



MUSEU ITINERANTE BALAIO DA CAPOEIRA: REPRESENTAÇÃO ESTÉTICA, REPRESENTATIVIDADE POLÍTICA E A PESQUISA EM EDUCAÇÃO

BALAIO DA CAPOEIRA ITINERANT MUSEUM: AESTHETIC REPRESENTATION, POLITICAL REPRESENTATIVITY AND EDUCATIONAL RESEARCH

Daniel Silva Porto¹

RESUMO

Esse artigo analisou o caso do Museu Itinerante Balaio da Capoeira - MIBC, no contexto do processo de ressignificação dos museus e da capoeira no Brasil, no final do século XIX e início do século XX até a contemporaneidade. Atento às mudanças no olhar sobre o papel e lugar do negro, ao reconhecimento de novas categorias de saber presentes nos patrimônios culturais imateriais, às legislações específicas, às exposições ontem e hoje com seus diferentes dispositivos de pensar e mediar a cultura, às mudanças nos discursos sobre a cultura afro-brasileira e suas imbricações na pesquisa em educação. A transição no lugar e papel do negro e da cultura afro-brasileira representa uma série de conquistas institucionais expressas na formulação de leis e políticas públicas específicas no final do século XX e início do século XXI. Entre elas, o reconhecimento da capoeira como Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil em 2008. Os artefatos, objetos e as memórias dos sujeitos históricos presentes no acervo MIBC, simbolizam conquistas no campo social, político e estético; outros desafios surgem no processo de salvaguarda desses bens culturais: Como é possível combater o racismo sem uma educação antirracista? Como a educação, o ensino de arte, literatura e história podem interagir nesse processo? A mediação cultural indica alguns caminhos, em que a formação docente pode ser qualificada no sentido de relacionar as leis inclusivas e o patrimônio cultural afro-brasileiro no cotidiano escolar. Foi utilizada a metodologia da observação participante a partir das impressões do público ao assistir o documentário que narra a história de criação do MIBC, e da visita ao acervo mediada por seu idealizador mestre Noventa. Os grupos sociais e étnico-culturais construíram diferentes compreensões a respeito da capoeira a partir de sua musealização proposta pelo MIBC.

PALAVRAS-CHAVE: Capoeira. Museu-itinerante. Educação. Mediação Cultural.

ABSTRACT

This article analyzed the case of the Itinerante Balaio da Capoeira Museum - MIBC, in the context of the resignification process of museums and capoeira in Brazil, in the late 19th and early 20th centuries until contemporary times. Attentive to changes in the look on the role and place of black people, to the recognition of new categories of knowledge present in immaterial cultural heritage, specific legislation, to exhibitions yesterday and today with their different devices of thinking and mediating culture, to changes in discourses on Afro-Brazilian culture and its implications in education research. The transition in the place and role of blacks and Afro-Brazilian culture represents a series of institutional achievements expressed in the formulation of specific laws and public policies in the late 20th and early 21st centuries. Among them, the recognition of capoeira as Intangible Cultural Heritage of Brazil in 2008. The artifacts, objects and memories of the historical subjects present in the MIBC collection, symbolize achievements in the social, political and aesthetic fields; other challenges arise in the process of safeguarding these cultural assets: How is it possible to combat racism without anti-racist education? How can education, art, literature and history teaching interact in this process? Cultural mediation indicates some paths, in which teacher education can be qualified in order to relate inclusive laws and Afro-Brazilian cultural heritage in school life. The methodology of participant observation was used from the impressions of the public when watching the documentary that tells the story of the creation of MIBC, and the visitation to the collection mediated by its master creator Noventa. Social and ethnic-cultural groups have built different understandings about capoeira from their musealization proposed by MIBC.

¹ Mestre em Educação UEMG - 2016/18, com a dissertação Museu Itinerante Balaio da Capoeira: Mediações no Diálogo com a Educação; Especialista no Ensino de Artes Visuais EBA/UFMG - 2013/16; Bacharelado e Licenciado em História PUC-MG – 2000/03. E-mail: danielsilvaporito@gmail.com

KEYWORDS: Capoeira. Itinerant museum. Education. Cultural Mediation.

1 MUSEALIZAÇÃO DA CAPOEIRA E A EDUCAÇÃO

Em 4 agosto de 2000 foi promulgado o decreto nº 3.551 que institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial, que possibilitou o desenvolvimento de inventários com intuito de proteger os bens culturais que seriam elevados à condição de Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil. Dentre eles, destaca-se a capoeira, cultura de matriz africana, afro-brasileira e com capilaridade em todo o território nacional.

