

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE FILOSOFIA, ARTES E CULTURA
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS
LICENCIATURA EM ARTES CÊNICAS

GISELE LEITE MARTIN

**CAPOEIRA ANGOLA COMO APOIO À METODOLOGIA TEATRAL: UMA
EXPERIÊNCIA REALIZADA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

OURO PRETO – MG

2021

GISELE LEITE MARTIN

**CAPOEIRA ANGOLA COMO APOIO À METODOLOGIA TEATRAL: UMA
EXPERIÊNCIA REALIZADA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Artes Cênicas - Licenciatura do Departamento de Artes Cênicas do Instituto de Filosofia, Artes e Cultura da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Artes Cênicas.

Orientador: Ernesto Gomes Valença

OURO PRETO – MG

2021



FOLHA DE APROVAÇÃO

Gisele Leite Martin

Capoeira de Angola como apoio à metodologia teatral: uma experiência realizada no estágio supervisionado

Monografia apresentada ao Curso de Artes Cênicas - Licenciatura, do Departamento de Artes Cênicas (DEART) da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Artes Cênicas.

Aprovada em 10 de janeiro de 2022

Membros da banca

Doutor - Ernesto Gomes Valença - Orientador(a) - Universidade Federal de Ouro Preto
Doutor - Ricardo Gomes - Universidade Federal de Ouro Preto
Mestre - Rodrigo Pastor - Universidade Federal de Ouro Preto

Ernesto Gomes Valença, orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 12/01/2022



Documento assinado eletronicamente por **Ernesto Gomes Valença, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 14/12/2022, às 09:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0443295** e o código CRC **50A46AAE**.

AGRADECIMENTOS

Seria impossível compor qualquer agradecimento sem reverenciar meus pais, Nilton e Sonia, que amorosamente construíram comigo essa caminhada. Os Amo!

Toda a minha trajetória acadêmica só foi possível, graças aos amigos e todas as nossas partilhas, que engrandeceram não somente os dias, mas também meu espírito – não direi seus nomes, vocês se saberão!

Todos os mestres e professores que fundamentaram essa escrita: agradeço! Agradeço ao Ernesto pela sensibilidade, sabedoria e escuta, ao Rocco, por sua genialidade e objetividade, eu os agradeço!

Agradeço à Capoeira Angola, pois a tenho como o saber mais profundo que pude tocar e me transformar. Ao Mestre Primo e todos os amigos dessa roda, com mais profundo amor, eu os agradeço!

**Capoeira angola como apoio à metodologia teatral: uma experiência
realizada no estágio supervisionado**

Gisele Leite Martin¹

RESUMO

O presente artigo descreve uma experiência de adaptação da pedagogia da Capoeira Angola para uma situação de apoio à metodologia teatral, como tentativa de superação dos obstáculos identificados na implementação do ensino de teatro na Escola Municipal Professora Juventina Drummond, localizada em Ouro Preto - MG. As considerações iniciais visam compreender a origem desses obstáculos na própria estrutura do sistema educacional e em sua função na sociedade, utilizando, para tanto, os estudos de Pierre Bourdieu (2003) e Paulo Freire (1996), relativos às análises críticas sobre o contexto histórico-social da educação e o processo de escolarização. Na sequência, descrevemos a pedagogia da Capoeira Angola, pertencente à tradição do Mestre Primo, do grupo Luna – BH, que norteou o desenvolvimento de uma metodologia de apoio ao ensino de teatro, bem como sua aplicação efetiva nas aulas durante o estágio. Este artigo busca se aproximar e se inserir na tradição que entender ser possível desenvolver metodologias alternativas visando uma educação plural e progressista e que possam ser desenvolvidas mesmo dentro de um sistema tradicional de ensino.

Palavras-chave: Educação; metodologia teatral; pedagogia da Capoeira Angola; Educação progressista.

¹ Graduanda no curso de licenciatura em Artes Cênicas na Universidade Federal de Ouro Preto.
E-mail: giselemartin_@hotmail.com

Introdução

O presente trabalho de conclusão de curso é uma reflexão sobre as dificuldades enfrentadas na realização do estágio na Escola Municipal Professora Juventina Drummond em Ouro Preto – MG, parte da graduação em Licenciatura em Artes Cênicas na Universidade Federal de Ouro Preto. Busquei ponderar sobre os enfrentamentos de um arte-educador na implementação de metodologias mais progressistas em um sistema de ensino tradicional e conservador, discutindo a necessidade de haver uma educação plural nestes espaços.

Um momento importante dessa experiência foi quando os alunos se mostraram extremamente resistentes ao ensino de teatro, chegando mesmo a atitudes agressivas cotidianas. Isso ocorria muito em razão de certa incompatibilidade entre um sistema de ensino tradicional opressivo, que analiso a partir das contribuições de Pierre Bourdieu, e as metodologias de jogos teatrais baseadas em perspectivas mais libertárias ou autonomistas, que aqui correlaciono à visão de Paulo Freire. Ao que tudo indica, os alunos não entendiam como lidar com a situação de liberdade proporcionada pelas aulas de teatro, já que no restante das aulas a prática educacional era predominantemente arbitrária.

