

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

BRENO FIORI BERTAZZOLI

**A CAPOEIRA PARA UMA
EDUCAÇÃO FÍSICA CRÍTICO-
SUPERADORA**

Campinas
2005



BRENO FIORI BERTAZZOLI

**A CAPOEIRA PARA UMA
EDUCAÇÃO FÍSICA CRÍTICO-
SUPERADORA**

Monografia de Conclusão de Curso
(Graduação) apresentado à Faculdade de
Educação Física da Universidade
Estadual de Campinas para obtenção do
título de Licenciado em Educação Física.

Orientadora: Silvia Cristina Franco Amaral

Campinas
2005

UNIDADE FEF/1060
N.º CHAMADA:
TCC/Unicamp
B461c
V. Ex.
TOMBO BC/ 2634
PROJ:
C D
PREÇO 11,00
DATA 27/12/05
N.º CFD 375245
200600534

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA
BIBLIOTECA FEF - UNICAMP**

B461c Bertazzoli, Breno Fiori.
A capoeira para uma educação crítico-superadora / Breno Fiori Bertazzoli. - Campinas, SP: [s.n], 2005.

Orientador: Sílvia Cristina Franco Amaral.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

1. Educação Física escolar. 2. Metodologia do ensino. 3. Capoeira. I. Amaral, Sílvia Cristina Franco. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.

BRENO FIORI BERTAZZOLI

A CAPOEIRA PARA UMA EDUCAÇÃO CRÍTICO-SUPERADORA

Este exemplar corresponde à redação final da Monografia de Conclusão de Curso (Graduação) defendido por Breno Fiori Bertazzoli e aprovado pela Comissão julgadora em: 05/12/2005.


Orientadora
Prof^a Dr^a Silvia Cristina Franco Amaral

Banca Examinadora
Ms. Gilbert de Oliveira Santos

Campinas
2005

Agradecimentos

Agradeço ao Colégio Sagrado Coração de Jesus representado pela querida diretora Irmã Conceição pelo acolhimento e pela oportunidade de desenvolvimento deste trabalho.

Aos meus grandes amigos de faculdade com quem me diverti, estudei, viajei, briguei, morei e com quem aprendi muito. Aos companheiros de classe e de festas.

A minha maravilhosa namorada, Rita, que me acompanha e tanto me ajuda.

A minha orientadora, Silvia que, com sua orientação, muito me ensinou sobre educação física, sobre política e sobre a vida - três grandes temas que me encantam - alguém que me ajuda a compreender o mundo de outra forma e com isso me enche de esperança e de alegria; alguém que com competência exige muito trabalho e transmite sabedorias, além de muito carinho.

Ao Giba, pela disposição em me ajudar e pelo belo trabalho que faz.

A minha querida mãe que, com amor, me ajudou muito neste e em outros trabalhos, que sempre me apoiou e esteve presente em todas as dificuldades de um filho.

Ao meu grande pai que é um exemplo de competência que procuro seguir. Alguém que com amor me apóia muito e torce pelo meu sucesso.

Aos meus dois grandes irmãos muito amados, que, não por definição, mas por afinidade e carinho, são meus irmãos. Aqueles com quem tenho histórias e momentos belos, com quem, certamente, posso contar quando precisar.

Ao Tio Lu, uma pessoa maravilhosa em quem, desde menino, me espelho

Ao meu vovô Jardel (in memorium) e a vovó Tatí (in memorium) por todo o carinho.

Ao vovô Toti e a vovó Landa por todo o amor.

A todos do Grupo de Capoeira Cordão de Ouro, em especial ao Mestre Salvador, meu pai preto, que me ensina tudo sobre Capoeira e sobre a vida. Alguém que me acolheu ainda menino e a quem sou eternamente grato.

Aos companheiros de república, os loucos da Casa da Praia.

A todos os Professores e Funcionários da Faculdade de Educação Física.

A galera da escola do sítio, do notre dame, do integral, da Inglaterra, dos flanelas, dos dormes sujo, da capoeira, do forró, de londrina, do soxoteros, do kabana, de barão, da casa dos 10. Todos que fazem parte da minha história.

Muito Obrigado

BERTAZZOLI, Breno Fiori. **A Capoeira para uma educação física crítico-superadora**. 2005. 43f. Monografia de Conclusão de Curso (Graduação)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo a busca por novos instrumentos metodológicos que sistematizem uma aula de Educação Física que tenha como foco a formação de alunos críticos e autônomos. Para isso baseou-se na abordagem de ensino crítico-superadora.. Durante quatro meses foram ministradas aulas de Capoeira em um colégio particular de Campinas SP para uma turma de alunos do ensino fundamental. A Capoeira foi escolhida por fazer parte dos saberes da Cultura Corporal. Foi feita uma análise qualitativa dos dados. O método de condução foi pesquisa-participante, nela o professor-pesquisador e/ou pesquisador-professor está em contato direto com o objeto de estudo intervindo e atuando como educador. Como resultado foi possível pensar numa 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 entre três atividades simultaneamente articuladas: solução de problemas, criação de movimentos e discussão e reflexão. Nesta metodologia de ensino é possível a formação, ao longo do período escolar, de um aluno autônomo e capaz de refletir criticamente.

Palavras-Chaves: educação física escolar, metodologia de ensino, capoeira.

BERTAZZOLI, Breno Fiori. **The capoeira for a “critico-superadora” education**. 2005. 43f. Monografia de Conclusão de Curso (Graduação)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

ABSTRACT

The aim of this work is to find new methodological instruments that make physics education's class with the objective of forming a critical and autonomous student. For that the 'critico-superadora' theory was used. For four months the students had capoeira's classes in a private school of Campinas. Capoeira was chosen because it is part of the Corporal Culture. Was used a qualitative data analyses. The method used was the participant-research and the teacher-researcher was acting as an educator. With the results is possible to propose a teaching method where socialization is the focus, and that means the classroom and the social interaction that happens there. In this classroom tree activities together can occur: problems solution, creating movements and discussions. In this method is possible to, in long periods, have a critical and autonomous student.

Keywords: physical education, capoeira, teaching methodology

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1 – LEITURA CRÍTICA DA OBRA	
METODOLOGIA DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA	11
1.1 Modelo macro de educação	12
1.2 Proposta metodológica do Coletivo de Autores	16
CAPITULO 2 – CAPOEIRA	21
CAPÍTULO 3 – AS AULAS	25
3.1 As aulas	26
3.2 Planejamento geral das aulas	27
3.3 Pesquisas em aula dos alunos	29
3.4 Apresentação em Roda	29
CAPÍTULO 4 – A PRÁXIS DA CAPOERIA	31
4.1 Considerações Gerais	31
4.2 Pesquisas teóricas em aula	31
4.3 Criação de movimentos	36
4.4 Solução de Problemas	37
4.5 Socialização do Conhecimento (movimento)	38
4.6 Síntese do conhecimento na roda de capoeira	39
4.7 Musicalização	40
CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	43

Introdução

Antes mesmo de ingressar no curso de graduação em Educação Física da Unicamp em 2002, algumas questões relativas às desigualdades sociais e às injustiças do nosso tempo me incomodavam. Talvez na convivência familiar, nunca na escola, pois estudei sempre em colégios de elite conservadora e com modelos de educação tradicionais, adquiri o ótimo hábito de perguntar os porquês e tentar compreender algumas situações que para mim pareciam pouco lógicas.

Lembro-me de indagar, ainda quando criança, coisas do tipo: por que alguém que tem muito dinheiro não divide com quem tem pouco? Se há tantas plantações no Brasil, porque pessoas passam fome? Na inocência de uma criança, estas perguntas tinham explicações pouco satisfatórias. Hoje, com a razão de um adulto, ainda faço questões neste sentido, e as respostas continuam a não me satisfazer.

Foi com a força da utopia de um jovem que durante meu curso de graduação em Educação Física procurei sempre caminhos que me dessem visão para um mundo melhor. Tentei, e ainda tento, achar estratégias para que, na minha profissão, possa realmente contribuir para mudar o que, no meu julgamento, não estiver correto.

Em 1995, na época de escola, comecei a Capoeira. Tinha apenas 15 anos de idade e desde então ela faz parte do meu cotidiano. Treinar, jogar, viajar muito, conhecer pessoas, aprender e ensinar sobre Capoeira, sobre o Brasil e sobre a vida. Viver a Capoeira. Como quando eu tinha entre 15 e 19 anos que foi só o que eu fiz, além de ir para a escola, claro. Dos 20 aos 24 anos de idade vivi a Capoeira com menos intensidade, mas nem por isso com menos vontade. Já em 2001 comecei a dar aulas de Capoeira para crianças em um condomínio e em 2003 entrei para dar aulas no Colégio Sagrado Coração de Jesus de Campinas, onde estou até hoje. Um trabalho extremamente gratificante.

Foi assim que estes 10 anos de convivência com a Capoeira me renderam grandes ensinamentos.