Culturas tradicionais e de terreiro como a Capoeira, a Umbanda e o Candomblé chegaram a Minas Gerais no processo migratório de escravos advindos de regiões do nordeste com proibição do tráfico de cativos da África. Soares (1998) menciona dois tipos de “jogos” escravos reprimidos pela polícia em Minas, o jogo “a caquinha”, menos violento e o jogo da “pancada”. É comum ouvir sobre a prática em diferentes lugares de Minas de um tipo de “jogo” chamado “porrete” ou “dança do pau”, parecido com o da “pancada”. São várias influências que interagem com a disseminação da capoeira em Minas, inclusive os intercâmbios com Salvador e Rio de Janeiro.

Museu Itinerante Balaio da Capoeira - MIBC² (Fig.1) conta parte da história da capoeira de Belo Horizonte e de Minas Gerais, foi reconhecido e premiado com um projeto que sistematizou seu acervo de mais de 4.000 peças e que narra a história de criação do ônibus-museu, com o documentário Museu Itinerante Balaio da Capoeira. O ônibus, as peças do acervo e o documentário caracterizam os dispositivos de mediação cultural que serão objetos de análise no seguinte contexto. (Fig. 2).

² Primeiro Museu Itinerante da Capoeira do Brasil, o ônibus-museu inaugurado em 2003 por iniciativa de quatro mestres ícones da capoeira em Belo Horizonte - MG, em 2012, recebeu o prêmio do Programa Nacional do Patrimônio Imaterial, do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – PNPI/IPHAN/2012. Foi objeto de pesquisa de Especialização no Ensino de Artes Visuais pela Escola de Belas Artes da UFMG - 2014/15, com a monografia Museu Itinerante Balaio da Capoeira: Uma Proposta de Mediação Cultural. E objeto de pesquisa no curso de mestrado da UEMG – 2016/18.

Figura 1 – Ônibus modelo Caio Bela Vista 1973 - Um modelo raro



Fonte: acervo do museu

Figura 2 – Ônibus em atividade e Encontro



Fotos do ônibus em atividade - 2005, Itaúna/MG.



Encontro dos Mestres Mineiro e Noventa com técnicos da Rede Catitu e equipe de Museólogos.

Fonte: acervo do museu

O processo de ressignificação dos museus e da capoeira no Brasil, desde o final do século XIX, início do século XX até a contemporaneidade, pode ser analisado sob a ótica do reconhecimento de outras modalidades de conhecimento e sensibilidade, que perpassam os patrimônios culturais imateriais do Brasil, paralelamente ao contexto da **ausência de meios e canais** institucionais que representassem o negro e a cultura afro-brasileira ao longo do século XX. O que caracteriza esse lugar da memória social e do monopólio do saber como local de embates e arena política.

O embate é estético e político na medida em que a cultura negra e afro-brasileira afirmam-se enquanto lugar do ser, do saber e do saber-fazer em sua interface com a educação. As manifestações afro-brasileiras carregam o direito à autodeterminação e à autorrepresentação dos povos e grupos étnicos. Dentre elas a capoeira, que traz em sua gênese a cultura de resistência de um processo histórico secular, uma prática em constante transformação, e devido

aos vários aspectos que a capoeira adquiriu, tornam sua pesquisa complexa. A salvaguarda³ da capoeira enquanto patrimônio cultural imaterial do Brasil - 2008 e a efetivação da lei 13.639/03 são marcos legais de um processo maior que reflete a mudança no discurso oficial sobre o lugar e o papel do negro na sociedade e a relação com ‘os saberes’.

O direito à uma educação universal pelas vias da escolarização é um fenômeno recente (SACRISTÃ, 1999) no Brasil e, em termos de estruturação de políticas públicas, começou a ser pensada na década de 1930 num viés higienista e instrumentalizada na década de 1950 de forma tecnicista. Prevaleceu naquele contexto, o modelo educacional do homem laborioso norte americano (WARDE, 2000). Portanto, falar em direito à diferença pressupõe a superação de modelos hegemônicos, dentro de um quadro histórico recente, assim, a constituição de 1988 é um divisor de águas com relação às temáticas de pesquisa com questões étnicoraciais e educação no Brasil e seus temas correlatos.

A museologia constituída no século XIX e dominante até o último quarto do século passado carregou, desde sua gênese, o compromisso com a representação de um projeto de identidade da nação que omitia as múltiplas características étnicas presentes na formação histórica de diferentes países ocidentais (ANDERSON, 2005; ARAÚJO, 2012). A análise do MIBC, no contexto de ressignificação da capoeira e dos museus no Brasil, possibilitou historicizar a capoeira e ampliar o diálogo com a educação.

