



A CAPOEIRA ADAPTADA COMO ALTERNATIVA DE MELHORIA DA QUALIDADE DE VIDA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA DESAFIOS E POSSIBILIDADES

**DOUGLAS COLOMBI CUQUETTO
MARTA ISABEL CANESE DE ESTIGARRIBIA**



Edifes

**A capoeira adaptada como alternativa
de melhoria da qualidade de vida
de pessoas com deficiência**
Desafios e possibilidades



DOUGLAS COLOMBI CUQUETTO
MARTA ISABEL CANESE DE ESTIGARRIBIA
(Organizadores)

**A capoeira adaptada como alternativa
de melhoria da qualidade de vida
de pessoas com deficiência**
Desafios e possibilidades



Edifes

Vitória, 2021



Edifes

Editora do Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
R. Barão de Mauá, nº 30 – Jucutuquara
29040-689 – Vitória – ES
www.edifes.ifes.edu.br | editora@ifes.edu.br

Reitor: Jadir José Pela

Pró-Reitor de Administração e Orçamento: Lezi José Ferreira

Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional: Luciano de Oliveira Toledo

Pró-Reitora de Ensino: Adriana Piontkovsky Barcellos

Pró-Reitor de Extensão: Renato Tannure Rotta de Almeida

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação: André Romero da Silva

Coordenador da Edifes: Adonai José Lacruz

Conselho Editorial

Aldo Rezende • Ediu Carlos Lopes Lemos • Felipe Zamborlini Saiter • Francisco de Assis Boldt
• Glória Maria de F. Viegas Aquije • Karine Silveira • Maria das Graças Ferreira Lobino
• Marize Lyra Silva Passos • Nelson Martinelli Filho • Pedro Vitor Morbach Dixini
• Rossanna dos Santos Santana Rubim • Viviane Bessa Lopes Alvarenga

Produção editorial

Projeto Gráfico: Assessoria de Comunicação Social do Ifes

Revisão de texto: Thaís Rosário da Silveira

Diagramação e epub: Know-How Desenvolvimento Editorial

Capa: Romério Damascena

Imagem de capa: Shutterstock

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C974c Cuquetto, Douglas Colombi.

A capoeira adaptada como alternativa de melhoria da qualidade de vida de pessoas com deficiência [recurso eletrônico] : desafios e possibilidades / Douglas Colombi Cuquetto, Marta Isabel Canese de Estigarribia. – Vitória, ES : Edifes, 2021.

1 recurso on-line : ePub ; il.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-89716-01-3 (e-book.).

1. Educação inclusiva. 2. Educação física para pessoas com deficiência. 3. Capoeira – Nova Venécia (ES). I. Estigarribia, Marta Isabel Canese de. II. Título.

CDD 22 – 796.81

Bibliotecária Rossanna dos Santos Santana Rubim – CRB6- ES 403

© 2021 Instituto Federal do Espírito Santo

Todos os direitos reservados.

É permitida a reprodução parcial desta obra, desde que citada a fonte.

O conteúdo dos textos é de inteira responsabilidade do autor.

Sumário

Agradecimentos	7
Prefácio	9
<i>Capítulo I</i>	
O tema em questão	11
<i>Capítulo II</i>	
Deficiência & educação	19
<i>Capítulo III</i>	
A deficiência no Brasil em números.....	31
<i>Capítulo IV</i>	
Deficiência, inclusão e educação física	37
<i>Capítulo V</i>	
Conhecendo a capoeira	49
<i>Capítulo VI</i>	
Considerações finais	83
Anexo I	93
Anexo II	94

Agradecimentos

Aos meus filhos Antônio Donadia Cuquetto e João Donadia Cuquetto, pelo constante apoio mesmo não fazendo ideia do que trata a publicação de um livro, muito obrigado!

À minha esposa Jaqueline Frigerio Donadia, por sempre estar ao meu lado, muito obrigado!

Aos meus pais João Félix Cuquetto e Ana Maria Colombi Cuquetto por acreditarem, apoiarem e investirem em meus estudos, muito obrigado!

À professora Dra. Marta Isabel Canese de Estigarribia pela coautoria, muito obrigado!

Ao brilhante casal de historiadores Rogério Frigério Piva e Isabel Maria da Penha Piva, pelas informações e material cedido e por serem alguns dos poucos que lutam para que a história de Nova Venécia e região não se apague, muito obrigado!

Ao Mestre Guerreiro (Alessandro Guerreiro Pains) pelo excelente trabalho desenvolvido na APAE e por permitir que eu acompanhasse as aulas de capoeira, muito obrigado!

Ao Mestre Maculelê (José Hilto Leite) pela conversa que norteou uma etapa do trabalho, muito obrigado!

À Mirele Queiroz Mazzalla, pedagoga da APAE, pela paciência e disposição, muito obrigado!

Ao Professor Leonardo Matiazzi Corrêa, pelas constantes conversas e dicas, muito obrigado!

À Filipe Wagmacker, por registrar um pouco da história de Mestre Paulo e Mestre Rafael e por disponibilizar material e informações que direcionaram uma etapa da pesquisa, muito obrigado!

Ao escritor Maciel de Aguiar, por contribuir para que a história de muitos negros continue viva, muito obrigado!

Ao Mestre Kojak (Josemar Jerônimo Ribeiro) pelas informações sobre a capoeira, muito obrigado!

Ao professor Luis Antônio da Silva, pelas importantes dicas, muito obrigado!

Prefácio

As pessoas com deficiência, dada a sua limitação, tendem a ser mais sedentárias. Essa condição implica uma série de problemas que vão desde as esferas socioafetivas, como a depressão, às fisiológicas, como a intolerância à glicose, a maior prevalência de aterosclerose e o aumento da obesidade, tornando o indivíduo mais suscetível a diversas enfermidades, o que prejudica consideravelmente a sua qualidade de vida.

Neste sentido, esta obra foi construída com o objetivo de contribuir pra a melhoria da qualidade de vida de pessoas com deficiência, pois acreditamos que a capoeira adaptada a este público, por mesclar ludicidade, musicalidade, coletividade, movimento corporal e interação com instrumentos, pode facilitar a aderência a uma vida mais ativa.

Durante este processo, faremos uma reflexão sobre a deficiência na perspectiva de uma educação inclusiva e analisaremos o papel da Educação Física neste contexto, e, ainda, contaremos um pouco da rica história da capoeira no município de Nova Venécia e região.

Douglas Colombi Cuquetto
Marta Isabel Canese de Estigarribia

Capítulo I

O tema em questão

A Organização Mundial de Saúde (OMS) define deficiência como toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade (restrição, resultante de uma deficiência) para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano.

Segundo Sasaki (2003), a denominação utilizada para se referir às pessoas com alguma limitação física, mental ou sensorial assumiu várias formas ao longo dos anos. Utilizavam-se termos como “inválidos”, “incapazes”, “excepcionais” e “pessoas deficientes” até que, por influência do Movimento Internacional de Pessoas com Deficiência, a Constituição de 1988 incorporou a expressão “pessoa portadora de deficiência”, que se aplica na legislação ordinária. Adota-se, hoje, também, o uso da forma “pessoa com necessidades especiais” ou “pessoa especial”. Todas essas denominações demonstram uma transformação de tratamento que vai da invalidez e incapacidade à tentativa de nominar a característica peculiar da pessoa sem estigmatizá-la. A expressão “pessoa com necessidades especiais” é um gênero que contém as pessoas com deficiência, mas também acolhe os idosos, as gestantes, enfim, qualquer situação que implique tratamento diferenciado. Há uma concordância, em nível internacional, em não se usar a expressão “pessoa portadora de deficiência”, visto que as deficiências não se portam, elas estão com a pessoa ou na pessoa. Por esse motivo, tem se usado mais recentemente, e ao longo de todo este trabalho, a forma “pessoa com deficiência”.

Diante da necessidade de assistência à Pessoa com Deficiência (PD), dois documentos foram de grande valia para essa população: a Carta Internacional da Educação Física e do Esporte e a Conferência de Salamanca.

Em novembro de 1978, reunidos em Paris, França, a Organização das Nações Unidas (ONU) redigiu um documento que, segundo Tubino e Silva (2006), seria o marco de mudanças de paradigma para a Educação Física e para o Esporte, a Carta Internacional da Educação Física e do Esporte da Unesco. O documento, dentre outros aspectos, preconizava:

- Todo ser humano tem o direito fundamental de acesso à educação física e ao esporte, que são essenciais para o pleno desenvolvimento da sua personalidade. A liberdade de desenvolver aptidões físicas, intelectuais e morais, por meio da educação física e do esporte, deve ser garantida dentro do sistema educacional, assim como em outros aspectos da vida social.
- Oportunidades especiais devem ser disponibilizadas aos jovens, incluindo crianças em idade pré-escolar, idosos e pessoas portadoras de deficiências, a fim de possibilitar o desenvolvimento pleno de sua personalidade, por meio de programas de educação física e de esportes adequados às suas necessidades.

Já em junho de 1994, realizou-se em Salamanca, Espanha, a Conferência Mundial de Educação Especial, mais comumente denominada Conferência de Salamanca, inspirada na Conferência Mundial de Educação Para Todos em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990. Tal conferência se deveu à necessidade de reafirmação do compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a urgência do provienciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com deficiência dentro do sistema regular de ensino, e reendossamento da Estrutura de Ação em Educação Especial, por cujas provisões e recomendações os governos e organizações deveriam ser guiados. Tal conferência proclamou:

- Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem.
- Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas.

- Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades.
- Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades.

Esses dois documentos trouxeram para a Educação Física um outro olhar, produzindo sobre ela o efeito de expandir outras preocupações, enquanto disciplina que compõe o currículo escolar, que tem por objetivo promover mudanças nas esferas física, psíquica, crítica, cognitiva, afetiva e social através do esporte, dos jogos, das lutas, da ginástica e da dança, formando o cidadão para que participe ativamente da sociedade na qual está inserido e nela seja capaz de promover mudanças (BETTI, 1991).