Em determinado momento do estágio, me dei conta de que uma metodologia que juntasse a Capoeira Angola e exercícios baseados em jogos teatrais poderia funcionar como elemento que superasse o sistema opressivo da escola tradicional e instaurasse um ambiente em que a experimentação livre fosse a tônica, ainda que sob a condução de uma professora. Assim, inseri neste TCC algumas referências de estudos sobre a capoeira que defendem haver princípios educacionais intrínsecos a essa manifestação cultural. O entendimento é de que a dinâmica da roda, as ladainhas, as regras de entrada e saída e as relações interpessoais que se estabelecem entre Mestre e aprendiz na capoeira carregam uma pedagogia autêntica que pode ser mobilizada em situações outras, como, por exemplo, aulas de teatro.

Certamente, os resultados não foram perfeitos e reconheço que tanto a experiência quanto a análise dela poderiam ter chegado mais longe. Mas é o início de uma reflexão que pode apontar desdobramentos futuros.

O ambiente escolar e manutenção de desigualdades sociais

O ensino público é o principal responsável pela formação da maioria dos jovens no Brasil. Segundo o Censo Escolar² de 2020, “89,2% da população de 15 a 17 anos frequenta a escola [...] e concentra 95,9% dos alunos da rede pública.” (Censo da educação básica 2020, Inep, 2021, p. 70.). Para uma reflexão inicial: que indivíduo a rede pública de ensino brasileiro quer formar? Para Pierre Bourdieu a instituição escolar funciona como um modelo representativo da sociedade na qual ela está inserida, o que possibilita observações sobre as relações de poder estabelecidas pelas classes dominantes dentro do processo de formação dos indivíduos. O real propósito da escolarização está atrelado à manutenção hegemônica, ao passo que faz das práticas escolares condicionamentos para finalidades sociais - o *habitus*, como nomeia Bourdieu, é a lição de comportamento aprendida para ser desempenhada socialmente e coletivamente. Em suas palavras:

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. (BOURDIEU, 2003, p. 64)

Mais do que somente práticas individuais ou equívocos pedagógicos que poderiam ser corrigidos com relativa facilidade diante de um esforço educacional, trata-se de um sistema organizado com a finalidade de manter relações e desigualdades sociais. Ainda segundo Bourdieu, trata-se de um

sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente “regulamentadas” e “reguladas” sem que por isso sejam os produtos de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro (BOURDIEU, 2003, p. 15).

Bourdieu, em trabalho em conjunto com Passeron (1975), aponta a estrutura de massificação e de como ela é estabelecida no ambiente escolar através das violências simbólicas, que além de colocar o professor como único canal

² O Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e a mais importante pesquisa estatística educacional brasileira. É coordenado pelo Inep e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país.

transmissor de conhecimento, também revela a pragmatização da escola em fomentar saberes que apenas permitam a sobrevivência das classes populares, garantindo que não obtenham mobilidade social.

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de forma. (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p.19).

Bourdieu, ao explicitar as relações de poder existentes no processo de formação básica dos indivíduos, favorece a identificação do corpo social escolar, sobretudo o corpo discente, demonstrando como os alunos são silenciados ao longo da trajetória escolar. Esse sistema opressivo fica ainda mais evidente quando o comparamos com metodologias ou pedagogias mais progressistas, como as que normalmente envolvem o ensino de teatro.

O ensino do teatro e a correlação com a Pedagogia da Autonomia

Paulo Freire aborda os princípios inerentes da educação e convida o educador para uma reflexão crítica sobre a formação histórica e social da educação. Para que as práticas educativas sejam ativas na sobreposição do sistema social desigual, o educador não deve ignorar ou subestimar os fatores limitantes e condicionantes que afetam os educandos, tais quais: condições econômicas, políticas e culturais. É sobretudo uma indicação para que o educador busque sempre por novas formas de se compor o ensino, formas que não reproduzam mais a lógica meritocrática de manutenção de desigualdades, dando lugar a pedagogias progressistas e autônomas:

Esta inteligência da História, que descarta um futuro predeterminado, não nega, porém, o papel dos fatores condicionantes a que estamos mulheres e homens submetidos. Ao recusar a História como jogo de destinos certos, como dado dado, ao opor-se ao futuro como algo inexorável, a História como possibilidade reconhece a importância da decisão como ato que implica ruptura, a importância da consciência e da subjetividade, da intervenção crítica dos seres humanos na reconstrução do mundo. (FREIRE, 1996, p. 47)

