

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
SISTEMA DE BIBLIOTECAS DA UNICAMP
REPOSITÓRIO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA E INTELECTUAL DA UNICAMP

Versão do arquivo anexado / Version of attached file:

Versão do Editor / Published Version

Mais informações no site da editora / Further information on publisher's website:

<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/5499>

DOI: 10.18316/recc.v25i2.5499

Direitos autorais / Publisher's copyright statement:

©2020 by UNILASALLE. All rights reserved.

DIRETORIA DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO

Cidade Universitária Zeferino Vaz Barão Geraldo

CEP 13083-970 – Campinas SP

Fone: (19) 3521-6493

<http://www.repositorio.unicamp.br>

Capoeira e Educação: pelo movimento, pelas narrativas e pela experiência

Capoeira and Education: by movement, by narratives and by experience

Norma Silvia Trindade de Lima ¹

Jackeline Rodrigues Mendes²

Renata Sieiro Fernandes ³

Resumo: O artigo toma como problemática o potencial educativo e inclusivo dos patrimônios culturais imateriais nas comunidades, tensionando as referências epistêmicas colonizadoras, hierarquizadas, excludentes e eurocentradas. O objetivo é discorrer sobre os sentidos e os saberes mobilizados nas relações entre corpo, pensamento e linguagem, relativos aos modos como se realizam os processos educativos nas práticas da capoeira. Parte de um curso de formação baseado em reflexões e rodas de conversa, com filmes e temas disparadores, para educadores e capoeiristas. Os dados apontam para o favorecimento de intercâmbios e a promoção de deslocamentos por aprendizagens entre culturas acadêmicas e não acadêmicas.

Palavras-chave: Cultura; Educação; Capoeira; Formação de Educadores; Inclusão.

Abstract: This article discusses issues around educational and inclusive potential of intangible cultural heritage, especially in the capoeira and academic communities. It aims to stress colonizing, hierarchical, exclusionary and Eurocentric epistemic references. This article aims to discuss meanings and knowledges which have been mobilized in the relations between body, thought and language, related to ways in which educational processes are carried out in the capoeira practices. Methodologically, part of a training course based on reflections and conversation wheels from films and triggers, offered to general educators and capoeiristas. The data point to the possibilities of favoring exchanges, dialogues and promoting displacements from mutual learning between distinct cultures, academic and non-academic.

Keywords: Culture; Education; Capoeira; Educator Training; Inclusion.

Introdução

O Brasil é um mosaico étnico heterogêneo, decorrente de diferentes matrizes, tradições e saberes que se interpenetram e que o formam. Entretanto, é agenciado⁴ por preconceitos monoculturais e colonialistas que dificultam o sentimento de pertencimento étnico, assim como a valorização de bens culturais de matriz africana, especialmente, como instâncias formativas, em comunidades e experiências educacionais.

1 Doutora em Educação (UNICAMP). Faculdade de Educação, Departamento de Ensino e Práticas Culturais (DEPRAC), UNICAMP. Email: normatl@unicamp.br

2 Doutora em Linguística Aplicada (UNICAMP). Faculdade de Educação, Departamento de Ensino e Práticas Culturais (DEPRAC), UNICAMP. Email: jamendes@unicamp.br

3 Doutora em Educação (UNICAMP). Docente do curso de Pedagogia e do programa de pós-graduação em Educação do UNISAL, unidade Americana. Email: renata.fernandes@unisal.br

4 Conforme Silva (2000, p.15), agência refere-se à capacidade de agir do ser humano, opondo-se à estrutura; agenciamento significa “ato de arranjar”. Um termo utilizado por Deleuze e Guattari para indicar uma combinação aleatória, díspare, sem hierarquia ou organização centralizada, dissolvendo qualquer noção essencialista do “sujeito”, assim como dicotomias tradicionais que separam humano do não humano ou o psíquico do social.

O reconhecimento do patrimônio cultural na formação humana destaca o cunho educacional de bens culturais, na perspectiva de uma dimensão patrimonial e inclusiva. Entende-se por educação patrimonial ações e processos que possibilitem aos atores envolvidos conhecer, compreender e dialogar com referências culturais que constituem produtos e processos reconhecidos, fomentando e valorizando bens culturais na formação de suas identidades e memórias, criando sentidos e significados para a preservação de tais referências (FLORÊNCIO *et al*, 2014).

A capoeira, nesta perspectiva, reconhecida como bem cultural imaterial brasileiro preserva, resgata, fomenta, divulga e recria referências culturais oriundas da ancestralidade e de matrizes africanas.

Contudo, os patrimônios imateriais são bens culturais pouco prestigiados por instituições formais de reconhecimento e prestígio social, como as escolas e as universidades. Os conhecimentos acadêmicos ocupam e mantêm um lugar privilegiado e hierarquizado em relação a outros saberes, os não acadêmicos, tradicionais ou populares, como é o caso dos patrimônios imateriais afrodiáspóricos, especificamente, a capoeira, escopo deste artigo.

O Ofício dos Mestres de Capoeira e a Roda de Capoeira foi reconhecido e registrado como bem cultural, em 2008, pelo Instituto do Patrimônio Histórico, Artístico e Cultural (IPHAN, 2017). E, em 2014, a UNESCO reconheceu a Roda de Capoeira como um Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade. Todavia, tais conquistas ainda não impactaram e/ou ressignificaram o “status” ou lugar/valor social da capoeira como bem cultural e de seus detentores: os mestres, os professores e a comunidade da capoeira. Permanece, ainda, uma sombra de marginalidade e de estereótipos produzidos historicamente desde o Brasil escravista, constituídos por uma visão e/ou epistemologia racista, eugenista e eurocentrada.

Outra percepção a respeito desse bem cultural e de seus detentores precisa ser fomentada, tendo em vista uma educação para todos e todas, independentemente de credo, gênero, raça ou desempenho, como garante a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e outros documentos nacionais e convenções internacionais. Por um lado, no ambiente acadêmico, há uma centralidade da educação escolar e de práticas formativas que não visibilizam ou desconhecem o potencial de saberes tradicionais e patrimoniais imateriais e suas comunidades, como é o caso da capoeira. Por outro, há dificuldades para a comunidade da capoeira acessar e participar do ambiente e do conhecimento produzido na universidade.

Dado o cenário descrito acima, um curso de formação para educadores, sob a forma de extensão universitária, foi pensado e realizado, com vistas a favorecer intercâmbios, diálogos e aprendizagens mútuas entre culturas distintas: a acadêmica e a não acadêmica.