Existe hoje no Brasil um número crescente de pessoas que possuem algum tipo de deficiência, vítimas de acidentes de trabalho, de agressões físicas, da subnutrição, da falta de higiene, da poluição do ambiente, de cuidados pré e pós-natais inadequados, de doenças que acabam por deixar sequelas irreversíveis (ROSADAS, 1989).

De acordo com o último Censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2010, o Brasil tem 45,6 milhões de pessoas com ao menos um tipo de deficiência ou incapacidade, o que corresponde a 23,9% da população brasileira que poderia se beneficiar de políticas públicas e programas voltados à melhoria da saúde e qualidade de vida dessa população.

A qualidade de vida pode ser descrita como a percepção dos indivíduos de sua condição de vida, dentro do contexto de cultura e sistemas de valores nos quais vivem, e em relação às suas metas, expectativas e padrões sociais. A qualidade de vida é um conceito que se sobrepõe aos componentes de incapacidade, pois engloba função física, interação social e aspectos emocionais, entre outros. Todas as pessoas têm um plano para sua vida e a qualidade de vida seria a diferença entre as esperanças e expectativas do indivíduo e a realidade presente. Quanto menor esta diferença, melhor a qualidade de vida (KENNEDY *et al.*, 2006).

Atualmente existem evidências, apontadas por diversos estudos, nas quais a atividade física regular está associada ao aumento no status funcional e na qualidade de vida de pessoas com deficiências. Os autores salientam que a prática de atividade física regular previne doenças, promove a saúde e mantém a independência funcional. A prática de atividades físicas e esportivas promove o controle da mobilidade articular, do perfil lipídico, da resistência aeróbica, da força muscular, da resistência à insulina, o aumento da densidade óssea e contribui para a diminuição da pressão arterial. Além dos benefícios físicos, a atividade física traz benefícios psicossociais, tais como o aumento da autoestima, o alívio do estresse, a melhora da autoimagem e do bem-estar, a redução do isolamento social, a manutenção da autonomia e a diminuição dos sintomas da depressão (ALMEIDA; TONELLO, 2007; SILVA *et al.*, 2005; SOUZA *et al.*, 2009).

Sabe-se que pessoas com deficiência tendem a ser mais sedentárias, portanto, o apoio social e da família é considerado fundamental para que elas sejam encorajadas a adotarem um estilo de vida mais ativo (ZUCHETTO; CASTRO, 2002).

Estudos indicam que são inúmeras as dificuldades das pessoas com deficiência num país como o Brasil, cujas características socioeconômicas e culturais levam ao enfrentamento histórico de uma série de barreiras, tais como: a discriminação, a segregação social e a dificuldade de acesso e de permanência no âmbito educacional. Os entraves para a participação real no mercado de trabalho, dentre outros problemas sociais, têm provocado pesquisas na área da Educação Física e Esportes no Brasil. Esses estudos têm contribuído para a superação dessas dificuldades, pois, apesar do lamentável cenário, ainda são escassos os trabalhos voltados para a temática, além das perspectivas e críticas adotadas pela maioria das pesquisas existentes (PEREIRA, R., 2007).

A Capoeira manifesta-se como jogo, como luta e como dança, porém sem assumir efetivamente nenhuma dessas características de forma isolada, mas sendo todas ao mesmo tempo. Ela reúne, portanto, grandes possibilidades para a educação escolar, como a música, o ritual, a expressão, a harmonia e a pluralidade de manifestações corporais e culturais. São muitas as possibilidades de se explorar os movimentos do corpo humano através dela. Enquanto atividade educativa, direciona o aluno para a descoberta do próprio corpo como meio de comunicação, permitindo que ele crie e experimente movimentos

que tenham significado para si. É uma forma de autoconhecimento e análise crítica de possibilidades e limites, facilitando o desenvolvimento das diversas formas de inteligência, através da melhoria da consciência corporal (REIS, L., 1997).

É, porém, na aparente insignificância dos gestos corporais aprendidos, em geral inconscientemente, que está inscrita a cultura (REIS, L., 1997, p. 72).

Para Pereira, R. (2007), por ser considerada uma atividade física completa, a importância pedagógica da capoeira, numa concepção didática, recai no fato de que ela atua de maneira direta e indireta sobre o aspecto cognitivo, afetivo e motor do ser humano. Sendo encarada como lógica educacional, articula atividades de desenvolvimento visomotor com desenvolvimento artístico-social, levando o praticante a estabelecer relações a partir dele próprio, fato que torna a capoeira multidirecional, uma vez que permitirá, desde que adequadamente conduzida, aprimorar no indivíduo o equilíbrio físico e mental, e a disciplina.

A Capoeira adaptada a pessoas com deficiência não se diferencia da Capoeira em seus conteúdos, e isso vale para a Educação Física em geral, mas compreende técnicas, métodos e formas de organização que possam ser aplicados ao indivíduo com deficiência (NEVES; FRASSON, 2003).

É senso comum que o sedentarismo traz diversos malefícios à saúde como obesidade, aumento da pressão arterial, predisposição a doenças cardiovasculares e ao diabetes tipo II, indisposição, ansiedade, aumento do colesterol, perda de massa óssea e muscular, com consequente queda da qualidade de vida. Mesmo assim, diante deste cenário, apenas 10,5% dos brasileiros praticam alguma atividade física regular (OMS, 2010). Segundo o Diagnóstico Nacional do Esporte realizado em 2015, temos no Brasil um contingente de 45,9% de sedentários. Esse percentual corresponde a 67 milhões de habitantes que não praticam esporte ou qualquer exercício físico. Ainda de acordo com o documento, a falta de tempo por motivos de estudo, trabalho ou família foi apontada por 69,8% dos brasileiros como a razão pela qual abandonaram a prática de esportes ou de atividades físicas.

Segundo Silva, J. (2008), os espaços públicos na Educação Especial – tempos, locais e políticas para aprendizagens sociais significativas – estão cada vez mais restritos e privatizados; e os existentes, cada vez

mais precarizados em relação aos aspectos arquitetônicos, de organização e de proposições curriculares, à medida que avançam as políticas neoliberais.

Já para Silva, M. (2012), as condições estruturais públicas e seus empecilhos são determinantes para aumentar o número de sedentários, já que grande parte da população, em especial as pessoas com deficiência, não tem acesso a lugares privados para a realização de atividades físicas. Preocupações desta natureza devem se tornar mais presentes quando está em jogo a relação entre espaço urbano, lazer e contemporaneidade.

A capoeira, por apresentar quesitos tais como: fácil local para praticá-la, baixo investimento e ludicidade, poderia despertar maior interesse nos seus participantes, tornando-os fisicamente ativos e podendo, portanto, melhorar a qualidade de vida deles, esta possivelmente comprometida pela condição socioafetiva, pelo preconceito e pela deficiência.

Para adentrar em tal discussão, conforme relata Silva, J. (2008), é preciso partir da constatação dos dados da realidade em que vivem as pessoas com deficiência. O que se constata é que, cada vez mais se restringem as possibilidades de participação desses indivíduos na sociedade, pois eles são considerados pelo modo de produção, em sua grande maioria, como “improdutivos”, portanto descartáveis, um verdadeiro fardo social. Nesse sentido, torna-se pertinente investigar as formas de trato pedagógico com a capoeira na Educação Especial, na busca da superação das contradições da vida moderna para a edificação de uma pedagogia social.

Sobre a ideia de pedagogia social, Freitas, L. (2009) nos traz uma lógica que aponta para a construção de uma escola educadora do “povo”, que transforme a vida escolar numa extensão dinâmica da problematização das questões sociais, vinculando não só seus conteúdos, mas principalmente o método de ensino a serviço de uma transformação social que minimize as injustiças e atenda aos interesses dos menos favorecidos, mediante o estímulo da auto-organização, da organização do ensino em complexos temáticos e das relações entre escola e trabalho.

Em sua obra, Pistrak (2000) afirma que para transformar a escola, e para colocá-la a serviço da transformação social, não basta transformar os conteúdos nela ensinados, mais que isso, é preciso mudar o jeito da escola, suas práticas e sua estrutura de organização e

funcionamento, tornando-a coerente com os novos objetivos de formação de cidadãos, capazes de participar ativamente do processo de construção da nova sociedade.

Diante desse contexto, o presente trabalho procurou analisar as possibilidades da capoeira adaptada a pessoas com deficiência, enquanto perspectiva de ruptura para a construção de uma sociedade mais justa, tendo a seguinte questão central como diretriz da pesquisa: qual seria a influência, quais as dificuldades e as possibilidades da capoeira adaptada para melhorar aspectos relacionados à qualidade de vida de pessoas com deficiência?

A necessidade de construir um ser humano esclarecido para uma sociedade emancipada, é referenciada também por Paulo Freire (2005), que, voltando-se especificamente para a educação latino-americana, constrói uma teoria pedagógica fundamentada nos valores humanistas, na perspectiva de transformação social. A partir do reconhecimento da condição do ser humano enquanto responsável pela sua própria construção histórica, Freire estabelece que os indivíduos mais desfavorecidos, os oprimidos, coletivamente organizados, através do desvelamento crítico da realidade, podem transformar suas existências concretas, libertando-se da opressão.

O desenvolvimento deste trabalho se deu, principalmente, por observar a dificuldade que os professores de capoeira do município de Nova Venécia, onde reside um dos autores desta obra, tinham ao tentarem conscientizar as escolas e a prefeitura da importância de se trabalhar a modalidade, pois mesmo sendo a capoeira muito praticada no Brasil, não há muita produção científica que colabore sobre inúmeros aspectos referentes a essa modalidade esportiva e cultural. Um outro motivo que resultou nesta obra, foi a curiosidade em conhecer a história da capoeira no município de Nova Venécia e região.

Sendo assim, o presente estudo justifica-se pela escassez de trabalhos científicos envolvendo a capoeira, sobretudo a capoeira adaptada e a história da capoeira em Nova Venécia e região; e, ainda, pela tentativa de contribuir para a melhoria da qualidade de vida, através do esporte adaptado, de pessoas com deficiência, pois poderá ser usado como fonte de pesquisa para trabalhos posteriores e coadjuvar na implementação de políticas públicas na área sociocultural.