Essa citação também reforça o diálogo assertivo entre metodologias teatrais e a Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire, já que ambas estão a favor da autonomia do ser através da consciência crítica. O ensino do teatro faz uso de ferramentas/jogos que reavivam as condições naturais do indivíduo de busca, curiosidade, da compreensão da relação entre acerto e erro não como dados

absolutos, mas como elementos processuais. A teatralidade possibilita a integração entre racionalidade e a corporeidade (individual e coletiva). O teatro se torna um objeto social aproximado à pedagogia de Paulo Freire, que visa tornar os indivíduos mais aptos a fazerem suas escolhas e a produzirem um discurso crítico sobre a realidade. É nesse sentido que o crítico de arte e pesquisador de políticas culturais Teixeira Coelho complementa:

E no teatro tanto se pode valorizar os instrumentos em si da ação cultural, como querem uns, quanto a pedagogia pela qual um grupo forma seu repertório de valores e projeta um plano social. E ainda, permitir às pessoas a aquisição de uma linguagem estética vinculada a esquemas racionais ou de sensibilização capazes de desenvolver cidadãos esclarecidos. Ou, se a posição ideológica for outra, desbloquear as comunidades sociais, restabelecer o calor dos laços humanos, fazer surgir o sentido de comunidade (COELHO, 1989, p. 91).

A Pedagogia da Autonomia, assim como o teatro, também se entende enquanto conjunto de saberes que estão em constante desenvolvimento, posto que o indivíduo, com sua subjetividade, inteligência e sensibilidade, está relacionando seus conhecimentos com o mundo, aprimorando sua consciência de ser e de ser em comunidade. Essa ideia de teatro se coaduna com a perspectiva de Paulo Freire:

Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não-eu” se reconhece como ‘si próprio’. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que consta, compara, avalia, valora, que decide, que rompe (FREIRE, 1996, p. 17)

Paulo Freire articula a educação e as ações educativas de forma a inserir as pessoas na sociedade como sujeitos da história, capazes de transformá-la. O ensino do teatro pode ser entendido como um meio de investigar a relação dos participantes com a sociedade e de fortalecer os vínculos com a comunidade. Esse é o sentido de teatro é defendido por Arão Paranaguá de Santana, professor e pesquisador da Licenciatura em Teatro, para quem,

a área de teatro é importante para o desenvolvimento da criatividade e da capacidade simbólica de crianças, jovens e adultos, sendo também uma forma de abrir as portas da escola para a entrada dos valores da comunidade e suas tradições artísticas e culturais. A ponte entre a sala de aula e instituições comunitárias artísticas e culturais cria relações entre crianças, artistas e produtores culturais (SANTANA, 2002, p. 250)

Contudo, o ensino do teatro ainda enfrenta desafios nos espaços formais da rede pública, tais como turmas superlotadas, má qualidade de material didático (que

além da superficialidade, exige do arte-educador a polivalência nos saberes artísticos), falta de apoio e parcerias dos demais docentes e direção escolar, a estrutura servil fomentada pela pedagogia cartesiana, espaço físico inadequado para práticas corporais (sala de aula), tempo de aula insuficiente para execução e aprofundamento das práticas, má remuneração dos educadores, etc. Esses obstáculos revelam as dificuldades de inserção do teatro – uma arte que requer criatividade, participação e autonomia do praticante – nos sistemas educacionais tradicionais.

O estágio realizado na escola municipal de Ouro Preto e a agressividade na sala de aula

As considerações da educação básica e as demais reflexões evocadas acima surgiram a partir da minha experiência com a docência na disciplina de Estágio Supervisionado: Planejamento e Regência II, realizada em duas escolas municipais de Ouro Preto - Minas Gerais. A seguir, abordarei apenas as práticas realizadas com os alunos do 1º ao 3º ano do ensino fundamental da E.M. Professora Juventina Drummond, onde vivenciei uma série de obstáculos e resistências que, posteriormente, possibilitaram o aprofundamento e expansão das metodologias teatrais abordadas a seguir.

Embora o estágio realizado na escola municipal Professora Juventina Drummond tenha ocorrido em um curto e delimitado período de tempo, eu já implementava nessa escola o ensino de teatro através do Projeto Infâncias: Arte e Cultura, organizado pelo Grupo Assistencial Auta de Souza (GAAS). Há 30 anos o GAAS desenvolve projetos ligados à arte, cultura e educação, chegando a atender anualmente cerca de 240 alunos das escolas municipais. O Projeto Infâncias: Arte e Cultura abarca três vertentes da arte (dança, teatro e música) com foco na construção de saberes que visam o resgate identitário, através da apropriação dos patrimônios materiais e imateriais da cidade de Ouro Preto. O estágio foi realizado a partir desse projeto social, sendo considerado um espaço não formal, mesmo ocorrendo dentro de um espaço formal de ensino (E.M. Professora Juventina Drummond).

