

Laís Alberto Schonhorst¹

*N*a encruzilhada pedagógica:

Capoeira angola nos processos de formação em artes cênicas

*I*N THE PEDAGOGICAL CROSSROAD:

Capoeira angola in the training processes in scenic arts

RESUMO

Este artigo elabora uma reflexão acerca da capoeira angola como prática educativa contra hegemônica. A capoeira angola, situada no contexto das pedagogias decoloniais, apresenta-se como possibilidade pedagógica no combate às práticas do colonialismo, sendo esta uma demanda necessária e urgente ao fenômeno da educação como prática da liberdade. O artigo sintetiza problemáticas oriundas de uma travessia artetnográfica na capoeira angola, bem como na experiência de estágio em docência realizado pela pesquisadora. Dedicar-se a refletir sobre a capoeira angola e suas possíveis relações pedagógicas contextualizadas em espaços universitários dedicados à formação em artes cênicas. O estudo parte das proposições de Luiz Rufino Rodrigues Júnior sobre a Pedagogia das Encruzilhadas e encontra aproximações com a concepção pedagógica de bell hooks, que defende a educação como prática da liberdade. A capoeira, assim como demais conhecimentos versados pelas culturas afrodiáspóricas, emerge como uma epistemologia de fronteira, onde o corpo representa fundamental elemento de produção e partilha do saber. Como alternativa decolonial à lógica de objetificação da racionalidade, o trabalho pedagógico com a capoeira possibilita significar o corpo em sua integralidade, permeado por questões que ultrapassam qualquer perspectiva que possa associá-lo como recurso de mera instrumentalização física.

Palavras-chave: Capoeira angola; artes da cena; pedagogia.

ABSTRACT

This article elaborates a reflection on capoeira angola as an educational practice against hegemony. Capoeira Angola, located in the context of decolonial pedagogies, presents itself as a pedagogical possibility in combating the practices of colonialism, which is a necessary and urgent demand for the phenomenon of education as a practice of freedom. The article summarizes problems arising from an artetnographic crossing in capoeira Angola, as well as in the experience of teaching internship carried out by the researcher. He is dedicated to reflecting on capoeira angola and its possible pedagogical relationships contextualized in university spaces dedicated to training in performing arts. The study starts from the propositions of Luiz Rufino Rodrigues Júnior on Pedagogy of the Crossroads and finds similarities with the pedagogical conception of bell hooks, which defends education as a practice of freedom. Capoeira, as well as other knowledge versed by aphrodisporic cultures, emerges as a border epistemology, where the body represents a fundamental element of production and sharing of knowledge. As a decolonial alternative to the logic of objectifying rationality, pedagogical work with capoeira makes it possible to signify the body in its entirety, permeated by issues that go beyond any perspective that can associate it as a resource of mere physical instrumentalization..

Keywords: Capoeira angola; performing arts; pedagogy.

Capoeira: uma história de resistência, tradicionalidade e transformação

Entendida como uma manifestação cultural, de origem afrodiáspórica, que expressava modos de resistência às condições de vida impostas pelo regime colonial brasileiro, a capoeira angola pode ser percebida como uma dentre tantas outras ramificações que constituem o universo da capoeira. Esta foi sendo transformada ao longo do processo de interculturalidade que caracterizou a colonização do espaço hoje denominado Brasil.

Com o desenrolar de cinquenta anos após a metade do século XIX, a capoeira, vista até então como prática majoritariamente negra, passou a ser intercambiada entre “homens livres e estrangeiros”, indicando uma gênese de “circularidade cultural e simbólica” (SOARES, 1994, p. 33). Após 1850, a capoeira começou a ser reinventada pelos “negros livres, brancos pobres e imigrantes portugueses”, dinamizando e recriando códigos simbólicos e culturais antes vinculados exclusivamente à tradição de negros escravizados. Reprimida e marginalizada desde os tempos da colônia, a capoeira sobreviveu e sobrevive como estratégia de resistência frente às novas formas de opressão. E para além disso, passou a ser praticada por diversos grupos étnicos e sociais.

No século XX, marcada por uma tensão entre esportivização e folclorização, a complexidade da capoeira foi observada majoritariamente desde duas vertentes: angola e regional (MATSUMOTO, 2001). No entanto, nas margens e fissuras destes dois estilos, consolidados naquele período, emergiram e emergem, ainda, um amplo conjunto de identificações que tornam a capoeira um complexo de expressões culturais que se dinamizam em constante processo de devir.