Como problemática assume-se a necessidade de fomentar o reconhecimento do potencial educativo e inclusivo dos patrimônios culturais imateriais, sobretudo nas próprias comunidades de capoeira e acadêmica, e tensionar as referências epistêmicas colonizadoras, hierarquizadas, excludentes e eurocentradas. Ademais, colaborar com a salvaguarda de uma cultura viva que vive por meio de seus detentores de saberes, os mestres, professores e comunidades de capoeira.

No contexto desta experiência formativa, o objetivo aqui é apresentar e analisar os sentidos e saberes que foram mobilizados nas relações entre corpo, pensamento e linguagem, relativos aos modos como se realizam os processos educativos nas práticas da capoeira.

Entende-se o corpo em movimento, na relação com o pensamento, sem estabelecer separações, dicotomias ou binarismos entre pensamento/mente e corpo. Nos encontros, muitas discussões foram

geradas pela forma como os participantes do grupo concebem as práticas na capoeira: como um movimento orgânico de linguagem (não só verbal), pensamento e (re)conhecimento de si e do outro.

O curso de formação baseou-se em momentos dialógicos e educativos sobre a capoeira como patrimônio cultural imaterial, destacando a sua dimensão educacional e inclusiva, e o/a capoeirista como educador/a. Tratou-se de provocar reflexões e rodas de conversa a partir de filmes e temas disparadores eleitos antecipadamente pela equipe.

Os objetivos do curso foram: promover a discussão da capoeira, destacando interfaces com a educação e o papel do capoeirista como educador; e contribuir com a formação do/a capoeirista e demais pessoas interessadas na prática educativa e inclusiva da capoeira.

Isto posto, o artigo estrutura-se da seguinte forma: parte da problemática de enfrentamento, qual seja, conhecer e destacar a dimensão formativa da capoeira, enquanto um patrimônio cultural imaterial afrodiaspórico, numa perspectiva educacional inclusiva e descolonial.

Apoia-se em diálogos estabelecidos com a comunidade da capoeira, na perspectiva de uma circulação de experiências e saberes, para que as comunidades, tanto da capoeira como a acadêmica, possam se revigorar ao problematizar a hegemonia epistêmica colonial, racista, sexista e eurocentrada que invisibiliza existências e saberes de grupos historicamente negados, produzidos como ausentes. Deseja, ainda, uma insurgência de outras racionalidades e chaves de interpretação do mundo.

Apresenta os conceitos e referenciais teóricos de ancoragem; na sequência, o percurso metodológico, articulando as análises dos dados com a argumentação teórica. Culmina com alguns apontamentos sob a forma de considerações para os campos da educação e da cultura e para a indissociabilidade entre corpo e mente ou fazer e pensar.

Preliminarmente...

No universo da formação humana, não é prudente pensar que educação é o mesmo que escola, frente a tantos espaços educacionais, socializadores e formativos para além dela.

Pensar educação e cultura, corpo e mente de forma interseccionada, envolve considerar que processos educativos constituem-se em práticas culturais, o que posiciona a noção de cultura como um eixo central na circulação de saberes e nos modos de educar e aprender em espaços formativos particulares. Também, é importante problematizar a noção de cultura no singular, pois parece se referir a um produto acabado para o consumo, confundindo-se com artefato cultural.

Quando se trata de cultura(s), refere-se a processos tecidos cotidianamente em espaços e tempos, em que há pessoas partilhando crenças, olhares, modos de agir e dizeres que produzem sentidos e significados, (re)inscritos e (re)escritos em memórias e histórias.

Nessa perspectiva, educação é cultura, e esta implica em saberes, fazeres, valores e estilos estéticos que modelam corpos, ordenam e conferem sentidos aos comportamentos, aos modos de sentir e interpretar acontecimentos que animam a vida e o viver compartilhado.

Entendidas como empreitada humana, historicamente circunstanciadas, e tecidas nos jogos de poder inerente às relações sociais, as culturas agenciam modos de vida ou estéticas de existência (BHABHA,

2013). Assim, a noção de cultura não comporta uma visão unívoca, hierárquica e classificatória, nem se restringe à tradição e aos costumes partilhados.

As referências culturais legitimadas socialmente são pertinentes a posicionamentos de poder social, político e cultural – de enunciação. Estas dimensões não são independentes, mas interconectadas, cujos seres e experiências sociais são valorizados, enquanto outros são desqualificados.

A este respeito, Boaventura de Souza Santos (2006, 2010) destaca a ocultação de sujeitos e experiências sociais por uma epistemologia hegemônica, “do norte”, imposta por um processo de colonização elitista, eurocêntrico e racista que, para além dos domínios territorial, político e econômico, envolve, sobretudo, uma produção de discursos e enunciados.

Estes, consubstanciados em uma visão monocultural assumida como legítima, verdadeira e unívoca, tão excludente como autoritária, nega, silencia e invisibiliza uma ampla gama de linguagens, visões, expressões, crenças, códigos e manifestações que caracterizam experiências sociais, modos e estéticas de existências outras, “epistemologias do sul”, nas palavras de Santos (2010). Contudo, por meio de práticas de resistência, as “epistemologias do sul” tensionam a hegemonia monolítica epistemológica colonial. Ademais, para Santos (2010), justiça social implica em justiça epistêmica; logo, reconhecer que existe um “sul” e que há “epistemologias do sul”. Vale ressaltar que norte e sul não dizem respeito a um lugar geográfico, mas a uma relação de subalternização, tipicamente estabelecida entre metrópole e colônia.

Na esteira destas referências, não é defensável hierarquizar saberes e/ou subalternizar pessoas, a partir de uma visão de mundo monocultural e racista. Para Mignolo (2008, p. 290), uma “opção descolonial é epistêmica, ou seja, ela se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento”. Esse mesmo autor ainda defende um deslocamento em torno das políticas de conhecimento:

Pretendo substituir a geo- e a política de Estado de conhecimento de seu fundamento na história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos, pela geo-política e a política de Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades, etc., que foram racializadas (ou seja, sua óbvia humanidade foi negada). Dessa maneira, por “Ocidente” eu não quero me referir à geografia por si só, mas à geopolítica do conhecimento. Consequentemente, a opção descolonial significa, entre outras coisas, *aprender a desaprender...* (MIGNOLO, 2008, p. 290, grifo do autor).