O estágio visava o desenvolvimento de práticas teatrais em sala de aula, em encontros semanais de 50 minutos, com turmas do 1º ao 3º ano do ensino fundamental. Inicialmente, minhas práticas no campo de estágio estavam

embasadas nos jogos teatrais propostos por Viola Spolin, sobretudo os jogos encontrados nos livros *Improvisação para o Teatro* (1979) e *Jogos Teatrais na Sala de Aula: um Manual Para Professores* (1986). Comumente selecionava os jogos que evocavam problemáticas/situações a serem solucionadas em coletividade, propunha também jogos em que o movimento corporal pudesse ser explorado, juntamente com a ideia de expressão física, desenvolvendo a consciência do eu e a consciência do outro. Era comum que houvessem adaptações dos jogos, de acordo com as vivências obtidas em meus principais espaços de formação profissionalizante, SENAC e Universidade Federal de Ouro Preto.

Embora houvesse um planejamento de aulas, o mesmo nunca era efetivado integralmente e a razão desse déficit fomenta a temática central do artigo: a violência expressa pelos alunos e as metodologias implementadas para sanar esta questão. Já logo nos primeiros encontros a inviabilidade do ensino de teatro naquele ambiente escolar se destacou. Para que houvesse espaço para as atividades corporais a sala de aula precisava ser modificada e, com ajuda dos alunos, movíamos mesas e cadeiras para o fundo da sala, deixando o restante livre. Os alunos, ao se depararem com a ausência da estrutura extremamente ordenada das cadeiras, rapidamente se tornavam eufóricos ao ponto de correrem pelo espaço, pulando e gritando – algo que certamente era incomodo para os professores da sala de aula ao lado e também para a direção escolar que, por muitas vezes, de forma intrusiva e violenta, adentrava minha aula contendo os meus alunos aos gritos.

A euforia e o despertar do corpo, que se via livre da estrutura massificante do ambiente escolar, rapidamente se convertiam em pulsão violenta, fazendo com que agissem de forma agressiva uns com os outros, com empurrões, chutes e, às vezes, socos. Essa violência era crescente, obrigando-me em muitos momentos a intervir fisicamente para separar alunos que iniciavam um confronto corporal mais hostil. Uma vez eufóricos e agressivos, os alunos ignoravam minha presença em sala, assim como os meus pedidos para realizarmos uma formação em roda (a roda é uma forma organizacional em que todos podem se olhar, ao passo que também estimula a compreensão de que todos temos a mesma importância no espaço de aprendizagem). Este momento só se dava após a

contenção dos alunos e isso demandava tempo, que podia se estender por longos minutos, chegando a ocupar metade do tempo da aula ou mais e muitas vezes acabávamos não realizando nem mesmo um único jogo teatral.

Mesmo a sala sendo contida e dando início ao jogo, era comum recobrem o estado de euforia e perderem-se na regra do jogo, retomando o caos e a violência. Embora minhas práticas no campo de estágio não fossem correlatas à pedagogia tradicional, todo o ensino pré-existente era um reforço às violências simbólicas. Para Spolin, o aprendizado teatral relaciona-se com o desenvolvimento da expressão criativa, sendo o jogo teatral um meio capacitante para o acesso ao conhecimento intuitivo, tornando o jogador mais disponível e interessado em experienciar em um nível físico e não verbal a realidade. Porém, ela aponta que, para que o indivíduo se sinta livre para criar suas próprias soluções dentro da regra do jogo, é necessário que o ambiente seja propício, livre de julgamentos externos e autoritários:

Se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar. “Talento” ou “falta de talento” tem muito pouco a ver com isso. [...]. É possível que o chamado comportamento talentoso seja simplesmente uma maior capacidade individual para experienciar. Deste ponto de vista, é no aumento da capacidade individual para experienciar que a infinita possibilidade de uma personalidade pode ser evocada (SPOLIN, 1979, p.3).

Como posto acima, a disponibilidade para o jogo ou para o fazer teatral não recai sobre a ideia de “talento”, mas sobre a existência de um ambiente e situações favoráveis para gerar o interesse e, conseqüentemente, culminar no desenvolvimento teatral. Daí a dificuldade para a implementação do ensino de teatro em um ambiente escolar tradicional, comumente autoritário. Esta ideia também é reforçada por Perrenoud em *Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação* (1999):

A violência escolar é sobretudo simbólica: é uma pressão moral e psicológica constante exercida sobre os alunos para obter sua adesão, sua atenção, seu trabalho. Há, claro, crianças felizes em ir à escola e que têm espontaneamente desejo de aprender. Uma maioria incerta suporta sua condição sem realmente sofrer, passando de momentos de tédio, ou de revolta, a outros, de entusiasmo e de adesão. Ocorre, contudo, que os alunos em dificuldade ou em fracasso não são aqueles que parecem os mais felizes na escola (PERRENOUD, 1999, p. 140).

Perrenoud ainda destaca, como violência simbólica no ambiente escolar, o currículo e a organização educativa, bem como a sua forma de transmissão do

conhecimento, que é induzida ou imposta, reproduzindo o capital cultural no qual a sociedade está inserida. Dentro dessa perspectiva, era costumeiro que as crianças refletissem este mesmo comportamento durante a execução dos jogos. O autoritarismo e a natureza violenta e punitiva da escola eram constantemente reproduzidos, manifestos entre eles e entre o espaço escolar.

