

**BRINCANDO NA RODA DOS SABERES:
A CAPOEIRA ANGOLA E SEU POTENCIAL ECOEDUCATIVO**
**PLAYING IN THE KNOWLEDGE WHEEL:
CAPOEIRA ANGOLA AND ITS ECO-EDUCATIONAL POTENTIAL**
**JUGANDO EN LA RUEDA DEL CONOCIMIENTO:
CAPOEIRA ANGOLA Y SU POTENCIAL ECOEDUCATIVO**

Djavan Antério de Lucena SANTOS¹
Adelaide Alves DIAS²

RESUMO: Este escrito é fruto do trabalho de tese defendido em 2018 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB), intitulada *Brincando na Roda dos Saberes*. Por meio de projeto de extensão universitária, a pesquisa atendeu crianças vinculadas a rede de ensino público na cidade de João Pessoa, Paraíba/Brasil, tendo como interesse os enigmas do “brincar capoeira”. Traz proposições acerca do ato de educar sob uma perspectiva ecológica, abordando a criatividade, a inteiração socioambiental, o engajamento solidário-afetivo e a reverência aos saberes de tradições populares, eixos transversais para uma prática *Ecoeducativa*. Considerando a experiência de campo e a fruição dialética dada na prática com teoria, os resultados do estudo perpassam uma noção pedagógico-didática do processo de aprendizagem e ensino com a Capoeira Angola, evocando a partir de seus fundamentos, princípios éticos consonantes a uma “corporeidade ecocentrada”.

Palavras-chave: Educação; Ecológica; Brincar; Capoeira.

Introdução

Discutirmos a Educação como facilitadora na interação da Arte e da Cultura, sendo este nosso mote ao que move o apanhado expresso nas linhas e entrelinhas a seguir. A educação e seus desafios contemporâneos revelam sinuosidades sob as quais está passando a sociedade moderna. Como estabelecer uma educação plural potencializando aprendizagens sem que estas sejam invadidas pela dinâmica da comparação competitiva, bases do sistema capital que somos inseridos. Produzir sem degradar. Ler sem necessariamente escrever. Ler os ligeiros transparentes desenhos que se faz no mundo e nos ajudam na formação de nossa percepção, cosmovisão, engendrada a corporeidade por meio do caráter, da personalidade, do modo que escolhemos ser diante a vida. Difunde-se assim a projeção mais ecológica de simplesmente sermos, de dançarmos no jogo da compreensão de sentimentos, emoções e plurais afetos. O que somos senão Natureza?

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB/PB), Professor na escola Nativa em João Pessoa/PB. E-mail: djavananteiro@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5679-9067>

² Pós-doutorado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/RJ), Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF/RJ), Professora nos Programas de Pós-Graduação em Educação (UFPB/PB) e em Ensino (UERN/RN). E-mail: adelade.ufpb@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3989-9338>

A Capoeira Angola, jogo de tradição popular, aparece como epicentro neste estudo. Sua filosofia, abarcada num conjunto de saberes tradicionais, dão alicerces à autonomia própria e libertária, consonante ao sentido de comunidade e a busca pelo autoaperfeiçoamento. Foram estes aspectos trabalhados na pesquisa e desenvolvidos de forma participativa em processos pedagógicos criativos com crianças e jovens em idades variadas. Vislumbrou-se o fortalecimento da premissa de que a prática da capoeira na escola auxilia sobremaneira o processo de educabilidade, emergindo questões existenciais tocantes à consciência crítica e a visão de mundo. Saberes como “[...] o corpo em movimento de aprendizagem” e “a música como pulsação intuitiva ao ato criativo”, são exemplos de como enxergamos uma educação ecológica, de positivas e firmadoras vivências (ANTÉRIO, 2018).

Adotando perspectiva alternativa ao modelo de ensino prevalecente nas escolas, sejam elas públicas ou privadas, a pesquisa aconteceu em formato de extensão universitária e contou com a parceria de instituições na cidade de João Pessoa/Parahyba/Brasil. Atendendo cerca de 120 crianças em processo de formação institucional básica, o projeto intitulado *Brincando Capoeira* partiu navegando sob um lampejo intuitivo, não cognitivo, mas da emoção, que mais tarde se tornaria a premissa de que a Capoeira Angola guarda em si mesmo uma potência cultural educativa e ecológica, de autocuidado e cuidado com o outro(s): pessoa/meio. Isso nos ensina sua filosofia, que na oralidade de mestre João Pequeno de Pastinha, trata-se de “não bater em com quem dança”.

Ao desvelarmos um pouco mais sobre o conceito de lúdico e sua manifestação enquanto brincar, intencionamos na pesquisa, um horizonte na compreensão deste fenômeno, a partir de sua potência cultural educativa. Tal ponto está relacionado a ludicidade como ambiência de aprendizagem favorável ao viver criativo (HUIZINGA, 2012; WINNICOTT 1975). Não obstante, no Brasil, são ainda poucos os estudos que discutem o brincar enquanto fenômeno de corporeidade. Isso se amplia se emergimos o entendimento de uma corporeidade ecológica (e-corporeidade), ecocentrada. Aqueles que trazem de certo modo tal questão, inspira-nos como referências importantes (GOMES-DA-SILVA, 2014, MEIRELLES; ECKSCHMIDT; SAURA, 2016; GANDHY, 2017).

A partir de métodos fundamentados na pesquisa-ação, na permacultura e na etnografia, remontamos narrativas correspondentes às situações que foram experienciadas na *práxis*, sendo imprescindíveis durante todo processo, os relatórios de experiência, as anotações em diários de campo, bem como transcrições das falas dos mestres, educadoras e educadores com

quem tivemos em aprendizagem. Chegamos a um conceito ecológico do “jogo da capoeira”, apresentada como tese e proposição pedagógico-didática. O lúdico, pela interface do brincar, e o manuseio criativo das linguagens artísticas no processo de ensino-aprendizagem, se integram num movimento de aglutinação conceitual, gerando a questão norteadora que nos instigou durante 5 anos de pesquisa: considerando o brincar como expressão de vitalidade (humana), quais estratégias pedagógicas pode-se adotar para que a prática educativa seja projetada ao nível ecológico?