Renata de Lima Silva, José Luís Falcão e Cleber Dias, no artigo *Discursos sobre a tradicionalidade da capoeira angola: a influência e o papel dos capoeiristas (2012)*, afirmam que, a constituição dos discursos que permeiam a capoeira angola deve ser buscada na ancestralidade africana, mas, também, em outras relações afro-brasileiras que com ela interagem. Os autores afirmam que “todo processo de construção e transformação da capoeira deu-se por meio de mitos, crenças, e discursos de origens diversos, simultaneamente populares e acadêmicos” (SILVA, FALCÃO, DIAS, 2012, p.2). Nas referências do século XX, uma das histórias mais significativas trata da atribuição legada a Vicente Ferreira Pastinha (Mestre Pastinha) como guardião da Capoeira Angola. Filho de um homem espanhol e de uma mulher negra baiana, Pastinha aprendeu capoeira com Benedito, negro vindo de Angola.

De acordo com Castro (2010), mitos, como o da origem da capoeira no ritual n'golo – ou dança da zebra, encontrada em algumas regiões de África – foram incorporados à tradição oral e perpetuados pelos angoleiros e angoleiras, mesmo sabendo que a influência africana na capoeira não foi exclusividade de uma única tradição ou região específica da África, mas de um repertório multicultural trazido do continente africano. Mestre Pastinha dizia que muitas são as histórias sobre a origem da capoeira, mas que ninguém sabe ao certo qual seria a verdadeira, contudo, afirmou que a capoeira lhe tinha sido ensinada pelos negros de Angola.

Amparada pelo sincretismo religioso, mítico e fantasioso, a identidade da capoeira angola foi significada a partir dos mais variados discursos e crenças, os quais, influenciaram inclusive a gestualidade e a expressividade corporal dos/as capoeiristas. Nesse sentido, a capoeira angola pode ser percebida como um mito da tradicionalidade,

constantemente resignificado por mestres e mestras, onde as manifestações das crenças religiosas se mesclam aos espaços, considerados como sendo também sagrados, onde se aprende a prática da capoeira (SILVA, FALCÃO, DIAS, 2012).

Ao lembrarmos das discussões sobre a origem da capoeira no contexto da escravidão no Brasil, verificamos que ela foi, desde seu início, um movimento complexo cujas transformações não dependeram exclusivamente de sua institucionalização ocorrida no século XX. Como movimento da cultura popular, muitas são as nomenclaturas que identificam os diferentes grupos de capoeira emergentes de contextos, regionalidades, temporalidades e vínculos diversos com as tradições africanas. Definições como capoeira escrava, capoeira das maltas, capoeira baiana, capoeira carioca, capoeira gaúcha, capoeira moderna e contemporânea, podem ser encontradas ao pesquisarmos os grupos atuantes no presente. Nesse universo, a capoeira angola aparece permeada por um discurso de tradição, mas, também, atualiza as memórias do passado com o tempo presente. As influências de sua atualização se expressam nos rituais, na gestualidade, na narrativa corporal e nos mitos que rondam particularidades de sua existência.

A roda de capoeira

Na pesquisa de Maria Brígida de Miranda (2003), a roda de capoeira é observada como uma atividade social e comemorativa de caráter lúdico, ritualístico e coletivo, onde a personificação do conhecimento é construída coletivamente. A estrutura coletiva e o caráter ritualístico da roda de capoeira angola permitem entender que todas as funções e dinâmicas relacionais são importantes em sua existência, pois a ideia de circularidade

remete ao tempo cíclico do aprendizado que contraria a perspectiva ocidental de eficiência e produtividade.

Na roda de capoeira os jogadores e jogadoras demarcam circularmente o espaço através da condição rítmica, emocional e espiritual. Concomitantemente, “a estrutura espacial cria uma comunicação constante com o olhar e, ao mesmo tempo, enquadra e protege os participantes através de seus círculos físicos e espirituais” (MIRANDA, 2003, p. 251). O espaço circular da roda de capoeira é constantemente negociado na relação entre os jogadores e observadores do evento, caracterizando sua fluidez.

A estrutura espacial da roda de capoeira está ligada à circularidade das relações entre todos os envolvidos no evento. Durante uma roda de capoeira, os jogadores circulam potencialmente de uma função ou local para outro. Uma circularidade de espaço e função permite aos participantes assumir diferentes perspectivas, experiências e responsabilidades. (MIRANDA, 2003, p. 255, livre tradução)ⁱⁱ

Segundo Silva, Falcão e Dias (2012), o corpo que joga produz sua própria magia dramática, intimamente ligada com a experiência espontânea da teatralidade humana que se manifesta naquele instante. Elementos da gestualidade religiosa do candomblé, mas também do samba de roda, se mesclam como potenciais componentes da expressividade de cada jogador e jogadora. No jogo, a subjetividade de cada angoleiro e angoleira aumenta o grau de imprevisibilidade, enriquecendo a expressividade e a própria experiência do acontecimento. Deste modo, podemos pensar que o caráter mítico, presente na capoeira angola, confere uma “legitimidade emocional profunda”, consolidando e significando o repertório de saberes das práticas culturais populares.