A agressividade latente nas relações entre alunos, que muitas vezes resvalava em mim, pode ser entendida como uma resposta mecânica a um ambiente escolar autoritário. Os alunos, acostumados a um sistema educacional que, no cotidiano, lhes ensina a obedecer automaticamente a comandos da “autoridade” do professor, não sabiam o que fazer diante de aulas de teatro que se propunham abertas e incentivavam a autonomia. Tratava-se de uma manifestação, na sala de aula, do sistema hegemônico escolar organizado com a finalidade de manter relações e desigualdades sociais, de que nos fala Bourdieu. A ineficácia inicial da implementação dos jogos teatrais que seguem moldes metodológicos mais progressistas, fez com que a metodologia/pedagogia da Capoeira Angola fosse requisitada como um apoio para a implementação do ensino de teatro.

Introdução à Capoeira Angola e a minha experiência como capoeirista

Para melhor fundamentar o conhecimento acerca da Capoeira Angola e sua metodologia de ensino, evoco as considerações da mestra em educação pela UFSCAR Simone Gibran Nogueira, e da mestra em letras e pesquisadora da Capoeira Angola, Carla Alves de Carvalho Yahn.

Nogueira aponta que, devido à escassez de registros, a discussão sobre a origem dessa manifestação cultural está repleta de controvérsias, sobretudo por ser uma cultura transmitida às gerações por meio da tradição oral. No entanto, identifica que há um ponto de acordo entre os registros encontrados: a Capoeira é uma invenção dos africanos no Brasil e que se misturou, ou recebeu forte influência de outras culturas que aqui estavam (povos originários/indígenas), em resistência ao processo colonizador (2007, p. 142). A Capoeira preserva seu fundamento africano, o que também é afirmado por Yahn:

A Capoeira Angola é uma manifestação artístico-cultural que abrange o universo da dança, da música, da literatura, do teatro e da arte marcial. Brincadeira mandingueira que revela em si suas indiscutíveis

origens africanas. Alguns estudiosos e mestres de Capoeira mais antigos acreditam que ela teve sua origem no Ngolo, ritual ancestral dos negros bantos do sul de Angola. O Ngolo, ou “dança da zebra”, conhecido também como Mufico, Efico ou Efundula, é um ritual que marca a passagem das meninas à vida adulta. Nessa dança ritualística dois lutadores competem e o objetivo é atingir o rosto do adversário com o pé, o que condiz com os objetivos do jogo da Capoeira Angola. Nesse jogo o vencedor pode escolher sua esposa entre as meninas iniciadas à vida adulta. (YAHN, 2009, p.136)

Yahn discorre ainda sobre a estrutura e origem da Capoeira, que na contemporaneidade pode ser entendida como um espaço educativo que, utilizando-se da arte corporal e musical, abarca também a cosmovisão africana. Os cânticos presentes nesta prática cultural, como a ladainha, corrido e louvação³, fazem parte da comunicação do capoeirista, um meio por onde ocorre a transmissão do passado, configurando também uma das práticas educativas nesta manifestação.

Em relação às ladainhas, Nogueira ainda ressalta que são responsáveis por transmitir a historicidade dos africanos e seus descendentes, na perspectiva de luta e resistência diante da diáspora em um período colonial brasileiro, desde o surgimento dos cativeiros e “senhores do engenho”. Sobretudo, as ladainhas contam como negros e negras fugiram para lugares de difícil acesso, para construir os quilombos e elaborem ou reelaborem sua cultura, sua sociedade resgatando sua humanidade, negligenciada pelo sistema colonial (2007, p. 145).

Os estudos sobre a Capoeira Angola geralmente entendem que os cantos são um elemento privilegiado para se buscar entender a história numa perspectiva decolonial. Neste sentido, Nogueira destaca que a Capoeira Angola está inserida principalmente no contexto diaspórico da América Latina, ao ser colonizada, e que luta até hoje contra a opressão racista e por sua libertação. A Capoeira sempre esteve associada à transformação social, principalmente dos negros e negras no processo de inclusão e equidade social. Também favorece a construção de uma identidade étnico-racial, o empoderamento negro e a compreensão dessa justaposição: favorece uma consciência de branquitude⁴ em pessoas não-negras.

³ Ladainha é o tipo de canto entoado para expressar uma mensagem, contar uma história, transmitir um conhecimento. Corrido é o canto que têm a função de ensinar e conduzir os jogadores para um diálogo na roda de Capoeira. Louvação é o canto que expressa a espiritualidade, entoado em louvor.

⁴ Branquitude refere-se à identidade racial branca e que é um lugar de privilégios simbólicos. (FRANKENBERG, 1999).

As noções estudadas por Nogueira (2007) e Yahn (2012) foram imprescindíveis para que eu pudesse entender e raciocinar sobre atividades que realizei no estágio de maneira quase intuitiva. Mas o conhecimento prático mobilizado em sala de aula surgiu da minha vivência ao longo de 5 anos como discípula do trenel⁵ Marcio e do Mestre Primo, do grupo Luna – BH.