Capítulo II

Deficiência & educação

1.1 Denominando as pessoas que possuem deficiência

Para Sasaki (2003), no século XX o termo usado para denominar as pessoas com deficiência era “inválidos”, que significava indivíduos sem valor. Até 1960 eram chamados de “incapacitados”; outra variação era “indivíduos com capacidade residual”. Entre 1960 e 1980 começou-se a usar as expressões “os deficientes” e “os excepcionais”, que focavam as deficiências e reforçavam o que as pessoas não conseguiam fazer como a maioria. De 1988 até meados de 1987 apareceu o tão polêmico “pessoas portadoras de deficiência”, termo que, utilizado somente em países de língua portuguesa, foi proposto para substituir a inferência “pessoas deficientes”. Pela lei do menor esforço, logo reduziram este termo para “portadores de deficiência”. A Constituição de 1988, por influência do Movimento Internacional de Pessoas com Deficiência, incorporou a expressão “pessoa portadora de deficiência”, que se aplica na legislação ordinária. Adota-se, hoje, também, a expressão “pessoa com necessidades especiais” ou “pessoa especial”. Todas elas demonstram uma transformação de tratamento que vai da invalidez e incapacidade à tentativa de nominar a característica peculiar da pessoa, sem estigmatizá-la.

Concordando com Lima (2011), é importante ressaltar que a maioria da terminologia utilizada para denominar as pessoas com deficiência é retirada de documentos internacionais, em geral textos escritos no idioma inglês e espanhol. Portanto, é preciso que se tome a devida ressalva, pois sabemos que a tradução para a língua portuguesa nem sempre alcança o sentido original, o que pode gerar algumas distorções na compreensão desses termos.

Por volta da metade da década de 1990, os movimentos mundiais de pessoas com deficiência, incluindo os do Brasil, convencionaram o uso da expressão “pessoas com deficiência”, que permanece até os dias de hoje. Esse termo faz parte do texto promulgado pela Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidades das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em 2005 e ratificada no Brasil em julho de 2008 (LIMA, 2011). Sasaki (2005) aponta os princípios básicos para terem chegado a tal denominação:

- Não esconder ou camuflar a deficiência.
- Não aceitar o consolo da falsa ideia de que todo mundo tem deficiência.
- Mostrar com dignidade a realidade da deficiência.
- Valorizar as diferenças e necessidades decorrentes da deficiência.
- Combater neologismos que tentam diluir as diferenças, tais como: “pessoas com capacidades especiais”, “portadores de necessidades especiais”, “pessoas com habilidades diferenciadas”, “pessoas especiais”, “é desnecessário discutir a questão das deficiências porque todos nós somos imperfeitos”.
- Defender a igualdade entre as pessoas com deficiência e as demais pessoas em termos de direitos e dignidade, o que exige a equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência atendendo às diferenças individuais e necessidades especiais, que não devem ser ignoradas.
- Identificar nas diferenças todos os direitos que lhes são pertinentes e a partir daí encontrar medidas específicas para o Estado e a sociedade diminuírem ou eliminarem as “restrições de participação” (dificuldades ou incapacidades causadas pelo ambiente humano e físico contra as pessoas com deficiência).

1.2 Educação especial & Educação inclusiva

Com objetivo de facilitar o entendimento e, sobretudo, a elucidação de conceitos e ideias relacionados à Educação Especial e à Educação Inclusiva, consideramos ser extremamente relevante a necessidade de se compreender o que são as necessidades educativas especiais e a deficiência. Em virtude disso, faremos aqui, primeiramente, uma diferenciação desses conceitos. De acordo com Costa (2013), quando se fala em alunos com necessidades educativas especiais deve-se ter em mente a ideia de que estes necessitam de algum suporte, algum recurso diferenciado (metodologias e currículos adaptados) para alcançarem a aprendizagem, que será resultado da interação do aluno com o âmbito escolar. Deve-se, ainda, atentar para o fato de que essas necessidades nem sempre são intrínsecas ao indivíduo, portanto, podem não ser fixas.

Anteriormente à Declaração de Salamanca, o público-alvo da Educação Especial era formado pelos estudantes com deficiências e/ou outros distúrbios de aprendizagem e desenvolvimento. A partir de então, a terminologia “necessidades educativas especiais” passou a abranger, não somente as pessoas com algum tipo de deficiência, mas também as com altas habilidades ou com condutas típicas (conhecidas no Brasil como transtornos globais do desenvolvimento), também aquelas com deficit de aprendizagem devido à condições econômicas e socioculturais (PLETSCH, 2009) e, ainda, quaisquer estudantes sujeitos à exclusão, notadamente aqueles provindos de minorias étnicas, religiosas, imigrantes, homossexuais e bissexuais (ARTILES e KOZLESKI, 2007). Assim, a questão passou a apresentar proporções bem mais amplas.

Se considerarmos que a magnitude de evasão e baixo rendimento escolar não são resultados apenas de questões intrínsecas dos estudantes, mas podem ser também, conforme Glat e Blanco (2007), consequências de variantes do próprio sistema escolar, como metodologias de ensino arcaicas e ineficazes ou currículos fechados que não levam em conta as diversidades culturais e socioeconômicas da população ou da região onde a instituição escolar está inserida, implicando em situações de dificuldades de aprendizagem que não advêm, assim, de problemas inerentes mais graves e complexos.

A deficiência caracteriza-se pelo domínio orgânico. É uma condição própria da pessoa, que pode, ou não, causar uma necessidade educacional especial (GLAT; BLANCO, 2007). Importante destacar que deficiência não é doença. Um exemplo que contribui para esta

afirmação é o diabetes, que seria a doença e que, por vezes, tem como consequência a amputação que seria, então, a deficiência. Os equívocos provocados pelo entendimento e utilização equivocados desses termos são um dos muitos impedimentos à implementação de uma Educação Inclusiva de qualidade.

Discutidos os conceitos-chaves do assunto, podemos agora referir que a Educação Especial se caracteriza como área do conhecimento que oferece recursos específicos (físicos, humanos e financeiros, dentre outros) que fomentam a participação dos alunos com necessidades educativas especiais no processo de ensino-aprendizagem. Todavia, a intenção é de que não apenas sejam garantidos o acesso e a permanência desses indivíduos, mas que haja um aproveitamento social e escolar conforme suas particularidades (PLETSCH, 2011).

Vygotsky, em várias de suas obras, deixa evidente a sua perspectiva de que o homem é um ser essencialmente social. Embora toda a saga da formação humana ontogenética se pautar num equipamento biológico inicial, a direção do desenvolvimento é a superação deste pelo reequipamento cultural. No caso da pessoa com deficiência, o percurso segue a mesma direção, isto é, os seus olhos, as suas cordas vocais, as suas mãos, enfim, todo o seu corpo deve ser formado socialmente. Em outras palavras, os olhos, e todos os demais órgãos, devem se tornar órgãos sociais, que extrapolam a compleição orgânica inicial e assumem características e funções sociais. Eles devem ser, portanto, órgãos característicos da vida em sociedade. Isso tem importância tão notória que a limitação de um órgão, por exemplo, provoca uma consequência social – a relação estabelecida com os pares sofre influências. Por isso, para este autor, a deficiência é entendida como um estado normal e não patológico para o indivíduo, e ele só percebe de forma indireta, como resultado do reflexo social em si (VYGOTSKY, 1997).

Adentrando nessa discussão, é importante destacar que o princípio da inclusão, alçado pelas premissas da Educação Inclusiva, não pode denotar, puramente, uma matrícula em seu sentido burocrático. Sua significância encontra lugar quando é dado ao professor e à escola o suporte necessário às práticas pedagógicas, que será advindo do campo da Educação Especial, detentora do saber específico e técnico que o ambiente escolar demanda (BRASIL, 1998). Ademais, é necessário que seja ofertado e assegurado a todos esses sujeitos o respeito às individualidades, o acesso aos variados tipos de saber, a participação e o aproveitamento no processo educacional. Nesse sentido, Glat e Nogueira (2002) ressaltam que:

[...]o professor, no contexto de uma educação inclusiva precisa, muito mais do que no passado, ser preparado para lidar com as diferenças, com a singularidade e a diversidade de todas as crianças e não com um modelo de pensamento comum a todas elas (GLAT; NOGUEIRA, 2002, p. 24).

Necessário se faz destacar que o aporte a esta inclusão e, por conseguinte, o seu êxito ultrapassam o limite escolar, devendo, igualmente, ser atribuídos a questões políticas e sociais. Quando vinculados somente à escola, cria-se a falsa ideia de que uma transformação neste espaço poderia ocorrer sem a superação de desigualdades sociais reproduzidas em nossa sociedade, o que vai totalmente de encontro à realidade; qualquer transformação a esse nível se constitui como um processo político, que deverá envolver mudanças nas relações de poder, além da luta contra os privilégios, que proliferam, cada vez mais, as desigualdades econômicas e sociais (LAPLANE, 2004).

Nesse sentido, vale ressaltar a relação entre formação de professores e Educação Especial/Inclusiva. O processo de ensino e aprendizagem conservador, presente nos cursos de formação de professores, ao favorecer uma abordagem unilateral deste processo, trouxe como resultado a predominância de uma metodologia de ensino hegemônica que seria comum a todas as sociedades e a todos os tempos (COSTA, 2013).

Esta ideia igualitária resultou em dois tipos de abordagem metodológica de ensino: o normal e o especial. É, assim, uma visão restrita das possibilidades de se aprender, podendo ser considerada um dos maiores entraves a serem enfrentados na concretização da ideologia da escola inclusiva. De um lado, educadores do ensino regular incapacitados para lidar com crianças deficientes e/ou com necessidades educativas especiais, e de outro, educadores capazes de dar pouca contribuição no processo pedagógico desenvolvido no ensino regular, uma vez que seu trabalho acaba sendo focalizado nas limitações específicas dos estudantes em detrimento à valorização de suas potencialidades (GLAT; NOGUEIRA, 2002).