O lúdico e suas interfaces

Os estudos sobre o lúdico, jogo, vêm com algum tempo produzindo pesquisas significativas na literatura. Friedrich Schiller, poeta e filósofo, já nos anos de 1.700 revigorava o conceito de estética aliando natureza e razão através de um estágio transicional (ou intermediário), entre o sensual bruto e o sublimemente racional, denominado por ele de "impulso lúdico" (EAGLETON, 1993, p. 79). O jogo, por este prisma, era compreendido como uma espécie de “gasto disparatado de energia exuberante”. Com certo ar de poesia, o autor alemão, que é médico e historiador, acreditava que tais afirmações seriam percebidas nas ações de pássaros, animais, insetos e nos jogos de imitação do homem.

Surge com Schiller a hipótese de que os animais teriam mais energia do que precisassem para a feitura de suas ações naturais. Daí haver uma sobra excedente canalizada ao brincar. O autor experimenta a analogia com a fase da criança pequena, alegando que esta, por não ter preocupação aparente com as demandas cotidianas da vida – trabalho ou mesmo a preservação própria, de autocuidado –, também funcionariam na lógica da energia excedente voltado ao jogar. Não obstante, Herbert Spencer, pesquisador adepto da teoria da “energia excedente”, tomou à sua maneira e a discutiu a partir de pontos de vista específicos. Um deles se refere ao fato que “as espécies, que não estão lutando mais pela sobrevivência, têm um excesso de tempo e de energia” (SPENCER, 1873 apud COURTNEY, 2006, p. 23). Outro ponto seria a questão de haver uma base instintiva, pois, segundo o autor, o desejo pela atividade lúdica repousa sobre e sob o instinto. Um terceiro elemento era encontrar no jogo uma possibilidade para a imitação: “O jogo é igualmente um exercício artificial de forças que, por falta de exercício natural, tornam-se tão dispostas para a libertação que se aliviam através de ações simuladas” (SPENCER, 1873 apud COURTNEY, 2006, p. 23).

Da filosofia antiga aos textos sagrados, o jogo – ou ao menos aquilo que se pretende às teorias que o abarca – toma silhueta em proposituras teóricas de outros autores já

consagrados. Antônio Cabral, filósofo português, é um deles. O autor expõe em sua obra de fôlego, *Teoria do Jogo*, uma linha de compreensão que amplia os horizontes conceituais que envolvem o tema.

O conceito de jogo tem uma extensão bem maior do que à primeira vista parece, isto a ajuizar pelo uso que da palavra jogo normalmente se faz. Por via de regra, fala-se de jogo a propósito do desporto e dos jogos populares, infantis, de jovens ou de adultos. E, quando se fala, por exemplo, do jogo artístico e do político, quase se percebe que a palavra tem aí um sentido metafórico. (CABRAL, 1990, p. 7).

Mesmo não sendo nossa intenção tecer maiores considerações etimológicas aos termos provenientes, consideramos importante referenciar a passagem em que Cabral (1990, p. 79) detalha o fato de que, embora a palavra jogo provenha do latim (*jocus*), “a forma latina que traduz a ideia de jogo, na acepção atualmente mais generalizada, de diversão mais ou menos competitivo, é *ludus*, palavra que assumia outros significados, como por exemplo: representação teatral”.

Huizinga (2012), que é filósofo, sugere uma teoria que enfoca a ideia do lúdico como fenômeno cultural. Discorre o jogo como sendo fato antecedente a própria cultura, sob a prerrogativa de que até mesmo os animais ditos não racionais, como os cachorros, brincam. A teoria de Huizinga (2012) nos ajuda pensar o lúdico para além de uma atividade meramente recreativa, mas enquanto vertente de estudo e compreensão de mundo. Ultrapassam-se assim noções que projetam a ludicidade tão somente em suas particularidades de diversão ou entretenimento, discutindo no aspecto lúdico, a ausência de um fenômeno meramente fisiológico. Pelo contrário, o jogo traz consigo elementos que transcendem as necessidades imediatas e que transferem significado para a ação. Desse modo, a expressão de prazer, angústia, dor, desespero, alegria, acabam por se revelarem conjuntamente na expressividade de quem joga: em seus gestos, expressões faciais, no olhar, em sua corporeidade. Jogar capoeira de mãos fechadas, por exemplo, pode já indicar uma tendência violenta do jogador. As razões podem ser complexas, mas é fato que o corpo comunica, expressa suas emoções.

Na perspectiva conceitual trazida por Huizinga (2012), encontramos características que desenham uma configuração de jogo interessante. O fator primário a ser elucidado diz respeito ao fato da pessoa precisar querer jogar, isto é, se voluntariar à ação. Outro aspecto corresponde ao tempo, uma vez ser necessário que o jogo esteja compreendido como uma atividade temporária. Este, em particular, supõe o jogo como parte ilusória da vida, expressão

de evasão e fuga temporária da realidade. Dar-se aí uma ruptura – ou uma suspensão – momentânea da rotina e da seriedade do cotidiano.

Entretanto, apesar de nos apoiarmos em Huizinga (2012) debatendo o lúdico como uma manifestação, um fenômeno da natureza humana, é com Roger Caillois que temos ampliada a observação dos “elementos constituintes do jogo”. Discípulo de Huizinga, Caillois avança nas concepções sobre o jogo embasando-se na antropologia, psicologia e sociologia. Suas interpretações contestam a classificação de correntes biologicistas estabelecidas, que derivavam para o substantivo jogo, cuja gênese evolutiva o assenta como uma atividade fútil, de certa forma rebaixada em relação as demais atividades, o que pode propiciar um parco desenvolvimento para o ser humano considerado holisticamente (PICCOLO, 2008).