Pedagogia das encruzilhadas

Luiz Rufino Rodrigues Júnior (2019, p. 263) define a educação como um processo plural, vivido de diferentes maneiras, em inúmeros e possíveis contextos, considerando as mais variadas presenças e formas de conhecimento. Sua tese propõe pensarmos a educação pelo viés ontológico e ético, onde o outro, mesmo que diferente de mim, de alguma maneira habita parte do que sou e do caminho que percorro no tempo. Conforme Rufino, para além da dimensão ontológica e ética, a educação também é tecida entre a arte e o conhecimento, dialogando assim com a perspectiva estética e epistemológica.

O autor da Pedagogia das Encruzilhadas afirma que os modelos pedagógicos coloniais tendem a legitimar ações pedagógicas que reduzem as experiências sociais dos indivíduos, ao mesmo tempo em que servem “como política de produção de um modo dominante” (p. 2017, 264). Essa lógica, segundo Rufino, distancia a educação como prática emancipatória e a torna uma forma de regulação em que “raça/racismo/gênero/hetero patriarcado/capitalismo” (2017, p. 264) corroboram para o empreendimento dos fundamentos coloniais.

Para Rufino (2019), ao considerarmos a educação como um ato de responsabilidade, podemos inferir que, durante séculos, o colonialismo, a serviço da dominação, praticou atos de irresponsabilidade na formação dos sujeitos, disseminando discursos da política colonial, os quais impactaram o imaginário social e a subjetividade dos indivíduos.

O modelo de educação colonialista contrariou, sobretudo, a existência da diversidade cultural e étnico-racial, agindo como construtor de injustiças cognitivas e sociais. Desse modo, os conhecimentos

decoloniais apresentam-se como possibilidades pedagógicas no combate às práticas do colonialismo, sendo esta uma demanda necessária e urgente ao fenômeno da educação como prática da liberdade, assim como aponta Rufino:

Nessa perspectiva, destaca-se a necessidade de uma agenda política que denuncie os vínculos e impactos da colonialidade na educação e proponha formas de transgressão a esse modelo. Assim, ressalto três pontos emergenciais: o primeiro é a defesa de que a problemática da política do conhecimento é também étnico-racial, o segundo é o fortalecimento de um modo de educação intercultural e o terceiro são as elaborações de pedagogias decoloniais. (RUFINO, 2019, p. 265)

Segundo o autor, a Pedagogia das Encruzilhadas busca a pluralidade e pluriversalização da educação considerando desde a formação profissional às reflexões relacionadas ao exercício das práticas pedagógicas no ambiente escolar. Nessa pedagogia pluriversal introduzida por Rufino, Exu apresenta-se como signo referente, contrariando a lógica de formação totalitária forçosamente presente no contexto da colonialidade ocidental.

A principal força desse projeto é trazer Exu como disponibilidade, matriz/motriz política/ética/estética/e pistemológica/teórica/metodológica. Nesse sentido, ressalto que Exu foi ao longo do tempo invisibilizado/descrédibilizado por parte da colonialidade/modernidade-ocidental, pois é um princípio que confronta suas lógicas de dominação e violência (RUFINO, 2019, p. 265).

Para Rufino (2019), a educação, a partir da Pedagogia das Encruzilhadas é pensada como uma experiência que mobiliza não somente energias humanas mas, também, energias provenientes dos orixás, como o axé. Assim, o caminho pedagógico e educacional transcende a dimensão terrena, encarnando princípios assentados na cosmogonia iorubá e em

outras cosmopercepções. Segundo o autor, na cosmogonia iorubá, Exu é o orixá primordial, portador do axé. É por meio dele que o axé, como energia vital que substancia a existência é capaz de ser potencializado, trocado, compartilhado e multiplicado.

Para transgredir: a educação como um ato de liberdade

Em *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* (2013), bell hooks mobiliza e aponta caminhos direcionados ao exercício de uma pedagogia engajada, crítica e radical. A pensadora nos mostra como, através de suas experiências, podemos pensar no exercício pedagógico e nas salas de aula como espaços onde se abrigam a coexistência comunitária e ao mesmo tempo singular de cada pessoa.