Sobre essa questão, importante se faz esclarecer que não se deve compreender a Educação Especial como uma modalidade separada da Educação Inclusiva (GLAT; FERNANDES, 2005; GLAT; BLANCO, 2007), nem mesmo como uma alternativa, já que na Educação Inclusiva existe a oferta de educação em escolas especiais (PETERS, 2004). A Educação Especial é um anteparo de fundamental importância para a

implementação e desenvolvimento da inclusão com sucesso, conformando-se como curadora dos saberes específicos e visando, com o advento da Educação Inclusiva, encontrar na escola regular, seu lócus de atuação. Nesse sentido, estamos de acordo com Glat e Blanco (2007):

[...]“mais do que uma nova proposta educacional, a Educação Inclusiva pode ser considerada uma nova cultura escolar: uma concepção de escola que visa ao desenvolvimento de respostas educativas que atinjam a todos os alunos” (GLAT; BLANCO, 2007, p. 16).

Sendo assim, pode-se afirmar que esses conceitos não se encerram entre si, não podem ser pensados e replicados de forma separada. Primeiramente, é improvável a curto e médio prazo que haja a reformulação do sistema atual de formação de professores, para que todos estejam habilitados ao trabalho com estudantes com necessidades especiais. E complementarmente, está o fato de a Educação Especial compreender o principal instrumento dos saberes teóricos e práticos, de metodologias e estratégias, bem como de recursos para a potencialização da aprendizagem de estudantes com deficiências e/ou necessidades educativas especiais (GLAT; FONTES; PLESTCH, 2006). Pode-se afirmar que a Educação Inclusiva é a questão mais urgente da Educação Especial, por trazer para a área o desafio de participar do cotidiano da escola comum, mantendo suas características próprias. Isto explicaria, portanto, a não existência de delimitações na aplicação de uma modalidade ou de outra, uma vez que são pilares para uma prática educacional verdadeiramente inclusiva (PLESTCH, 2012).

1.3 O trajeto histórico da educação especial

Na era primitiva, segundo Gugel (2007), como a principal fonte para obter alimento baseava-se na caça, apenas os mais fortes conseguiam sobreviver; as pessoas com deficiência não se enquadravam nesse perfil de sobrevivência, representando para o restante do grupo um grande fardo. Nesse período da história era muito comum que certas tribos se desfizessem das crianças com deficiência, pois as consideravam como maus espíritos.

Na Grécia e em Roma (500 a.C e 400 d.C), a preocupação com a capacidade física dos soldados baseava-se na necessidade de proteção do Estado e de inimigos externos. Desta forma, o estado de guerra constante fez com que esses povos construíssem a imagem de corpos

fortes para o combate. Apenas as amputações decorrentes das guerras eram consideradas, e os homens honrados como heróis. Neste período ainda persistia a superstição de bons e maus espíritos, e as crianças que nasciam imperfeitas fisicamente eram assassinadas. Para os outros tipos de deficiência, havia discriminação, e as crianças deixadas e abandonadas à própria sorte (GUGEL, 2007).

No Brasil, há também relatos de crianças com deficiência que eram deixadas em lugares habitados por animais, que muitas vezes as mutilavam ou matavam (JANNUZZI, 2004). Tendo em vista esse cenário, foram criadas em 1726 as denominadas “roda dos expostos” ou “roda dos enjeitados”, onde as crianças eram colocadas e acolhidas por voluntárias religiosas, que proporcionavam alimentação, educação e todos os cuidados que se fizessem necessários (BRASIL, 2008).

Para Mazzotta (2005), a religião, ao elevar o homem como “imagem e semelhança de Deus”, como um ser sem imperfeições, somado à ideia da condição humana à perfeição física e mental, e não sendo “parecidas com Deus”, as pessoas com deficiência eram relegadas à margem dessa condição e culpadas pela sua própria deficiência. Tal condição foi uma constante sociocultural no decorrer da História. As instituições de caridade, com o objetivo de acolher, cuidar e educar, acabavam por excluí-las da convivência social. Dentro desse viés histórico, alguns paradigmas surgiram com relação às ideologias e à organização das sociedades com relação às pessoas com deficiência.

A falta de conhecimento a respeito das causas das deficiências e o medo ou estranhamento do “diferente” produziram várias formas de exclusões no mundo ocidental. A ideia de que a pessoa deficiente era incapaz, e de que sua condição era imutável, levou a sociedade a ignorar e a não se preocupar com um atendimento especializado para essa parte da população. Até o século XVIII, as concepções a respeito das doenças e deformidades eram basicamente ligadas ao misticismo e ocultismo, acentuadas principalmente na cultura das populações menos favorecidas durante muitos séculos da Idade Média. Aos poucos, as pessoas com deficiência começaram a receber mais atenção. E essa atenção “mais humanizada” se deu na contínua criação de hospitais (Silva, O., 1986).

As instituições asilares e de custódia, segundo Aranha (2001), eram vistas como ambientes segregados, denominados Instituições Totais. Elas constituíram o primeiro paradigma formal adotado na caracterização da relação sociedade e deficiência: o Paradigma da Institucionalização. Esse foi caracterizado, portanto, pela criação de

instituições para abrigar os deficientes. A forma de ajuda foi muito questionada, ao contrário de décadas atrás, quando era apenas encorajada por representar o afastamento total do indivíduo da sociedade.

A habilitação e a reabilitação da pessoa com deficiência para o trabalho ganhou força a partir da Revolução Industrial iniciada no século XVIII, período caracterizado pela transposição da manufatura à indústria mecânica. De acordo com Fonseca (2006), as anomalias genéticas, as epidemias e as guerras deixaram de ser as causas principais das deficiências. O trabalho, muitas vezes em condições subumanas, começou a causar acidentes mutiladores e doenças profissionais. Desse modo, necessário se fez a criação do Direito do Trabalho e de um sistema de seguridade social mais satisfatório. No século XIX, percebe-se uma grande transformação para as pessoas com deficiência, pois surge a atenção especializada, e não só institucional como os hospitais e abrigos, mas iniciam os estudos para as adversidades de cada deficiência.

A título de curiosidade, o autor anteriormente citado (Ricardo Tadeu Marques da Fonseca) foi reprovado no concurso para juiz do Tribunal Regional do Trabalho de São Paulo em 1989 por ser cego. Porém no ano de 2009 foi nomeado desembargador do Tribunal Regional do Trabalho do Paraná, tornando-se o primeiro magistrado deficiente visual do Brasil (LARAIA, 2009).

A Educação Especial teve sua origem a partir do surgimento de instituições especializadas no tratamento de surdos e cegos, em fins do século XVIII, nas sociedades ocidentais. Tratava-se de um modelo clínico, em que a assistência educacional era pensada por um viés terapêutico. No entanto, ganhou ênfase durante a Revolução Francesa (1789), momento no qual eram questionados os privilégios da nobreza e exigido o acesso de todos à educação escolar. A Europa, os Estados Unidos, o Canadá e outros países como o Brasil passaram a adotá-la também (Macedo; Carvalho; PLESTCH, 2011).

Philippe Pinel (considerado o pai da psiquiatria) naquela época já propunha que indivíduos com perturbações mentais deveriam ser tratados como doentes, ao contrário do que acontecia até então, quando eram tratados com violência e discriminação. É nesse período que aparece a história do “menino-lobo”, Victor, o selvagem de Aveyron, reabilitado e educado pelo médico Jean-Marc Gaspard Itard. Foi aí concebido o primeiro tratamento para deficientes (JANNUZZI, 2004).

O Instituto Nacional dos Jovens Cegos, criado por Valentin Haiüy e fundado em 1784, em Paris, liderou o aparecimento desse tipo de instituição em toda a Europa. Destinava-se ao ensino da leitura tátil por meio de letras em relevo. Em 1819, foi criado, por um militar, um sistema originado no processo de escrita codificada expresso por pontos salientes para comunicação nos campos de batalha, que, mais tarde, em 1825, foi adaptado pelo jovem cego Louis Braille e transformado no famoso sistema que recebeu o seu nome (TEIXEIRA, 2010).

Ao enfrentar entraves físicos, conceituais e filosóficos, as pessoas com deficiência e seus familiares uniram-se cada vez mais, tornando-se proativos e organizando associações próprias em defesa de seus interesses e direitos. Em 1940, nos Estados Unidos, surgiu a primeira delas, fundada por pais de crianças com paralisia cerebral, com o objetivo de angariar fundos para centros de tratamento, pesquisas e treinamento profissional. Em 1950, foi a vez dos pais das crianças com deficiência mental organizarem-se para a melhoria das condições de vida de seus filhos, criando a *National Association For Retarded Children* – Narc, inspiração para vários países, inclusive para o Brasil, que criou a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – Apae, em 1954 (MATOS, 2003).

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – Ines, ambos no Rio de Janeiro (BRASIL, 2008).

Em 1874 é criado na Bahia o Hospital Juliano Moreira, dando início à assistência médica aos indivíduos com deficiência intelectual; e em 1887 é criada no Rio de Janeiro a “Escola México”, para o atendimento de pessoas com deficiências físicas e intelectuais (MAZZOTTA, 2005). Jannuzzi (1992) identifica neste início da história da educação especial do Brasil duas vertentes, denominadas por ela como médico-pedagógica e psicopedagógica, caracterizadas como se segue:

Vertente médico-pedagógica: mais subordinada ao médico, não só na determinação do diagnóstico, mas também no âmbito das práticas escolares [...].

Vertente psicopedagógica: que não depende do médico, mas enfatiza os princípios psicológicos [...] (JANNUZZI, 1992, p. 59).

Entre as décadas de 1920 e 1930 a educação de pessoas com deficiência no Brasil foi influenciada pelas reformas nos sistemas

educacionais sob o ideário do movimento escolanovista. No panorama mundial tal movimento se caracterizou pela implantação de escolas que tentavam superar o tradicionalismo, a rigidez e o viés intelectualista, que pouco se adequavam às transformações sociais em curso (MENDES, E., 2010).