Já na faculdade de Educação Física, diversos aprendizados contribuíram para aumentar minhas inquietações. O contato com o movimento estudantil, apesar de em certos momentos extremamente frustrante, me fez vivenciar várias discussões instigantes, especialmente sobre as diferentes visões de mundo apoiadas por diferentes teorias e suas implicações para a atuação

profissional. Da mesma forma contribuíram as aulas na faculdade e o contato com diversos livros e teorias. Na disciplina de Didática em Educação Física tive, pela primeira vez o contato com o livro Metodologia do Ensino de Educação Física do Coletivo de Autores (1992). Este livro me encantou e de certa forma satisfiz algumas de minhas inquietações, além do que começou a me guiar ideologicamente e, a partir dele, fui em busca de outras tantas referências. A princípio, o objetivo da obra Metodologia do Ensino de Educação Física, segundo Coletivo de Autores (1992), era dar início a uma discussão que fizesse contraponto ao paradigma vigente na área de Educação Física no Brasil, dando instrumentos para uma prática alternativa ao modelo predominante de atuação na Educação Física escolar. No entanto, sua publicação não se limitou a isto. O livro, considerado um marco na Educação Física brasileira, é uma das primeiras publicações na área de Educação Física, trazendo propostas claras de uma pedagogia baseada na teoria marxista, intitulada Pedagogia Crítico-Superadora. Propõe, principalmente, a formação de um aluno crítico e capaz de promover transformações sociais, além de ações práticas e exemplos que na verdade servem de guia para o professor. Fornece, ainda, diretrizes gerais para uma pedagogia que pode proporcionar transformações na sociedade; já que o objetivo central da educação formal, segundo esta perspectiva, é a democratização do acesso ao conhecimento e a formação de cidadão crítico, capaz de compreender toda uma realidade social complexa e contraditória. Parte-se de uma lógica dialética. (Coletivo de Autores, 1992)

Como alternativa, o Coletivo de Autores (1992) propõe o que chama de Cultura Corporal e como conteúdo da Educação Física: Jogo, Ginástica, Dança, Esporte e Luta. Justifica-se afirmando que os conhecimentos corporais são construídos histórica e socialmente e devem ser tratados de forma holística, com uma visão que abarque muito mais do que apenas sua prática, mas também sua história, suas contradições e sua complexidade. A Capoeira é parte destes saberes, como apontam os próprios autores.

Pelo fato de as ambições de transformação do sistema capitalista para sistemas alternativos como o socialismo estarem aparentemente distantes, a compreensão desta prática, muitas vezes, fica aparentemente pouco viável. Muitos, por não conhecerem a teoria que sustenta a proposta e principalmente por não acreditarem nela, não conseguem enxergar sua real aplicabilidade.

Tendo em vista estes fatores, pouquíssimos estudos se debruçam sobre as aplicações práticas da Teoria Crítico-Superadora do Coletivo de Autores.

Com essa inquietação, resolvi realizar este estudo que propõe discutir se a teoria proposta pelo coletivo de autores é aplicável no contexto escolar, em especial no ensino da Capoeira.

Desta forma, o objetivo deste trabalho é a busca por novos instrumentos metodológicos que produzam uma aula de educação física que tenha como foco a formação de alunos críticos, autônomos e capazes de compreender a lógica da realidade social complexa

CAPÍTULO 1 - Leitura crítica da obra “Metodologia do Ensino de Educação Física”

No livro “Metodologia do Ensino de Educação Física”, o Coletivo de Autores lança mão, para embasar sua teoria, de argumentos da teoria marxista. Para as ações pedagógicas a escolha de um referencial teórico claro é necessária.

Uma das referências centrais adotadas é o pensamento do filósofo Antonio Gramsci. Com base em seus estudos, o Coletivo de Autores aponta os interesse da classe dominante na manutenção da ordem social vigente, bem como a luta da classe trabalhadora pela inversão da lógica imposta pelo capital. O livro faz da luta da classe trabalhadora e da transformação social seu ponto de partida ou até mesmo ponto de vista a ser adotado para as aulas de Educação Física. Faz, portanto, uma escolha de referencial teórico-ideológico para suas ações pedagógicas. O Coletivo de Autores faz uma observação importante: o tratamento de temas sócio-políticos e próximos à realidade, não significa um doutrinamento político, e sim uma mudança de ponto de vista que passaria a ser o da classe trabalhadora. Esta mudança proporcionaria a construção de uma visão contra-hegemônica. Espera-se com isto dar a oportunidade da compreensão da lógica social complexa e suas contradições. Para entendê-la é necessário o conceito gramsciano de hegemonia. Hegemonia é o modo pelo qual uma classe dominante, organizada em bloco de interesses, estabelece e mantém sua dominação. A classe dominante mantém-se no poder por ir além de seus limites corporativos, fazendo concessões limitadas aos interesses de outras classes da sociedade civil e grupos políticos. Ela faz, também, o papel de liderança moral e intelectual e não domina exclusivamente através do uso da força e do controle do aparelho do Estado.

Para o professor que pretende adotar como referência esta teoria e a sua conseqüente visão de mundo, ter estes conceitos é importante. Não que estes sejam transmitidos diretamente aos alunos, mas eles balizam a prática, 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 individuo está em relação ativa.” (GRAMSCI,1978 pg 47). É equivocado dizer que os avanços e decisões individuais sejam puramente referentes a si próprio, pois

invariavelmente refletem-se no coletivo e , de outro viés, o coletivo é constituído do homem determinado cultural e historicamente.

1.1 Modelo Macro de Educação

O livro que examinamos traz as idéias do ensino formal tradicional e faz uma crítica ao sistema tradicional de Educação. Coloca o ensino tradicional como ensino de técnicas através de sistematizações metodológicas que não criam um ambiente de reflexão. Os autores argumentam que, para que haja um ambiente propício à reflexão crítica, é necessária uma proposta que tenha como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa. Pensar o ensino, evidentemente, implica discutir seu currículo. Esta discussão acerca do ensino estará atrelada ao currículo da escola que, dependendo de sua conformação, refletirá uma prática: tradicional ou não.

Esta proposição do Coletivo de Autores (1992) tem base no livro intitulado “Os Intelectuais e a Organização da Cultura” no qual Gramsci (1981) 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, 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”, desta forma, com cerca de quinze anos de idade, o aluno estaria pronto para dar o próximo passo.

Certamente, os temas referentes à Cultura Corporal seriam de grande relevância no contexto da escola unitária, tendo em vista que estes conhecimentos são parte da cultura e uma forma de expressão humana, uma forma de linguagem. Estudar em suas várias formas de

abordagem, suas particularidades históricas e culturais, mas sem deixar de lado sua prática. A prática seria, através de metodologia adequada, instrumento para alcançar os objetivos já apontados deste modelo escolar.

O autor vai mais além 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 feito pelas famílias, desde transporte e alimentação, até estada na escola em dormitórios. Mas para isso seria necessária a estatização total do sistema e a ampliação ilimitada das verbas disponíveis para a educação.

Toda mudança ou transformação em qualquer setor de uma sociedade reflete-se em todos os outros. Desta forma sem dúvida, como constata Gramsci (1981), com uma mudança no sistema de ensino básico haveria também uma mudança nas universidades, nas academias e até mesmo nas relações de trabalho. Já a proposta de modelo escolar do Coletivo de Autores (1992) é feita com mais cautela uma vez que propõe mudanças menos profundas, mas não por isso menos coerentes com sua opção política:

Temos em mente um professor sufocado pelas limitações materiais da escola, pelos baixos salários, pela desvalorização de sua profissão e do seu trabalho, mas sempre esperançoso em transformar sua prática, sedento do saber e inquieto por conhecer...Pensamos, também, nos futuros docentes de Educação Física...(pág.17).

Tanto o Coletivo de Autores como Gramsci enxergam um fim semelhante, pois almejam uma transformação no sistema educacional e político, no entanto o Coletivo de Autores entende 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. O Coletivo de Autores (1992) dá início à discussão a partir do modelo tradicional, tendo em vista que afirma serem as mudanças nas próprias aulas um passo importante a ser dado. Esta mudança gradual seria certamente iniciada pela conduta do professor em sala de aula: desde a escolha dos conhecimentos até o tratamento a ser dado a eles. E é exatamente isto que procuramos: uma mudança no ensino tradicional, especialmente, neste momento, para a Educação Física.

Para o Coletivo de Autores (1992), o currículo deve ser organizado em 4 ciclos, com o objetivo de superação total do regime seriado. No primeiro ciclo, haveria a organização da identidade dos dados da realidade; no segundo ciclo, a iniciação à sistematização do conhecimento; No terceiro ciclo, a ampliação da sistematização do conhecimento e no quarto ciclo, o aprofundamento da sistematização do conhecimento. Observa-se, no entanto, que não se espera uma seqüência rígida entre os ciclos, havendo a possibilidade de lidar com mais de um simultaneamente

Na obra de Gramsci, “Concepção Dialética da História”, está a base dos argumentos postos pelo Coletivo de Autores 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, ou seja, aquelas que se observa nos argumentos e retórica e sua veracidade no contexto social. Diferentes discursos (a partir de visões de mundo antagônicas) 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 intitula “concepção mecanicista ou fatalista” ou ainda “determinista”, é aquela que coloca parte de alguns extratos sociais como subalternos (p 23). 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, por ora, capaz de inibir qualquer iniciativa às alternativas de transformação social. Se não há iniciativas de lutas e tão pouco de transformação, o determinismo se torna uma incrível força a favor da manutenção da classe não detentora do conhecimento crítico.