A pedagogia engajada trata de entender a atuação pedagógica como uma prática sagrada e libertadora, em que a educação jamais pode ser traduzida como um depósito ou mera partilha de informações sobre o outro. Nesse sentido, toda a prática educativa deve ser exercida com e nunca sobre os outros.

A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento espiritual e intelectual dos nossos alunos. (HOOKS, 2013, p. 24)

As obras de Paulo Freire influenciaram Hooks a pensar as práticas educativas a partir das noções de práxis e consciência engajada. Essas ideias mobilizam professores e estudantes a tomarem consciência de si e de si com o mundo, entendendo que a práxis é fenômeno fundamental desse

processo no sentido de conduzir cada indivíduo a “agir e refletir sobre o mundo a fim de modificá-lo” (HOOKS, 2013, p. 26). Em uma possível aproximação à hooks, Luiz Rufino (2017) afirma que a educação deve ser compreendida como um fenômeno ético, em que a responsabilidade no contínuo ontológico da alteridade é também vivenciada como uma prática emancipatória de “autonomia, liberdade, ternura e utopia” (RUFINO, 2017, p. 112). Nesse sentido, compreende-se a educação como potência e caminho em que o eu conhece a si mesmo a partir da relação de alteridade e criticidade com o mundo.

No caminho de uma pedagogia transgressora e decolonial, Luiz Rufino (2017) também dialoga sobre a importância de compreendermos a educação a partir de experiências que reforcem a união mente, corpo e espírito. Para o autor, entender os fenômenos educativos a partir desta perspectiva, significa agir diante da lógica operada pelo colonialismo, que ao longo da história definiu a estas instâncias atributos separatistas, colocando o corpo como objeto pecaminoso, a mente como morada da racionalidade e o espírito como algo ao qual se deveria buscar, em vida, como objeto da eterna salvação.

A tríade colonialismo, igreja e ciência operou no desmembramento da integralidade entre mente, corpo e espírito e na transformação dessas três instâncias como partes a serem cultivadas de forma separada. A invenção do ser via essa lógica dominante perpassa, então, pela vigilância do corpo (pecado), a edificação da mente (racionalidade) e a salvação do espírito (cristianização) (RUFINO, 2017, p. 191).

Conforme Rufino, a credibilização da lógica colonial assentada na materialidade, tende a reduzir a potência e a possibilidade da vida, pois toma o indivíduo como uma peça produtiva em permanente estado de

desencante. Segundo o autor, “a desigualdade, o trauma, o banzo, o desarranjo das memórias, o desmantelamento cognitivo são efeitos do contínuo de desencante operado pelo colonialismo” (2019, p. 269). O viés das encruzilhadas propõe o traçar de outros caminhos epistemológicos, uma vez que a lógica da colonialidade desperdiça e propaga a escassez da vida e de suas experiências possíveis. Assim o axé “emerge como o fundamento que rasura a lógica perpetrada Ocidente-europeu/branco/heteropatriarcal/capitalista” (2019, p. 269), operando na vitalidade e na vitalização dos indivíduos.

A educação de axé reivindicada pelos praticantes das comunidades de terreiro opera como uma espécie de educação intercultural, que vincula a experiência social do terreiro, balizada em suas tradições, com o restante do mundo. Nesse sentido, essas experiências revelam um modelo de educação, modo de sociabilidade orientado pela organização comunitária. O que lanço como proposta intitulada educação como axé inspira-se nessas experiências, dialoga com as mesmas, mas mira o alargamento do terreiro para pensar o mundo (RUFINO, 2019, p. 270).

Desse modo, a Pedagogia das Encruzilhadas é invocada como transgressão e possibilidade inscrita a partir de um agir ético para com aqueles que, ao longo da história, foram, pela colonialidade, lançados ao vazio do esquecimento. Assim, em Rufino (2019) a construção da Pedagogia das Encruzilhadas se alicerça na transgressão dos parâmetros da colonialidade tendo como base uma pedagogia encarnada em Exu. Como afirma Rufino, não se trata de uma mera proposta pautada nas populações negro-africanas em diáspora, mas sim, de um projeto de responsabilidade frente às diversas formas de violência forjadas pelo regime colonialista-racista. Exu, como principal referente à Pedagogia das Encruzilhadas, representa a potência da vida, um signo que epistemiza e amplia os olhares

acerca da vida, contrariando qualquer forma de castração, escassez ou controle. Nesse sentido, Rufino reivindica uma pedagogia que compreenda um conjunto de experiências, práticas, invenções e movimentos em um complexo repertório de presenças e conhecimentos diversos, que dialoguem com a problemática humana e seus caminhos de interação com o mundo.