O negro passou de objeto a sujeito da história, saiu da condição de homem/coisa/mercadoria no período da escravidão e passou a se autorepresentar. E no cerne desses movimentos, a cultura afro-brasileira saiu da condição de negação e passou a ser reconhecida com a marca da brasilidade. Ao lançar luz sobre as dimensões estéticas, representativas e políticas desse processo histórico compreende-se que a capoeira, enquanto um saber no contexto da educação, é um direito.

O percurso histórico da capoeira passou pelas formas de resistência a escravidão pelas assimilações históricas e geográficas, como as maltas no RJ, a criminalização no fim do séc. XIX, a descriminalização no Governo Vargas, a esportivização na década de 1950, a contracultura dos anos de 1970, as academias nos anos de 1980, pela mundialização (globalização) na década de 1990 e pelo reconhecimento institucional em 2008, com a inscrição no livro de registros do IPHAN como Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil.

³ Planos de Salvaguarda podem ser definidos como “[...] ações que contribuem para a melhoria das condições socioambientais de produção, reprodução e transmissão de bens culturais imateriais”. (IPHAN, 2006b, p. 25).

O reconhecimento desses saberes no campo das políticas públicas de educação e de cultura repercutem no campo da pesquisa, estabelece categorias de análises sobre o lastro do período escravocrata no Brasil, em termos das desigualdades sociais e em seus contrapontos, nos movimentos de resistência, luta e ressignificação do negro e das culturas afro-brasileiras. Por outro lado, evidencia a dificuldade das instituições educacionais em todos os níveis de implementação do que preconiza a lei 10.639/03.

A história da capoeira possibilita identificar períodos e fatos da história do Brasil e da formulação de políticas públicas, em que a questão dos direitos fundamentais, a educação, o sentido de pertencimento e a cultura não foram assegurados pelo estado. Nessa arena política e no campo do embate, os saberes associados à cultura afro-brasileira foram ressignificados, reconhecidos e/ou negados. Nessa perspectiva histórica é que as conquistas se traduzem no campo do direito adquirido.

Conceitos-chaves foram utilizados para alinhar a pesquisa no campo da arte e da cultura no diálogo com a educação: os dispositivos, a mediação cultural e a justaposição de linguagens e saberes. Um a serviço do outro, os dispositivos: o documentário, o ônibus e o acervo; as mediações: mestres, escolas e os atores sociais em diferentes contextos; a justaposição: oralidades, vídeo, acervo, roda de capoeira. Juntos e justapostos puderam potencializar trocas entre as modalidades de conhecimento e sensibilidade presentes na história da capoeira e no acervo do MIBC. Numa dimensão sutil do saber, o capoeirista sabe que: *é preciso jogar o jogo conforme o toque do berimbau*, ou seja, *cada momento pede um movimento*. No que tange à formação humana, uma educação antirracista é a lente do presente que a história nos coloca perante a vida o ofício docente.

2 NARRATIVAS, IDENTIDADES CULTURAIS E DISPOSITIVOS

Até que ponto o contexto e os discursos históricos estão impregnados por questões ideológicas, estéticas e/ou de origens étnicas? As exposições internacionais inauguradas em 1851 em Londres, e realizadas até as primeiras décadas do século XX, foram realizadas como expressões máximas do mundo moderno. Em comparação com o outro, criaram referências que passaram das matérias primas, ao mundo do trabalho, até as grandes conquistas do intelecto e a imaginação humana. Por outro lado, os processos de curadoria das galerias de arte passavam pelo viés da ressignificação do fazer artístico, no mesmo período em que o discurso do estado-nação foi relativizado e os grupos hegemônicos questionados.

Se a leitura do passado e as exposições museológicas e de arte produzem narrativas, essas produzem sujeitos históricos. As formas de representação do negro na produção artística brasileira refletem as condições históricas e estéticas nas quais estiveram inseridos, e podem ser divididas em três fases: documental século XVII, XVIII e XIX, social primeira metade do século XX, e intimista fim do século XX até atualidade. (FELINTO, 2012).

Documental é o período da escravidão em que o negro era tratado como coisa, parte da paisagem, um objeto. Social é o período em que a miscigenação passou a ser compreendida como fator determinante da identidade da nação (BRASIL, 2007, p. 19) e os grupos de manifestação negra buscaram uma legitimação jurídica, uma visibilidade e aceitação da sociedade (BRASIL, 2007, p. 37). Intimista é a contemporaneidade em que os temas se tornaram difusos, porém, o negro passou a se auto representar no campo político, social e estético.