É exatamente com base nestas reflexões e nestes argumentos que o Coletivo de Autores (1992) faz uma crítica à concepção de Aptidão Física que tem como objetivo central a melhoria de capacidades: 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 e, portanto, se enquadram no ensino tradicional.

Vale ressaltar que a definição de conhecimentos no livro é, algumas vezes, confusa. Ora aparece “[...] jogo, esporte, ginástica, dança, ou outras, [...]” (pg 62); ora “ [...] Jogo; Esporte; Capoeira; Ginástica e Dança[...]” (pg 64), ou ainda [...]jogo, esporte, dança, ginástica, [...] (pg 50). Disto decorre que não há certeza sobre quais conteúdos devem ser abordados na escola, o que sugere, a princípio, que não há um espaço consolidado para a luta enquanto fenômeno, e a Capoeira aparece como possível ‘porta voz’ deste conteúdo. No entanto, atualmente, após anos de reflexão e interpretações na área, parece consolidada a idéia de cinco conhecimentos clássicos para a Educação Física: Esporte, Luta, Dança, Ginástica e o Jogo, todos sendo tratados como fenômenos únicos, e não como união de modalidades ou união de possibilidades práticas, por isso no singular.

O Esporte, por exemplo, deve ser compreendido como um fenômeno que nasce no contexto da revolução industrial entre a classe burguesa em ascensão. Inicialmente, ele tinha caráter amador e era responsável por oportunizar, entre outras coisas, o convívio social para as famílias realizarem negócios e arrumarem casamentos. Quando há a profissionalização do esporte ele traz consigo o reforço do modelo da sociedade capitalista que buscava firmação e tinha como características principais a competitividade e a valorização do esforço pessoal e do empenho. ‘Que vença o melhor’, diz o ditado popular que reflete esta característica. Este, assim como os outros conhecimentos, são apropriados pela Educação Física e busca-se, segundo o Coletivo de Autores, uma re-significação dos mesmos.

Para o Coletivo de Autores (1992), a partir desta seleção de conteúdo, passa-se à reflexão pedagógica que deve ser composta especificamente dos seguintes aspectos: diagnóstica, quando deve haver a constatação e leitura dos dados da realidade bem como o juízo de valores do mesmo; judicativa, que é julgar a partir de uma ética de determinada classe social e; teleológica, que determinaria um alvo, transformador ou conservador, que se quer alcançar.

O Coletivo de Autores busca uma definição para Educação Física e diz que:

“Educação Física é 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.”(pág 50)

Esta definição, a princípio, se refere exclusivamente ao ambiente escolar, no entanto será a definição adotada para este trabalho.

Finda esta etapa, o Coletivo de Autores propõe-se a responder à inquietação dos professores de Educação Física: “Nesse sentido, um livro de Metodologia de Educação Física não pode ser um mero receituário de atividades[...]Mais do que isso, deve fornecer elementos teóricos para a assimilação consciente do conhecimento, de modo que possa auxiliar o professor a pensar autonomamente.”(pág 17). Propõe-se, deste modo, a pensar sobre os conteúdos a serem abordados e o tratamento apropriado aos diferentes conhecimentos constituintes da chamada Cultura Corporal. Esta escolha de conteúdo que discutimos acima satisfaz a demanda da área quanto ao conhecimento a ser tratado. Estes conteúdos, como dissemos, são historicamente construídos pelas sociedades e por isso passíveis de mudança, reformulação e de tratamento, de tal modo que contribua para a formação crítica dos alunos nas aulas de Educação Física.

1.2 Proposta metodológica do Coletivo de Autores

Os conteúdos devem estar ligados à realidade social do aluno, tendo em vista que a escola tem como papel explicar a realidade social e para tanto deve buscá-la a partir da realidade. Essa adequação à realidade diz respeito também aos conceitos de Paulo Freire (1997), que trata de fazer o conteúdo da alfabetização, por exemplo, significativo para quem aprende.

Alfabetização e conscientização são as conseqüências do Método Paulo Freire. Sua trilha de elaboração e aplicação segue cinco fases: descoberta do universo vocabular do grupo que se vai trabalhar; seleção de palavras geradoras dentro deste universo vocabular; a criação de situações existenciais típicas do grupo; elaboração de fichas indicadoras que ajudam os coordenadores do debate; elaboração de fichas com as famílias fonéticas correspondentes às palavras geradoras. (Vasconcelos, 2005)”

Na secção três do terceiro capítulo: “Os procedimentos didáticos-metodológicos”, com referência à questão metodológica, o Coletivo de Autores reconhece o desafio:

Talvez seja este o momento mais difícil deste trabalho, uma vez que uma nova abordagem da Educação Física exige uma nova concepção de método. O problema é fugir de uma teorização

abstrata, de um praticismo que termine nas velhas e conhecidas receitas. Este é o momento de apontar pistas para o 'como fazer'. (Coletivo de Autores, 1992)

Exatamente nesse ponto, reconhecemos uma limitação quanto à questão metodológica. O livro é bastante coerente no seu posicionamento teórico-ideológico, porém deixa lacunas importantes quanto ao método.

Quando tratamos da questão metodológica para a atividade de ensino, há que fundamentá-la numa filosofia sobre o mundo e sobre o homem. O alinhamento ideológico do Coletivo de Autores é interessante e consistente. Quando se trata da organização curricular, por exemplo, coerentemente propõem uma organização de conteúdo tal como Gramsci (1981) fez. Porém, há um outro grande pensador e teórico marxista, Vygotsky, que em sua obra debruçou-se sobre questões muito mais específicas da atividade de ensino e do cotidiano da sala de aula e que poderia ter sido aprofundado para pautar as questões metodológicas. Isto por que Vygotsky é um autor que vai ao encontro das questões político-ideológicas do Coletivo de Autores (1992) por ser também marxista.

As condições da sociedade e da psicologia na Rússia pós-revolução de 1917 eram fonte dos problemas imediatos com os quais Vygotsky se defrontava, bem como fonte de inspiração, na medida em que ele e seus colegas procuravam fundar uma psicologia que incorporasse os princípios do materialismo dialético de Marx, ou ainda, desenvolver uma teoria marxista do funcionamento intelectual humano (VIGOTSKY, 1994, pgs. 2-3). Nesta teoria pontos importantes que não são apresentados pelo Coletivo de Autores (1992) trazem grandes contribuições.

Por exemplo, no capítulo 3 de "A Formação Social da Mente", Vygotsky afirma:

[...]o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem (pág. 33)

Esta afirmação é muito rica, quando se observa que a questão da fala tem estado fora da reflexão dos professores de Educação Física. Mais importante ainda é atentar para o fato de que o desenvolvimento intelectual humano estará efetivado quando estas “duas linhas” convergirem.

Deste trecho citado poderíamos entender uma grande questão: Quais as decorrências pedagógicas desse conceito? Que tipo de paralelismo está envolvido na aula de Educação Física entre a atividade e a fala do professor, a do aluno, e da fala dos alunos entre si?

Quando se pensa, com base em Vygotsky, que a fala social se internaliza, que somos, portanto, também constituídos pela internalização das relações sociais, estamos obrigados a assumir uma nova metodologia de ensino e toda a relação estabelecida nos espaços de aprendizagem deve obedecer a uma outra forma, a um novo modo de exercer a nossa prática. Neste modelo metodológico o aluno que fala (tanto com o professor como com os outros alunos) é o aluno que consegue convergir as “duas linhas” e portanto ter seu “curso de desenvolvimento intelectual” favorecido (VYGOTSKY, 1994). Ter um aluno que tenha espaço para se expressar nas aulas de Educação Física não só através do movimento, mas também através da fala é ter uma diretriz metodológica indispensável e concreta baseada nos pensamentos de Vygotsky. E aqui se tem um ponto central do pensamento de Vygotsky: a palavra, enquanto signo, não resulta da ação de um indivíduo, mas da (inter)ação de pelo menos dois indivíduos. Para Vygotsky o aprendizado é uma aquisição social.

Para um segundo e importante exemplo, ignorado pelo Coletivo de Autores (1992), de grande contribuição metodológica observamos que, segundo Vygotsky (1994):

Um fato empiricamente estabelecido e bem conhecido é que o aprendizado deve ser combinado de alguma maneira com o nível de desenvolvimento da criança. Por exemplo, afirma-se que seria bom que se iniciasse o ensino de leitura, escrita e aritmética numa faixa etária específica. Só recentemente, entretanto, tem-se atentado para o fato de que não podemos limitar-nos meramente à determinação de níveis de desenvolvimento, se o que queremos é descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado. (pg. 111)

Portanto, no capítulo 6 de *A Formação Social da Mente*, vemos Vygotsky (1994) apresentar dois conceitos. O primeiro é o de nível de desenvolvimento real que é “[...]o nível de

desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já *completados*.”