Luiz Rufino (2017), tal como nos propõe hooks, afirma que já é chegado o momento de assumirmos pedagogias transgressivas e engajadas, que deem conta de auxiliar-nos a superar o trauma herdado da política colonial, produtora de uma série de “desvios ontológicos, subalternizações, epistemicídios, hierarquização de saberes, monoculturalização e monorracionalismo”. (RUFINO, 2017, p. 129). De modo a contrariar a cultura do poder e da dominação, a experiência da educação como prática da liberdade deve fomentar a igualdade entre professores e estudantes. No entanto assumir-se a tal tarefa é dispor-se ao risco, arriscar-se para que na prática as experiências pedagógicas possam de fato se transformarem em sucessivos atos de resistência.

Hooks nos ensina que, para uma pedagogia transformadora, devemos pensar a sala de aula a partir da ideia de comunidade. Nessas comunidades o falar e ouvir garantem que todas e todos tenham uma responsabilidade partilhada, de modo que nenhuma pessoa permaneça invisível. Convergente à hooks, Luiz Rufino (2017) afirma que “a existência de cada ser está condenada a desaguar no colo do outro. Por isso, o que nos resta é a responsabilidade com a vida em sua diversidade e imanência” (RUFINO, 2017, p. 44). Nesse caminho, a partilha da vida sentimental e afetiva é, também, uma estratégia para aprendermos e ensinarmos a viver

em relação com a diversidade multicultural que habita a existência de cada indivíduo.

Em cruzos: capoeira angola na formação de atores e atrizes

Em uma aproximação à Pedagogia das Encruzilhadas, a capoeira emerge como um saber outro, reconhecendo e preservando a multiplicidade de sabedorias ancestrais orientadas pelas filosofias negro-africanas. Ressalta Rufino (2017) que, nessas sabedorias ancestrais, o corpo emerge como fonte multidimensional, desapegado à fixidez material e racional; ele é potência criativa que emana entre a fisicalidade e espiritualidade.

Luiz Rufino Rodrigues Júnior (2017) afirma que o colonialismo concentrou, em primeiro lugar, a dimensão do corpo como alvo, transformando, pela via da escravização, o ser negro em algo coisificado, de caráter mercantil. De um corpo integrado às múltiplas dimensões de suas cosmovisões, instância do sagrado e de toda e qualquer possibilidade criativa, o corpo negro foi objetificado como peça de um processo de transformação material (RODRIGUES JÚNIOR, 2017, p. 191).

Segundo o autor, o projeto do Novo Mundo reificou seus ideais de dominação através da disciplinarização dos corpos e dos discursos que investiam na separação entre mente, corpo e espírito, na vigilância do corpo pelo argumento do pecado, no ideal de supremacia da racionalidade e no cristianismo como a possibilidade de salvação do espírito. Em sua tese, Rufino (2017) afirma que o projeto colonial investiu na subalternização da população negra. Essas vidas negras, violentadas pelo regime colonial, são, ao mesmo tempo, as fontes da resistência, da sabedoria, da ginga, da

mandinga; são aquelas que ocupam os espaços vazios sendo arma, amuleto, transgressão e resiliência. É o corpo cuja alma emerge da ancestralidade.

Nas fendas e frestas a capoeira, o samba, o jongo, a macumba, entre tantas outras formas de expressão, representam culturas que eclodem nos espaços vazios. Conforme Luiz Rufino Rodrigues Júnior (2017), essas práticas, que se presentificam nas margens, compreendem o corpo como potência, como arquivo da memória, como arma. São práticas em que os repertórios gestuais, sonoros ou verbais se estruturam como narrativas contrárias ao colonialismo, guardando suas potências naquilo que não se é/quer objetivo.

Essas múltiplas culturas e sociabilidades cruzadas nas travessias do Atlântico são produtoras de identidades que compreendem os processos históricos e políticos de culturas vernaculares que, na margem, produziram e dispararam uma série de contradiscursos à modernidade. Está tudo lá, inventariado nas gingas, nos floreios de corpo, nos baticunduns dos tambores, nos versos improvisados feito amarração, na farofa arriada na esquina e em outras muitas formas de fazer. Todos esses modos guardam suas potências na sua não objetividade. (RODRIGUES JÚNIOR, 2017, p. 194)