A mediação cultural é um conceito contemporâneo que traz em seu cerne o papel dos sujeitos portadores e/ou tradutores do saber, os curadores das exposições históricas/geográficas ou de arte, os mediadores de instituições museais, os professores em suas distintas escolas, e os mestres do saber popular e/ou tradicional. O que está posto é o lugar do saber, o reconhecimento que ele goza, a que público se destina e com qual propósito ou finalidade esses saberes se articulam e são disseminados.

O colecionismo praticado pelos museus numa perspectiva eurocêntrica, enquanto desdobramento do projeto iluminista, deixou de ser um lugar que acumulava objetos de antigas civilizações e passou a realizar narrativas históricas, em nada imparciais. Como demonstra Menotti (2013, p. 59), “a exposição não estaria dando a ver narrativas transcendentais sobre o fazer artístico, mas essencialmente fabricando essas narrativas”. A arte estaria para a cultura nesse processo, no centro do debate, do que seriam afinal as identidades nacionais, os sujeitos e as hierarquias correlatas entre aquilo que seria evoluído ou primitivo.

Ao estabelecer vínculos entre as identidades culturais e as nações, Stuart Hall salienta que os impactos da globalização repercutem em todas as formas de representação das identidades na pós-modernidade. O autor afirma que a nação é “um sistema de representação cultural” (HALL, 2005, p. 109) e que as pessoas participam disso, tal como é representada em sua cultura nacional. Anderson (2005, p. 288), ao analisar os interesses envolvidos no âmbito da representação e do simbólico, salienta que os “museus e a imaginação musealizadora são profundamente políticos”, e o programa ideológico coloca sempre os produtores e os nativos

em hierarquia onde o estado laico moderno imprime sua insígnia nas instituições detentoras do saber.

O cerne da questão naquele período era comparar, classificar e evoluir, Warde analisa com base nos estudos de Gramsci, de modo a elucidar como o pragmatismo evolucionista materializou-se nos EUA, não apenas com os novos padrões culturais, mas como padrões intelectuais e morais, e segundo a autora, os estudos sobre fordismo e americanismo constataam que o convencimento se dava não no âmbito do vocabulário, mas no campo da ação. Os EUA apresentavam um modelo de civilização e educação a ser seguido.

A autora analisa que através dos meios discursivos e não discursivos o americanismo penetrou na cultura, nos modos de pensar e agir e tornou-se parâmetro de progresso, civilização e democracia, um modelo de felicidade que influenciou a arquitetura, redimensionou os espaços e incrustou a noção de homem/razão/máquina, que tem como projeto central: “o americanismo como processo educacional, ao mesmo tempo que fez da educação o seu apanágio”. (WARDE, 2000, p. 43).

Esse discurso vai repercutir na constituição e regulamentação de leis e na implantação da educação formal ao longo de todo o século XX no Brasil, com o discurso da racionalidade e do progresso omitem de forma dissimulada as questões étnico-raciais. Lilian Schwarcz descreveu esse aspecto ideológico que foi institucionalizado em noções acadêmicas, na articulação das teorias raciais europeias no contexto histórico brasileiro - 1870/1930 (SCHWARCZ, 1993). Um legado enraizado no Museu Etnográfico, no Instituto Histórico Geográfico Brasileiro e nas faculdades de Medicina e Direito, as primeiras instituições acadêmicas do país.

3 DESAFIOS METODOLÓGICOS E QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS

A partir de era Vargas, em 1930, a educação passa a ocupar um lugar estratégico no projeto de nação inicialmente com os pioneiros da educação, impregnados com uma visão pragmática e higienista. No contexto de imposição do Estado Novo em 1937, Getúlio Vargas em busca de apoio popular para legitimar seu governo, descriminalizou a prática da capoeira, desde que, “de forma vigiada e restrita inicialmente aos espaços de academia”. Naquele momento foram lançadas a bases de uma sociedade moderna, compreendida como fruto de um processo de industrialização e urbanização.



Na década de 1950, o viés tecnicista ganhou força com o projeto desenvolvimentista, e posteriormente, com os regimes militares dos anos de 1960 e 70 que intensificaram o aspecto disciplinar na educação. O campo da pesquisa em educação reproduziu os métodos quantitativos e qualitativos balizados nos referenciais europeus e americanos. Na década de 1980, com forte influência das teorias marxistas, a pesquisa incorpora muitas reivindicações dos movimentos sociais, com fortes questionamentos ao regime militar e seus métodos de ensino.