O segundo conceito é o de zona de desenvolvimento proximal:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração de companheiros mais capazes [...] A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que a amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário [...] aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã. (pg. 112)

Decorrem desta reflexão proposições pedagógicas que faltam para a teoria proposta pelo Coletivo de Autores (1992). “[...] a zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”. Mais ainda,

Cada assunto tratado na escola tem a sua própria relação específica com o curso do desenvolvimento da criança, relação essa que varia à medida que a criança vai de um estágio pra outro. Isto leva-nos diretamente a reexaminar o problema da disciplina formal, isto é, a importância de cada assunto em particular do ponto de vista do desenvolvimento mental global. Obviamente, o problema não pode ser solucionado usando-se uma fórmula qualquer; para resolver esta questão são necessárias pesquisas concretas altamente diversificadas e extensas, baseadas no conceito de zona de desenvolvimento proximal. (pg. 119).

Os conceitos de Desenvolvimento Real e de Zona de Desenvolvimento Proximal são portanto importantes instrumentos de adequação de conteúdo para o aluno. São conceitos que ainda carecem de mais pesquisas e esclarecimentos, como o próprio Vygotsky reconhece na citação acima, mas ainda sim não podem ser desconsiderados se estamos em busca de uma pedagogia baseada nos pensamentos marxistas, como faz o Coletivo de Autores (1992).

Um terceiro e último ponto importante que Vygotsky nos aponta trata do papel da imitação. A imitação pode ser considerada um importante instrumento metodológico para as

aulas de Educação Física, mas para isto é necessário compreendê-la. A imitação tem sido objeto de investigação de muitos psicólogos do desenvolvimento. Vygotsky (1994) traz uma nova perspectiva quando diz que imitação tem seu valor porque reflete o nível de desenvolvimento da criança, ou seja, do que ela já é capaz; por outro lado, acrescenta, a imitação também possibilita à criança começar a fazer muito mais coisas do que ela é capaz.

Uma proposta metodológica cuidadosa revela em que momento ela pode ser um facilitador e fator enriquecedor. Para Vygotsky (1994), a imitação é um dos elementos que cria a zona de desenvolvimento proximal. “numa atividade coletiva, ou sob a orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisa” (pg. 115).

A imitação pode ser parte inerente da aula de Educação Física e certamente até inevitável, contudo é necessário ressaltar que não significa necessariamente o aluno imitando o professor, mas o aluno imitando o próprio aluno. Encontra-se com isto mais um importante instrumento metodológico apresentado por Vygotsky e não aproveitado pelo Coletivo de Autores (1992) para o trato dos diferentes conteúdos nas aulas de Educação Física Escolar.

O Coletivo, portanto, não instrumenta teoricamente o professor para o “como fazer”, e, nesse ponto podemos apontar uma inconsistência importante: para fugir do “receituário de atividades” e inaugurar uma nova pedagogia para a Educação Física, o coletivo prescreve um remédio: “São apresentadas, a seguir, algumas idéias de como estruturar uma aula, com base na tematização da ginástica artística ou olímpica” (pgs. 87-88). O desenvolvimento do exemplo é coerente e interessante, busca-se uma apreciação histórica de como surgiu a modalidade, faz-se uma crítica ao “fetichismo das Olimpíadas”(88), etc, bem como a estruturação geral do exemplo. Porém, encontramos como proposta metodológica uma redução à tematização de conteúdos.

Os autores, continuam:

Apenas com finalidade explicativa, a aula pode ser dividida em três fases[...]Uma Primeira, onde os conteúdos e objetivos da unidade são discutidos com os alunos...Uma segunda fase, que toma o maior tempo disponível, refere-se à apreensão do conhecimento...Finalmente, uma terceira fase, onde se amarram conclusões... (grifo nosso).

Quando finalmente trata da questão do “como fazer” o Coletivo de Autores (1992) conclui que as aulas devem ser temáticas. A partir daí escolhe-se uma atividade e desenvolve-se toda sua complexidade (praticá-la e porque, em que classe social ela surgiu, sua historicidade etc). Desta forma almeja-se uma prática consciente e crítica, fato que, supõe-se, levará o aluno a níveis de esclarecimentos capazes de contribuir para a transformação social.

Para a Capoeira, especificamente, não há no Coletivo de Autores (1992) nenhum instrumento metodológico que diga a respeito de como, no cotidiano, transmitir o conteúdo de forma que esteja em sintonia com os objetivos da proposta destes autores. Existem apenas reflexões gerais. É em busca destas respostas que este trabalho vai a campo. Colocar em prática as diretrizes gerais que apontam o Coletivo de Autores (1992), verificar sua real propriedade metodológica e aprofundar as reflexões do cotidiano da sala de aula, para o conhecimento da Capoeira.

CAPÍTULO 2 – Capoeira

Não é intuito deste trabalho fazer longos debates a respeito da Capoeira. Diversos estudos já se debruçaram, com maior competência, sobre questões como sua origem, história e sobre as quais fizeram reflexões.

Abib (2004) faz, por exemplo, um profundo trabalho sobre a cultura popular e como ela se articula com todo um vasto campo de conhecimento e saberes, elegendo, para isto, a capoeira angola como campo privilegiado de estudo. Silva (2002) traz um estudo histórico que compreende o período do século XIX até a atualidade e faz uma análise das inter-relações entre Capoeira e da Educação Física. Ainda segundo Silva (2002), há uma discussão a respeito da origem etimológica da palavra capoeira (pg 27-34), que pode ser interessante material de consulta.

Desta forma neste momento traremos apenas contribuições necessárias para justificar e compreender a Capoeira no contexto escolar.

No Coletivo de Autores (1992) há uma breve descrição dos bons motivos para a Capoeira estar na Educação Física escolar. Com uma visão a princípio romântica da história da Capoeira são apresentadas características que certamente nos dão poucos instrumentos para justificar sua inclusão no currículo da escola: “Em seu conjunto de gestos, a capoeira expressa, de forma explícita, a ‘voz’ do oprimido na sua relação com o opressor” (pg 76). Contudo o livro aponta para uma questão importante quando ressalta que seus movimentos e gestos não podem estar afastados de sua rica história.

A Educação Física brasileira precisa, assim, resgatar a capoeira enquanto manifestação cultural, ou seja, trabalhar com sua historicidade, não desencarná-la do movimento cultural e político que a gerou (pg 50)

Desta forma, para nós, três pontos centrais dão justificativa à inserção da Capoeira na escola. Inicialmente, seu caráter espontâneo, reflexo de sua história; em seguida a ausência de regras e de normas que limitam a prática; e em terceiro sua história especialmente no que tange à luta de classe e ao preconceito que não se resume ao preconceito de raça, mas se estende ao preconceito social.

Com frequência, a Capoeira é apontada como uma arte em que os escravos se preparavam para a luta contra seu dominante, na qual haveria um embate físico. Neste sentido haveria um treinamento para os escravos superarem a desleal desvantagem que tinham em relação aos seus dominantes. Atrela-se a isto a impressão de que haveria uma forma de preparação para a guerra através do treinamento de técnicas de luta não armada. Há nesta visão sobre a Capoeira uma equivalência ou comparação às lutas orientais que, conforme apresenta a história oriental, derivaram-se de povos ou grupos que faziam preparação para a guerra seja por terras, por dinheiro ou por poder. No exemplo oriental havia, sim, uma preparação rígida com treinamento e aperfeiçoamento de técnicas específicas, inclusive com o uso de implementos, como as espadas.

O fato é que de forma alguma há registros que coloquem a Capoeira no mesmo curso que tiveram outras artes marciais. A Capoeira se prestava puramente aos próprios negros. Além do mais, ela acontecia majoritariamente fora do ambiente onde os negros eram confinados, ou seja, fora das fazendas e dos engenhos. Há autores que relatam ainda que a capoeira é um fenômeno urbano e só se dá, na forma como a conhecemos, nos grandes centros especialmente no Rio de Janeiro (SOARES, 2001).

A não rigidez na sua concepção dá à Capoeira características muito peculiares de tipos de movimentos corporais: a ginga e seus balanços, além disto esta construção, sem compromissos com padrões, faz surgir sua musicalidade e sua dança. A palavra dança aparece apenas para representar o que o espectador leigo compreende da Capoeira. De forma alguma a entendemos como dança. Pelo contrario, na minha concepção pessoal Capoeira é essencialmente luta.

Não queremos aqui defender o argumento, muitas vezes romântico, de que haveria nos traços característicos da Capoeira a tentativa de mascarar uma luta para que parecesse dança, para disfarçar uma manifestação d'outrora proibida. Há nesta visão uma simplificação não lógica de um fenômeno tão complexo.