O grupo Luna é uma instituição sem fins lucrativos fundada em 1983 e é também o primeiro grupo de Capoeira Angola de BH registrada em cartório, com a finalidade de promover e valorizar a Capoeira Angola como bem cultural. É coordenado por Mestre Primo e organizado por jovens negros e pardos, moradores do bairro Saudade/BH, onde também se localiza uma de suas sedes e Ponto de Cultura⁶.

Minha vivência com o grupo Luna ocorreu principalmente na Casa Ginga do Congo, sede do grupo em Ouro Preto. A Casa foi fundada em 2016 por Raphael José Bispo, Trenel do Mestre Primo e anteriormente Trenel do Mestre Damião⁷. Esta sede posteriormente passou a ser organizada, mantida e desenvolvida pelos angoleiros Atylana Fernandes, Rodrigo Pastor, Denis Vieira e Trenel Marcio de Souza.

Dentro desta comunidade Luna, entendida como território de convivência, essa cultura é transmitida e reforçada pela figura do Mestre Primo, o mais experiente e também principal ponto de referência. O Mestre é a tônica do seu grupo e é a referência maior da cultura. O discípulo entende o Mestre como um dos elos na linhagem da Capoeira Angola e que, através dele, se conecta com a dimensão da ancestralidade: a formação de um Mestre advém de um outro Mestre que o graduou para que seja ele a continuidade da linhagem específica e, portanto, representante daquela Capoeira Angola.

O Mestre Primo, assim como outros Mestres da Capoeira Angola, tem como grande referência, Vicente Ferreira Pastinha ou Mestre Pastinha (1889 – 1981), considerado o patrono da Capoeira Angola. Seu mestre foi Benedito, um africano natural de Angola. Em 1941, Pastinha fundou em Salvador o Centro Esportivo

⁵ Trenel - categoria denominada por Mestre Pastinha, possivelmente referente a treinamento.

⁶ Pontos de cultura são instituições da sociedade civil, sem fins lucrativos, que desenvolvem atividades culturais em suas comunidades. Foram reconhecidos pelo Programa Cultura Viva, criado pelo Ministério da Cultura em 2004, e compuseram uma rede de Pontos durante toda a vigência do Programa.

⁷ Mestre Damião – Mestre do grupo Oxalufã de Capoeira em Mariana – MG.

de Capoeira Angola (CECA) a primeira academia desta arte. Antes de morrer, deixou dois mestres, João Grande e João Pequeno, também duas grandes referências da Capoeira Angola.

A Capoeira na prática da sala de aula

A adesão da Capoeira Angola em sala de aula não se deu de uma forma consciente - que dispõe de meticulosidade, planejamento e precisão. Por eu ser capoeirista, entendo que essa cultura está diluída em todo o meu ser e em todos os setores da minha vida. Não seria diferente na minha prática pedagógica. É difícil pontuar o momento exato em que a Capoeira adentrou as minhas práticas de teatro, por ter sido algo tão natural. Organicamente, eu fui tomando de empréstimo as disposições e metodologias que fundamentam a tradição do Mestre Primo. O momento em que me dei conta da utilização da Capoeira em sala de aula, foi quando percebi que minha vivência enquanto arte-educadora estava tomando um rumo assertivo e afetuoso.

Mesmo que seja um desafio pontuar a Capoeira dentro das aulas é possível discorrer sobre algumas práticas realizadas. Estruturei a sala de aula com a mesma dinâmica de um jogo de Capoeira Angola: nele, os capoeiristas já adentram conscientes das regras, da organização, dos espaços que podem ocupar e em qual momento agir/jogar. Dessa mesma maneira, ensinei previamente os alunos como eles deveriam se comportar em sala de aula. Para que eles não perdessem a dimensão da disciplina e atenção em roda, passei a estrutura-la com suas próprias cadeiras, de forma que todos pudessem saber seus lugares. Um capoeirista aguarda sentado para jogar e assim manteve as cadeiras também, para que a euforia pudesse ser contida. Os alunos se mantiveram calmos e atentos, aguardando novas regras e esse estado de presença facilitou a adesão aos jogos teatrais que se seguiram.

A comunicação afetiva é um passo importante para a construção do ensino teatro e, como descrito anteriormente, a comunicação usual do dia-a-dia da escola já não era capaz de contê-los dentro da realização de um jogo. Como alternativa, busquei o canto, elemento precioso para o capoeirista por transmitir a historicidade desta prática e servir como orientação durante o jogo. Assim, com a ajuda de um berimbau e um pandeiro, passei a cantar para os alunos como

comunicação para orientá-los e para organiza-los durante a aula e durante um jogo teatral. Essa forma afetuosa e lúdica de comunicabilidade os tirava do estado eufórico, favorecendo a escuta ativa.

