importante no cotidiano da sala de aula, que Vygotsky (1994) ressalta ao dizer que a fala social é a forma de internalização do conhecimento.

Na terceira dinâmica, não houve mais o momento inicial nem final de apresentação em roda. Depois de discutir e socializar os trabalhos em duplas, trios foram formados para nova troca de informações em pequenos grupos. Nesta terceira dinâmica construída procurou-se a autonomia de funcionamento do grupo e dos alunos. Os alunos aprendiam apenas com eles mesmos. Esta autonomia de decisões está presente na obra de Soares *et al.*, (1992) nas aulas abertas e na transformação didático-pedagógica do esporte.

Com o resultado das pesquisas teóricas optou-se em construir um trabalho final em forma de apresentação em cartolina. De posse de todos os trabalhos apresentados e discutidos durante os meses de aula, além de cartolina, cola, canetas coloridas, iniciou-se os trabalhos para construção dos painéis. Houve uma troca e colaboração rica entre os grupos. Eles ajudaram-se, deram opiniões e interferiram nos trabalhos dos outros grupos. Acompanhando de perto aquele processo de criação, pode-se dizer que todos os alunos participaram de todos os grupos. Os resultados foram painéis de cartolina auto-explicativos que continham fotos e desenhos da Capoeira contextualizada em seus diferentes períodos históricos. Também havia reflexões ricas sobre o preconceito racial e a situação atual do negro no Brasil, informações resultantes dos trabalhos feitos e apresentados em aula.

De forma resumida, os temas trazidos pelos alunos e apontados como curiosidades ou dúvidas, foram, nesta ordem: a) o sistema de graduação, os cordões e sua ordem (quanto tempo se leva para virar mestre); b) sobre os instrumentos; c) quem são e quem foram os Mestres; e) a história da Capoeira; f) o que é Capoeira; g) o que é batizado. Certamente esta ordem tem uma lógica para eles: o primeiro contato com a Capoeira foi a maneira como o professor estava vestido (roupa branca e um cordão azul amarrado na cintura), portanto, a primeira questão que surgiu para eles foi o sistema de graduação e cordões. Outra razão seria o contato ou conhecimento anterior de outras lutas que usam faixas de cores diferentes para marcar a evolução do praticante. O segundo tema, os instrumentos, por que estavam presentes em todas as aulas (mesmo quando ficavam encostados de lado). Os outros temas (de c a g) se desenrolaram a partir destas primeiras pesquisas e primeiras conversas.

Destes temas selecionados pelos alunos infere-se que foi possível estabelecer uma “prática contextualizada” (SOARES *et al.*, 1992) e uma crítica ao sistema esportivo determinando as ações escolares (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2003; KUNZ, 1994), pois garantiu-se, através desta metodologia, que os temas tratados estivessem próximos à realidade em que o aluno estava inserido.

Outro ponto que vale ressaltar é o gosto por histórias contadas pelo professor. Muitas histórias da Capoeira contam fatos reais, outras misturam-se a lendas e há ainda histórias totalmente fictícias. Todas estas possibilidades foram aproveitadas e as crianças sempre responderam muito bem. Este recurso foi usado especialmente quando os alunos não traziam nada, ou quando não estavam dispostos a falar. O professor contava histórias e, com isso, criava-se ou aumentava-se o contato com mundo da Capoeira e, consequentemente, despertava neles ainda mais o gosto e a curiosidade por ela. Sem dúvida, são atribuições do professor: trazer informações que só o adulto detém, ser transmissor da cultura, fazer com que a criança, sabendo da história, nela insira-se e, também, enriquecer a troca entre o grupo e oferecer novos conhecimentos, democratizando os diferentes saberes existentes. Pensar o professor como parte de um grupo formado por todos que estão na sala de aula reflete uma concepção diferente de educação. Na educação tradicional, o professor é mero transmissor do conhecimento a ser incorporado pelos alunos. Na visão de Vygotsky, na qual o aprendizado é um fato social e cultural, o aprendizado é fruto da interação entre professor-aluno e aluno-aluno, constituindo o ambiente de sala de aula como um grupo único.

Quando pensamos as pesquisas na aula, acreditamos ter construído uma prática consciente e crítica do conteúdo Capoeira, pois não deixamos de lado a historicidade e a contextualização do fenômeno, mas também, não fizemos qualquer tipo de doutrinamento. Além disso, conseguimos colocar em pauta a compreensão da realidade social complexa. Os temas de preconceito racial e escravidão permearam as discussões, assim como um pouco das discussões sobre relações de dominação de uma classe social sobre a outra e, consequentemente, o conceito de hegemonia.