Elencando relações entre homem, jogo, sagrado, profano, mito e ritual, Caillois tematiza diferentes culturas em sua obra *Os jogos e os Homens* (1967), contribuindo para educadores, sociólogos, antropólogos, estudiosos do lazer e da educação física, dedicadas compreensões acerca do jogo como forma de cultura e, sobretudo, como cultura de movimento humano (LARA e PIMENTEL, 2006). Através do que explicita Caillois (1967), podemos compreender que o jogo se caracteriza como uma atividade livre, separada, incerta, improdutiva, regulamentada e fictícia. Ainda que o autor advirta que tal categorização pouco explique as atitudes psicológicas que estruturam os jogos, o impulso lúdico para ele perpassa o jogo e o cotidiano de forma a gerar processos de contaminação. Para Caillois (1990, p. 11), dentre as principais características de qualquer jogo humano, destaca-se a constante presença da concepção de limites e liberdades em seu desenvolvimento, uma vez todo o jogo ser “[...] um sistema de regras que definem o que é e o que não é do jogo, ou seja, o permitido e o proibido” (PICCOLO, 2008).

As contribuições sobre a teoria do jogo nos chegam pela organização que se dá a sociedade, independente da época, apesar da divergência de concepções do jogo e sua relação com a civilização. Contudo, nossas interpretações se atem a questão do jogo não como resíduo de uma ocupação de adulto que foi abandonada, como sugere Huizinga (2012), mas atividade paralela e independente que se opõe a atos e decisões da vida ordinária mediante características peculiares que lhes são próprias. Neste viés, Lara e Pimentel (2006) defendem que jogo e vida constituem-se como campos antagônicos, interdependentes que se dão de modo complementar, gerando relações complexas e peculiares em cada momento de cultura.

Pensamos nesta pesquisa, o lúdico como faísca propulsora de criatividade. Neste ponto, considerando as intenções específicas de nossas investigações, aprofundamos na experimentação prática da interface lúdica que consideramos como a mais genuína: o *Brincar* (ANTÉRIO, 2018). Há quem defenda jogo e brincadeira como sinônimos. De certo modo o são. Contudo, em se tratando não do substantivo, mas do verbo de ação jogar/brincar, propomos uma discussão dialética sobre estes, a partir da hipótese de que o brincar caracteriza-se como o estado lúdico mais genuíno do jogador /brincante se apresentar à brincadeira. O que nos traz ao entendimento do brincar como oportunidade de fruirmos a liberdade de criação, de expressão.

O brincar como expressão vivida

Em tempos de efemeridades, conflitos e indiferenças, buscar um estado equânime pelo brincar talvez se revele habilidade de grande sabedoria. Brincar para espantar o medo, disfarçar o descontentamento, sutilmente mostrar a malícia, apresentar-se positivo as circunstâncias. Brincar e exercitar o autocontrole, personificando a si mesmo. É o *Self* que não se faz ou se monta, mas se vai constituindo continuamente nas experiências assimiladas, comuns e muitas vezes conflituosas. Neste sentido, achar que o brincar se manifesta só em beleza, desfruto e prazer, é em si uma ilusão.

Gandhy Piorski, pesquisador brasileiro dedicado a cultura da infância, compreende o brinquedo e o brincar livre como valor fundante na fase primeira da vida. O professor, autor do livro *Brinquedos do Chão: o imaginário, a natureza e o brincar*, trata da perspectiva de encontrar nas representatividades do brincar, a oportunidade de compreender o processo criativo imaginativo da criança, bem como a liberdade desta em ser de fato criança e assim expandir-se em corporeidade. Gandhy (2017) é defensor da imaginação como construtora da psique da criança, de sua personificação constitutiva no agora, proporcionando a criança a transposição do mundo real desconstruído imaginativamente de suas lógicas de moduladas formatações. A imaginação, no que fundamenta Gandhy (2017), traz a verdade da criança: “um mundo em descoberto”. O adorno imaginativo, neste sentido, possibilita a síncope subjacente à realidade, deslocado do universo social para o eco intuitivo na ação imaginativa.

Gandhy (2017), em entrevista à revista eletrônica *Catraca Livre*, na aba referente à infância, quando questionado acerca do aspecto criativo que clareia o "nada" como o melhor a ser oferecido a uma criança no começo da vida, expressa concepções filosóficas onde o nada, na verdade, é o chão do todo. Tal provocação metafórica encontra nexos nas observações de

que esse nada seria o momento “rico de possibilidades, aberto sempre a novos caminhos. Um espaço vital para permitir que a criança floresça encontrando, desde si, a larga extensão do mundo”. Alerta que quem permite o nada para a criança deve estar integrada a ela, ser presente e ativo nesse espaço aparentemente vazio. Aí reside a malha pedagógica de favorecer o aprendizado. A presença da mãe, do pai, do educador, neste sentido, assegura – ou deveria assegurar – uma ambiência de confiança, acolhimento, instigadora ao descobrir da criança “sobre as coisas, as matérias, os corpos, os gestos, as palavras”.

Outra autora referência na pesquisa do brincar é Renata Meirelles, idealizadora do premiado projeto Território do Brincar, apresentado em formato de documentário de longa duração no ano 2015, caracterizando-se como um trabalho de escuta, intercâmbio de saberes, registros e difusão da cultura infantil. No que diz respeito ao próprio conceito do brincar, o projeto do filme coloca em diálogos diversos especialistas para debater temas que tocam a infância, a educação e o brincar, erguendo argumentações que difundem o brincar como essência natural da vida, por isso tão importante na educabilidade, sobretudo de crianças. Em estudo publicado, a documentarista admite o brincar como expressão máxima da criança: “O brincar na educação infantil figura nos Parâmetros Curriculares Nacionais de forma imperativa, adentra os discursos escolares - com maior ênfase no espaço de liberdade possível da primeira infância-, mas se estende na discussão escolar de outras faixas etárias” (MEIRELLES; ECKSCHMIDT; SAURA, 2016, p. 21).