Destarte, a noção de corpo, aqui tomada, afasta-se de uma visão estritamente orgânica, biologizante, mas um modo de estar, sentir e agir no mundo, uma multiplicidade de agenciamentos (LINS, GADELHA, 2002).

Uma educação contemporânea demanda uma noção de inclusão que reconheça a indissociabilidade entre práticas educativas e culturais, podendo implicar no alargamento de fronteiras epistêmicas e existenciais, no que tange à formação humana e social.

Em concordância com Bhabha (2013, p. 24),

a significação mais ampla da condição pós-moderna reside na consciência de que os “limites” epistemológicos daquelas ideias etnocêntricas são também as fronteiras enunciativas de uma gama de outras vozes e histórias dissonantes, até dissidentes [...].

A capoeira pensada nessa relação entre educação e cultura, nasce no Brasil colonial e escravocrata, como um movimento insurgente, gestada na ancestralidade africana por diferentes etnias e referências culturais de africanos e africanas escravizado/as e despatriado/as pela Metrópole eurocêntrica e imperialista.

A capoeira foi um gesto, um corpo em movimento por uma humanidade negada. Criminalizada outrora, tornou-se patrimônio cultural imaterial não apenas do Brasil (IPHAN, 2017), mas da humanidade pela UNESCO (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2014). E, como bem disse Gilberto Gil (2008):

[...] pensar em patrimônio agora é pensar com transcendência, além das paredes, além dos quintais, além das fronteiras. É incluir as gentes. Os costumes, os sabores, os saberes. Não mais somente as edificações históricas, os sítios de pedra e cal. Patrimônio também é o suor, o sonho, o som, a dança, o jeito, a ginga, a energia vital, e todas as formas de espiritualidade de nossa gente. O intangível, o imaterial.

O gesto, o movimento continua...

A experiência formativa, a partir da qual se discute, foi promovida por uma Escola de Extensão de uma universidade pública paulista, com uma carga horária de dezesseis horas/aula, distribuídas em quatro encontros mensais, com duração de quatro horas cada, no período de maio a agosto de 2017, na sede de uma escola de capoeira, em um bairro periférico, em uma cidade no interior do Estado de São Paulo. O curso foi gratuito e o público-alvo foi a comunidade de capoeira e demais pessoas interessadas no tema. A equipe idealizadora, gestora e executora, constituiu-se de três professoras universitárias, uma delas também capoeirista, e um mestre de capoeira.

A média de participantes em cada encontro girou em torno de vinte pessoas. Não eram sempre as mesmas, apesar de haver um grupo em torno de dez pessoas constantes.

Os participantes tinham um nível de escolarização médio e superior. Eram: pedagogas, mestre em educação, mestre de capoeira, professores e instrutores de capoeira, praticantes de capoeira, educadores sociais, funcionárias da secretaria de saúde de Campinas, professora da rede municipal de Campinas-SP, metalúrgicos, estudantes do ensino médio; pessoas de ambos os sexos. A faixa etária era de 14 a 56 anos.

Foram identificados e escolhidos pela equipe, antecipadamente, a partir de conversas e reuniões prévias realizadas, temas e filmes pensados como dispositivos potencialmente disparadores de experiência, que pudessem provocar reflexões e movimentos ou deslocamentos sobre “verdades” não questionadas e sobre “si mesmo”, abarcando reflexões sobre e a partir de práticas constituintes da capoeira. Desta forma, esta foi tensionada a partir da experiência de assistir filmes e de debater publicamente e no coletivo.

Objetivou-se pensar sobre as práticas sociais, tangenciando a capoeira, permitindo discussões ampliadas sobre a sociedade e culturas, a vida pessoal, as relações e o papel de cada um nos processos formativos e de socialização.

As estratégias metodológicas acionadas nos encontros foram: acolhimento dos participantes, rodas de conversa, projeção de filmes, produção de narrativas a partir dos filmes assistidos e de provocações feitas e avaliação da experiência. Em um primeiro momento, os participantes foram recebidos/acolhidos pelos professores do curso, e a proposta e os objetivos do curso e a dinâmica do encontro foram apresentados.

Os professores do curso participaram concomitantemente dos encontros, na função de disparadores e mantenedores da roda de conversa. Os/as disparadores tiveram a função de levantar questões sobre temáticas/assuntos a partir dos filmes, conforme a sua sensibilidade e formação, a fim de que a roda de conversa se constituísse de modo acolhedor e participativo.

Buscou-se estabelecer um clima de conversa democrático e agradável entre os participantes, sem hierarquizações e ou “discursos competentes”, visando intercambiar experiências, saberes e visões de mundo, numa perspectiva de dissenso, ou seja, não foram buscados consensos nem fechamentos conclusivos, bem como diretividade ou pretensão de ensino.

Os filmes escolhidos e assistidos foram:

- a) “Mitã” (2013), com as ideias-chave: a criança brasileira, o ser humano em sua dimensão criadora que transcende o tempo, a infância como possibilidade de inaugurar um “mundo novo”, a poética da infância, o aprender com a criança, as noções de sujeito brincante, espaço de brincar e cultura lúdica;
- b) “Narradores de Javé” (2005) e as ideias-chave: oralidade, história/memória como versão ou perspectiva, realidade/verdade/ficção, tradição/ inovação, patrimônio, pertencimento, narrativas;
- c) “Besouro” (2009) e as ideias-chave: o capoeirista na Bahia no início do século XX, a capoeira como marginalidade e criminalidade, práticas e estratégias de resistência, as narrativas sobre as divindades afro-brasileiras, e o papel da mulher;
- d) “Crianças invisíveis” (2005), episódio “O cigano” e as ideias-chave: papel dos adultos, institucionalização, proteção/limites, família, autoridade, inclusão, valores, pertencimento.

Ao final de cada encontro mensal foi proposta uma avaliação, por meio de um compartilhamento, com produção de narrativas e registros, a fim de evidenciar demandas, necessidades de ajustes ou outras questões relevantes para o prosseguimento e desenrolar do curso.

Movimento 1: “Mitã” (2013)

O filme “Mitã” (2013) aproxima a criança da natureza, no sentido em que ela é um corpo em inteireza, do mesmo modo como a natureza completa-se a partir dos quatro elementos: água, fogo, terra e ar.

O modo de viver, experimentar e interpretar o mundo das crianças acontece pela brincadeira, e é nessa ação que ela movimenta o corpo, que se socializa, que produz cultura e simboliza; é pela brincadeira, pelo movimento, pelos sentidos do corpo que a criança aprende e se faz. E esse brincar está presente nas manifestações culturais espalhadas pelo Brasil, constituintes do sujeito brincante, não apenas na criança.