Conforme afirma Renata de Lima Silva, as manifestações culturais brasileiras podem ser observadas a partir da “encruzilhada”. Tomando como referência o pensamento de Oliveira (2007), a autora nos explica que a encruzilhada seria uma espécie de “entre-lugar” ocasionado pela diáspora negro-africana que culminou na hibridização de suas manifestações culturais na formação do território brasileiro. Assim pode-se observar que as expressões culturais afrodescendentes, como a capoeira e o candomblé, ocupam uma identidade tecida a partir de múltiplas identidades (Oliveira apud SILVA, 2010, p. 59). Ela é “um lugar de intersecções, onde reina o

senhor das encruzilhadas, portas e fronteiras, Exu Elegbara, princípio dinâmico que medeia todos os atos de criação e interpretação do conhecimento” (SILVA, 2010, p. 60). Assim, as encruzilhadas emergem como expressões de resistência se contrapondo ao poder colonizador, ao mesmo tempo em que são consideradas como “poder-tradição” pois resguardam “simbolismos culturais bantos, iorubas, tupi-guaranis e etc” (SILVA, 2010, p. 61).

A capoeira e os sambas de umbigada são, a meu ver, demonstrações claras de que tem sido possível dobrar o poder que nos envolve e determina e transformá-lo em potência que escapa do lugar comum por uma linha de fuga, a partir da qual têm vazão a criticidade e a criatividade. (SILVA, 2010, p. 61)

Como explica Renata de Lima Silva, mesmo aqueles corpos “que não foram escravos e nem quilombolas, na roda de capoeira, também ocupam um lugar na encruzilhada, ou são ocupados por ela.” (SILVA, 2010, p. 62). A corporeidade seria algo que se constrói a partir do universo social, simbólico e cultural ao qual o corpo pertence.

Nesse caminho epistemológico, Luiz Rufino Rodrigues Júnior (2017) afirma que o corpo “é o registro do ser no mundo, como do mundo no ser” (p. 194), construtor de potências que combatem a miséria e a escassez monológica da modernidade. Em sua tese, o autor afirma que, nas epistemologias fronteiriças, a incorporação é reinscrita pelo corpo como morada da espiritualidade, a qual transgride a teologia cristã que forja o temor, a impossibilidade e a subalternização.

Dessa forma, a espiritualidade não se opõe ao saber, que, por sua vez, está diretamente imbricado à condição da experiência dos sujeitos no mundo (corpo) e de suas práticas (incorporações). A ideia de um corpo físico alocado em um polo oposto ao das imaterialidades do espírito não se sustenta nas lógicas assentes

nos saberes aqui elencados. Talvez esse seja um dos caminhos para problematizarmos os genocídios produzidos contra as populações negras e indígenas no Brasil. A morte do corpo físico acompanha a lógica de expurgar os saberes e as subjetividades produzidas e incorporadas pelos sujeitos que vibram em outro tom e se referenciam por outros modos de racionalidade. (RODRIGUES JÚNIOR, 2017. p. 196)

Segundo Luiz Rufino Rodrigues Júnior (2017), a espiritualidade está vinculada à diversidade, à imanência do ser, às possibilidades, às questões do conhecimento. Diferentemente das tradições ocidentais, os repertórios pluriépistêmicos consideram o humano em sua integralidade, não sendo possível haver separação entre mente, corpo e espírito.

Luiz Rufino (2017) afirma que as epistemologias transgressoras, da qual faz parte a capoeira, buscam em sua pedagogia o corpo como caminho de memórias e saberes, nesse sentido, a ideia de incorporação emerge como a potência em que o corpo apresenta a possibilidade de receber e manifestar a prática do conhecimento. A mandinga, concebida por Luiz Rufino Rodrigues Junior (2017) como uma noção conceitual, é uma forma de saber corporal que se envolve de magia e encantamento, é intraduzível senão e somente pelo próprio corpo que a manifesta através do rito. Mandinga é mergulhar em um campo de potências envolto pelos saberes corporais praticados nas fendas da reinscrição do mundo.

A mandinga na Pedagogia das Encruzadas [Encruzilhadas] se consiste como a sapiência do corpo envolta à atmosfera da magia e aos procedimentos do encantamento. Essa só é possível vislumbrada no rito, na performatividade em consonância com os elementos que compõem a dimensão da magia (RODRIGUES JÚNIOR, 2017, p. 201).

Luiz Rufino (2017) explica que esses saberes corporais são legados na diáspora por aqueles que, mesmo relegados ao esquecimento e ao

desvio da não existência, buscaram no vazio o mergulhar do corpo como potência e encantamento da vida. Assim fizeram os capoeiras: reinscreveram novos caminhos criando experiências lúdicas a partir de saberes fronteiriços que abriram horizontes para a existência pluriépistemológica da vida.

Como aponta bell hooks, nos espaços educacionais universitários, é bastante comum vivenciarmos experiências onde a cisão dos elementos corpo, mente e espírito é comumente naturalizada em detrimento da instrumentalização da racionalidade.