Como relata Lourenço (2001), a preocupação científica de identificação e tratamento dos “anormais” também estava presente na formação de Helena Antipoff (1892-1974), que a partir dos anos de 1930 marcou a educação especial brasileira. Helena Antipoff, que era russa, veio para o Brasil a convite do governo de Minas Gerais, onde criou o Laboratório de Psicologia Aplicada na Escola de Aperfeiçoamento de Professores, em 1929. Em 1932, Helena criou a Instituição Pestalozzi de Minas Gerais, que impulsionou a educação especial e influenciou as ações ligadas à educação naquele estado. A partir de 1945, o Instituto se expandiu no país. À época, as crianças deviam ser agrupadas seguindo critérios estabelecidos pela aplicação de testes de inteligência, notadamente o teste de Quociente Intelectual, mais conhecido como QI:

Conforme dissemos, o primeiro passo no sentido de individualizar o ensino é agrupar os alunos, tendo em vista o ritmo de desenvolvimento mental. O processo mais empregado hoje em dia é a seleção das crianças e sua concentração em classes homogêneas de valor forte, médio e fraco, organizadas em escalas de idades mentais. São numerosos os testes de inteligência global, de aplicação individual e coletiva, destinados às crianças em idade escolar [...] O critério do Quociente Intelectual, como a experiência demonstrou, é superior ao simples critério da idade mental, para a formação de classes homogêneas (ANTIPOFF, 1974, p. 56).

A partir de 1958, o Ministério da Educação começou a prestar assistência técnica-financeira às secretarias de educação e instituições especializadas, lançando as campanhas nacionais para a educação de pessoas com deficiências: a Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (CESB), em 1957; a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (CNERDV), em 1958; e a Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental (CADEME), em 1960. Enquanto isso, intensificava-se o debate sobre a educação popular e a reforma universitária (MENDES, E., 2010).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), promulgada em 20 de dezembro de 1961 (Lei n. 4.024/61), criou o Conselho Federal de Educação, e nela apareceu a expressão “educação de excepcionais”,

contemplada em dois artigos (88 e 89). A promulgação dessa lei foi o marco inicial das ações oficiais do poder público na área de educação especial, que antes se restringiam a iniciativas regionalizadas e isoladas no contexto da política educacional nacional (BRASIL, 2008).

Para Silva, J. (2008), mesmo com a Lei n. 4.024/61, em seu artigo 88, ter representado uma novidade no que se refere ao enquadramento da Educação Especial na educação regular, na medida do possível; a mesma lei, em seu artigo 89, que garantia apoio financeiro às instituições particulares que se mostrassem eficientes aos critérios dos Conselhos Estaduais de Educação, com tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções, delegou ao Estado a responsabilidade indireta por este público. Já a lei n.º 5.692/71, em seu artigo 9º, deixou explícito que alunos portadores de deficiência física ou mental deveriam receber tratamento especial. O autor defende que essas iniciativas, mesmo pretendendo garantir a educação de pessoas com deficiência, acabaram por reforçar estigmas e preconceitos sobre as possibilidades educativas dessas pessoas, além de retirá-las da escola onde seus colegas da comunidade estudavam, acabando por segregá-las socialmente.

Foi a partir de 1970 que a educação especial no Brasil passou a ser discutida. Para Kassar (2011), o atendimento educacional direcionado às pessoas com deficiências foi construído separadamente da educação oferecida à população que não apresentava diferenças ou características explícitas que a caracterizasse como “anormal”. Dessa forma, a educação especial constituiu-se como um campo de atuação específico, muitas vezes sem interlocução com a educação comum. Esta separação materializou-se na existência de um sistema paralelo de ensino, de tal forma que o atendimento de alunos com deficiência ocorreu de modo incisivo em locais separados dos outros alunos.

Para Fernandes (2011), o século XX foi marcado por muitas mudanças de paradigmas. Ele trouxe consigo avanços importantes para os indivíduos com deficiência, sobretudo em relação às ajudas técnicas: cadeiras de rodas, bengalas, sistema de ensino para surdos e cegos, dentre outros que foram se aperfeiçoando. A sociedade começou a se organizar coletivamente para enfrentar os problemas e para melhor atender a pessoa com deficiência. A conscientização dos direitos humanos e da necessidade da participação e integração na sociedade de uma maneira ativa se fez presente. Além disso, alguns

estudiosos e suas pesquisas sobre a deficiência marcaram uma grande mudança em relação à Educação Especial. Foi o caso de Vygotsky:

Diferentemente de muitos pesquisadores anteriores que estudavam a criança deficiente, Vygotsky concentrou sua atenção nas habilidades que tais crianças possuíam. Habilidades estas que poderiam formar a base para o desenvolvimento de suas capacidades integrais. Interessava-se mais por suas forças do que por suas deficiências (LURIA, 2001, p. 34).

Pelos referidos percalços da educação, que não se limitam a área da Educação Especial, e ainda pela falta de esclarecimento por parte da sociedade sobre os limites e possibilidades das pessoas com deficiência, fica fácil entender o valor das iniciativas que tratam de diminuir o impacto no entendimento do conceito de deficiência, a partir do reconhecimento das potencialidades e das possibilidades de cada caso específico, sendo imprescindível romper paradigmas equivocados e preconceituosos, edificados ao longo dos tempos.

Capítulo III

A deficiência no Brasil em números

Os dados coletados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE no censo demográfico de 2010 descreveram a prevalência dos diferentes tipos de deficiência e as características das pessoas que compõem esse segmento da população. A deficiência foi classificada pelo grau de severidade de acordo com a percepção das próprias pessoas entrevistadas sobre suas funcionalidades. A avaliação foi feita com o uso de facilitadores como óculos e lentes de contato, aparelhos de audição, bengalas e próteses. As perguntas feitas aos entrevistados buscaram identificar as deficiências visual, auditiva e motora pelos seguintes graus de dificuldade: (i) tem alguma dificuldade em realizar, (ii) tem grande dificuldade, e (iii) não consegue realizar de modo algum; além de identificar a deficiência mental ou intelectual. Os questionários seguiram as propostas do Grupo de Washington (Washington Group on Disability Statistics – GW), do qual o Brasil faz parte, para padronizar o levantamento das estatísticas das pessoas com deficiência, tanto nos censos populacionais como em outras pesquisas domiciliares.

Os dados apresentados a seguir foram coletados da Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2012).

Considerando a população residente no país, 23,9% possuíam pelo menos uma das deficiências investigadas: visual, auditiva, motora e mental ou intelectual. A prevalência da deficiência variou de acordo com a natureza dela. A deficiência visual apresentou a maior ocorrência,

afetando 18,6% da população brasileira. Em segundo lugar está a deficiência motora, ocorrendo em 7% da população; seguida da deficiência auditiva, em 5,10%; e da deficiência mental ou intelectual, em 1,40%, conforme mostra a Tabela 1.

Deficiência	Prevalência
Visual	18,60%
Motora	7%
Auditiva	5,10%
Mental ou Intelectual	1,40%

Fonte: IBGE, 2010.

1.4 Prevalência da deficiência por idade

Em 2010, a deficiência, de todos os tipos, teve maior incidência na população de 65 ou mais anos, mostrando o processo de envelhecimento e a conseqüente perda de funcionalidades. A deficiência visual teve a maior prevalência em todas as idades, sendo bastante acentuada no grupo acima de 65 anos, ocorrendo em quase a metade da população do segmento (49,8%). Para esse grupo, a deficiência motora foi a segunda mais frequente, ocorrendo em 38,3%; seguida pela auditiva, em 25,6%; e a mental ou intelectual, em 2,9%. O grupo de 0 a 14 anos apresentou frequências relativamente baixas para todos os tipos, sendo a maior, da deficiência visual, de 5,3%. A deficiência motora foi a segunda maior em prevalência para o grupo de 15 a 64 anos, com 5,7% (Tabela 2).

	Deficiência Visual	Deficiência Auditiva	Deficiência Motora	Deficiência Mental ou Intelectual
0 a 14 anos	5,3%	1,3%	1,0%	0,9%
15 a 64 anos	20,1%	4,2%	5,7%	1,4%
+ de 65anos	49,8%	25,6%	38,3%	2,9%

Fonte: IBGE, 2010.

1.5 A deficiência de acordo com o gênero

A razão de sexo é definida pela razão entre o número de homens e o número de mulheres em uma população. O Censo de 2010 registrou que a razão de sexo para a população brasileira foi de 96,0, e para a população com deficiência foi de 76,7. Esses valores indicam que, para cada 100 mulheres na população total brasileira, existiam 96 homens. Para o segmento populacional da pessoa com deficiência, para cada 100 mulheres existiam 76,7 homens. Esses indicadores refletem o conhecido fato de que os homens morrem mais cedo do que as mulheres, o que ocorre com frequência muito mais alta no segmento das pessoas com deficiência. Para as pessoas com pelo menos uma das deficiências, a população feminina superou a masculina em 5,3 pontos percentuais, o correspondente a 21,2% dos homens e 26,5% das mulheres. Para as deficiências visual e motora, a prevalência foi também maior entre as mulheres; mas para as deficiências auditiva e mental, a prevalência é ligeiramente maior entre os homens (Tabela 3).

Tabela 3 – Prevalência percentual de deficiência visual, motora, auditiva e mental ou intelectual de acordo com o gênero.					
	Pelo menos uma deficiência	Visual	Auditiva	Motora	Mental ou Intelectual
Total	23,9%	18,8%	5,1%	7%	1,4%
Homens	21,2%	16%	5,3%	5,3%	1,5%
Mulheres	26,5%	21,4%	4,9%	8,5%	1,2%

Fonte: IBGE, 2010.