Os adultos só podem entender a criança que se lhes apresenta se eles lançarem olhar e escuta para ela e para seus modos de existir. É necessário manter interesse e respeito pelos modos éticos e estéticos dela, pois, enfatizam as depoentes do documentário, Lydia Hortélio, Maria Amélia Pereira (Péo) e Lucilene Silva e as cenas de arquivo do filósofo e educador luso-brasileiro Agostinho da Silva, “que a criança existe e habita em um mundo mais bonito do que o nosso”.

Na visão deles, a “alma infantil” é o país novo, em imaginação e em desenvolvimento; portanto, a inauguração do “Mundo Novo”, na contrarreferência ao “Mundo Velho”, ao que já está consolidado, estabelecido e instituído.

Os adultos partem do pressuposto de que sabem o que são as crianças e preparam para elas um mundo que as aguarda com trajetos a serem percorridos, tratando a infância como um período de preparação para a entrada na lógica adulta.

Para Larrosa (2010, p. 184), “A infância é algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram: algo que podemos explicar e nomear, algo sobre o qual podemos intervir [...]”. No entanto, a criança traz o imprevisível, o inesperado, o espontâneo, o novo, a aventura, o risco, ou seja, a infância apresenta-se para nós como enigma.

Isso é a experiência da criança como outro: o encontro com uma verdade que não aceita a medida de nosso saber, como uma demanda de iniciativa que não aceita a medida de nosso poder e com uma exigência de hospitalidade que não aceita a medida de nossa casa. A experiência da criança como outro é a atenção à presença enigmática da infância, a esses seres estranhos dos quais nada se sabe e a esses seres selvagens que não entendem nossa língua (LARROSA, 2010, p. 187).

A criança não é organizada pelo racional e pelo mental, mas por uma linguagem que se produz pelo sensível e pelo corporal, por uma paralógica ou uma lógica circunstancial. No dizer de Paes (1998, p. 5), “a circunstância de essa paralógica contrariar frontalmente a lógica do mundo adulto e seu código de proibições, a recomenda de pronto ao senso de rebeldia da imaginação infantil, à qual aborrecem as compulsões da lógica do adulto”.

E, ainda,

Só assim aquele ‘menino interior que, em forma de resíduo um pouco bárbaro, todos conservamos’, nos poderá salvar ocasionalmente da obtusidade e da vulgaridade da vida dita prática, mantendo-nos em estado de permanente convalescença diante da novidade do mundo (PAES, 1998, p. 8).

Em concordância com o pensamento dos autores, assume-se uma educação descolonizadora, para além do adultocentrismo, enfatizando e valorizando as produções culturais das crianças como possibilidades de outras existências, éticas e estéticas.

Tomando essas noções e concepções de criança e de infância como desafios para os adultos educadores-capoeiristas pensarem sobre si e sobre suas práticas, após a exibição do filme, os participantes dividiram-se em pequenos grupos para produzirem narrativas a partir dos sentidos que foram mobilizados e afetados pela narrativa fílmica.

Depois de um breve tempo, abriu-se a roda para socializarem as narrativas produzidas nos pequenos grupos. Os comentários após a exibição foram sobre alguns temas como: aprender e não ensinar; tecnologia versus natureza; ludicidade; tempo do capitalismo (*cronos*) versus o tempo da criança (*kairós*); infância como lugar de criação e não de imitação; respeito às diferenças, à diversidade e ao múltiplo.

Algumas das narrativas oralizadas pelos participantes evidenciam que:

seguir as crianças é o caminho para se encontrar no futuro; o vídeo ajudou a ver a criança de outro modo, foi bem mais fundo do que eu imaginava ser criança; ver a criança de outro modo, pela interação; a realidade imposta prende, nos torna chatos, existem outras possibilidades; deixamos de sentir as coisas de criança”; “infância como um modo de viver; onde ela está em nós?; desafios a serem reconhecidos e enfrentados, atualmente, na sociedade capitalista, colonizadora, exploradora, tecnológica.

Lançando-se uma provocação disparadora a partir do questionamento: “se a infância nos habita, então como a capoeira se liga a isso?”, os participantes passam a refletir estabelecendo relações mais próximas aos conceitos e argumentos trazidos anteriormente e à prática da capoeira, tentando problematizar e relativizar discursos naturalizados.

Neste movimento de pensar a partir da experiência educativa e cultural da capoeira, reconhecem que “a criança é inteira e que a capoeira, no seu brincar, ajuda a resgatar essa capacidade de ser inteiro”; que “assim também é a capoeira, ou seja, ela nos ajuda a observar o outro para se conhecer”; que “capoeira, é linguagem” de conhecimento e de respeito ao outro; que “a ciranda pode ser vista como a capoeira”, isto é, pela circularidade, pela tradição e pela retomada do círculo como espaço de compartilhamento e de socialização.

A brincadeira, a ginga e o ritmo acontecem no corpo, e é por meio dos sentidos que se dá a percepção primeira de si e do outro e que vai constituir pensamento e inteligibilidade sobre o mundo.

Pelas narrativas oralizadas, os participantes assumem que a capoeira é roda, é estar junto, é olhar diretamente e na altura dos olhos, é liberdade, é criar, é unir, é tocar e ser tocado, é experimentar o corpo, é exercitar a liberdade e a oralidade como acontece na brincadeira. A capoeira é, em suma, lançar-se e se deixar afetar pelos outros e pelas situações, lidando com o imprevisto, com o inusitado, mas também com repertórios de tradições passadas de geração para geração.

Pelas diferentes narrativas que os participantes trazem, a brincadeira e a capoeira tratam de repertórios tradicionais afrodiaspóricos (patrimônio imaterial) que contemplam, sobretudo, a criação.

A capoeira é o trato e a lida com o outro e consigo mesmo; um processo de interação que movimenta conhecer o outro para se (re)conhecer. Na prática da capoeira a pessoa coloca-se por inteiro, assim como a criança na vida.

A capoeira é uma prática cultural com base em rituais, na musicalidade, nas experiências com o corpo e afetos, bem como o é a prática da infância; em ambas as ações há interação e ludicidade.

E nessa interação, em roda, diversos elementos sinestésicos entram em sintonia, o ouvir, o olhar, o tocar, o escutar, o trocar de movimento, o se aproximar e o se afastar, pois “na capoeira tem a roda, o olhar o outro, no ato da roda se toca o outro, tem o se unir, o se tocar, o pertencer”.