Destas reflexões decorrem a principal e mais relevante característica da Capoeira: sua espontaneidade.

Um segundo ponto a ser apresentado é que para a Capoeira, diferentemente de outras lutas, há uma ausência de regras. Na Capoeira não existem regras fundamentais, nem normas específicas. Não existem manuais nem tampouco livros, separados por capítulos e parágrafos, relatando o que se pode e o que não se pode fazer, dentro e fora da roda de Capoeira, pode-se

imaginar então, que na roda de Capoeira pode-se tudo, já que não há regras, e portanto tudo vale, a partir do momento em que começa a tocar o berimbau. Obviamente, qualquer atividade em que tudo pode tende a não existir. De fato, não há lugar onde tudo se possa fazer e, desta forma, a Capoeira para regrar-se necessita de um amparo. Em uma primeira análise facilmente solucionaríamos o problema dizendo que a Capoeira se baseia em tradições. No entanto, as tradições de uma arte não dizem unicamente a respeito a ela mesma. As tradições são, necessariamente, reflexos da realidade na qual ela se insere, e portanto retratam-na com exatidão. Será exatamente nesta realidade que a Capoeira buscará seus valores. Falar em valores para a roda de Capoeira é imediatamente referir-se a valores sociais. As 'regras' da Capoeira são exatamente as mesmas regras morais da sociedade em que ela se insere, são os valores incorporados à tradição da Capoeira. E são nestes valores morais, como o respeito ao próximo, que o Capoeirista, em sua prática, deve estar bem apoiado.

Pedagogicamente, esta característica peculiar à Capoeira é um excelente instrumento de intervenção. Veremos que estes valores dão margem à interpretação da realidade. Esta característica dá a oportunidade de ensinar os próprios valores e fazer os alunos entenderem o porquê de existirem certas regras sociais.

Finalmente, aponta-se como terceiro argumento a favor da Capoeira como instrumento pedagógico, a sua própria história e suas complexas relações. A história da Capoeira está intimamente ligada, ou melhor dizendo, é parte, da história do Brasil. Entender a Capoeira enquanto um fenômeno social contextualizado é entender as próprias relações sociais que permearam todos seus diferentes momentos. É compreender toda a lógica social contraditória e complexa.

Certamente, a Capoeira atende às expectativas da teoria do Coletivo de Autores que aponta para a necessidade de o aluno criar consciência crítica através da compreensão da realidade. O próprio Coletivo de Autores (1992) reconhece este traço importante da Capoeira, mas talvez não tenha atentado para o fato de que dentre todos os conteúdos possíveis, a Capoeira é a que mais tem esta característica em evidência tendo em vista que sua história faz parte da história do Brasil. Havia uma mínima organização social do grupo de capoeiristas. Esse grupo era minoritário e expressivo de uma parcela da população urbana de desprivilegiados. Era uma forma de resistência de um grupo contra-hegemônico. Portanto, a compreensão da história desse grupo,

sua formação, sua permanência e a sobrevivência como forma cultural tipicamente brasileira só é possível mediante algum conhecimento crítico da sociedade na época. Há, além disso, uma possibilidade importante de se pensar o preconceito de raça no Brasil, uma vez que a capoeira foi originalmente um fenômeno da população negra. Os capoeiristas tensionavam constantemente a ordem social urbana, desafiando as leis e praticando furtos, confrontando-se com a polícia, lutando na rua quando isto era proibido até próximo de 1930.

Diante destes argumentos parece-nos possível justificar e entender a Capoeira no contexto escolar. E foi com base nestas questões e em busca de avanços que com este trabalho fizemos uma intervenção na escola.

CAPÍTULO 3 – As Aulas

Os resultados e discussões que este trabalho apresenta são frutos de uma análise qualitativa em educação. Para tal análise qualitativa Ludke e André (1986) sintetizam cinco características básicas: a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida é o foco de atenção especial pelo pesquisador; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. O método de condução é a pesquisa-participante. Nela o professor-pesquisador e/ou pesquisador-professor está em contato direto com o objeto de estudo intervindo e atuando como educador. Ele fará as análises com base em suas anotações e observações em sala de aula. Pode também fazer registros de imagens fotográficas ou em vídeo.

Com o professor-pesquisador foram concluídos quatro meses de aulas para este trabalho. As aulas de Capoeira aconteceram duas vezes por semana e tiveram duração de uma hora. Este tempo, considerado por mim suficiente para desenvolver os trabalhos, foi ocupado pela busca em conhecer, compreender e pensar sobre o mundo da Capoeira e suas relações possíveis com outros assuntos de relevância para os alunos, além, é claro, de jogar Capoeira (apesar de a Capoeira ser luta os capoeiristas usam o termo ‘jogar Capoeira’ comumente).

Após cada aula fiz um registro em forma de relato em um diário de campo. Neste registro estão descritas todas as atividades, bem como minhas impressões ressaltando os sucessos e os fracassos, e minhas observações para a assimilação do conteúdo pelos alunos. Estão ali também reflexões e diretrizes para a condução das próximas aulas. Isto se constituiu uma prática fundamental tendo em vista que as aulas foram sendo repensadas a partir das observações anteriores e das contribuições trazidas pelos alunos.

Houve, eventualmente, um registro fotográfico. A intenção foi reunir mais elementos para as minhas avaliações, bem como documentar as aulas e o trabalho. O registro fotográfico se limitou exclusivamente à documentação e não foi usado como instrumento de análise.

Para este trabalho foi selecionada uma turma de 10 alunos que estão no Ciclo de Iniciação à Sistematização do Conhecimento (Coletivo de Autores, 1992 pg 69). Neste contexto são

indicados como adequados “o jogo cujo conteúdo implique jogar tecnicamente e empregar o pensamento prático” e “o jogo cujo conteúdo implique o desenvolvimento da capacidade de organizar os próprios jogos e decidir suas regras entendendo-as, aceitando-as como exigência do coletivo.” (Coletivo de Autores, 1992, pg 69).

A turma participou das aulas no período extra classe do Colégio Sagrado Coração de Jesus, uma escola particular de Campinas. Há três anos eu trabalho nesta escola como professor de Capoeira e professor-substituto nas aulas de Educação Física.

3.1 As Aulas

A seguir, um exemplo das minhas primeiras anotações no diário de campo da segunda semana:

O tema das primeiras aulas foi a ginga. Com músicas de Capoeira e com diferentes velocidades foi proposta a criação de possibilidades para as diferentes situações. As interações em duplas são essenciais para a compreensão da Capoeira como luta, por isso jogo de espelho no qual cada aluno imita o outro como num espelho, gêmeos siameses (em duplas lado a lado de braços dados sem se separar), trem (alunos um de frente ao outro, ao lado, atrás).

Outro exemplo de anotações, da quarta semana:

Logo as aulas práticas foram para o tema Ataque e Defesa. Diversas situações práticas podem contemplar esta situação. Diversos jogos e brincadeiras puderam ser criados (pelos próprios alunos) para experienciar essa forma de relação: possibilidades de ataques e diferentes tipos de defesa para os diferentes ataques. Claro que estas experiências transcendem a Capoeira. Estes foram os temas por algumas aulas. A partir

deles espera-se que surjam os primeiros golpes de capoeira e suas primeiras situações de interação em duplas.

3.2 Planejamento geral das aulas

O quadro abaixo traz o planejamento geral desenvolvido antes do período de início das aulas.

Os números romanos se referem aos padrões de intervenção criados para balizar as semanas e as aulas. São parâmetros que foram muito importantes para as aulas práticas pois retrataram as minhas expectativas e também as da teoria que deu base à intervenção. Estes quatro conceitos são fruto das minhas expectativas pessoais e por mim idealizados. Não é uma ordenação sistemática a ser seguida e sim apenas uma referência. Os quatro pontos dialogam constantemente e acontecem simultaneamente, por vezes até estão todos presentes em uma só aula. São, portanto, meras reflexões para dar suporte às aulas.

Poderia se pensar, a partir do planejamento geral, que as divisões retratariam a fragmentação dos movimentos da Capoeira, ponto já criticado neste mesmo trabalho. Veremos que a própria condução das aulas retrata uma prática holística e não fragmentada da Capoeira. As aulas foram assim consideradas por contemplarem a totalidade das possibilidades da Capoeira.