Nesse percurso histórico, em que são estruturadas as bases institucionais da educação no Brasil, Bernadete Gatti evidencia alguns dos dilemas associados à pesquisa. A falta de uma tradição conceitual mais consistente na gênese da pesquisa em educação que incorporou modelos estrangeiros, e a dificuldade de construir bases teóricas mais consistentes “que não sejam a aplicação de categorias teóricas usadas em outras áreas de estudo e que abarquem a complexidade das questões educacionais em seu instituído e contexto social”. (GATTI, 2001, p. 69).

O diálogo precário entre a educação, a arte e a cultura no Brasil têm origens históricas, institucionais e ideológicas, reflexo da importação de modelos de pesquisa e ensino que foram institucionalizadas ao longo do século XX. Evidencia-se um empenho no campo da pesquisa na superação desses modelos, no que tange à cultura afro-brasileira, o desafio está relacionado ao recorte com foco na lei 10.639/03, e em novas categorias epistemológicas de análise, produção do conhecimento e mais recentemente aos ataques sistemáticos que as ciências humanas e as leis inclusivas sofrem pelos grupos de extrema direita. As identidades culturais são fronteiras e locais de saber, portanto, lugar de embates.

À luz de uma perspectiva mais ampla, cabe evidenciar o amadurecimento de uma temática antirracista num contexto de negação histórica do racismo, em contraponto à tendência de falseamento do passado que caracteriza inúmeras narrativas na última década. As questões étnico-raciais no Brasil podem ser articuladas de variadas formas, o que depende do enfoque, do método e das categorias de conhecimento que são articuladas na elaboração dos discursos. A perspectiva histórica, segundo Ayas Siss, confere ao processo de autorrepresentação do negro e da cultura afro-brasileira um lugar estratégico, “posto que está presente em toda a história da educação no Brasil”. (SISS, 2008).

Nas pesquisas relacionadas ao negro, a cultura negra ou afro-brasileira, as terminologias já revelam as tensões históricas em si, o termo afrodescendente que designa os descendentes de africanos nascidos no Brasil é um eufemismo para negro (SISS, 2008). Essa

lógica que demoniza o outro, falseia ou minimiza o reconhecimento da cultura de matriz africana no Brasil é a mesma que pregou o mito da democracia racial ou do brasileiro cordial. Do ponto de vista histórico, os marcos legais de constituição do Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro estão intimamente ligados à atuação do movimento negro, ao processo de autorrepresentação do negro e da cultura afro-brasileira, porque não considerar esse protagonismo nos processos didáticos, cognitivos e criativos?

Os autores Oliveira e Lima, ao realizar um retrospecto do conjunto de leis e diretrizes que abordam o tema das relações étnico-raciais, ressaltam que os pareceres, diretrizes, planos nacionais etc., mostram-se necessários frente ao fato de que a diversidade simplesmente não tem sido contemplada nos mais diferentes contextos educacionais. E conforme a diretriz X do Plano Nacional de Educação - PNE, ao determinar o direito à diversidade em seu conteúdo, cabe ao campo da educação ampliar perspectivas epistemológicas. E observam que o multiculturalismo e o interculturalíssimo surgiram de um movimento iniciado nos anos 60, 70 e 80 ao evidenciar desigualdades na educação e nos currículos, ao tratar de aspectos de gênero, classe e raça, sem, no entanto, alterar o padrão epistemológico ocidental e eurocêntrico. (OLIVEIRA; LIMA, 2015).

Por um lado, a falta de uma tradição epistemológica consistente, por outro, um processo secular de reivindicações identitárias que pressiona o ambiente educacional formal, no cerne da questão, a história da cultura afro-brasileira e a capoeira. Nesses termos, quais forças, potências ou sinergias o MIBC e a história da capoeira podem mobilizar? Na proposta metodológica da pesquisa estão as diferentes formas de apropriação dos sujeitos nos modos como eles percebem e participam da história. Uma das características da narrativa e da arte contemporânea é sua impossibilidade de definição, ao mesmo tempo que elas tendem a valorizar com maior ênfase o papel dos sujeitos nos processos, do que os objetos em si.

4 RACISMO, MEDIAÇÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se pelo trabalho o homem transforma o meio e a si mesmo, a educação deveria pavimentar esse caminho na perspectiva da humanização, ao transmitir o legado cultural da humanidade, que é fundamental para dar sentido ao fazer cotidiano na escola. Em sua proposta de organizar o debate sobre o saber e as práticas educativas, Bernard Charlot (2013) distinguiu as lógicas educacionais em sua perspectiva antropológica, na qual o trabalho deixou de ser visto

como castigo e servidão na idade média, e passou a ser compreendido como instrumento da liberdade e dignidade humana.