Pode-se afirmar que esses processos sinestésicos na capoeira são fortemente marcados por práticas culturais dos grupos que fizeram parte da diáspora⁵ africana. Tais práticas são discutidas por Finnegan (1970, 2008) em seus estudos sobre literatura oral na África, em que a autora apresenta uma crítica aos estudos antropológicos que, a partir de uma óptica grafocêntrica, apenas identificaram a ausência da escrita em tais grupos reduzindo suas práticas a uma pretensa “oralidade”.

Finnegan (1970, 2008) pontua que, além das práticas orais, há um conjunto complexo de produção de sentidos não representados nem pela escrita nem somente calcados na oralidade. Ou seja, a produção de narrativas nestas práticas culturais apresenta-se de forma não segmentada entre fala (linguagem verbal), visualidade e corpo, pois fazem parte desse complexo os gestos, os ritos, as emoções e o uso de sentidos como o tato, o olfato, a audição e a visão. Assim, as práticas narrativas acontecem de forma sinestésica.

Ainda neste caminho, Kress (1997) propõe que, no lugar de se reduzir à dicotomia oralidade/escrita, a comunicação humana esteja calcada muito além da relação apenas verbal, pois há:

5 O conceito de diáspora pode ser entendido como um conjunto de experiências de africanos e descendentes de africanos tirados à força de sua terra de origem. Nesses novos locais em que foram introduzidos, passaram por processos de resignificação em sua nova morada, incluindo uma série de elementos relativos à culinária, religiosidades, estéticas e manifestações artísticas dentre outros. As práticas culturais produzidas no contexto diaspórico passaram a transcender uma série de limites, inclusive os geográficos (MENDES, MENDES, 2011).

Maneiras diferentes de construir o significado [que] envolvem distintas formas de engajamento corporal com o mundo – isto é, não apenas através da visão, como ocorre na escrita, ou através da audição como ocorre na fala, mas também através do tato, do olfato, do gosto, da sensação. Se concordamos que a fala e a escrita levam a formas específicas de escrita, então devemos pelo menos perguntar se o tato, o gosto, o olfato e a sensação também levam a formas específicas de pensar. Em nosso pensamento, inconsciente ou conscientemente, nós traduzimos constantemente de um meio para o outro. Essa habilidade e esse fato da sinestesia é essencial para que os seres humanos compreendam o mundo (KRESS, 1997, p. xvii).

Para que assim aconteça, no jogo de capoeira, como experiência do outro e de si mesmo, a criação tem um papel fundamental, pois “o lugar da criação é necessário para construir o tempo todo, sem criação não tem jogo”, no dizer de um participante do curso.

E nesse movimento de criação, em que “um criador só faz aquilo de que tem absoluta necessidade” (DELEUZE, 1999, s/p), aparece a ideia de liberdade, pois não se tem começo e fim, não há um roteiro fechado e pré-determinado, já que “o círculo, que é a roda, dá a liberdade, não tem começo e nem fim”, como afirma outro participante.

E é pela experiência, quando ela acontece, que se dá ou se adquire sentido.

A vida, como a experiência, é relação: com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, com nós mesmos, com o que se diz e o que se pensa, com o que dizemos e o que pensamos, com o que somos e o que fazemos, com o que já estamos deixando de ser. A vida é a experiência da vida, nossa forma singular de vivê-la. Por isso, colocar a relação educativa sob a tutela da experiência (e não da técnica, por exemplo, ou da prática) não é outra coisa que enfatizar sua implicação com a vida, sua vitalidade (LARROSA, 2014, p. 74).

A capoeira, assim como a brincadeira, é um espaço simbólico de criação, expressão e pertencimento e, neste momento, todos os sujeitos são brincantes: a cada um pode acontecer a experiência da infância em si mesmo.

Movimento 2. “Narradores de Javé” (2003)

Após a exibição do filme “Narradores de Javé” (2003), a discussão perpassou as noções de história, de verdade e mentira e de versão ou perspectiva. Especialmente, a argumentação do filme indica a tensão da história oficial e da ideia de verdade ao trazer a perspectiva dos diferentes grupos históricos sobre o acontecido e vivido, e a oralidade como a escuta e a visibilidade para entendimentos e sentidos construídos por grupos (sociais, etários, étnicos, de gênero etc) considerados à margem social.

A provocação disparadora a partir do filme relacionou-se a um repensar sobre metanarrativas que se anunciam como verdades, as quais se reiteram ao serem reproduzidas nos grupos e espaços-tempos específicos e determinados.

Entre o que pensavam e registraram antes do filme e o que este problematizou, os participantes comentaram sobre as narrativas das experiências vividas pelas percepções dadas pelos sentidos, das singularidades, os modos particulares de registrar, elaborar e contar um acontecimento, a relativização do que é verdade sobre o acontecido. Neste sentido, concordam com Benjamin (1994) no que afirma ser a matéria do narrador a vida humana.

Comentaram sobre memória como exercício de lembranças e esquecimentos e história como relação com espaço e tempo (presente, passado e futuro), sobre preservação de saberes, de tradição, de modernidade e de progresso.

Para estabelecer associação entre memória e narrativa, alguns dos participantes colocaram que aquilo sobre “o que se lembra” acontece dentro de um ritual. Rememorar necessita de um processo em que se faz um movimento de criação e de um refazer daquilo que se pretende narrar. Este processo de narração mobiliza a verdade que cada um possui, o que tem valor de ser pontuado na perspectiva daquele que se põe a narrar.

Desse modo, narrar significa contar sob um ponto de vista, e aquele que narra se constrói no momento da narração, “a gente se faz quando o outro nos ouve”. E essa narrativa é também gestual, emocional, passa pelo corpo e, muitas vezes, é corporificada realmente sob a forma de marcas traumáticas, cicatrizes, silêncios e sensações evocadas ou evocadoras.

Schwarzstein (2001) apresenta a ideia de que a memória não é um registro fotográfico da experiência; ela traz indícios do que aconteceu e do que se perdeu no tempo. Para ela, nunca tenemos acceso a la memoria sino al recuerdo/reminiscencia, y éste es siempre una reelaboración de lo que “realmente ocurrió” (SCHWARZSTEIN, 2001, p. 74). Segundo a autora,

Muchos de entre éstos mantienen aún hoy una fuerte sospecha acerca de la autenticidad de la memoria de largo plazo. O sea, sostienen que el paso del tiempo deteriora la memoria y la hace por tanto menos confiable. Sin embargo, los estudios de Frederick C. Bartlett han mostrado que el proceso de recordar (remembering) está asociado mucho más a la construcción/interpretación que a la mera reproducción (SCHWARZSTEIN, 2001, p. 74).