1.6 Proporção da deficiência nos estados brasileiros

As respostas aos questionários do IBGE refletem a percepção que as pessoas têm sobre suas funcionalidades. A funcionalidade não depende somente da restrição corporal, mas também, e principalmente, de estrutura de organização social flexível e adaptável a todos os tipos de pessoas, notadamente crianças, pessoas com deficiência (permanente ou temporária) e idosos. Estados e regiões oferecem condições de vida diferentes para seus habitantes e, para as pessoas com deficiência, isso inclui percepções quanto às dificuldades e

facilidades que enfrentam em suas vidas diárias. Portanto, a incidência pode ser maior ou menor, dependendo das condições oferecidas pelo estado e pela região.

A Região Nordeste teve a maior taxa de prevalência de pessoas com pelo menos uma das deficiências, de 26,3%, tendência mantida desde o Censo de 2000, quando foi de 16,8%. As menores incidências ocorreram nas Regiões Sul e Centro-Oeste, 22,5% e 22,51% respectivamente. Esses dados (Tabela 4) corroboram a tese de que a deficiência tem forte ligação com a pobreza e que as políticas públicas que visam diminuir a má distribuição de renda podem também melhorar a vida das pessoas com deficiência.

Tabela 4 – Proporção da população com pelo menos uma das deficiências investigadas por regiões do Brasil.

Estado	Percentual
Nordeste	26,63%
Norte	23,40%
Sudeste	23,03%
Centro-Oeste	22,51%
Sul	22,50%

Fonte: IBGE, 2010.

1.7 Evolução da deficiência no Brasil

De acordo com o Censo realizado em 2000, o segmento das pessoas com pelo menos uma das deficiências abrangia um contingente de 24.600.256 de pessoas não institucionalizadas, ou 14,5% da população brasileira. Em 2010 esse número subiu para 45.606.048 de pessoas, ou 23,9% da população total. As mudanças realizadas pelo IBGE no método de investigação das deficiências podem ter causado parte do aumento de 12,4 pontos percentuais sobre o número total de pessoas e influenciado outras características da população com deficiência; mas, mesmo assim, é possível identificar determinadas tendências do Censo 2000 que se mantiveram no Censo 2010. A prevalência continuou maior na faixa etária de 65 ou mais anos de idade. Na faixa de 15 a 64 anos, a frequência em 2010 foi relativamente alta e continuou sendo maior do que a do grupo de 0 a 14 anos. A deficiência no grupo de 65 ou mais apresentou um crescimento de 13,7 pontos percentuais, o que pode ser atribuído tanto ao crescimento populacional como ao

crescimento da população acima de 65 anos. No grupo de 15 a 64 anos, o crescimento foi de 9,3%, e na faixa de 0 a 14 anos, de 3,2 pontos percentuais, de acordo com o Tabela 5.

Tabela 5 – Percentual de pessoas com pelo menos uma das deficiências por grupos de idade. Comparativo entre os censos de 2000 e 2010.		
Grupo de Idade	Censo 2000	Censo 2010
0 a 14 anos	4,3%	7,5%
15 a 64 anos	15,6%	24,9%
65 anos ou mais	54%	67,7%
Fonte: IBGE, 2010.		

As mudanças ocorridas na estrutura etária da população total do país entre 2000 e 2010 foram: queda de 5,5% de pessoas no grupo de 0 a 14 anos; aumento de 4% na faixa de 15 a 64 e aumento de 1,5% no grupo de 65 ou mais anos de idade. As variações no segmento da população com deficiência não refletiram aquelas observadas na população total. Mesmo com queda na população do grupo de 0 a 14 anos, o número de pessoas com deficiência nessa faixa cresceu 3,2%. No grupo de 15 a 64 anos, houve um crescimento de 9,3% na população com deficiência. Na faixa etária de 65 anos ou mais, essa população cresceu 13,7 pontos percentuais na década, quando a população total do grupo cresceu 1,5%.

Capítulo IV

Deficiência, inclusão e educação física

1.1 O oposto da inclusão

A utilização da categoria inclusão, nas suas diversas variantes (inclusão social, inclusão educacional, inclusão digital etc.) tem se tornado um lugar-comum. Problematizar este conceito, que tem sido naturalizado no discurso contemporâneo, é uma tarefa necessária. É neste sentido que Ribeiro, M. (2010) propõe a discussão sobre a categoria antagônica da inclusão, a exclusão. Para a autora, a exclusão tem se configurado enquanto recurso explicativo da “nova questão social”, tomada enquanto consequência das mudanças no mundo do trabalho a partir da reestruturação produtiva. No tocante à análise educacional, a categoria exclusão tem substituído conceitos como marginalidade e fracasso escolar, em virtude das limitações explicativas destes últimos.

De acordo com o trabalho de Oliveira (2002), o primeiro contexto do aparecimento do conceito de exclusão encontra-se nos antecedentes das Revoluções de 1848. Até 1792, e depois, durante a Restauração, de 1815 a 1830, reinou na França a dinastia dos Bourbons; com a revolução de julho de 1830, é feito rei Luis Felipe, o duque de Orléans. Já nesta primeira escaramuça francesa do século XIX, uma possível vitória popular foi burlada pela aliança circunstancial da grande burguesia com os banqueiros, que impediu a proclamação da República. De fato, desde julho de 1830 a fevereiro de 1848, ou seja, durante a

chamada Monarquia de Julho, observa-se na França um domínio exclusivo da aristocracia financeira que excluía outros grupos do poder político.

A burguesia industrial, propriamente dita, constituía uma parte da oposição oficial, isto é, só estava representada nas câmaras como uma minoria. Sua oposição se manifestava mais decididamente à medida que se desenvolvia a hegemonia exclusiva da aristocracia financeira e à medida que a própria burguesia industrial acreditava ter assegurado seu domínio sobre a classe operária [...]

A pequena burguesia, em todas as suas gradações, do mesmo modo que a classe camponesa, ficou inteiramente excluída do poder político. (MARX, 1998, p. 112).

Neste contexto, Oliveira (2002) explica que a referência à exclusão é acompanhada de duas distinções bem claras. Por um lado, a burguesia industrial era excluída do controle efetivo das decisões políticas, entretanto, mantinha-se incluída na representatividade oficial do Estado, sob a forma de minoria. De outro modo, a pequena burguesia e os camponeses eram mantidos absolutamente fora do processo político oficial.

Os trabalhos de Michael Foucault (1984) que contestam as instituições totais (instituições pedagógicas, psiquiátricas e prisionais) representam um questionamento à relação entre saber e controle, culminando em categorias como discriminação, opressão e dominação, as quais serviram de base para diversos movimentos contestatórios. Exemplos de movimentos são os levantes de Maio de 1968, assim como os chamados “novos movimentos sociais”, que privilegiaram a voz dos saberes silenciados pela perspectiva etnocêntrica. Nestes movimentos toma força a crítica às experiências do “socialismo real” e do pragmatismo estalinista, segundo os quais os conceitos marxistas de classes sociais, luta de classes e ideologias não dão conta de captar as especificidades desveladas pelos movimentos identitários (RIBEIRO, M., 2010).

Instituições como fábrica, escola, hospital psiquiátrico, hospital e prisão têm como propósito não excluir, mas sim, fixar os indivíduos. Apesar das narrativas difundidas nas sociedades modernas, alicerçadas pelo senso comum, de que a escola é uma instituição excludente, Foucault defende o contrário: a escola não exclui. Ao contrário, enquanto instituição de sequestro, ela os mantém em um dispositivo de transmissão de conteúdos e de controle dos corpos, sob a forma de

alienação disciplinar e estratégias governamentais caracterizada por uma sociedade biopolitizada (FOUCAULT, 1999).

Para Moura (2010), mesmo que os efeitos dessas instituições pareçam excludentes, sua finalidade principal, na qual seu desfecho é incontestável, é fixar os indivíduos em um sistema de normalização dos mesmos, conectando-os a um processo de produção, garantindo os produtos ou os produtores em atendimento a uma norma ou mercado de interesse.

Fazendo o recorte da educação, e assumindo apenas o viés da instituição de ensino chamada escola, considera-se fundamental falar em educação de qualidade para todos e não em educação inclusiva ou em educação especial. A pertinência dessa consideração evidencia-se pelo fato de que a inclusão é inerente ao processo educativo, e a educação é especial porque deve atender a necessidades educacionais de todas as pessoas, pessoas essas tão diferentes quanto diversa é a humanidade (ABENHAIM, 2006).

Segundo Abenhaim (2006), tradicionalmente, a escola brasileira é uma escola para uma humanidade homogênea e não para uma humanidade diversa. Quando o aluno chega à escola, ela está pronta. Os professores, em sua maioria, já sabem tudo que vão ensinar aos seus alunos e até quantas e quais avaliações farão, embora eles ainda nem saibam quem serão esses seus alunos. A escola é pensada para atender a um conteúdo que precisa ser “passado”. Em princípio, todos os alunos estão excluídos, e vão sendo incluídos aqueles que correspondem ao modelo idealizado pelo professor, os demais permanecem excluídos.

Ainda conforme o autor acima referido, o processo educativo, de maneira geral, é uma tentativa de aproximação da pessoa a um modelo idealizado. Os que conseguem se aproximar desse modelo são os “melhores”, os “normais”. Os que se distanciam desse modelo são os “desviantes”, os “deficientes”. Para fazer a escola inclusiva, torna-se necessário buscar “as causas fundamentais do estado de fato vigente”. Sair da escola da homogeneidade para a escola da diversidade humana requer resgatar a educação pelo seu sentido etimológico, tirar para fora, fazer desenvolver o que se acha em germe, realizar aquilo que está em potência.

Percebia-se que, nos documentos oficiais brasileiros (Lei n. 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental), a proposta de Escola Inclusiva pretendia abrir o espaço da escola regular para as pessoas com deficiências. Ao mesmo

tempo, havia certo receio do impacto que isso poderia causar, tanto no nível das relações pessoais, quanto na organização e no funcionamento da escola, e suas consequências na sala de aula. Isso ficou demonstrado nas expressões: “preferencialmente na escola regular”, “sempre que for possível”, referindo-se à matrícula e permanência, nas escolas regulares, das pessoas com deficiências (ABENHAIM, 2006).