5 CRIAÇÃO DE MOVIMENTOS

Aqui se discorre sobre a parte da aula que tinha como objetivo a prática dos movimentos. Como instrumento metodológico, para ensinar os movimentos da Capoeira, usou-se uma estratégia muito rica, que possivelmente poderia ser reproduzida em outro conteúdo. Trata-se de uma tentativa em promover autonomia e ajudar a formar um aluno criativo e capaz de resolver problemas:

Os conteúdos selecionados, organizados e sistematizados devem promover uma concepção científica do mundo, a formação de interesses e a manifestação de possibilidades e aptidões para conhecer a natureza e a sociedade. *Para isto deve apontar o incremento da atividade criadora e de um sistema de relações sociais entre os homens.* (SOARES et al. 1992, p. 87) (grifo nosso)

É claro que o estímulo à criatividade, à autonomia e ao incentivo à relação social não são prerrogativas apenas da proposta Soares et al.(1992), Kunz (1994), Hildebrandt e Laging (1986) e Hildebrandt (2003), para falar dos autores que aqui dialogam que também propõem lançar mão desta estratégia.

Existem na Capoeira muitos golpes e as crianças gostam de aprendê-los. No entanto, tendo em vista as características de espontaneidade da Capoeira, é sempre possível criar novos golpes. Como não há regras rígidas, há a abertura para a criação de novos movimentos. Considerando isto, pediu-se aos alunos que criassem novos golpes individualmente. Não havia nenhuma orientação de como deveriam ser: poderiam ser golpes de ataque, defesa, contra-ataque ou outros movimentos. Os alunos criaram movimentos em uma atividade exploratória que tinha por base apenas suas próprias experiências. Além disso, era indicado que cada golpe tivesse um nome inventado por eles. Alguns alunos nomeavam, outros não. Outras vezes nada aconteceu e as aulas terminaram com uma sensação de fracasso.

O processo de criação é importante para avaliarmos nos alunos o que Vygotsky (1994) chama de “nível de desenvolvimento real”.

O nível de desenvolvimento real configurava-se por aquilo que realmente os alunos sabiam fazer e possibilitou a avaliação do professor para a criação da “zona de desenvolvimento proximal”. A “zona de desenvolvimento proximal” é aquela configurada pela possibilidade do desafio ou do problema que o aluno deve passar para ter um ganho em seu desenvolvimento real, para aprender. (VYGOTSKY, 1994).

Rego (2005, p. 61) fala sobre estes conceitos em Vygotsky:

Vygotsky identifica dois níveis de desenvolvimento: um que se refere às conquistas já efetivadas, que ele chama de nível de desenvolvimento real ou efetivo, e o outro, o nível de desenvolvimento potencial ou proximal, que se relaciona às capacidades em vias de serem construídas. Para que estas capacidades se transformem em conquistas consolidadas, é fundamental a ajuda de outras pessoas (adultos ou crianças mais experientes). Em “Aprendizagem e desenvolvimento escolar”, o autor chamou de “zona de desenvolvimento proximal” a distância entre aquilo que o indivíduo é capaz de fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ele realiza em colaboração com os outros elementos do grupo social (nível de desenvolvimento potencial).

Tomando os conceitos de Vygotsky é possível afirmar que os novos golpes nomeados passam a ser uma construção cultural do grupo. Disto decorrem outras duas *categorias de análise*: as soluções de problemas para os golpes e a socialização de conhecimento construído.

6 SOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Para garantir um aluno crítico, consciente de seus atos e capaz de resolver problemas (SOARES *et al.*, 1992) é necessário que ele passe por situações que exercitem estas tarefas. Desta forma, em algumas atividades tinha-se como foco a solução de problemas.

Os golpes por eles criados passaram a ser o desafio: em dupla, cada aluno cria uma defesa, ou um contra-ataque para o golpe já

inventado. A atividade proposta, então, consistia em resolver, de várias formas, o mesmo ou diferente problema, ou mais ainda: criar novos problemas para o outro resolver.

Para alguns alunos, principalmente os mais tímidos, o processo foi, no começo, um pouco conflituoso. O processo de solução de problemas envolveu também a necessidade de criar e para ambos foi necessário ensinar, aprender e praticar.

Essa metodologia, por ser nova para os alunos, trouxe algumas dificuldades. Em algumas vezes, foi de difícil compreensão e, em outras, de difícil aceitação. Por conta disso, a turma se dispersava com certa freqüência e, quando isto ocorria, uma das alternativas do professor era recorrer às atividades dos moldes mais tradicionais de ensino.

Entre crises, avanços e saltos qualitativos, alunos e professor transformaram-se, incorporando uma mudança definitiva da idéia da simples aquisição de habilidades através da repetição de um modelo de movimento, para a idéia de que a relação professor-aluno e entre alunos deve ser o lugar da *práxis* que pode promover o desenvolvimento e a aprendizagem.