Aproximamo-nos de D. Woods Winnicott em sua compreensão ao relacionar essa descoberta do *self* ao movimento criativo. Segundo o autor inglês, que foi pediatra psicanalista, a personificação de si mesmo se dá no início da relação intimista mãe-bebê. A criatividade, assim, não tem a ver com algo inédito, original, e sim com os canais de comunicação relacionados ao sentimento de realidade. Nesse sentido, o mundo é constantemente recriado por cada um de nós, sendo o sentimento de realidade experienciado a partir desse movimento. Sekkel (2016, p. 87) nos esclarece que para Winnicott, no começo da vida, “[...] a adaptação quase perfeita da mãe às necessidades do bebê é a condição para que, no momento em que estiver preparado para encontrar algo (primeira mamada teórica), se produza no bebê a ilusão de ter criado os objetos externos”. O ser humano, assim, é compreendido a partir de três vidas experimentadas. Uma, correspondendo à relações interpessoais: “Vida no mundo”. As outras são a vida da realidade psíquica pessoal e a área da experiência cultural, que, segundo o que propõe, tem início “[...] no espaço potencial entre

uma criança e a mãe, quando a experiência produz na criança um alto grau de confiança na mãe”, no fato que ela não vai faltar quando aquela tiver necessidade (WINNICOTT, 2011a, p. 20). A confiança é a chave para a organização dessa área da experiência. O fazer criativo inerente ao brincar, e talvez apenas a ele, inventa a continuidade da existência sobre a base da confiança.

Walter Benjamin, filósofo e sociólogo alemão, desdobra alguns de seus estudos sobre a temática do brincar. Tal como Winnicott, o autor aborda o movimento das crianças em trazer fragmentos da realidade cultural para a brincadeira, reinventando, a partir deles, um mundo próprio. Só que, enquanto para Winnicott a criança traz para dentro da atmosfera brincante objetos ou fenômenos oriundos da realidade externa, para Benjamin (2002, p. 103), “[...] as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível”. Naquilo que descreve como “produtos residuais”, Benjamin constrói a hipótese de que as crianças reconhecem o rosto que o “mundo das coisas” volta exatamente para elas, e somente para elas, expressando assim uma amostra do potencial onírico. O brincar, no entendimento de Benjamin (2002), vem a ser uma atividade entre mundos e não simplesmente entre pessoas e objetos isolados. Mundos repletos de significados, que se contextualiza nos sentimentos, anseios, valores e fantasias. “Forma e conteúdo se alternam até o ponto em que sua equivalência se revela fruto da ‘insaciabilidade’ de um ir e vir sem fim”, consolidando o que Sekkel (2016) denomina como marcante nos escritos de Benjamin: a lei da repetição enquanto regente de todas as brincadeiras, sendo que a ‘essência do brincar “[...] não é ‘fazer como se’, mas um ‘fazer sempre de novo’, transformação da experiência mais comovente em hábito” (BENJAMIN, 2002, p. 102).

Ao pensarmos Educação Infantil, é possível indagarmos então o modo com que o processo de ensino-aprendizagem na escola, por muitas vezes, via imposição sistemática, é gerado. Todos aqueles conteúdos, a necessidade de se ensinar algo traçado num planejamento prévio e fechado. A pressa em o quanto antes, fazer a criança ler e escrever, sem antes aprender a compreender a si própria. Não precisa disputar sempre o primeiro lugar na fila ou a posse do brinquedo. “O excesso de ofertas e atividades, tarefas, deveres escolares, muitos brinquedos, entretenimento, estímulos e mais estímulos, parasita a criança, entedia, tira-lhe a autonomia, desvitaliza sua força imaginadora, empreguiça seu auscultar minucioso das coisas mais ínfimas e instrutivas do viver”. Considerando o sentido ecológico sobre o qual acomodamos nossas leituras e reflexões, tratemos das bases conceituais que sustentam outras

concepções-chave do que foi (e é) nossa pesquisa, propondo uma educação ecológica e a aprendizagem com a capoeira angola um impulso de mudança da própria corporeidade (ANTÉRIO, 2018; GOMES-DA-SILVA, 2014). Apresentamos a seguir, princípios epistêmicos do entendimento de ecologia pensados para o ensino e a aprendizagem com a capoeira angola em ambientes educativos.

A noção ecológica do educar(-se) com o mundo

Ao falarmos em “ecologia”, é comum vir em foco o conceito de “educação ambiental”, muito abordado na área das ciências biológicas e naturais. A agrologia e a engenharia ambiental se destacam enquanto subáreas de pesquisa. Em nossa perspectiva pedagógica, essa é uma seara educativa que ascende a perspectiva voltada ao desenvolvimento sustentável, de constante reequilíbrio, dando horizonte a construção de um futuro pensado e vivido numa lógica de desenvolvimento mútuo, onde o planeta e seus bens mais naturais – ecossistemas – esteja sempre em pauta de defesa (ecocentrismo). Com origem no grego, “*oikos*” (casa) e “*logos*” (estudo), as discussões acerca da ecologia engloba uma multidisciplinaridade peculiar. Seria prolongado aprofundarmos aqui sua origem etimológica epistêmica, sobretudo pelas variantes históricas. Contudo vale ressaltar que o termo tem origem mais recente, o qual foi escrito pelo biólogo alemão Ernst Haeckel no seu livro *Generelle Morphologie der Organismen* (1866).

Por ecologia entendemos o corpo de conhecimentos sobre a economia da natureza, da investigação das relações totais dos animais com o ambiente inorgânico e orgânico; incluindo, sobretudo, suas relações amigáveis e hostis com aqueles animais e plantas com as quais entram diretamente ou indiretamente em contato – em uma palavra, ecologia é o estudo de todas as complexas inter-relações referidas por Darwin como as condições da *luta pela existência*. (HAECKEL apud ESBJORN-HARGENS, 2005, p. 28, grifo nosso).

Em razão da ecologia, enquanto área de conhecimento, lidar sempre com ecossistemas em mudança, tempo e espaço são variáveis determinantes nos descritos fenômenos ecológicos. Assim, a compreensão das relações existentes entre os seres vivos se revela de suma importância, demonstrando o modo como diferentes espécies interagem e como os indivíduos de uma população se comportam. Estudos ecológicos geralmente possibilitam a leitura do ambiente através de indícios maturados e expressos no meio: os minerais, a qualidade do solo, das águas e do ar, bem como impactos quando alterações causadas pelo homem. Daí ser possível visualizar a realidade de espécies que interagem entre si e conseguem coexistir em determinados ambientes. Evidenciam-se, por exemplo, motivos que

levam uma espécie a viver em uma área e a ausentar-se de outros locais. Ou compreender as influências de uma espécie sobre determinada comunidade.