Quadro 1 – Planejamento geral das aulas

Março	(I) Bases gerais, brincadeiras, jogos de iniciação <i>Pesquisa</i> Dias: 7 e 9	(I e II, III) Ginga: base e variações Movimentação <i>Instrumentos</i> Dias: 14 e 16	(I, II) Princípios: ataque, defesa, contra-ataque <i>Pesquisa</i> Dias:21 e 23	(I e II) Em duplas <i>Instrumentos</i> Dias:28 e 30
Abril	(I) Aú e paradas, Rolamentos, <i>Pesquisas</i> Dias:4 e 6	(III e IV) Golpes: em linha Defesas: básicas Movimentação <i>Instrumentos</i> Dias:11 e 13	(II e III) Aú paradas e rolamentos <i>Pesquisa</i> Dias: 18 e 20	(III e IV) Em duplas, unindo os conhecimentos <i>Instrumentos</i> Dias:25 e 27
Maio	(I) Giros, saltos <i>Pesquisas</i> Dias: 2 e 4	(II e III) Golpes: giratórios Movimentação <i>Instrumentos</i> Dias: 9 e 11	(III e IV) Golpes: giratórios <i>Pesquisas</i> Dias: 16 e 18	(IV) Roda <i>Instrumentos</i> Dias:23, 25 30 e 1° de junho
Junho	(III e IV) Roda Painel <i>Pesquisas e</i> <i>Instrumentos</i> Dias: 6 e 8	(II, III e IV) Capoeira <i>Pesquisas e</i> <i>Instrumentos</i> Dias: 13 e 15	(III e IV) Roda Painel <i>Pesquisas e</i> <i>Instrumentos</i> Dias:20 e 22	(II, III e IV) Capoeira Painel Dias: 27 e 29

I) Bases gerais para cada tema

Movimentos gerais que se aproximam dos movimentos a serem aprendidos. Para esta fase do conhecimento usam-se brincadeiras, atividades recreativas e descontraídas com foco amplo, entendendo foco amplo como atividades que não se limitam, e respondem a várias possibilidades.

II) Conceituando e Criando

Neste momento tem-se como base atividades de criação, descobertas e de busca de solução de problemas. Aqui os alunos são instigados a criar, inventar e diversificar. O objetivo é trazer diferentes movimentos que se baseiem em um mesmo princípio.

III) Apresentando novidades

Aqui o professor se responsabiliza por apresentar movimentos. Trazer, de forma apropriada e sistematizada os conhecimentos já existentes e que não foram descobertos por eles.

IV) Sistematizando o conhecimento

De forma holística, praticar os conhecimentos adquiridos no período. Fazer a fusão de conceitos. Mesmo que anteriormente eles já estivessem entrelaçados algumas atividades reforçam a prática como única, e não como fragmentos.

3.3. Pesquisas em aula dos alunos

A cada quinze dias foi proposto um trabalho/pesquisa sobre Capoeira para ser feito em casa, conforme consta no planejamento geral. Os alunos recorreram geralmente a revistas, filmes, enciclopédias e internet para trazerem diferentes informações e curiosidades da história da Capoeira, além de algumas referências indicadas pelo professor. As pesquisas foram inicialmente individuais, depois em duplas e em pouco tempo foram formados grupos de 4 alunos que se mantiveram até a elaboração do trabalho final¹.

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

Estes trabalhos/pesquisas resultaram em uma apresentação em cartolina grande contendo uma síntese de tudo que os alunos aprenderam ao longo do período.

3.4 Apresentação em roda

Uma das características importantes das aulas foi que em todo início e fim havia uma conversa. Todos nós sentávamos em roda e conversávamos. Era o momento no qual eu dava 'oi' a todos e dizia o que faríamos na aula daquele dia; era o momento de tratarmos das pesquisas que eles haviam feito. Ao final da aula, novamente eu os chamava e todos se sentavam em roda para fazermos a conclusão. Às vezes estes momentos de conversa se limitavam a alguns segundos apenas para dizer boa tarde, contudo por vezes esta conversa se estendia por mais de 20 minutos.

Ao falar, neste trabalho, em apresentação em roda faço do momento formal de socialização do conhecimento, ou seja, um aluno falando ou demonstrando e o grupo assistindo, sentado e em roda. Chamou-se isto de momento formal de socialização em contraposição aos momentos em que, espontaneamente, as crianças mostravam uns para os outros o que haviam conquistado. Este não é o único momento de socialização formal do conhecimento, pois houve também momentos nos quais eles socializaram o conhecimento em dupla, ou trios, a pedido do professor. Chamamos de formal aquela que ocorre com e a partir da intervenção do professor, e informal quando não há intervenção do professor e ela acontece espontaneamente.

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

Outra consideração sobre a condução das aulas, é o modo democrático e aberto pelo qual pautei minhas atitudes. De acordo com as possibilidades, fui dando aos alunos a possibilidade de opinar e de decidir sobre os conteúdos a serem tratados. Inicialmente fazia votações simples como para decidir se iniciáramos a parte prática da aula com uma ou outra brincadeira (pega-pega ou mãe da rua, por exemplo). Com o tempo eles começaram a decidir sobre a rotina da aula (qual a ordem das atividades: a roda, as pesquisas, a prática)

CAPÍTULO 4 – A Práxis da Capoeira

4.1 Considerações gerais

Durante o processo ocorreram diversos imprevistos e adaptações. Foram 4 meses de aulas que resultaram em muitas dúvidas e em várias improvisações, mas sem dúvida grandes avanços.

As improvisações aconteceram, por exemplo, por intervenções da direção da escola que deslocava a Capoeira para dar prioridade a outras atividades no mesmo espaço, obrigando o deslocamento das aulas para uma quadra externa ou até para o pátio.

Outra questão refere-se ao número de alunos. Iniciamos o trabalho com 10, mas com o passar das aulas o número diminuiu e chegou-se a 6, que concluíram todo o período da pesquisa. Consideramos uma limitação deste estudo o número reduzido de alunos.

4.2 Pesquisa teórica em aula

Já na segunda aula foi proposto que os alunos trouxessem pesquisas. O que eles trouxeram que deu início às diversas conversas para construir diferentes conhecimentos.

Somente a partir do que os alunos trouxeram é que foi determinado o tema das pesquisas seguintes. Muitas dúvidas, questionamentos, curiosidades com certeza surgiram e a partir de seus conhecimentos é que as conversas foram sendo aprofundadas.

Não se fez de forma alguma uma proposta de avanço do conhecimento historicamente linear. Não discutimos 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 não partiram do professor e sim dos

alunos, e aconteceram no momento exato em que os alunos sentiram necessidade das respostas, por isso a não seqüência cronológica. Uma mesma questão pode surgir tanto nas primeiras aulas quanto nas últimas. Não interessa quando. Interessa sim que as indagações surjam a partir das inquietações dos alunos e das suas pesquisas. Caso elas não surjam, elas não são relevantes e, portanto, a princípio, não há porque ensiná-las. A idéia era dar aos alunos a possibilidade de intervirem e opinarem a respeito do conteúdo da aula, ou seja, haveria uma aula democrática e aberta e com a possibilidade de decisão dos alunos, a partir de alguns temas a serem tratados e a forma como seriam abordados (HILDEBRANT, 1986).

O fato é que as dúvidas foram mesmo surgindo quando havia a 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 impressões de computador, e 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 eles 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 dias todos trouxeram, em algumas vezes chegou a acontecer de simplesmente ninguém trazer nada.

Foram propostas, de modo geral, três dinâmicas para a apresentação das pesquisas que os alunos haviam feito em casa e trazido para a aula. Elas foram sendo propostas na ordem que se segue, por entender que haveria um aumento na dificuldade. As diferentes dinâmicas foram, na verdade, sendo construídas durante o processo. Não haviam sido idealizadas anteriormente. Estas dinâmicas abaixo tinham como objetivo fazer o aluno pensar criticamente o conteúdo da Capoeira, exigência da teoria do Coletivo de Autores (1992).

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

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 e 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 pois trata-se de um momento em que o aluno tem oportunidade de exprimir-se verbalmente, fato importante no cotidiano da sala de aula, que Vygotsky (1994) aponta quando ressalta o papel da fala social como forma de internalização do conhecimento.

Na terceira dinâmica proposta para as pesquisas não houve mais o momento inicial nem final de *apresentação em roda*. Depois de discutir e socializar os trabalhos em duplas ou trios, outras duplas ou trios diferentes foram formados para nova troca de informações em pequenos grupos.

Nesta terceira dinâmica construída atingimos um momento de autonomia de funcionamento do grupo e autonomia dos alunos. Os alunos aprendiam apenas com eles mesmos e o professor tinha papel de controlar o tempo gasto na atividade. Esta autonomia dos pequenos grupos aponta para as exigências da teoria do Coletivo de Autores (1992) que espera a formação de um aluno capaz de tomar decisões em relação a si próprio e ao grupo.

Desta forma, que se protagonizou a condução das pesquisas sobre Capoeira. Os trabalhos e as discussões foram sendo acumulados e aos poucos o professor foi sugerindo a construção de um pôster, um painel, uma apresentação, qualquer nome que quisessem dar, um resumo do que havia sido aprendido durante o período de aulas. Eles aceitaram e se animaram com a idéia. Deram opiniões e concluímos juntos que uma cartolina seria suficiente para fazer este trabalho final.