7 SOCIALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO (MOVIMENTO)

Inicialmente, os alunos procuravam individualmente criar e descobrir movimentos. Depois, em duplas ou na roda, ensinavam e apresentavam-se aos outros. Com o passar das aulas, a criação e a descoberta passaram a acontecer em dupla e a socialização acontecia com a troca de parceiros. Mais à frente no processo, começou-se a pedir uma seqüência de vários movimentos. Mais uma vez deve ser ressaltado que nem sempre a atividade proposta foi concluída com sucesso e, nas horas de dificuldades com a turma, por indisciplina ou por desinteresse, a solução pautava-se nos métodos tradicionais de ensino. Como esses métodos são mais disciplinadores e mais rígidos e os alunos estão acostumados a eles, foi fácil recolocá-los à atenção e disciplina da aula.

A socialização de conhecimento significa o momento no qual há, através das relações entre alunos, o aprendizado: quando um

aluno explica verbalmente como faz ou quando executa o movimento para o outro ver, por exemplo. Quando imita o movimento que o outro fez, a imitação assume o papel de, entre outras coisas, avaliar o “nível de desenvolvimento real” dos alunos. (VYGOTSKY, 1994)

Um fato notório é que este tipo de exercício de criação e descoberta é também o momento de criar autonomia na turma e nos alunos, atividade pouco recorrente nas escolas de ensino tradicional. Os alunos desta pesquisa trabalharam sozinhos em sala de aula e o tempo variava de acordo com as atividades. Nas primeiras vezes houve alguns problemas de indisciplina, mas logo os alunos acostumaram-se e responderam com competência à atividade.

Como instrumento metodológico para aulas de Educação Física este recurso de socialização do conhecimento é muito útil e eficiente. Os alunos criavam com muito mais riqueza do que se o professor ficasse demonstrando e treinando movimentos e eles apenas reproduzissem.

É preciso pensar que a internalização (VYGOTSKY, 1994) ocorrerá independentemente do esforço didático-explicativo do professor e que isto significa liberá-lo para promover um ambiente de sala de aula no qual as relações estabelecidas se constitua no foco das preocupações metodológicas. Claro que o professor como adulto, que, em tese, carrega mais experiências, pode criar situações-problema para provocar internalização em seus alunos. Aqui, a socialização do conhecimento refere-se, então, a esta proposição e, neste caso, especialmente às relações entre os próprios alunos. Vygotsky (1994) afirma que, tendo em vista o entendimento do aprendizado como parte de uma interação social, o professor é parte do processo, desse ambiente social e, naturalmente, dessa interação.

8 SÍNTESE DO CONHECIMENTO NA RODA DE CAPOEIRA

Soares *et al* (1992) ressalta que é necessária uma prática não fragmentada. Para garantir isto, cada aula que conduzimos continha o todo que a Capoeira comprehende: sua história, sua prática, sua música. Desta forma, rigorosamente em todas as aulas, elas estavam

Movimento, Porto Alegre, v. 14, n. 02, p. 207-229, maio/agosto de 2008.

presentes, apenas variando a ênfase que dávamos a um dos elementos. Para a não fragmentação do conhecimento, todas as aulas terminavam com uma Roda de Capoeira. Esta prática garantiu a síntese dos conhecimentos adquiridos em sala de aula, pois a Roda é a Capoeira propriamente dita.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do conhecimento que os alunos tinham sobre Capoeira, que era o balanço da ginga e seus primeiros passos, o objetivo da pesquisa não foi adequar esta ginga e estes golpes aos padrões da Capoeira, e sim, a partir deles, deixar que os alunos desenvolvessem seus próprios movimentos e criassem movimentos novos. Com isso, propiciou-se um ambiente de desenvolvimento da autonomia e da consciência crítica. Dialogou-se, assim, com proposições de Vygotsky (1994), Kunz (1994) e Soares *et al.* (1992) que se mostraram complementares e mutuamente enriquecedoras.

Os objetivos colocados inicialmente só foram alcançáveis porque um conjunto de fatores simultâneos adequados estava presente: os saberes a serem ensinados, a seleção adequada dos conteúdos, a escolha da abordagem pedagógica para a atuação docente, um ambiente de abertura que permita a interação e a socialização e um processo duradouro.

Esta proposta, que tem como ponto de partida a experiência com capoeira numa escola particular de Campinas, poderia ser assim expressa esquematicamente:

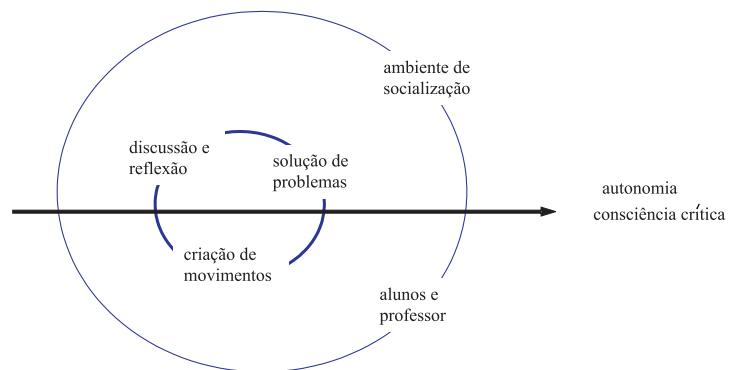


Figura 1 – A capoeira.