Neste sentido, reitera o pensamento de Bosi (2003), que afirma que memória é trabalho, ou seja, é o exercício sobre o que se evoca e o que fica esquecido, e este “trabalho” é tentativa de atribuir sentido e significado. A isso se associa o fato de que ele é feito sempre a partir do tempo presente, com as condições sociais, históricas e pessoais do hoje.

A narrativa fílmica também permitiu abordar a poética de cada tipo de narração, o que para alguns dos participantes está ligada às práticas de oralidade vinculadas à tradição dos mestres. E não apenas a oralidade, mas a todo um conjunto de expressões que compõe o jogo e que é constitutivo dos modos de narrar que se fazem presentes nos modos tradicionais.

Ao serem questionados se percebiam deslocamentos entre o que haviam escrito previamente e o que pensavam após a exibição do filme e da conversa, alguns participantes indicaram afirmativamente enquanto outros ficaram pensativos. Isso pode indicar que o deslocamento é um processo que nem sempre se dá em curto prazo; pode ser difícil de ser percebido, identificado e verbalizado no instante presente ou imediatamente.

Motivado e instigado pelas conversas do encontro, um dos participantes sugeriu uma dinâmica para o encontro seguinte. Propôs que cada pessoa pensasse e construísse uma narrativa sobre si e a contasse para outra pessoa, em uma dupla formada por sorteio, no dia. Depois das narrativas ouvidas por cada pessoa da dupla, estas seriam compartilhadas no grupo grande.

Movimento 3. “Besouro” (2009)

Foram apresentadas e afixadas nas paredes da sede que alocou o encontro dez frases sobre memória, inspiradas em autores que estudam e escrevem sobre a temática, como Bosi (2003), Izquierdo (2004), Benjamin (1994). Eram elas: “o sujeito é narração”; “memórias ressignificam as experiências”; “memória é trabalho, é exercício no aqui-agora”; “memória é exercício sobre as experiências”; “somos memórias individuais e coletivas”; “a verdade é uma versão possível”; “história é versão”; “memória não é resgate do passado”; “história é narração”; “memória é lembrança e esquecimento”.

Foram entregues frases para cada pessoa do grupo sentada em roda, que foram lidas e comentadas em voz alta como forma de retomar as conversas do encontro passado e como disparadores para o encontro do dia.

Antes da exibição do filme “Besouro” (2009), realizou-se a dinâmica proposta no encontro anterior. Alguns tentaram ser o mais fiel possível àquilo que foi narrado, enquanto outros incluíram invenções a partir do que ouviram e do que conheciam do outro.

O que se percebeu foi que há, ou que parece haver, uma distância entre o que se narra ou que se tentar narrar e o que o outro capta e consegue interpretar e verbalizar. Ao lado disso, o que se narra de si pode ter facetas distintas conforme o contexto, o momento, a situação, não havendo uma única e duradoura narrativa sobre si mesmo. Parece que nós inventamos à medida que nos narramos, assim como o que os outros agregam em nós transformam os modos como nós fazemos e existimos.

Na sequência da exibição do filme, houve uma apresentação do contexto do espaço-tempo fílmico, ou seja, Santo Amaro da Purificação, na Bahia, no ano de 1924, quando falece Besouro, figura lendária do universo da capoeira. Seu nome de batismo é Manuel Henrique Pereira (1895-1924), discípulo de Mestre Alípio, líder da resistência negra. No filme aparece uma personagem, Dinorá, capoeirista que se torna companheira de Besouro.

Os registros que se referem à mulher na capoeira, naquela época, século XIX e início de XX, referem-se a uma participação no coro dos cânticos, nas rodas de capoeira, mas não como capoeirista. E Dinorá no filme é uma capoeirista, guerreira, que cresce e se torna companheira de Besouro. Inclusive, é motivo de ciúme de outro personagem, ex-namorado de Dinorá e amigo de Besouro, pois, na narrativa fílmica, os três eram amigos de infância e, quando deixado por Dinorá, não aceita o rompimento do namoro e o fato de ser Besouro o atual amante. Por ciúme e rejeição, conta o segredo do “corpo fechado” de Besouro ao inimigo, que elabora uma emboscada e o mata com uma faca de tucum (um tipo de madeira).

Em um primeiro momento, a discussão na roda de conversa focou menos em torno de Besouro e mais na participação da mulher na capoeira, desde aquela época.

No encontro seguinte foi retomado o conteúdo do filme destacando a figura de Besouro, apresentado em diferentes narrativas, como: cantos da capoeira, escritos históricos e literatura de cordel. O que é bastante frequente nos materiais narrativos é a ideia de que o capoeirista Besouro tinha o “corpo fechado”. A produção de um “corpo fechado” está vinculada às práticas encantatórias das comunidades tradicionais afro-brasileiras de matrizes africanas, cujas narrativas são apresentadas no filme.

Nas narrativas, Besouro foi morto com uma faca feita de madeira de tucum, único material que podia perfurar o “corpo fechado”.

O mestre de capoeira, integrante da equipe, mostrou, então, uma vareta feita daquela madeira e usada para tocar o berimbau e explicou que o corte feito por essa madeira é tão perigoso que “onde ela corta não cicatriza com facilidade”, um possível motivo para a morte de Besouro.

Os participantes elencaram possibilidades de sentido para aquela expressão, sendo uma delas o cuidado ou a necessidade de se ter proteção. A busca por proteção aparece no cotidiano, nos gestuais que acionam um campo transcendental, de espiritualidade, por exemplo, quando é feito o sinal da cruz diante de algo que ameaça a integridade física ou psíquica, em situações reais ou imaginárias de perigo, ou então, quando o gestual é repetido como resguardo ou intenção de atrair sorte.

Outro modo inclui o porte de talismãs, escapulários ou patuás junto ao corpo. Um participante fez menção ao ato de tocar a mão no chão e fazer o sinal da cruz para entrar na roda, no jogo de capoeira. Muitas dessas práticas do dia a dia têm sentidos vinculados às práticas culturais diaspóricas, as quais apresentam certos modos de agir que podem ser relacionados a rastros de filiação e a gestos herdados de matrizes culturais centro africanas (MENDES, 2014).