A educação pelas vias da escolarização no Brasil privilegiou aspectos disciplinares e técnicos que contribuíram com o agravamento de um eminente esgotamento do modelo na qual a escola foi estruturada. O fato de ter negligenciado o papel da cultura enquanto um patrimônio humano repercutiu em todos os níveis do processo de aprendizagem, dentre eles, a falta de interesse do aluno, entre outros fatores. Entretanto, despertar esse interesse não pode ser um fim em si mesmo, expressões como cativar os alunos, conquistar o respeito e ter o domínio da turma são usuais. A proposição didática deve funcionar como uma isca e ser como um objeto de interesse, o que pode ocorrer sob algumas condições: quando é fruto de uma boa pesquisa e/ou quando existe uma interação com turma. Em alguns casos, mesmo com uma ótima proposta, não haverá interação na turma.

Segundo Charlot, a estrutura antropológica da educação requer “atividade e patrimônio”, desconectados ambos perdem seu valor, uma vez que: “A espécie humana é construída por ela mesma no decorrer da história; (...). Também ele é construído como membro de uma sociedade e de uma cultura (...)”. (CHARLOT, 2013, p. 167). O fazer cotidiano é o que contextualiza, histórica e geograficamente, as produções humanas, os alunos e suas percepções de mundo. É papel do professor e mediador estar sensível às oportunidades que surgem no percurso e as pressões sociais do entorno.

A autora Paula Sibila, ao refletir sobre os processos e mutações pelos quais a escola percorreu ao longo do século XX, e que se refletem na apatia, dispersão e desinteresse por parte dos alunos, encontrou os vetores: meios de comunicação, tecnociências e o mercado. Segundo ela: “A história da educação está unida ao projeto científico moderno, e da grande reforma moral inicialmente cristã e a seguir leiga, que disciplinou a sociedade aburguesada do século XVIII e XIX”. (SIBILA, 2012, p. 40) A autora diagnostica o fim da infância, da adolescência e a hegemonia de consumidores, com o fim do dispositivo escolar e dessa categoria em vias de extinção: o aluno (SIBILA, 2012). Ela contra-argumenta que seria preciso dar densidade à experiência, despertando o entusiasmo, a vontade de aprender, e que para tal, seria necessário tornar o aprendizado interessante.

Por outro lado, Charlot salienta que para mobilizar a atividade intelectual no aluno, é necessário que isso ocorra de dentro para fora e não o contrário, e acrescenta com uma contradição, na escola o mundo é tratado como objeto e não como um ambiente. Ele acentua



que a especificidade da escola é que ela não está ligada ao mundo familiar do aluno, e que ela habita o campo da linguagem:

Para relacionar-se ao mundo como objeto de pensamento, são fundamentais os processos de distanciação-objetivação e de sistematização. A distanciação possibilita ao aluno sair do mundo subjetivo das emoções, dos sentimentos, da experiência vivenciada e pôr o mundo como objeto a ser pensado. (CHARLOT, 2012, p. 149).

Seria possível equacionar essas questões de separar a realidade empírica, afetiva e vivencial da epistêmica? Do eu epistêmico, que pode ser pensado enquanto objeto de pesquisa, e/ou extensão do fazer cotidiano e na vivência de processos criativos? A objetivação da história da capoeira confere esse caráter à uma prática marcada pela afetividade e sentido de pertencimento, que associada à justaposição⁴ de linguagens: as narrativas orais, o saber dos livros, o vídeo e o acervo do MIBC, podem ser objeto de estudo e apropriações. Ou como propõe Andrade, em dado contexto e seus inúmeros focos de observação, os objetos estendidos:

Assim propomos, nesse trabalho, embora temporal e tão específica quanto ilimitada, a possibilidade de ressaltar e abranger, e por assim entender, estender as fontes de estudo da arte na educação para: todo e qualquer objeto de criação e proposição expressivas humanas que se tornam intencionais e suscitam redes culturais complexas de contextualização por comparação ou analogia a outras formas de proposições expressivas. (ANDRADE, 2014, p. 46).

A quebra de paradigmas propiciados pela arte contemporânea, incorporou a premissa que os sujeitos anônimos e o cotidiano interagem com e até compõem a obra, na medida que os olhares e percepções sobre o mundo participam no processo criativo. Andrade (2014) salienta que, no campo da arte/educação, existe uma singularidade nas relações docentes pautadas nas escolhas e decisões entre o educador e o educando, no âmbito do conhecimento formal e informal (ANDRADE, 2014, p. 22), a capacidade de perceber anseios, curiosidades e necessidades é que pode se traduzir enquanto experimentos de métodos que oportunizam as narrativas dos alunos.