Formados no contexto filosófico do dualismo metafísico ocidental, muitos de nós aceitamos a noção de que existe uma cisão entre o corpo e a mente. Credo nisso, as pessoas entram na sala de aula para ensinar como se apenas a mente estivesse presente, e não o corpo. Chamar a atenção para o corpo é traír o legado de repressão e negação que nos foi transmitido pelos professores que nos antecederam, em geral brancos e do sexo masculino. (HOOKS, 2013, p. 256)

O estágio de docência de meu mestrado em Teatro, na Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, foi por mim desenvolvido no primeiro semestre de dois mil e dezenove, na disciplina de Interpretação Teatral III, de quatro créditos. As atividades realizadas envolveram planejamento, ministração e acompanhamento das aulas coordenadas pela professora titular da disciplina, Maria Brígida de Miranda, pesquisadora cuja tese de doutorado versa sobre a temática da capoeira como prática de preparação de atrizes e atores. Conforme as palavras da professora, a realização desta experiência de estágio docência incorporou a capoeira, não apenas como uma prática física para “treinar o corpo”, mas como um elo com a ancestralidade afro-diaspórica e sua potência como prática de resistência.

Como prática educativa contra hegemônica a capoeira angola se revelou um caminho aberto a dialogar horizontalmente com as mais diversas

experiências subjetivas que se encontram presentes na sala de aula. A partir do trabalho com a musicalidade, instigou-se a ideia de que todas/os pudessem se sentir convidadas/os em participar do processo, de maneira coletiva. Nesse caminho, a pequena grande roda da vida, convida todas/os a construir juntas/os o processo que estão vivenciando. Mesmo aquelas/es que não se sentem à vontade para experimentar o aprendizado dos instrumentos, contribuem na força coletiva que move e permite o acontecimento da roda. Legado da capoeira angola, o principal referente filosófico que possibilita a construção de um caminho pedagógico horizontal é a ação coletiva de todas/os as/os envolvidas/os.

Tendo a capoeira angola como um caminho que possibilita significar o processo educativo como um movimento coletivo e comunitário, torna-se mais fácil a todas/os compreenderem mutuamente a responsabilidade do engajamento. No trabalho com a musicalidade, por exemplo, é possível apresentar as/aos estudantes a ideia de que a bateria musical constitui uma grande comunidade e que, na empreitada coletiva cada instrumento, sua/seu tocadora/tocador tem um valor único e imprescindível, fundamental para a harmonização do todo. Nesse processo, é necessário que cada participante se disponha a escutar a si mesmo (seu instrumento) e, também, aos outros dessa comunidade (demais instrumentos). Nessa experiência, a capoeira se apresenta como um caminho onde o abandono do julgamento, dado pela razão colonial sobre certo ou errado, possibilita a cada pessoa compreender sua própria experiência (eu) em processo comunitário (outros). Contrariando a noção instrumentalizada do modelo hegemônico de educação bancária, em que os meios existem para se adquirir um fim, o processo pedagógico partilhado com as/os estudantes propõe a cada pessoa viver sua própria experiência subjetiva e sentimental em relação a ser e estar ali.

O processo educativo da prática corporal, referenciado principalmente pela ginga e pela movimentação em dupla, buscou respeitar a

presença individual do tempo e dos limites corporais, de modo que se possa valorizar o engajamento pessoal de cada estudante presente na sala de aula.

Nesse caminho, as relações de diálogo tornam-se possíveis na medida em que se exercita o contato com o outro a partir da experiência de si mesmo. O exercício de cada estudante na percepção de si e no perceber ao/a outro/a com quem se joga, potencializa o olhar para o mundo a partir de um estado ontológico de alteridade. Pelo viés dessa experiência, a relação entre o eu e o outro é significada a partir de uma aproximação não racionalizada, fazendo com que o cotidiano da sala de aula possa ser percebido e experienciado através de novos sentidos simbólicos e subjetivos.

Como nos lembra Mestre Patinha: “Capoeira é tudo que a boca come”. E, como pedagogia fronteira, ela ensina o corpo a se alimentar do espírito, que em ginga mandinga, finge que vai para um lado e vai para o outro, brinca, dança, pula, rodopia. Um corpo vadio, desobediente e malandro incorporado pelo desejo de liberdade, que despacha o carrego da tensão de um corpo colonizado e encarnado pelo espírito da barbárie. Capoeira é mandinga de escravizado em ânsia de liberdade, é magia, invocação do invisível.