Em outra parte da narrativa filmica, Besouro leva consigo uma carta que exige do remetente que mate o portador da mesma. O mestre de capoeira faz um jogo de palavras e informa que “ele tinha mandinga, mas foi morto porque não era mandinga” e, depois de um tempo de silêncio, continuou dizendo “Besouro não sabia ler como os mandingas sabiam”.

A afirmação ambígua do mestre remete ao fato de Besouro não saber ler e, por isso, não poderia ser atribuído a ele o nome pelo qual eram conhecidos os negros mulçumanos alfabetizados pelo Alcorão. O que o mestre fez foi um jogo com as palavras, pois ter “corpo fechado” pode ter o sentido de possuir/fazer uma “mandinga”, um encanto para conferir proteção; ao mesmo tempo, o termo também significa ser negro alfabetizado.

No jogo de palavras, o mestre faz um movimento, uma ginga, que pode denotar outro sentido também: fazer um jogo e pegar o outro pelo movimento, seja de palavras, seja pelo jogo de corpo.

Movimento 4. “Crianças invisíveis” (2005) – episódio “O cigano”

No filme “Crianças invisíveis” (2005), o episódio “O cigano” narra a vida de um garoto, tido como infrator, em um reformatório, e mostra tanto a apatia quanto a violência, verbal e física, infligida pelos adultos sobre os jovens em condição de institucionalização. E, ainda, as (im)possibilidades de uma educação que transforme sujeitos e sociedade, sendo que a opção do garoto, logo que adquire sua liberdade para voltar à vida em sociedade e familiar, é retornar à institucionalização, em razão da violência doméstica e social.

Paradoxalmente, parece encontrar naquele espaço de controle e disciplina, junto de seus pares, momentos de respiro e transgressão, portanto, de certa liberdade. O próprio diretor da instituição faz uso de chantagens, mentiras, artimanhas, mostrando, talvez, a incapacidade ou inabilidade ou falta de interesse em formar sujeitos dentro de uma visão de educação que vise à emancipação.

Na conversa após a exibição filme, os comentários foram referentes a se pensar que a educação, em suas práticas e processos, atende a diversos fins, com vieses de interesses éticos e morais. Também, comentou-se que a instituição, ainda que cuide e proteja de forma precária e duvidosa, apresenta “brechas”

para atividades entre pares, lazer e socialização. Ainda, sobre o papel da instituição e dos adultos educadores, fez-se menção ao descompromisso com as novas gerações.

Questionou-se sobre como a capoeira pode ser pensada a partir disso, especialmente seu papel como instituição cultural e educativa. Os educadores, que são os professores ou mestres na relação com os alunos, expressaram que, na capoeira, ao se tornarem uma referência positiva aos alunos, promovem um “fôlego” para sobreviverem na sociedade. A responsabilidade, assumidamente social, é colaborar com a melhoria do mundo.

Isto se dá com o trabalho que é coletivo, porque estabelece vínculos afetivos, de compromisso e pertencimento, com disciplina e estabelecimento de regras, mas também é individual, na medida em que os efeitos ocorrem em cada um.

Na fala dos participantes, a família é a base estrutural e estruturante, sendo essa instituição a que precisa ser trabalhada. E atribuem aos sujeitos as escolhas e opções pelos caminhos mais ou menos aceitos socialmente, embora muitas delas não estejam na esfera da escolha, mas por condições determinadas pelo contexto social e econômico.

De acordo com uma participante, “se a pessoa procura ajuda, muito bem, agora, se não procura... fazer o quê?”. Ela se refere ao fato de que é possível quebrar um círculo vicioso.

Enfim... pistas sem fim...

Ao término do curso, o processo foi avaliado pelos participantes por meio de um questionário, em termos de: o que esperava, o que encontrou, o que leva e o que te tirou do lugar, como e por quê. A escolha das questões do questionário foi feita em razão de serem indagações a respostas que dissessem algo novo e que tangenciassem os objetivos do curso, especialmente no quesito deslocamento/movimento.

As avaliações verbais e por escrito foram positivas para o curso. Indicaram que as estratégias utilizadas agregaram ou movimentaram novas possibilidades de se pensar assuntos naturalizados no cotidiano das práticas sociais, como, por exemplo, a noção de educação, história, ciência, verdade, identidade.

Salientaram a importância de ter sido um curso formativo realizado na comunidade, num espaço de capoeira, favorecendo a participação de pessoas que não teriam ido se fosse na universidade, além da proposta de diálogos entre professores universitários e a comunidade da capoeira e pessoas interessadas em educação. Apontaram que se sentiram à vontade para falar. Perceberam que houve um clima de respeito mútuo entre os participantes e equipe. Sugerem que haja continuidade do curso de formação, divulgando em outras comunidades, como terreiros de candomblé e umbanda, em outras escolas de capoeira, em instituições sociais do território e que possa ser um curso itinerante pela periferia. Esses são aspectos a serem levados em conta em novas proposições.

E, por fim, avaliaram que os encontros produziram discussões relevantes para pensar sobre educação, cultura, o papel de cada um e o papel da capoeira na sociedade. O fato de não ser um curso teórico e prescritivo, mas contemplando as vivências mais próximas do cotidiano, reconhece que esses saberes são tão valiosos e importantes quanto as produções teóricas usadas em meio acadêmico.

Nas expectativas dos participantes aparece a preocupação para que se respeitassem as singularidades de cada um e do contexto em que ele acontecia, para que fosse dinâmico, numa linguagem acessível a todos e que os filmes fossem diferentes dos que já conheciam. Isso mostra a busca do diálogo entre saberes distintos, entre universidade e comunidade, para que ambos os lugares e as pessoas envolvidas possam trocar experiências, pensar e rever seus modos, aprendendo entre si, sem hierarquia de poder e posição.

Escrevem que encontraram, ao longo do curso, a possibilidade de juntar prática e reflexão teórica, de aprender unindo corpo e mente, isto é, a capoeira e o estudo. Também apontam a pluralidade de perspectivas e visão multifacetada para a abordagem dos assuntos que partiam de inquietações próprias dos participantes, e disparadas estrategicamente pelos filmes e pelas palavras-chave. Valorizam as trocas de ideias e visões de mundo e a convivência entre outros que não apenas os da comunidade da capoeira. E, por fim, reconhecem o cuidado e a forma afetiva por parte de todos os envolvidos, o que favoreceu o desenrolar do curso.