De posse de todas os trabalhos apresentados e discutidos durante os meses de aula, além de cartolina, cola, canetas coloridas, iniciamos nossos trabalhos para construção dos painéis. Eles se organizaram espontaneamente, em 2 grupos de 3. No entanto houve uma troca e colaboração rica entre os grupos. Eles se ajudaram, deram opiniões e interferiram simultaneamente entre os grupos. E o resultado final foi muito produtivo. A única condição imposta foi a de que todos os recortes de revistas que tivessem texto deveriam ser reescritos, não poderiam aparecer textos de revistas, somente fotos e figuras.



Figura 1: As crianças construindo o trabalho teórico sobre Capoeira

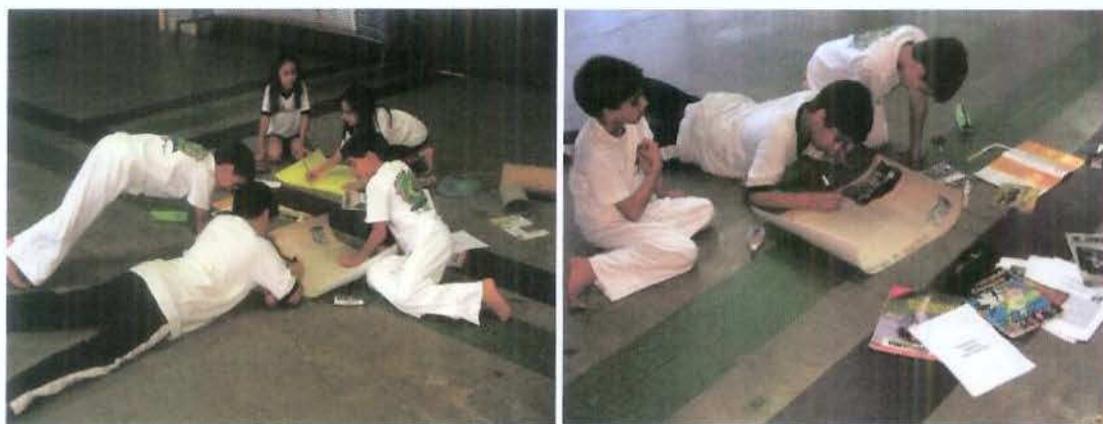


Figura 2 e 3: As crianças trabalhando



Figura 4 : Um dos painéis pronto.

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). Por isso que 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, pois eles 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. Deste modo os temas apareceram e o professor ‘pescava’ as dúvidas e sugeria para as aulas seguintes pesquisas sobre estes assuntos. Na maioria das vezes os alunos acatavam. Com o suceder das aulas os alunos incorporaram a prática de pesquisar sobre algo de seu interesse, desta forma, de maneira crítica, até recusavam uma proposta do professor e propunham temas que lhes conviessem, davam outras sugestões.

Destes temas selecionados pelos alunos conseguimos contemplar o que o Coletivo de Autores (1992) chama de “prática contextualizada” pois se garantiu através desta metodologia que os temas tratados estivessem próximos à realidade em que o aluno está inserido. Assim ressalta também Paulo Freire (1977) que traz o mesmo tema da contextualização do conteúdo como fundamental para a melhor compreensão, e aponta este método como imprescindível na condução do processo ensino-aprendizado.

Outro ponto que vale ressaltar é o gosto por histórias contadas pelo professor. Muitas histórias da Capoeira contam fatos reais, outras se misturam a lendas e há ainda histórias totalmente fictícias. Todas estas possibilidades foram aproveitadas pelo professor e as crianças sempre responderam muito bem. Adoravam. Este recurso foi usado especialmente quando os alunos não traziam nada, ou quando não estavam muito dispostos a falar. O professor contava histórias e com isso criava ou aumentava o contado com mundo da Capoeira e, conseqüentemente, despertava neles ainda mais o gosto e a curiosidade por ela. Sem dúvida, é papel do professor trazer informações sim, que só o adulto detém, ser transmissor da cultura, fazer com que a criança, sabendo da história, nela se insira e é papel do professor 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 vygotskiana, 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. (VYGOTSKY, 1994)

Da análise das **pesquisas na aula** acredito ter construído uma prática consciente e crítica do conteúdo Capoeira, pois não deixamos de lado a historicidade e a contextualização do fenômeno, mas sem fazer também qualquer tipo de doutrinação, atendendo à expectativa do Coletivo de Autores (1992). Além disto conseguimos colocar em pauta a compreensão da realidade social complexa. Os temas de preconceito racial, escravidão permearam as discussões, assim como um pouco das discussões sobre relações de dominação de uma classe social sobre a outra e conseqüentemente o conceito de hegemonia.

4.3 Criação de movimentos

Como instrumento metodológico foi usada, para ensinar os movimentos da Capoeira, uma estratégia muito rica, que possivelmente poderia ser usada em outras atividades. Trata-se de uma estratégia que visa promover autonomia e ajuda 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 (COLETIVO DE AUTORES, 1992, pg. 87) (grifo nosso)

Existem na capoeira muitos golpes e as crianças gostam de aprender coisas novas. No entanto, tendo em vista as características de espontaneidade da Capoeira já descritas neste trabalho, é sempre possível criar-se novos golpes. Como não há regras rígidas, há a abertura para criar novos movimentos.

Considerando isto, pedi para os alunos criarem novos golpes individualmente. Não havia nenhuma orientação de como deveria ser: poderiam ser golpes de ataque, defesa, contra-ataque ou outros movimentos quaisquer. O resultado foi excelente. Eles criaram movimentos em uma **atividade exploratória** que tinha como base apenas suas próprias experiências. Além disso, era indicado que cada golpe tivesse um nome inventado por eles. Alguns alunos nomeavam, outros não. Um exemplo: “super lançamento” criado por dois alunos que consistia em um arremessar um colega com os pés a partir de uma posição deitada. Os alunos se entretiveram enormemente com a atividade. O próximo passo seria a apresentação dos golpes para o resto da turma, mas, antes mesmo de ser feita a proposta, os alunos já interagiam e faziam socialização informal dos golpes criados. Este processo é de uma riqueza enorme tendo em vista que há uma socialização imediata do conhecimento desenvolvido por eles mesmos. O processo de criação é importante para avaliar o que Vygotsky (1994) chama de “nível de desenvolvimento real” dos alunos. Ali estava claro o 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 será responsável por possibilitar o desafio ou o problema que o aluno deve passar para ter um ganho em seu desenvolvimento, para aprender. (VYGOTSKY, 1994)

Novos golpes nomeados passam a ser uma construção cultural do grupo. Disto decorrem outras duas possibilidades de análise: **as soluções de problemas para os golpes e a socialização de conhecimento construído.**

4.4 Solução de problemas.

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

A atividade proposta, então, consistia em resolver, de várias formas, os mesmos ou diferentes problemas, ou mais ainda: criar novos problemas para o outro resolver.

Usando os movimentos que eles já haviam inventado que, geralmente eram golpes de ataque, era proposto que o outro achasse uma defesa possível. Achar uma defesa possível para algum golpe é solução de problema. Feito isto deveriam trocar de parceiros. Em novas duplas, novas defesas surgiriam para o mesmo ataque. Depois disso voltava-se à apresentação em roda e

à socialização formal de conhecimentos, neste caso para o mesmo golpe de ataque, várias defesas possíveis foram criadas por diferentes alunos.

Para alguns alunos, principalmente os mais tímidos, o processo foi, no começo, um pouco conflituoso. Acredito que por estarem inseridos em um modelo de educação onde respostas são, em sua maioria, óbvias e encaminhadas por uma fórmula, não conseguiam se libertar das amarras do sistema tradicional de educação e **criar**. O processo de solução de problemas envolve também a necessidade de criar e para ambos é necessário ou que se ensine, ou que se pratique.

Com base em Vygotsky (1994), há 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 onde de fato ocorre o desenvolvimento e a aprendizagem.

4.5 Socialização do conhecimento (movimento)

Inicialmente, eu pedia que os alunos fossem separadamente criar/descobrir movimentos. Os alunos o faziam individualmente e, depois, em duplas ou na roda, ensinavam/apresentavam aos amigos. Como o passar das aulas a própria criação/descoberta era em dupla e a socialização acontecia com a troca de parceiros. Ainda mais à frente no processo, comecei a pedir não mais um movimento, mas sim uma seqüência de vários movimentos.

A socialização de conhecimento significa o momento onde há, através das relações entre alunos, o aprendizado. Quando um aluno explica verbalmente como faz ou quando executa o movimento para o outro ver, ou 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. Fato pouco recorrente nas escolas de ensino formal, eu os deixava trabalhando sozinhos em sala de aula. Dizia, por exemplo, que eu ia voltar em 5 minutos e seria o tempo em que deveriam concluir os trabalhos. O tempo variava de acordo com as atividades. Nas primeiras vezes tivemos alguns problemas de indisciplina, mas logo os alunos se acostumaram 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 os alunos apenas reproduzindo.

Mais uma vez atende-se às expectativas da proposta do Coletivo de Autores (1992) quanto a alguns pontos centrais: desenvolver um aluno crítico e criativo além de não se ater aos métodos tradicionais de educação no qual o professor é detentor do conhecimento e transmissor do mesmo.