Para nosso estudo, incorporamos o sentido ecológico que abrange a compreensão de um futuro sustentável ao planeta. E isso depende muito da forma como o ser humano – cada vez mais desumanizado – se comporta e interage entre seus semelhantes e o ambiente que conscientemente se compromete cuidar. Em mão contrária, o que vemos atualmente é uma maciça abordagem inconsequente com a natureza: indústrias, buraco de ozônio, exploração de minérios, petróleo, queimadas e desmatamentos, contaminação e morte de rios. Consequentemente, o colapso na saúde da Terra atingindo diretamente o ser humano. Pesquisas ambientalistas se empenham nas comprovações de que se continuarmos no ritmo que estamos, tão logo guerrilharemos por água potável. E se estamos em crise ambiental, para alguns pensadores contemporâneos, a educação tem um papel preponderante na formação de uma sociedade sustentável.

Incentivando uma pedagogia da Terra, Gadotti (2000) propõe a necessidade de uma ecopedagogia e de uma ecoformação, porque sem essa, não podemos falar da Terra como um lar. Sobressai daí indicações em que a educação é um dos pilares para recuperar a harmonia fundamental que não destrói, que não abusa, que não pretende dominar. Mas uma educação que ensina a aceitação e respeito para que o bem-estar humano se dê no bem-estar da natureza em que se vive (SCHULZ, 2014).

Ecologia, portanto, nos chega sob uma incumbência ecoeducativa, conscientizando a população no engajamento de causas mais planetárias, preocupadas com um futuro sustentável. Gabriela Diaz, pesquisadora idealizadora do projeto “*Sustentabiliarte: Arte Educação Sustentável*”, explana num escrito ao Boletim UniFreire, que por *Ecoeducação* compreende o aprofundamento do conceito do “eu”, em que deixa de ser “ego” para ser “eco”, inserindo-se num contexto ecológico amplo, menos pessoal e social para mais planetário. Assim, uma educação ecocentrada consiste em permitir aos educandos a liberdade de incorporar o repertório ancestral e as experiências coletivas de toda a humanidade.

A partir de um relatório produzido pela *Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*, direcionado à UNESCO em 1996, surge o livro *Educação: Um Tesouro a Descobrir*, documento referência aos interessados por uma educação mais qualitativa, que abranja educador e educando em níveis de satisfação pessoal e comum. Reeditado em 2010, compartilha convicções diante um contexto em que as políticas educacionais enfrentam

acaloradas críticas, descartes e desmontes, por razões outras que tira da educação a possibilidade de uma atuação qualitativa e permanente para todos, incluindo prioritariamente as camadas menos privilegiadas da sociedade. Reconhecemos neste documento a valoração do ser humano como agente ativo na construção do meio em que se insere. Eis o lampejo de consciência ecológica, que enfrenta o paradoxo de ter a consciência dos perigos que ameaçam o meio ambiente sem se valer de medidas efetivas para solucionar problemáticas como a poluição e assassinato de rios e o desmatamento de florestas nativas. Bem como argumenta Delors (2010, p. 7), o crescimento econômico “[...] a qualquer preço não pode ser considerado como a via mais adequada para permitir a conciliação entre progresso material e equidade, entre respeito pela condição humana e pelo capital natural que temos obrigação de transmitir em bom estado às gerações vindouras”.

Agregando ao documento da UNESCO, um quinto capítulo: *Aprender a cuidar da Mãe Terra e de todas as formas de vida e de todos os seres*, Leonardo Boff nos fala sobre o fato cientificamente reconhecido de que as mudanças climáticas mais atuais vêm do aquecimento global causado sobretudo pela natureza antropogênica, ou seja, com origem em algum tipo de comportamento humano violento face à natureza. A partir do que difunde Boff, inspiramo-nos na mudança da estrutura educacional, incluindo nos currículos aspectos mais relevantes ao conhecimento planetário. Isso implica saber também que nos encontramos em momento delicado de nossa própria sobrevivência, sendo fundamental uma educação consciente, engajada, participativa e permanentemente ecológica, usufruindo a vida de forma mais sensível, menos gananciosa e em máxima consonância ao bem da Terra: “Os estudantes já não podem aprender apenas dentro das salas de aula ou fechados em suas bibliotecas, em seus laboratórios ou diante dos programas de busca da internet. Devem ser levados a experimentar na pele a natureza” (BOFF, 2012, p. 153).

Boaventura Sousa Santos nos ajuda a expandir os horizontes críticos, defendendo a universidade pública como espaço-tempo de uma *Ecologia de Saberes*, espécie de extensão às avessas, na qual o conhecimento é levado não de dentro para fora da universidade, e sim num movimento de identificação e valorização, agregando conhecimentos que circundam fora dos limites acadêmicos, dos muros. Destaca as enormes contribuições da América Latina para o desenvolvimento de projetos de extensão, estreitando distanciamentos que persistem em estagnar o fluxo: comunidades e universidades. O professor formula um pensamento denominado “Epistemologias do Sul”, a partir do qual se constata que o domínio desses

modelos de desenvolvimento passam também pela ciência, que serve para reforçar todo o processo de invisibilidade e opressão que separa negros, mulheres, indígenas e demais grupos historicamente marginalizados dos ambientes de produção de conhecimento. Como proposta para romper com essa monocultura de um só saber, está a *Ecologia de Saberes*, que valoriza os outros saberes produzidos pela luta dos oprimidos a esse modelo.

Brincando Capoeira: um projeto de ensino, pesquisa e expansão

Brincar capoeira, modo genuíno de expressar-se ao mundo em espírito de alegria – de finalidade positiva, diria Mestre Pastinha. Foi basicamente isto que se propôs o *Brincando Capoeira*, desdobramento da pesquisa de tese em formato de extensão universitária (PROBEX/UFPB) que atendeu instituições de ensino vinculadas à Educação Básica na capital da Paraíba/Brasil, formais e não-formais. Projetou-se na ação, o potencial educativo ecológico da Roda de Capoeira, patrimônio cultural imaterial da humanidade pela UNESCO. Para que isso fosse possível, desenhou-se na prática, pela experiência vívida do aprender e ensinar, reflexões apresentadas a seguir.