O ambiente (no esquema, o círculo maior), está definido como o espaço pedagógico, que não precisa ser geograficamente uma sala de aula, onde está reunido um grupo composto de alunos e professor(es). É um lugar onde há uma intenção deliberada de ensino-aprendizagem, que conta com um ou mais professores com experiência pessoal anterior ou a predisposição para procurar informação e formação dos saberes que quer ensinar.

Nesse ambiente e com um grupo assim definido, é possível ocorrer uma dinâmica entre três ações simultaneamente articuladas: a solução de problemas, a criação de movimentos e a reflexão.

Nestas condições é possível pensar numa metodologia de ensino cujo eixo norteador é a socialização, ou seja, o ambiente de interação dentro da sala de aula. Como resultante desta metodologia esperamos alcançar a autonomia e a consciência crítica do grupo. Tudo isso deve resultar num aluno crítico porque a ele está dada a possibilidade de refletir e, mais do que isto, de intervir e opinar no ambiente em que está inserido – nesse momento, em sua aula e, em um futuro próximo, como parte da sociedade. Deve resultar também num aluno autônomo pois, durante este processo, ele agiu sem a tutela em tempo integral do professor. O aluno teve que tomar suas próprias decisões a seu respeito e a respeito do grupo. Teve que opinar e se posicionar sobre os saberes tratados em aula e sobre

os assuntos subseqüentes. O grupo teve que votar sobre as principais decisões e acordar quais seriam os tópicos a serem estudados nas pesquisas, por exemplo.

Portanto, é preciso pensar a socialização como foco, e ter a certeza que o conhecimento é adquirido através da interação dos indivíduos (VYGOTSKY, 1994) e que, se aliada a ações simultâneas adequadas (criação de movimentos, reflexão e discussão, solução de problemas), colaboram para a formação de um aluno crítico, autônomo e capaz de compreender a realidade social complexa.

Por fim, é importante reafirmar que a preocupação do estudo não esteve voltada para a superação dos problemas macro-sociais e políticos, porém, ao retomar à premissa gramsciana, é possível pensar que estas ações poderão se refletir no comportamento social dos alunos.

Critic method for teaching Capoeira

Abstract : This paper aims to verify the possibility of a new methodological instrument to be used to teach Capoeira base on the critic theory. Capoeira was chosen because it is a part of the corporal culture. As a result, a theory was developed to propose socialization as a learning/teaching method in the classroom. This method proposes the intersection among three distinct actions: problem solving, movement creation and discussions.

Keywords: Capoeira. Learning. Cultural factors

Una abordaje pedagogica para la capoeira

Resumen: El objetivo de este trabajo fue verificar la viabilidad de instrumentos metodológicos para la enseñanza de capoeira en una abordaje crítica. La capoeira fue escogida por ser una de las ciencias de la Cultura Corporal. Se trata de una investigación que se utiliza de la observación participante. Como resultado fue posible materializar una metodología de enseñanza cuyo eje esta enfocado en la socialización, o sea el ambiente de interacción dentro de la sala de clases. En este ambiente es posible tener una dinámica con tres acciones articuladas: la solución de problemas, la creación de movimientos y la reflexión.

Palabras clave: Capoeira. Aprendizaje. Factores culturales

REFERÊNCIAS

- BRACHT, V. *et al.* **Pesquisa em ação:** Educação Física na escola. Ijuí: Unijuí, 2005.
- SOARES, Carmem Lucia *et al.* **Metodologia do ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.
- GRAMSCI A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Edit.Civilização Brasileira, 1978.
- _____. **Concepção dialética da História.** RJ: Civilização Brasileira, 1981.
- HILDEBRANT, R; LAGING, R. **Concepções abertas no ensino da Educação Física.** Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1986.

- HILDEBRANDT, R. **Textos pedagógicos sobre o ensino da Educação Física.** Ijuí: Unijuí, 2003.
- KUNZ, E. **A transformação didático-pedagógica do esporte.** Ijuí: Unijuí, 1994.
- NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: Minayo, Maria C. S. Pesquisa Social . **Teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1994.
- REGO, T. C. Ensino e constituição do sujeito. **Revista Vivermente e cérebro,** Rio de Janeiro, 2005. p. 58-67.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- _____. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

Recebido em: 04/06/2007
Aprovado em: 20/02/2008

Movimento, Porto Alegre, v. 14, n. 02, p. 207-229, maio/agosto de 2008.