Afirmam, nas avaliações, levar para o cotidiano, após o curso, o reconhecimento do quanto o conhecimento empírico faz toda a diferença e atribuem importância à educação, à valorização de si e dos próprios saberes. Informaram aprenderem a se colocar como ser, aprendendo a ouvir, refletir mais no porquê de cada coisa e discutir, conciliando diferentes formas de pensar.

Especialmente, a reflexão de que ciência não é produzida apenas por teóricos, mas que as pessoas, ao tratar sobre temas que estão ligados à sua experiência, conseguem se colocar e refletir criticamente por estarem imersos nessa realidade.

No aspecto relativo ao movimento/deslocamento ou ao desejo de se provocar saída da situação de conforto, referem-se a: entender a capoeira como herança afro-brasileira (tendo ou não sentido religioso); como uma ferramenta poderosa e transformadora para a educação e socialização; a pensar na educação e repensar o que queremos com ela e para quê, ou seja, qual é o papel assumido e desenvolvido em diversas situações e nas relações com outros sujeitos; sobre como se abrir para a alteridade é perceber que as diferenças nos tiram do lugar; que o “certo e errado” é muito relativo, em termos morais e éticos; às trocas de ideias e saberes, que fazem com que se reflita e busquem respostas diferentes das consolidadas.

Considerando algumas narrativas sobre os movimentos realizados com o(s) corpo(s)-capoeira(s)

Visando capturar sentidos e saberes produzidos coletivamente na experiência formativa pelo curso de extensão com a comunidade de capoeiristas, sobre processos educativos nas práticas da capoeira, mobilizados por diferentes modos, os corpos puseram-se em movimento, produziram diálogos, criaram narrativas, questionaram verdades, experimentaram estranhamentos, quiçá deslocamentos.

Na prática da capoeira, a experiência de si e do outro se desenvolve por uma série de caminhos formativos que não separam pensamento do corpo. “É linguagem”, na fala de um dos participantes do curso. Linguagem que é movimento e que acontece no jogo, a partir de um entrelaçamento de gestos, sons, cantos, cores, ritmos e percepções.

A capoeira é brincante. A capoeira é potência. A capoeira é imanência, ancestralidade e transcendência; tudo ao mesmo tempo, na intensidade da experiência educativa e formativa. Desloca o corpo no enfrentamento com o outro. Demanda escuta, diálogo e criação. Será, por tudo isso e muito mais, resistência? Cultura? Patrimônio cultural imaterial?

Referências

- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.
- BESOURO. Direção: João Daniel Tikhomiroff. Globo Filmes, 2009. 120 min., son., color.
- BOSI, Ecléa. A substância social da memória. In: BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**, São Paulo: Ateliê editorial, 2003. p. 13-48.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- CRIANÇAS invisíveis. All the invisible children. Episódio O cigano (Marjan). Direção: Emir Kusturica. 2005. 20 min., son., color.
- DELEUZE, Gilles. O ato de criação. Palestra de 1987. **Folha de S.Paulo**, 27/06/1999. Disponível em: <http://www.lapea.furg.br/images/stories/Oficina_de_video/o%20ato%20de%20criao%20-%20gilles%20deleuze.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2020.
- FINNEGAN, Ruth. O que vem primeiro: o texto, a música ou a performance? In: MATOS, Cláudia N.; TRAVASSOS, Elisabeth; MEDEIROS, Fernanda T. (orgs.). **Palavra cantada**. Rio de Janeiro: Letras, 2008. p. 15-43.
- FINNEGAN, Ruth. **Oral literature in Africa**. Oxford: Clarendon Press, 1970.
- FLORÊNCIO, Sônia R.; CLEROT, Pedro; BEZERRA, Juliana; RAMASSOTE, Rodrigo. **Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos**. Brasília, DF: IPHAN/DAF/COGEDIP/CEDUC, 2014.
- GIL, Gilberto. Texto introdutório em folder de divulgação do IPHAN sobre Programa Nacional de Patrimônio Imaterial, 2008.
- INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL - IPHAN. **Salvaguarda da roda de capoeira e do ofício dos mestres de capoeira**. Brasília, 2017.
- IZQUIERDO, Iván. **A arte de esquecer: cérebro, memória e esquecimento**. Rio de Janeiro: Ed. Vieira & Lent, 2004.
- KRESS, Gunter. **Before writing: rethinking the paths of literacy**. Londres: Routledge, 1997.
- LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- LARROSA, Jorge. O enigma da infância: ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e máscaras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 183-198.
- LINS, Daniel; GADELHA, Sylvio (orgs.). **Nietzsche e Deleuze: que pode o corpo**. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fortaleza, CE: Secretaria da Cultura e Desporto, 2002.
- MENDES, Andrea. L. R. **Vestidos de Realeza**. Fios e nós centro-africanos no candomblé de Joãozinho da Goméia. Duque de Caxias, RJ: APPH-CLIO, 2014.
- MENDES, Jackeline. R.; MENDES, Andrea. L. R. Quem não pode com mandinga não carrega patuá? Práticas e usos encantatórios da escrita na diáspora negra. In: **XI Congresso luso-afro-brasileiro de Ciências Sociais**, Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2011, v. 1, p. 1-12.
- MINISTÉRIO DA CULTURA. **UNESCO confere o título de Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade à Roda de Capoeira, em Paris**, 27 nov. 2014. Disponível em: < <https://www.dw.com/pt-br/unesco-reconhece-capoeira-como-patrim%C3%B4nio-cultural-imaterial-da-humanidade/a-18090747>>. Acesso em: 27 abr. 2020.
- MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política.

Cadernos de Letras da UFF, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/traducao.pdf. Acesso em: 27 abr. 2020.

MITÃ. Direção: Lia Mattos, Alexandre Basso. Espaço Imaginário, 2013. 52 min., son., color.

NARRADORES de Javé. Direção: Eliane Caffé. Bananeira Filmes, 2003. 100 min., son., color.

PAES, José Paulo. Infância e poesia. **Folha de S. Paulo**, Caderno Mais!, São Paulo, 9 ago. 1998, p. 5-8.

SANTOS, Boaventura de S. (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. Um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura S.; MENESES, Maria Paula (orgs). **Epistemologias do sul**. Portugal: Edições Almedina, 2010. p. 23-71.

SCHWARZSTEIN, Dora. História Oral, memória e histórias traumáticas. **História Oral**, v. 4, p. 73-83, jun. 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.