A partir da forte interface lúdica que a capoeira tem, de brinquedo e brincadeira, de impulso criativo no jogo da sobrevivência, o projeto de intervenção iniciou-se a partir do Grupo de Experimentação Criativa Universo Capoeira Angola (GECUCA), idealizado em 2014 como grupo de trabalho vinculado ao Laboratório de Estudos e Pesquisas em Corporeidade, Cultura e Educação (LEPEC/UFPB). Em 2016 remanejou-se para o Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre a Criança (NUPEC/UFPB). A filosofia da Capoeira Angola ensina a sermos e nos reconhecermos como aprendizes de mundo, ativos em presença e compromisso com o que bom e comum a toda uma comunidade, embasando-se em fundamentos que margeiam valores civilizatórios de povos antigos de África, a exemplo da Ancestralidade e o Axé (força vital).

Um dos objetivos mais centrais de nossa pesquisa foi o de produzir fruições de criação e conhecimento. Desenvolver ampliações no repertório de movimento e imaginativo, acerca da prática, da aprendizagem e do ensino da capoeira angola em âmbitos escolares, educacionais. Durante todo processo, estavam intrínsecos saberes essenciais à percepção ecoeducativa, dentre eles o cuidado, o respeito, a positiva convivência, a cooperação na inter-relação. Não subestimar, sobrepujar. O ensino da capoeira nestes âmbitos vem em viés crítico, avesso a marginalização preconceituosa a qual é colocado seu valor como algo menor, de cunho folclorizante. São tantas as questões que se acessa com a Arte e a Cultura em espaços

propositadamente educativos, como é o caso da escola. Uma arte livre e libertadora, abraçada a uma cultura de paz, de compreensões e enfrentamentos pertencentes.

O projeto aconteceu entre os anos de 2015 a 2018, atendendo escolas na cidade de João Pessoa/Paraíba/Brasil. Em termos de exercício de pesquisa, se propôs contribuir para a reconstrução de uma determinada realidade, que torna a educação um campo precário em meio a uma sociedade desassistida e cada vez mais violenta. A perspectiva metodológica utilizada investiu na possibilidade de associar a essa experiência de ação, uma dimensão cooperativa, propositiva, estabelecendo uma rede com as escolas parceiras, primordiais. Enquanto pesquisa de abordagem qualitativa, a ação configurou-se num processo de envolvimento para além do que inicialmente previa-se.

Por adotarmos princípios da pesquisa-ação, compreendida à luz do que propõe Michel Thiollent (2005, p. 16), enalteçemos a visão social com base empírica, “concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou resolução de problema coletivo”. Dentre os principais aspectos da pesquisa-ação que incorporamos neste projeto, está a ampla e explícita interação entre pesquisador e pessoas implicadas na situação investigada, assim como o objeto de investigação não fora constituído pelas pessoas, e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados naquelas situações. Não queríamos que esta pesquisa se limitasse a alguns encontros meramente formatados aos moldes de produção de dados. Precisava ser mais orgânico! As vivências, onde aconteciam as aulas interativas junto as crianças, foram previamente combinadas e integradas as atividades rotineiras das escolas, e em conformidade com seus programas e planos pedagógicos.

Sistematizamos estruturas de aula considerando tanto a proposta de *Aula Laboratório da Pedagogia da Corporeidade*, bem como o *Modelo de Ação Pedagógico da Pedagogia Griô* (GOMES-DA-SILVA, 2014; PACHECO, 2015). O conjunto teórico das duas teorias se cruza no quesito básico de entender que o convívio e o compartilhamento de saberes devam acontecer dentro de uma ambiência favorável ao processo criativo individual e coletivo. Isso implica fomentar contextos mais favoráveis à aprendizagem, fazendo com que os aprendizes possam sensibilizar-se em meio aos processos de fruição pedagógica: seja na sala, quadra, quintal ou terreno.

Algumas suspeitas nortearam nossas análises, estabelecidas como eixos transversais no estudo. A primeira focaria o “brincar capoeira” como possibilidade de viver criativamente a cultura tradicional afro-brasileira. A prática da capoeira já garante um certo conteúdo

cultural maturado em anos, tal como o respeito aos mais velhos, a humildade e o estado de prontidão. Mas ainda falta um longo percurso até que ela seja reconhecida em seu devido valor: cultural, artístico e formativo. A outra questão norteadora refere-se a “zona de corporeidade” da roda de capoeira, ambiência de aprendizado ecológico, de ser e ocupar um lugar no mundo em consonância de prontidão e cuidado com o outro. Por fim, enfocamos o entendimento de que a aula, a vivência com Capoeira Angola, é em si um espaço de experimentação criativa, de intrínsecas possibilidades reflexivas em processos dialógicos de conservação e compartilhamento.

Brincar é criar, é “fazer arte”, é experimentar os devaneios da introspecção em interação com o mundo. Não deve ser estranho então pensarmos a escola, sobretudo aquela comprometida com a primeira infância, projetar-se como um território genuinamente lúdico, favorável a situações de aprendizagens integrativas, divertidas e que tragam prazer de viver. A interação na escola pelo brincar representa um contraponto ao que se prega e investe a sociedade globalizada, de alto consumo e excedente competição. Fomentar situações providas em ludicidade em âmbitos preocupados com a educabilidade positiva, potencializa vínculos importantíssimos, incluindo a afetividade e a autoconfiança. A sensibilização ecológica vem como fundação, base consciente de uma corporeidade regida por uma natureza comum.

A ação de campo aconteceu na Escola de Educação Básica (EEBas) da UFPB, e, de forma mais ampliada, na Escola Viva Olho do Tempo (EVOT), organização não-governamental situada na zona rural de João Pessoa/PB. Na EEBas atendemos crianças na faixa-etária entre 2 e 6 anos, compartilhando vivências periodicamente às quintas-feiras, no turno da manhã. Os combinados foram previamente estabelecidos com a coordenação pedagógica da escola, bem como as respectivas professoras, incluindo os melhores horários para nossa intervenção. Geralmente as situações lúdico-integrativas aconteciam nos primeiros e/ou últimos horários do turno. No caso da EVOT, os encontros se deram às sextas-feiras, durante todo o período da manhã e da tarde. Com uma excelente área externa, pensamos na EEBas, meios de potencializar essas áreas com ações nos intervalos (recreios), ou em aulas externas à própria escola. Na EVOT atendemos crianças em situação de vulnerabilidade social, estudantes da rede pública, com idade entre 6 e 18 anos, no contra-turno escolar formal. Em termos de espaço físico onde experimentamos as vivências, ocupamos locais preferencialmente abertos, bem arejados, onde o corpo em movimento se libere, flua na prática, se estabelecendo pela própria expressão de si mesmo (BETTI, 2017).