Ao inserir a capoeira angola como uma prática filosófica, simbólica e subjetiva, a experiência em sala de aula ultrapassa os limites do ser e estar pela mera codificação. Se aproximando de uma perspectiva educativa decolonial, a capoeira angola, como caminho na formação de atores e atrizes, é impulsionada pelo acolhimento do pluralismo comunitário, pessoal, subjetivo e afetivo que decorre de seu processo artístico educacional elaborado a partir da ideia de alteridade. Este acolhimento, que parte da relação entre o eu e os outros, permite que a partir da relação educação-arte-vida, os estudantes desvelem suas múltiplas potencialidades.

Quando transposta à formação no contexto das artes cênicas, a capoeira pode ser fundamentada não como um meio, técnico ou instrumental,

ao qual se pretende adquirir um fim, mas como uma filosofia de vida, oportunizada pela abertura de um estado em que corpo, mente e espírito caminham integralmente. A confrontar a lógica de objetificação da racionalidade, imposta pelo modelo colonial de educação bancária, o trabalho pedagógico com a capoeira permite significar o corpo em sua integralidade, permeado por questões simbólicas, subjetivas e filosóficas que ultrapassam qualquer perspectiva que possa associá-lo como recurso de mera instrumentalização física.

Referências

CASTRO, Maurício Barros de. **Mestre João Grande: na roda do mundo**. Rio de Janeiro/RJ: Garamond, Fundação Biblioteca Nacional, 2010.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

MATSUMOTO, Roberta K. Capoeiras angola e regional: duas formas de entendimento e de integração à sociedade brasileira. In PANTOJA, Selma (org). **Entre Áfricas e Brasis**. Brasília: Paralelo 15 – São Paulo, Marco Zero, 2001.

MIRANDA, Maria Brígida de. Jogo de capoeira: when actors play a 'physical dialogue'. **Theatre, Dance and Performance Training**, 01 July 2012, Vol.3(2), p.178-191.

MIRANDA, Maria Brígida de. **Playful training: towards capoeira in the physical training of actors**. Theatre and Drama Program. School of Communication, Arts and Critical Enquiry. Faculty of Humanities and Social Sciences. La Trove University, Bundoora, Australia. 2003.

RODRIGUES JÚNIOR, Luiz Rufino. **Exu e a pedagogia das encruzilhadas**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade De Educação. Centro de Educação e Humanidades. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2017.

RUFINO, Luiz. Pedagogia das encruzilhadas: Exu como Educação. **Revista Exitus**, Santarém/Pa, v. 9, n. 4, p. 262 – 289, Out/Dez 2019.

SILVA, Renata de Lima. A potência artística do corpo na capoeira angola. **Revista do Lume**, v.2, n.1, 2012. Disponível em <<https://www.cocen.unicamp.br/revistadigital/index.php/lume/article/view/125>>. Acesso em 21/10/2019.

SILVA, Renata de Lima. **Corpo limiar e encruzilhadas: processo de criação em dança**. 2 ed. Editora UFG, Goiânia, 2016.

SILVA, Renata de Lima. **O corpo limiar e as encruzilhadas: a capoeira angola e os sambas de umbigada no processo de criação em dança brasileira contemporânea**. Tese (Doutorado em Artes da Cena). Instituto de Artes. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. 2010.

SILVA, Renata de Lima. **Mandinga da rua: a construção do corpo cênico a partir de elementos da cultura popular urbana**. Dissertação (Mestrado em Artes). Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2004.

SILVA, Renata de Lima; FALCÃO, José Luiz; DIAS, Cleber. Discursos sobre a tradicionalidade da capoeira angola: a influência e o papel dos capoeiristas. **Revista Cultures-Kairós**. Maison des Sciences d’Homme, Paris Nord, 2012. Disponível em <<https://revues.mshparisnord.fr/cultureskairós/index.php?id=489>>. Acesso em 16/10/2019.

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

SOARES, Carlos Eugênio Líbano. **A negregada instituição: os capoeiras no Rio do Janeiro 1850 – 1890**. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Divisão de Editoração, 1994.

NOTAS

ⁱ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina, com a orientação da professora Phd. Luciana de Fátima Rocha Pereira de Lyra.

ⁱⁱ “The structure of the *roda* means that even in a collective practice, bodies are always negotiating their spaces, and consequently, functions. The spatial structure of the *roda de capoeira* is connected to the circularity of relationships between everyone involved in the event. During a *roda de capoeira* the players potentially circulate from one function or place to another. A circularity of space and function allows participants to take on different perspectives, experiences and responsibilities” (MIRANDA, 2003, p. 257).

Submissão: 10/06/2020

Aceite: 10/07/2020