Essa posição reduz a proposta de inclusão contida nos documentos internacionais (Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Declaração de Salamanca), os quais ressaltam a necessidade da escola inclusiva, por ser esse o lugar por onde todos precisam passar, o lugar no qual a humanidade se encontra, a humanidade diversa, plural. Como consequência, os documentos recomendam que os sistemas educativos sejam projetados e os programas aplicados para atender à necessidade educativa de “cada criança”, considerando que cada uma delas tem “características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhes são próprios” (ABENHAIM, 2006).

Nesse sentido, a escola tem papel crucial; mas não basta que ela simplesmente tenha crianças com deficiência em salas de aula, é necessário que os professores desenvolvam atividades em grupo, dinâmicas que busquem a cooperação entre os colegas, de tal forma que façam com que todos se sintam participantes do aprendizado.

A escola é o ambiente especial de convívio, de referências e de inclusão social, de aperfeiçoamento, de formação intelectual e moral. É nela que as crianças não apenas ampliam seus conhecimentos como também criam laços de amizade, de convivência, de respeito, de dignidade e de integração que ajudarão a prepará-las para os desafios futuros.

Para tanto, a escola necessita de aperfeiçoamento permanente dos professores, de adaptações da estrutura física, da colaboração dos pais e responsáveis e de toda sociedade. Um dos pontos mais relevantes para a inclusão de pessoas com deficiência é enfrentar e vencer a barreira psicológica que geralmente separa esses alunos dos demais; e é fundamental uma equipe multidisciplinar de pedagogos, professores, assistentes sociais, psicólogos, dentre outros.

1.2 A contribuição da educação física

A contextualização histórica da educação física coincide e confunde-se com a própria história do processo de evolução da sociedade. Tendo suas origens marcadas pela influência militar, a Educação

Física no Brasil foi entendida, desde o século XIX como um elemento de extrema importância para forjar um indivíduo “forte” e “saudável”, indispensável para a implantação do processo de desenvolvimento do país, que buscava construir seu próprio modo de vida. Contudo, esse entendimento, que levou a associar a Educação Física à educação do físico, à saúde corporal, não se deve exclusivamente aos militares (CASTELLANI FILHO, 1998).

Por volta da década de 30, surge a ideia de que a melhoria e o aperfeiçoamento da “raça” brasileira poderia ser alcançada com a prática sistemática e orientada de atividade física (BETTI, 1991). Competia ao professor de Educação Física dirigir e orientar os exercícios de modo que influenciassem enérgica e eficazmente sobre cada organismo; ordená-los em série gradual; harmonizá-los com o período de evolução orgânica, inculcando o prazer ou, ao menos, evitando o tédio; e constatar, enfim, pelos vários processos de mensurações corporais, os resultados de seu ensino. Esta prática ficou conhecida como Método Higienista (CASTELLANI FILHO, 1998).

Góis Júnior (2000) afirma que muitos desses ideais podem ser referências em nosso tempo, pelo seu caráter de reivindicação e de intervenção. Salienta que os higienistas se preocupavam com a democratização da saúde e da educação, discursavam e intervinham nesse sentido, ao contrário dos dias atuais, em que não há preocupação com o acesso à saúde das pessoas mais pobres, enfatizando que a intervenção sobre as condições públicas e sociais deixa espaço para a ação individual no plano de saúde, para a responsabilidade de cada um com sua própria saúde.

À Educação Física, portanto, era destinado um papel preponderante, no qual o raciocínio era simples: mulheres fortes e sadias teriam mais condições de gerarem filhos saudáveis, os quais, por sua vez, estariam mais aptos a defenderem e construir a Pátria, no caso dos homens, e de se tornarem mães robustas, no caso das mulheres (CASTELLANI FILHO, 1998).

Em 1945 o Estado Novo chega ao seu final, com a renúncia de Getúlio Vargas, pressionado pelos militares. E é exatamente em 1945 que o Decreto-Lei n. 8270 altera o currículo de Educação Física, com a inserção do estudo do comportamento motor, e o curso passa a ter três anos de duração para a formação do profissional. Se antes, em 1930, tínhamos uma Educação Física higienista, preocupada com a prevenção de doenças e com uma sociedade livre de vícios, vemos

agora uma Educação Física militarista, formando uma juventude pronta para defender a pátria, forte, robusta e rígida (MOURA, 2014).

Fica claro que o pensamento dos militares foi de que a atividade física seria uma necessidade para a formação de indivíduos fortes e saudáveis, preparados para defender a Pátria, e que isto seria possível com uma prática sistematizada da Educação Física, principalmente nas escolas (MOURA, 2014).

Na década de 70, iniciou-se uma extensa reorganização de conceitos, com a ascensão do fenômeno esportivo, que levou à formulação de um novo modelo para a Educação Física no país. Com foco no esporte, a aptidão física foi definida como referência para orientar o planejamento, o controle e a avaliação da Educação Física. Em 1971, a Educação Física escolar recebeu uma nova regulamentação específica, o Decreto n. 69.450/71, que impôs que essa disciplina, sob o enfoque desportivo e recreativo, deveria integrar, como atividade escolar regular, o currículo dos cursos de todos os graus de ensino, entendendo-a como atividade que, por seus meios, processos e técnicas, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando (BETTI, 1991).

Nessa época, no que diz respeito ao esporte, a sua capacidade de catarse, de canalizar em torno de si, para seu universo mágico os anseios, as esperanças, as frustrações dos brasileiros, foi imensamente explorada. Exemplo disso é o “noventa milhões em ação, pra frente Brasil, salve a Seleção!”, em alusão à Copa do Mundo de 1970, competição na qual o Brasil sagrou-se tricampeão mundial de futebol. Essa vitória brasileira no futebol veio exatamente na época de maior euforia econômica no país, durante o governo Médici, e esse fato contribuiu para mostrar à população que o país vencera dentro e fora dos campos (CASTELLANI FILHO, 1998).

O esporte nesse período passou a ser tratado basicamente como sinônimo da Educação Física escolar, os objetivos estavam claramente direcionados para a aptidão física e para a detecção de talentos esportivos. Desta forma, o esporte nas aulas de Educação Física, que tinha a característica de ser um conteúdo também informal, com possibilidades de alterações nas regras, apresentando aspectos cooperativos além dos competitivos e oferecendo situações de resolução de problemas por parte dos alunos, passa a ter uma grande rigidez na sua formalidade, com regras normatizadas, controle exclusivo do professor para resolução de problemas e direcionando-se para a

necessidade da competição, portanto passando a apresentar claramente como principal meta o rendimento (BARROSO; DARIDO, 2006).

No final da década de 80, constituiu-se no Reino Unido um grupo de trabalho vinculado ao movimento *Health Related Fitness* ou “Aptidão Física Relacionada à Saúde” (AFRS) para definir em que nível a aptidão física relacionada à saúde poderia contribuir na formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais. A recomendação final desse grupo de trabalho foi que o currículo nacional de Educação Física tivesse como meta a aptidão física relacionada à saúde, ou seja, que os alunos compreendessem os benefícios da prática regular do exercício físico e conhecessem as formas pelas quais esses benefícios poderiam ser alcançados e mantidos (FERREIRA, 2001). Pode-se dizer que, no Brasil, as ideias da Aptidão Física Relacionada à Saúde foram difundidas inicialmente por Nahas, 1989 e Guedes, 1993 (FERREIRA, 2001).

Essa ideia fundamenta-se na corrente que acredita que a saúde pauta-se essencialmente no âmbito biológico, de caráter preventivo, no qual a ausência de doenças é o principal objetivo. Nesse aspecto, campanhas de incentivo à prática de atividade física começam a ganhar força na década de 1990 e perduram até os dias atuais, onde os professores devem conscientizar seus alunos da importância de uma vida ativa e saudável (SILVA, F., 2010).

Ao apontar essa relação Educação Física/saúde, Guedes (1999) defende que a disciplina de Educação Física possa assumir a incumbência de desenvolver programas que levem os educandos a perceberem a importância de se adotar um estilo de vida saudável, fazendo com que a atividade física direcionada à promoção da saúde torne-se componente habitual no cotidiano das pessoas.

Kunz (2006) defende que os cursos universitários de formação profissional do professor de Educação Física, na tentativa de formar especialistas do esporte, ensinando a esses profissionais a mais especializada e evoluída tecnologia científica dos esportes, formam, na verdade, indivíduos leigos para o exercício da profissão de professor de Educação Física na maioria das escolas brasileiras. Provavelmente, na escola, nem o aluno nem o diretor fará qualquer distinção entre o trabalho prático realizado por esse profissional com curso universitário e o realizado por uma pessoa qualquer que goste da ginástica e de esportes.

Pode-se perceber nesses especialistas dos esportes, a forma como eles condicionam o uso dos locais e materiais da prática dos esportes para cada finalidade. Assim, por exemplo, o especialista do esporte

não consegue entender que uma pista de atletismo também pode ser utilizada para andar de bicicleta, ou que uma bola de voleibol pode ser chutada, ou, ainda, que para a piscina pode-se levar objetos, brinquedos etc (KUNZ, 2006).

Nossa sociedade, bem como nossa vida, está cada vez mais sendo orientada por conhecimentos oriundos da evolução científica e tecnológica. Essa evolução pode ser melhor percebida justamente em uma área que tem o maior poder de alcance e de influência sobre a maioria das pessoas, que são os meios de comunicação de massa. A grande evolução do esporte moderno, atualmente, deve-se ao progresso científico e tecnológico, e também à expansão e ao avanço alcançados pelos meios de comunicação de massa, especialmente a televisão (KUNZ, 2006).