Partindo do pressuposto que a experiência no processo de ensino e aprendizagem se dá sempre de forma dinâmica e interativa, consideramos cada aula um espaço/tempo de experimentação. A aprendizagem, naquilo que lhe é circundante, vem a ser um processo fundamental da vida, haja vista que todo indivíduo aprende e, através da aprendizagem, desenvolve os comportamentos que o possibilitam viver. Assim sendo, “[...] todas as atividades e realizações humanas exibem os resultados da aprendizagem. Quando se considera a vida em termos do povo, da comunidade, ou do indivíduo, por todos os lados são encontrados os efeitos da aprendizagem” (CAMPOS, 1987, p. 15). Nesse sentido, a partir do plano de ação traçado para a intervenção de campo, elaboramos propostas de aulas considerando as perspectivas da *Corporeidade*, da *Ludicidade* e do processo de *Sensibilização Ecológica*. Essa tríade nos ajuda acessar o ser humano em sua inteireza, a partir de uma formação mais integral e holística. São aspectos importantes neste processo: a interação; o olhar sensível; a comunicação não-violenta; as emoções presentes na relação de confiança e estranhamentos; a natureza própria como dispositivo ecológico.

Figura: Triagrama ÈCOCA



FONTE: ANTÉRIO, 2018.

Para que pudesse estabelecer uma articulação entre fundamentos antigos e a prática propriamente dita, definimos seis “Saberes Basilares” para uma concepção alargada do potencial ecoeducativo da Capoeira Angola. Vale frisar que não se trata de uma receita, manual ou qualquer tipo de estrutura formatadora. Vem apenas organizar fundações conceituais coerentes a ética da capoeira angola, muito difundida por Mestre Pastinha, ícone desta tradição popular. Contudo, antes dos saberes propriamente ditos, há “3 Princípios” a serem destacados: (A) *Ancestralidade*, como potencializador do imaginário afrodescendente a partir da história e cultura de matriz africana; (B) *Corporeidade*, enquanto uma unidade tensional de engendramento do Ser; e (C) *Autoaperfeiçoamento*, considerando o ímpeto da busca do autoconhecimento. Esse “ABC” provocou reflexões envolvendo uma proposição ecoeducativa de se trabalhar a capoeira angola e seus saberes.

A *Ancestralidade* tem a ver com a cosmovisão africana, uma epistemologia ontológica que repousa diferentes concepções de mundo, não deixando de fora os aspectos místicos e metafóricos que a vida nos traz. Um conhecimento marcadamente antirracista para uma ontologia da diversidade, não só da inclusão, mas de heterogeneidade. “De uma semiótica abrangente para uma forma cultural de organizar experiências singulares” (OLIVEIRA, 2012, p. 40). A *Corporeidade* é concepção de ser humano como partícipe da circunstância, portanto ambiental. É esse modo como reagimos a circunstância, por vezes em unidade tensional, de experiência profunda, de vida e morte, conhecimento e ignorância, luz e escuridão, consciência e inconsciência (GOMES-DA-SILVA, 2014). Enfim o *Autoaperfeiçoamento*, que traz o ímpeto de se autoconhecer na finalidade de sempre estar aperfeiçoando-se em relação ao que se foi e ao que se pode naturalmente seguir se tornando (PRABHUPĀDA, 1995). A experiência com a capoeira angola enquanto pivô de aprendizagens múltiplas enaltece a interface do brincar desvelando saberes basilares para uma prática educativa ecológica: 1. Respeito/reverência; 2. Escuta não-violenta com espontaneidade ao processo; 3. Paciência, sem pressa no aprender; 4. "O chão é amigo", não se deixando estagnar pelo medo; 5. Humildade; 6. Generosidade.

Considerações finais

Ao longo dos quase cinco anos de pesquisa doutoral, foi possível sentir bem o que proporciona a Capoeira Angola enquanto ferramenta pedagógica, modo de ser e perceber o mundo. Nessa “roda dos saberes”, do jogo em si, há também a cosmovisão voltada a reverência da memória e legado dos que aqui estiveram e para *Aruanda* voltaram. Movimentar-se de modo criativo e improvisado, cantar ladainhas, tocar o instrumento ancestral. Brincar com os olhares, dizendo o não dito. Afetar corporeidades em ambiência comum e positiva. Expressar-se pela intuição improvisada. A Capoeira Angola emana através de sua prática, a busca aos fundamentos, aos saberes maturados que encontram na dissimulação e no retorno aos princípios, as estratégias para manter-se ativamente viva.

Desenvolvemos uma proposição pedagógico-didática assentada em princípios ecológicos e que se alia ao fomento das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da história, cultura afro-brasileira e indígena nas escolas. Imprimimos na pesquisa nossa concepção de uma educação ecológica, com atenção especial à Educação Infantil, considerando o lúdico como chave nos processos de aprendizagem. Já o “brincar”, representa a ação em movimento: o brincar aprendendo. Aprende-se com os

desafios de movimento, com os toques musicalizados no instrumento escolhido, com as cantorias e contações das ladainhas, chulas e corridos. Vai junto os fundamentos, assimilando seus saberes, valorizando a vida e morte, risco e ousadia. Há equilíbrio no autocontrole. A aula enquanto vivência, o respeito aos antigos (ancestrais), a respiração mais natural e equânime, livre das ansiedades, o equilíbrio e concentração através do cuidado consigo e com o outro.