A memória é o disparador no processo de investigação da origem enquanto sujeito, grupo, família; e o conjunto de significados e valores por eles compartilhados caracterizam os anseios e desejos por eles descritos na busca e articulação pelas identidades culturais. Andrade descreve esse processo da seguinte forma:

⁴ O conceito de justaposição apresentado por Andrade (2014) refere-se a justapor o período de produção da obra ao de estudo em sala de aula. Utilizarei esse conceito expandido para o diálogo de linguagens textuais, orais e audiovisuais, em que justapor é associado também aos suportes e objetos.

Necessário estabelecer, no domínio da sala de aula, espaços onde são possíveis, através da seletividade de processos relacionados a atenção humana, formas de acesso às memórias culturais de nossos educandos. Assim, poderemos consolidar conhecimentos que realizam confrontos culturais capazes proporcionar aos estudantes não só conhecer como reconhecer e reconhecer-se. (ANDRADE, 2014, p. 56).

Existem hiatos que caracterizam o processo de disseminação da capoeira, as vias da oralidade consagram diferentes versões que estão longe de um consenso, a polifonia de vozes é salutar, pois contempla a diversidade de vozes. A manutenção dessa prática ocorreu sem apoios institucionais, porém, a noção de patrimônio cultural imaterial amadurecida na década de 1970 tomou como objeto de pesquisa os bens culturais intangíveis, ligados aos modos de fazer, ser e estar no mundo, que culminaram na necessidade de preservação e promoção desses bens culturais.

A história de mestres, grupos e rodas é fundamental para a salvaguarda da capoeira e suas diferentes linhagens e matizes regionais, a história do MIBC conta parte da história da capoeira em Belo Horizonte e é um dispositivo que articula os “processos de distanciação-objetivação e de sistematização” (ANDRADE, 2014) e pode ser apropriado por escolas. Contudo, colocar em perspectiva a história da capoeira e da cultura afro-brasileira no contexto da luta contra o racismo é uma atitude necessariamente ética no atual cenário.

A história oferece a possibilidade de olhar para o passado com os olhos do presente, nesse sentido, duas questões tornaram-se relevantes no contexto da ascensão de grupos de extrema direita nos Estados Unidos com Donald Trump e no Brasil com Jair Bolsonaro. Em função da execução de George Floyd por um policial branco em frente às câmeras, fato que desencadeou uma onda de protestos contra o racismo nos EUA e no mundo. No Brasil, cenas similares se repetem diuturnamente sem causar a mesma reação ou comoção. Como a proposta aqui é pensar a formação docente e o diálogo com a educação, esses episódios servem como disparadores para a reflexão estruturada desse artigo.

Por um lado, há o conjunto de leis que garantem a necessidade de promover os bens culturais afro-brasileiros e indígenas que foram conquistadas ao longo de mais de um século de lutas e organizações coletiva e sociais, por outro lado, assistimos no Brasil atônitos, uma escalada de ataques aos símbolos das culturas indígenas e afro-brasileiras, a ciência e as políticas que garantem o acesso à educação enquanto um direito adquirido. Um dos pontos máximos desses ataques foi a extinção do Ministério da Cultura e sua vinculação à pasta do

turismo, o constante ataque aos professores e as instituições educacionais como um todo. Cabe, nesse sentido, pontuar um breve percurso das leis que asseguram direitos.

São marcos legais nesse processo, a Constituição de 1988, que diz que: “o poder público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro por meio de inventários, registros, (...)” (BRASIL, 1988), o Decreto 3.551/03 que regulamentou a lei e instituiu o registro de bens culturais de natureza imaterial, que ficou a cargo do IPHAN e a lei 10.639/03, que assegura o ensino da temática afro-brasileira nas escolas através do ensino de Arte, Literatura e História. Os marcos legais são a objetivação e legitimação dos saberes intangíveis no campo do direito e das políticas públicas correlatas.

No aspecto particular em que cultura mobiliza a memória de luta, resistência e ressignificação do negro e da cultura afro-brasileira, cabe a pergunta: porque as estratégias do Plano Nacional de Educação - PNE, que visam a aproximação com o Plano Nacional de Cultura - PNC, não são colocadas em pauta pelos teóricos da educação? Mesmo se consideradas as especificidades da educação no âmbito da produção do conhecimento epistêmico, a articulação com as áreas da arte e da cultura são fundamentais e estratégicas para as questões étnico-raciais.