O desafio era não impedir o fluxo de energia, conduzindo-o de forma produtiva. Outra forma de comunicação e organização surgiu de uma movimentação específica de defesa da Capoeira, a cocorinha, que consiste em agachar de cócoras. Sempre que eu precisava da atenção repentina deles, eu dizia: “Cocorinha!”. E imediatamente todos, onde estivessem, agachavam e voltavam sua atenção para mim, tornando-se um artifício para solicitar a atenção entre eles. Tanto a cocorinha como outros movimentos da Capoeira Angola foram ensinados a partir da mimese, em que cada um reproduzia individualmente os movimentos que eu realizava. A Capoeira foi mobilizada também no aquecimento coletivo e em duplas: um aluno realizava o movimento de ataque, enquanto o outro, em resposta, fazia o de defesa e assim construíam um fluxo sucessivo.

Com o tempo, os movimentos da Capoeira já estavam internalizados no corpo dos alunos e isso possibilitou novos desdobramentos na aula. Notei que a movimentação em dupla era, em si, um jogo teatral ou um pré-jogo. Certa vez, em aula, ao tentar realizar o do jogo do Espelho (descrito no livro *Jogos Teatrais na Sala de Aula: um Manual Para Professores -1986*, de Viola Spolin), em que um aluno deve se posicionar à frente do outro e realizar movimentos para que o outro possa copiar simultaneamente, notei que estavam desconcentrados e desmotivados. Solicitei então que as duplas fizessem a partitura da Capoeira de “pergunta e resposta”. Naturalmente se colocaram com muito mais entusiasmo e concentração e, ao voltarmos para o jogo do Espelho, a qualidade da realização mudou completamente, demonstrando uma conexão mais aprofundada com seu companheiro de jogo e com o próprio corpo.

Outras adaptações da Capoeira Angola como apoio ao ensino de teatro

A Capoeira Angola ofereceu ainda vários outros “modos de fazer” mobilizados nas aulas de teatro, aproximando-se de uma verdadeira metodologia. Apresento, a seguir, uma pequena lista com quatro procedimentos típicos do treinamento e da roda de Mestre Primo, base principal de minha formação como capoeirista,

seguidos de um respectivo comentário sobre sua adaptação ao ensino de teatro. Essa lista visa uma sistematização apenas inicial dessa experiência no estágio, meramente com a intenção de apontar as potencialidades desse processo e reconhecendo suas limitações e inconclusão. Vejamos:

1 - O processo de aprendizagem baseia-se na experiência visual, em que o Mestre ou Ternel realizam a movimentação (golpe ou defesa) para que esta seja replicada por seus discípulos. Um ritual quase sempre silencioso, onde os discípulos, em sua multiplicidade de corpos, experienciam o mesmo movimento, executando-os de formas diferentes, já que cada corpo possui seu próprio encaixe, equilíbrio e força.

Comentário: essa relação de regra/movimento e respeito aos múltiplos corpos em seu tempo de desenvolvimento, foi essencial para o início de novos métodos do ensino teatro em meu campo de estágio. Reforçaram a inexistência do “certo ou errado”, ou mesmo ajudaram a apaziguar a competição entre alunos, redirecionando o desafio para seus próprios corpos, na intenção de superarem-se. O desafio centrado no próprio corpo, projeta-o diretamente para reconhecer as suas potencialidades, tornando-o mais apto, aos jogos teatrais.

2 - Nesse processo, há um momento em que os discípulos testam os movimentos, organizados em duplas, com o intuito de desenvolver um jogo de “pergunta e resposta”, sendo a pergunta relativa ao golpe e a resposta relativa à defesa. Dentro dessa lógica, o Mestre estimula um “diálogo” contínuo entre a dupla.

Comentário: o diálogo no ensino teatral, que envolve escuta e atenção, é imprescindível. Tomei de empréstimo da Capoeira, os movimentos encaixados em duplas, para que os corpos dos alunos assimilassem, de forma não racional, a relevância da escuta e de tempo de ação. À medida que isso era corporalmente executado, lhes era exigido concentração, respeito ao seu corpo e ao do colega. Na dupla, ao ouvir/interpretar ativamente a movimentação corporal de “ataque” do outro, imediatamente a “defesa” existia em resposta, possibilitando assim, a dinâmica de escuta e ação.

3 - A bateria⁸ é o momento em que os discípulos interagem e aprendem o toque dos instrumentos que acompanham a Roda de Capoeira. Também é o momento em que é ensinado a hierarquia dos instrumentos, que devem ser tocados dentro da seguinte dinâmica temporal: Berimbau Gunga, de tom mais grave, tocado pelo Mestre; Berimbau Médio, de tom médio, tocado pelo Ternel; Berimbau Viola ou Violinha, de tom mais agudo, tocado por outro Ternel, ou discípulo mais experiente; Pandeiro 1, tocado por discípulo experiente; Agogô, tocado por discípulo experiente; Pandeiro 2, tocado por discípulo experiente; Ganzá, tocado por discípulo experiente; Atabaque, tocado por Ternel, ou discípulo mais experiente.