Eis nossa tese de que seria a Capoeira Angola uma “ferramenta” potente para a formação de uma corporeidade ecológica, contrária e subversiva aos padrões impositivos, aproveitando o impulso na finalidade positiva. Esperamos que este trabalho, além de inspirar à crença no ser humano e sua presença mais sensível ao mundo, possa fortalecer a presença da capoeira em escolas e outros espaços similares, revolucionando pensamentos, recivilizando pessoas, transformando corporeidades.

PLAYING IN THE KNOWLEDGE WHEEL:

CAPOEIRA ANGOLA AND ITS ECO-EDUCATIONAL POTENTIAL

ABSTRACT: This writing is the result of the thesis work defended in 2018 by the Graduate Program in Education (PPGE / UFPB), entitled Playing in the Wheel of Knowledge. Through a university extension project, the research assisted children linked to the public school system in the city of João Pessoa, Paraíba / Brazil, having as its interest the puzzles of “playing capoeira”. It brings propositions about the act of educating from an ecological perspective, addressing creativity, socio-environmental interaction, solidarity-affective engagement and reverence to the knowledge of popular traditions, transversal axes for an Eco-educative practice. Considering the field experience and the dialectic enjoyment given in practice with theory, the results of the study permeate a pedagogical-didactical notion of the learning and teaching process with Capoeira Angola, evoking from its foundations ethical principles consonant with a “corporeality”. ecocentered ”.

Keywords: Education; Ecological; Play; Capoeira

JUGANDO EN LA RUEDA DEL CONOCIMIENTO:

CAPOEIRA ANGOLA Y SU POTENCIAL ECOEDUCATIVO

RESUMEN: Este escrito es el resultado del trabajo de tesis defendido en 2018 por el Programa de Posgrado en Educación (PPGE / UFPB), titulado Playing in the Wheel of Knowledge. A través de un proyecto de extensión universitaria, la investigación ayudó a los niños vinculados al sistema de escuelas públicas en la ciudad de João Pessoa, Paraíba / Brasil, teniendo como interés los acertijos de "jugar capoeira". Aporta propuestas sobre el acto de educar desde una perspectiva ecológica, abordando la creatividad, la interacción socioambiental, el compromiso solidario afectivo y la reverencia al conocimiento de las tradiciones populares, ejes transversales para una práctica ecoeducativa. Teniendo en cuenta la experiencia de campo y el disfrute dialéctico dado en la práctica con la teoría, los resultados del estudio impregnan una noción pedagógico-didáctica del proceso de aprendizaje y enseñanza con Capoeira Angola, evocando desde sus fundamentos principios éticos en consonancia con una "corporeidad". ecocentrado ”.

Palabras llave: educación; Ecologico; Jugar; Capoeira

REFERÊNCIAS

- ANTÉRIO, D. *Brincando na Roda dos Saberes: a capoeira angola e seu potencial educativo ecológico*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.
- BENJAMIN, W. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades, 2002.
- BETTI, M. *Educação Física escolar: ensino e pesquisa-ação*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2013.
- BOFF, L. *Ética e Espiritualidade: como cuidar da Casa Comum*. Editora Vozes, 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF: MEC/SECAD; SEPPPIR, jun. 2009.
- CABRAL, A. *Jogos Populares Infantis*. Porto: Ed. Domingos Barreira, 1990.
- CAILLOIS, R. *Os jogos e os homens*. Lisboa: Portugal, 1990.
- CAMPOS, D. M. S. *Psicologia da aprendizagem*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- COURTNEY, R. *Jogo, Teatro e Pensamento: As Bases Intelectuais do Teatro na Educação*. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- DELORS, J. (Org.) et al. Educação: um tesouro a descobrir. *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Paris UNESCO, 2010.
- EAGLETON, T. (1993). *A ideologia da estética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- FREIRE, P. *A Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- GADOTTI, M. *Pedagogia da Terra*. 3. ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- GOMES-DA-SILVA, P. N. Pedagogia da Corporeidade: o decifrar e o subjetivar em educação. *Rev. Tempos e espaços em educação*, v. 13, p. 15-39, 2014.
- HOLMGREN, D. *Permacultura: princípios e caminhos além da sustentabilidade*. Tradução Luzia Araújo, Porto Alegre: Via Sapiens, 2013.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- LARA, L. M.; PIMENTEL, G. G. Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem, de Roger Caillois. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 27, p. 179-185, 2006.
- MATTOS, C. L. G. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. (Orgs). *Etnografia e educação: conceitos e usos* [online], p. 49-83, Campina Grande: EDUEPB, 2011.
- MATURANA, H. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Athena, 2010.
- MEIRELLES, R.; ECKSCHMIDT, S.; SAURA, S. C. Olhares por dentro do brincar e jogar, atualizados no corpo em movimento. In: MARIN, E.C.; GOMES-DA-SILVA, P.N. (Org.) *Jogos Tradicionais e Educação Física Escolar*. Curitiba: Editora CRV, vol. 16, 63-78b, 2016.
- PACHECO, L. A Pedagogia Griô: educação, tradição oral e política da diversidade. *Revista Diversitas*, n.3, 2015.
- PICCOLO, G. M. O universo lúdico proposto por Caillois. *EFDeportes.com*, Revista Digital. Buenos Aires, 13, 127, 2008.
- PIORSKI, G. *Brinquedos do Chão: a natureza, o imaginário e o brincar*. Editora Peirópolis LTDA, 2016.

PRABHUPÃDA, A. C. Baktivedanta Swami. *Bhagavad-gita como ele é*. Fundação Bhaktivedanta, Livros Sagrados, Ed. 2, São Paulo, 1995.

SCHULZ, L. *Pedagogia Ecovivencial: por uma Educação Ambiental Emancipatória*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

SEKKEL, M. C. O brincar e a invenção do mundo em Walter Benjamin e Donald Winnicott. *Psicologia USP (Online)*, v. 27, p. 86-95, 2016.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-ação*. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Submetido em: Dezembro/2019.

Aprovado em: Outubro/2020.

Publicado em: Dezembro/2020.

****Como referenciar o artigo:**

SANTOS, D. A. de L., DIAS, A. A. Brincando na roda dos saberes: A capoeira angola e seu potencial ecoeducativo. *Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP*, v. 31, pc62020, p.256-274, jan./dez. 2020, ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v31i0.8326