Em ambos os planos existem metas que só serão cumpridas em parceria entre o Ministério da Cultura - MINC e Ministério da Educação - MEC, e órgãos constituintes de cada setor nos estados e municípios. Um exemplo são as metas 12, 13 e 14 do PNC (2010-20), que propõem uma interface maior entre as duas políticas públicas, e no PNE (2014-24), apesar de não existir nenhuma meta que priorize a aproximação dos dois campos, diversas estratégias tratam de temáticas em comum com a cultura: a identidade, a diversidade cultural, a educação patrimonial e a cultura na escola. As estratégias no PNE, 2.8, 3.4, 3.10, 6.4 enfatizam a necessidade de uma articulação da escola com espaços e equipamentos culturais para fomentar a fruição e o acesso dos educandos a locais como centros comunitários, teatros, cinemas e bibliotecas.

A aproximação entre as políticas públicas de cultura e de educação seria estratégica para maior institucionalização da lei 10.639/03, na medida em que evoca modalidades de conhecimento e sensibilidade que não estão estritamente circunscritas à lógica da escola formal. Os planos têm pontos de convergência e contextos políticos distintos, que carecem de maior atenção e estudo, de modo a consolidar a efetivação das leis e promover uma educação antirracista.

A capoeira foi reconhecida como patrimônio cultural imaterial do Brasil em 2008, o estudo dessa prática possibilita uma diversidade de recortes em vários campos da educação, da

arte e da cultura. O MIBC (Fig. 3) aprofunda a reflexão no campo da museologia e potencializa o conhecimento sobre a história da capoeira em Belo Horizonte e Minas Gerais. O ônibus-museu e seus dispositivos de mediação cultural são a ressignificação dessa prática que objetiva a história da capoeira, eles criam significações e interagem no jogo da representação estética e da representatividade política, que possibilitam averiguar seus resultados no âmbito da pesquisa em educação.

Figura 3



Fonte: acervo do museu

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Fabrício. **Arte/educação:** Paradigmas do século XXI. São Paulo: Anablume, 2014.

ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila. **Museologia:** correntes teóricas e consolidação científica. Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio – PPG-PMUS Unirio/MAST – v. 5, nº 2 - 2012.

BENEDICTI, Anderson. **Comunidades imaginadas:** Reflexão Sobre a Origem e Expansão do Nacionalismo. Lisboa: Edições 70, 2005.

BRASIL, Ministério da Cultural/IPHAN. **Inventário para registro e salvaguarda da capoeira como patrimônio cultural do Brasil.** Brasília: MINC/IPHAN, 2007. Disponível

em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossi%C3%AA_capoeira.pdf.

Acesso em: 09 out. 2013.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

FELINTO, Renata. **Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula: saberes para os professores, fazeres para os alunos**. BH: Fino Traço, 2012.

GATI, Bernadetti A. Gatti. Implicações e Perspectivas da Pesquisa Educacional no Brasil Contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, n° 113, p. 65-81, junho/2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Editora: DP&A. RJ, 2005.

MENOTTI, Gabriel. Obras a Mostra, Articulação do Trabalho de Arte Pelo Desenho da Exposição. **Revista Usp**, v.11, n.22, 2013. Disponível em:

<http://www.revistas.usp.br/ars/article/view/80656>. Acesso em: 22 set. 2015.

OLIVEIRA, Luiz Fernando; LIMA, Fabiana Ferreira. **O novo PNE e a educação para as relações étnico-raciais: Urgências para o Currículo de Formação Inicial Docente**. In: ANPED, Trabalho apresentado na 37ª Reunião da ANPED – 4 a 8 de outubro, UFSC – Florianópolis – SC, 2015.

SISS, Ahyas. **Questões étnico-raciais no Brasil – uma questão histórica**. Entrevista concedida a: ALVES, Nilda. Teias: Rio de Janeiro, ano 9, nº17, pp.95-100, jan/junho 2008.

SACRISTÃ. **Poderes instáveis em educação**. Artmed, SP, 1999.

SIBILA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro. Contraponto, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças – cientistas, instituições e a questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

WARDE, Mirian Jorge. **Americanismo e Educação: um ensaio no espelho**. In: São Paulo em Perspectiva, 14 (2) 2000. Disponível em:

http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v14n02/v14n02_05.pdf. Acesso em: 25 jun. 2016.

Enviado em: 31/07/2020
Aprovado em: 20/05/2021