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 constituam o foco das preocupações metodológicas. Aqui, a socialização do conhecimento refere-se, então, a esta proposição, e neste caso especialmente às relações entre os próprios alunos. É uma forma de aprendizado que Vygotsky (1994) diz como possível tendo em vista seu entendimento do aprendizado como parte de uma interação social, obviamente com o professor também como parte do processo.

4.6 Síntese do conhecimento na Roda de Capoeira

Como objetivo, o Coletivo de Autores (1992) ressalta que é necessária uma prática não fragmentada. Para garantir uma prática não fragmentada, cada aula continha tudo que a Capoeira compreende, tendo em vista suas diversas facetas: sua história, sua prática, sua música. Desta forma, rigorosamente em todas as aulas, elas estavam presentes apenas variando a ênfase em determinado assunto. Para a não fragmentação do conhecimento todas as aulas terminavam com uma Roda de Capoeira. Esta prática garante a síntese dos conhecimentos adquiridos em sala de aula pois a Roda é a Capoeira propriamente dita.



Figura 5: As crianças jogando Capoeira

4.7 Musicalização

A música e os instrumentos sempre estavam presentes nas nossas aulas. Dei-lhes oportunidade de ter contato com todos os instrumentos da Capoeira, sendo que o pandeiro e o atabaque tiveram destaque. Para ensinar os toques usei de estratégias próximas ao ensino dos movimentos. Fiz a parte de **criação** na qual cada um deveria criar seu ritmo nos diferentes instrumentos. Em seguida, a **solução de problemas** quando era pedido que os alunos criassem um ritmo pra acompanhar o ritmo que outro aluno havia criado. E finalmente, a socialização do conhecimento cujo foco era que os alunos ensinassem para os outros o que haviam criado. Usei esta metodologia com menos frequência que para as práticas da Capoeira.

CAPÍTULO 5 – Considerações Finais

Dar aulas de Capoeira no Brasil é como trabalhar com futebol: todo aluno já chega com experiências anteriores. Geralmente sabem o balanço da ginga e seus primeiros passos, além de levantarem a perna com os primeiros golpes. O objetivo não foi adequar esta ginga e estes golpes aos padrões da Capoeira contemporânea², e sim, a partir deles, deixar que os alunos desenvolvessem seus próprios movimentos e criassem movimentos novos e com isso proporcionar um ambiente de desenvolvimento de autonomia e consciência crítica. Consegui dar oportunidade desta experiência a todos e acredito ter alcançado os principais objetivos.

Em busca do aluno autônomo e crítico concluo que no contexto do Colégio Coração de Jesus, onde ocorreu esta pesquisa, estes objetivos só são alcançáveis se houver um conjunto de fatores simultâneos que tenham este mesmo objetivo central e que englobe dentre outros: a seleção adequada dos conteúdos, escolha da metodologia, forma de condução do professor, num ambiente de abertura que permita a interação e a socialização, além de um processo que dure toda a formação básica do aluno, ou seja, alguns anos.

Esta proposta, que tem como ponto de partida a experiência com Capoeira no Colégio Coração de Jesus, poderia ser assim expressa esquematicamente:

² Capoeira Contemporânea é a Capoeira como é praticada hoje, derivada da Capoeira Regional. Tem como uma das características a padronização da Ginga e dos Golpes, fruto de sua sistematização na década de 30, necessária para sua legalização.

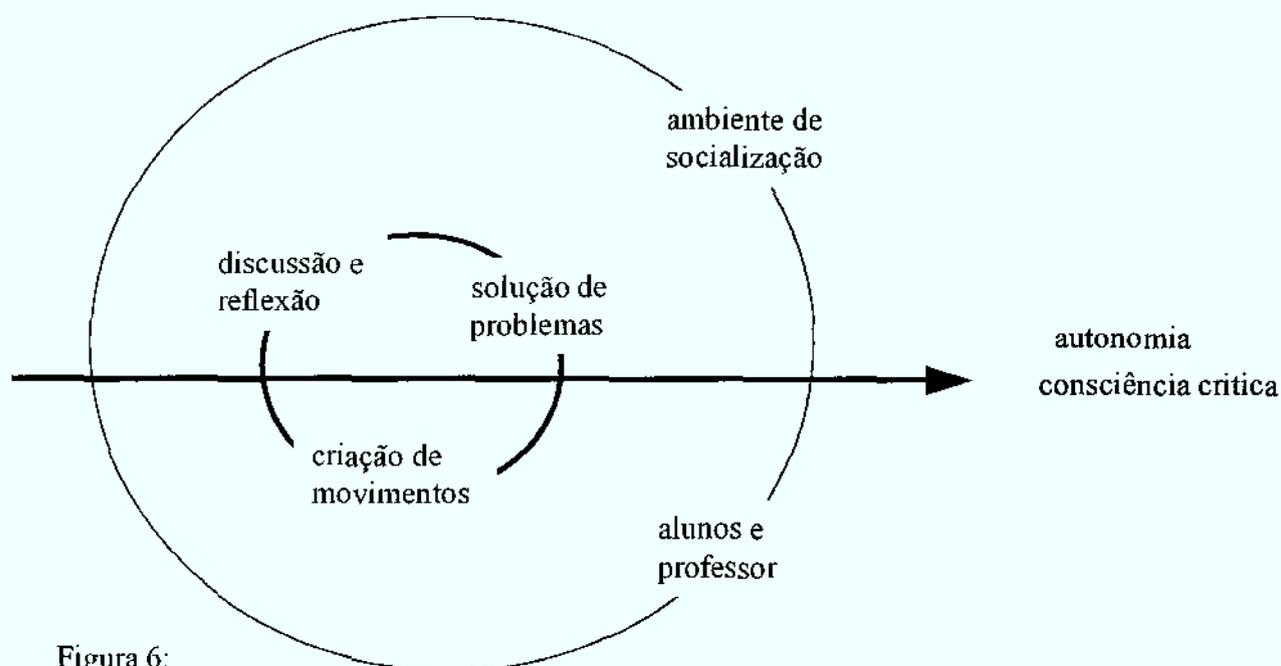


Figura 6:

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. O ambiente é um lugar onde há uma intenção deliberada de ensino-aprendizagem, que conta com um professor com experiência pessoal anterior definida para a atividade.

Nesse ambiente, com um grupo assim definido, é possível ocorrer uma dinâmica entre três atividades simultaneamente articuladas: solução de problemas, criação de movimentos e discussão e 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 espera-se alcançar, como consequência, a autonomia e a consciência crítica do grupo e de todos seus elementos. Tudo isso deve resultar num aluno crítico por que 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 sua sala de aula e no futuro e em qualquer outro meio social como em sua comunidade. Deve resultar também num aluno autônomo por que durante este processo ele agiu sem a tutela em tempo integral do professor. O aluno teve que tomar decisões a seu respeito e a respeito do grupo. A seu respeito teve que opinar e se posicionar sobre os conteúdos tratados e

os assunto das próximas aulas. Quanto ao grupo, teve que votar sobre as principais decisões e colaborar para quais seriam os tópicos a serem estudados nas pesquisas, por exemplo.

Portanto, é preciso pensar a socialização como foco de um método em que se acredita que o conhecimento é adquirido através da interação dos indivíduos (VYGOTSKY, 1994) e que, se aliada a atividades 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.

Com base nos dados de pesquisa acima apresentados é que dentro deste grupo específico conseguimos cumprir os objetivos propostos pelo Coletivo de Autores (1992) e atestar sua real aplicabilidade no contexto escolar. Contudo parecem essenciais estas reflexões metodológicas com base na obra de Vygotsky (1994) para complementar uma proposta metodológica que não dá conta de todas as questões intrínsecas a esta prática.

Referencias Bibliográficas

ABIB, P. R. J. **Capoeira angola: cultura popular o jogo dos saberes na roda de Capoeira**, Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2004.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Edit. Magister, 1992.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologias do ensino de Educação Física**. São Paulo: Edit. Cortez, 1992

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Edit. Paz e Terra, 1977, 4ª Edição

GRAMSCI A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Edit. Civilização Brasileira. 1978.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da História**. RJ: Edit. Civilização Brasileira., 1981.

HILDEBRANT R.; RALF L. **Concepções abertas no ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1986.

LUDKE, M.; ANDRE, Marli, E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 1986.

SILVA, Paula C. C. **A educação física na roda de capoeira... entre a tradição e a globalização**. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação Física, Unicamp. Campinas SP: 2002.

SOARES, Carlos Eugênio Líbano. **A capoeira escrava e outras tradições rebeldes no Rio de Janeiro (1808 – 1850)**. Campinas: UNICAMP: Centro de Pesquisa em História Social da Cultura, 2001.

VASCONCELOS, Giuliana C. **Ação consciente no pensamento freiriano**. Biblioteca Digital Paulo Freire. <http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire>. Acessado em 16/11/05

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Edit. Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Edit. Martins Fontes, 1994.