Comentário: em muitos momentos, o canto e a utilização de instrumentos em sala de aula, era a forma de cativar a atenção dos alunos, para a transmissão de informes do dia, ou para situá-los de alguma regra de jogo teatral durante a aula. Isso requeria deles, o entendimento da relevância da escuta e respeito a fala do professor. Dessa forma não violenta, a escuta era conquistada e os jogos eram conduzidos de forma harmoniosa.

4 - A “simulação” da Roda de Capoeira, momento em o Mestre reproduz, dentro do treinamento, a Roda de Capoeira. Este é um espaço importante para que o discípulo aprenda a se comportar e a se organizar dentro da roda, compondo-a de forma respeitosa, seguindo a tradição do Mestre e as hierarquias preexistentes. Momento também para que expresse a potencialidade dos movimentos, espontaneamente.

Comentário: dessa estrutura, tomei emprestado a ordenação da espacialidade, posto que eram uma possibilidade de organização e controle da agressividade dos alunos. Dispor um espaço para que os jogos fossem executados exigia dos alunos concentração em permanecer no mesmo. Delimitar o espaço favoreceu a canalização dessa agressividade para a criação de movimentos ou desenvolvimento do jogo proposto. As marcações que delimitavam espaço eram feitas com giz no chão ou com objetos.

⁸ Bateria é formação instrumental presentes no jogo de Capoeira.

Considerações finais

As contribuições da Capoeira Angola para o ensino teatro são inúmeras, talvez incontáveis, posto que ela pode ser interpretada como uma ciência de possibilidade infinitas e que se adensa dentro do cotidiano. Como explicitado anteriormente, existe mais de uma forma de transmissão e construção de conhecimento. A metodologia da Capoeira possibilitou, em meu campo de estágio, o ensino de teatro de uma forma muito mais efetiva, amorosa e harmoniosa.

Mestre Primo evidência que cada discípulo tem seu tempo de desenvolvimento e ressalta a necessidade de respeitar o próprio corpo na sua dinâmica de assimilação de movimentos. A experiência do capoeirista faz com que execute os movimentos de forma mais segura, precisa e, a partir daí, sua técnica alcança expressividade e espontaneidade. Seguindo essa lógica de respeito ao desenvolvimento individual, os alunos, ao se sentirem acolhidos e respeitados, passaram a querer explorar mais seus corpos e suas expressividades.

A partir da adaptação de procedimentos da Capoeira Angola para o ensino de teatro, pude constatar um enorme avanço em diversos aspectos da relação entre os alunos e também em relação a mim. O respeito à minha figura, que começou a acontecer, me parece diretamente ligado ao reconhecimento da hierarquia dentro da Capoeira Angola, que é constituída na lógica de reconhecimento da sabedoria e da experiência do mais velho. Além disso, assim como na Capoeira, na sala de aula a construção do conhecimento passou a ser encarada como uma responsabilidade de todos, portanto, todos tinham peso e voz nesta construção.

É possível acrescentar, ainda, que essa experiência pode ser relacionada a um processo de resistência ideológica ao modelo cultural dominante, integrando um pensamento decolonial. Houve um reconhecimento da oralidade como transmissão de saberes, conduzindo os alunos ao aperfeiçoamento da expressão verbal.

Finalmente, reconheço que o que inicialmente nomeava como pulsão agressiva dos alunos não necessariamente estava atrelada à violência ou ao desejo de serem violentos. A pedagogia tradicional do ensino básico gera corpos silenciados e inexpressivos e no momento em que esses corpos se deparam

com a liberdade cedida por pedagogias progressistas, acessam um estado de excitação incontrolável que, quando extravasada, é facilmente confundida com agressividade. Com as práticas da Capoeira Angola no ensino de teatro, essa energia pôde ser canalizada e convertida em ações conjuntas, em jogos teatrais. Isso mobilizou os alunos a serem também mais concentrados, seguros e cooperativos em ambiente escolar e, segundo alguns relatos de pais, também mais cooperativos em casa. A pedagogia da Capoeira Angola possibilitou que o ensino pudesse correr por vias mais progressistas e humanitárias, reforçando uma identidade e organização, genuinamente brasileiras.

Referências bibliográficas:

BOURDIEU, Pierre. *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*. In: *Escritos de Educação*, Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do ensino*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1975.

COELHO, Teixeira. *O que é ação cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

NOGUEIRA, Simone Gibran. *Processos educativos da Capoeira Angola e construção do pertencimento étnico-racial*. 2007. 185 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed, 1999

SANTANA, Arão Paranaguá de. *Trajetória, avanços e desafios do teatro-educação no Brasil*. Sala Preta, v. 2, 2002.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

YAHN, Carla Alves de Carvalho. *A mandinga versada Capoeira Angola*. Terra Roxa e Outras terras: Revista de Estudos Literários 17.1, 2009.