É comum nossos alunos, estando bem acima do peso, saberem de cor a escalação de todos os times que disputam o campeonato nacional de futebol, saberem, ainda, quem lidera o ranking da ATP (*Association of Tennis Professionals*), acompanhar os jogos de basquete da NBA (*National Basketball Association*) e os de futebol americano da NFL (*National Football League*), porém, não praticarem atividades físicas regularmente. Soma-se a isso o advento do sedentarismo e, conseqüentemente, da obesidade assolando a população mundial no século XXI. Estariam os meios de comunicação de massa, a indústria esportiva, bem como a exigência do mais forte, mais capacitado, mais habilidoso para todos os setores da sociedade do capital – e para o esporte – contribuindo para formação de espectadores, ao invés de praticantes de atividade física? Este trecho da reportagem sobre o futebol brasileiro feita por Rogério Wassermann, da BBC Brasil em Londres, no ano de 2013, ilustra a questão:

Um dos principais problemas do futebol brasileiro é a crônica ausência de público nos estádios, acentuada nos últimos anos. No ano passado, a média de público do campeonato brasileiro da série A (a primeira divisão nacional) foi 13% inferior à do ano anterior.

Segundo levantamento recente da consultoria Pluri, com dados de 2011, a média de público do brasileiro foi apenas a 13ª do mundo, atrás de campeonatos nacionais de países sem tradição no esporte, como Estados Unidos, Japão e China, e até mesmo dos campeonatos da segunda divisão da Inglaterra e da Alemanha.

“O Brasil não é nem nunca foi o país do futebol”, afirma o jornalista esportivo Juca Kfour. Ele comenta que a maioria das pesquisas de opinião pública no Brasil indicam que cerca de um quarto dos brasileiros não se interessa por futebol.

Pedro Daniel, consultor de gestão esportiva da BDO Brasil, concorda com a avaliação do sintoma – estádios vazios –, mas considera que a procura pelo futebol não diminuiu, apenas vem migrando, cada vez mais, para a TV.

Ele cita como argumento o crescimento acentuado nas assinaturas de pacotes de futebol na TV a cabo, no chamado sistema pay-per-view. Os assinantes já ultrapassam 1 milhão no Estado de São Paulo.

Um levantamento feito pela empresa de pesquisas esportivas Informídia indica que o espaço ocupado pelo futebol na TV brasileira vem aumentando nos últimos anos, passando de 19.739 horas de transmissão e noticiário em 2007 para 28.901 no ano passado.

O momento difícil do futebol brasileiro coincide, no campo esportivo, com a seleção brasileira em sua pior posição da história no ranking da Fifa – 22º lugar, atrás de seleções de muito menos tradição, como Suíça, Grécia, Gana, Costa do Marfim ou Bósnia.

“O Brasil perdeu muito da exposição e do interesse com o futebol por conta dos maus resultados no campo e da má gestão fora dele”, observa Peter Rohlmann, diretor da PR Marketing. Para ele, a Copa do Mundo é uma “janela de oportunidade” para mudar esse quadro. “É a chance de mostrar ao mundo o futebol brasileiro e de levantar a torcida local”, diz.

A reportagem da BBC Brasil solicitou à CBF uma entrevista para comentar algumas das questões levantadas pelos especialistas, mas não obteve resposta após três semanas de tentativas.

Lembramos que o fato de a seleção brasileira ter sido eliminada da Copa do Mundo de 2014, aqui no Brasil, nas semifinais pela seleção alemã após derrota por 7 x 1 agrava ainda mais esta situação.

Kunz (2006) considera inclusive que o esporte, voltado para o rendimento, consegue expressar o princípio da concorrência e da alta performance melhor que as sociedades industriais, cujo modelo copia. Os movimentos realizados nas modalidades esportivas mais praticadas em nosso meio, inclusive por não atletas, como voleibol, basquete, handebol, atletismo, futebol e natação, entre outros, e que são as práticas hegemônicas na Educação Física escolar, têm adquirido um nível de exigência do praticante extremamente alto. Os movimentos no esporte exigem uma participação quase sempre integral do corpo do praticante, ou seja, dos grandes grupos musculares. Isto necessita de um constante aperfeiçoamento, além da condição técnica específica de cada modalidade, da condição física. Este modelo de alto rendimento e de perfeição dos gestos técnicos do esporte, se

presente nas aulas de Educação Física, acaba por excluir os menos aptos, menos habilidosos, ilustrando desta maneira, o caráter de exclusão do esporte. Este pensamento pode, ainda, levar à falsa ideia de que pessoas com deficiências estão inaptas a praticarem atividades físicas e a participarem das aulas de Educação Física.

Considera-se a Educação Física sob uma perspectiva de prática pedagógica, que atribui sempre uma intencionalidade em suas ações educativas, pois todo o educar se faz como ação proposital de um grupo humano sobre si mesmo e sobre sua continuidade através de novas gerações. Para contribuir com processos de ensinar e aprender sob princípios da emancipação humana, torna-se necessário resgatar os fundamentos de uma educação comprometida realmente com os seres humanos, e essa pode estar embasada na racionalidade comunicativa (BOSCATTO, 2008).

Por meio de uma ação comunicativa, os conhecimentos são produzidos a partir da intersubjetividade dos sujeitos, tendo como estrutura fundamental o médium linguístico, objetivando um entendimento provisório, constituído de forma consensual sobre algo no mundo. O agir comunicativo apresenta a ideia de compartilhar saberes e, com isso, a possibilidade de resgatar valores éticos, morais e estéticos com princípios humanos. Assim, abre-se a possibilidade de constituir ou resgatar alguns valores que são extremamente necessários a uma educação verdadeiramente comprometida com o “ser humano”, entre os quais: solidariedade, respeito, cooperação (BOSCATTO, 2008).

Concordamos com Barroso e Darido (2006) que o esporte é um forte integrante cultural da nossa sociedade e que, desde quando foi inserido na escola, sempre teve grande influência na Educação Física escolar, sendo, inclusive, inúmeras vezes, praticamente o único conteúdo ministrado nessa disciplina. Assim como esses autores, não compartilhamos da ideia de que o esporte contemple todas as necessidades da Educação Física escolar, e também não concordamos que ele deva ser trabalhado com o objetivo em si mesmo. O esporte deve sim estar presente na escola, essencialmente na disciplina de Educação Física, pois é um conhecimento próprio desta área, porém devemos fazer dele um meio para formação dos alunos, formação esta que deve ter como eixo norteador uma pedagogia para a cidadania.

Bracht (2000) resgata os procedimentos na conduta de uma prática escolar de Educação Física com o tema esporte sem cunho exclusivamente voltado para o rendimento/ performance, com vistas à emancipação:

- Incentivar os alunos e possibilitar-lhes a participação no planejamento das aulas.
- Estimular os alunos a expressarem ideias para a realização dos jogos.
- Conduzir reflexões e discussões com os alunos sobre as atividades desenvolvidas, levando-os a refletir quanto à: 1) importância da participação de todos os integrantes do grupo; 2) possibilidade e necessidade de mudança de regras, necessidade de conseguir ambiente agradável, cooperativo e de companheirismo nos jogos.
- Considerar as ideias expressas pelos alunos e submetê-las à apreciação do grupo.
- Engajar os alunos na organização e validação das atividades realizadas nas aulas.
- Levar em consideração a importância de uma disciplina funcional, espontânea, em contraposição à disciplina imposta.
- Explorar e utilizar a colocação de problemas aos alunos, com o objetivo de levá-los à atividade reflexiva.
- Limitar ao mínimo indispensável a direção pessoal das atividades.

Numa sociedade em que o rendimento e as condutas padronizadas são princípios básicos incorporados na vida social e individual das pessoas, uma apropriação crítica destes princípios faz com que os indivíduos, especialmente os alunos, possam perceber possibilidades de mudanças nas regras do jogo e assim contribuir para o desenvolvimento de valores e práticas sociais mais humanas e mais justas individual e coletivamente. Um exemplo prático de mudança/quebra das regras do jogo no sentido de beneficiar os alunos seria, numa aula de futsal, permitir que cinco jogadores possam jogar “na linha”, ao invés de quatro, conforme diz a regra. Ou, numa aula de voleibol, caso as equipes tenham dificuldade em receber a bola, permitir que mais um aluno entre em cada time, agora com sete jogadores, ao invés de seis, conforme preconiza a regra. Ou, ainda, diminuir as dimensões da quadra de jogo.

Dentro desse contexto, achamos que a capoeira, por mesclar ludicidade, musicalidade, coletividade, movimento corporal, manuseio de instrumentos, poderia contribuir para a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos, sobretudo das pessoas com deficiência.

Capítulo V

Conhecendo a capoeira

1.1 O jeito brasileiro de não fugir à luta

Criada pelo negro escravo, como instrumento de sua luta pela libertação, a capoeira, mais que um jogo, nasceu como uma arte marcial, uma luta, um instrumento de combate e resistência. Como não possuíam armas para combater a opressão de feitores e capitães do mato, os escravos utilizavam os movimentos da futura luta como recursos instintivos e naturais de preservação da vida, por intermédio do próprio corpo. Esses movimentos possivelmente foram, com o passar dos anos, sendo disfarçados pela ginga de corpo e um leve toque de dança, com acrobacias que mais tarde iriam se transformar nos “floreios”, como hoje são conhecidos os movimentos manhosos, ágeis, espertos e traiçoeiramente defensivos que servem para disfarçar o caráter bélico da capoeira. De acordo com Rego (1968, p. 35) “a capoeira foi inventada de divertimento, mas na realidade funcionava como faca de dois gumes. Ao lado do normal e do cotidiano, que era divertir, era luta também ao momento oportuno”.

O termo “capoeira” faz parte da língua tupi e significa “mato ralo”, o que remete a uma das explicações sobre sua origem. Diz respeito ao mito do escravo fugitivo que surpreendia seus algozes na capoeira, local da cilada. Além de ter uma lógica de difícil assimilação, a do perseguido que inverte a situação e submete o perseguidor, as

raízes etimológicas também são controversas e apontam para outra possível origem da arte (BRASIL, 2007).

Um fator relevante sobre a capoeira é que, se por um lado ela não veio pronta e acabada da África, também não podemos dizer que se trata de uma criação genuinamente brasileira, pois, apesar de ter sido inventada no Brasil, muitos são os elementos dessa arte que nos remetem a práticas africanas. Portanto, em consonância com Silva, J. (2008) preferimos acreditar que sua origem seja afro-brasileira, entendendo a herança africana como matéria-prima, e as condições sociais do Brasil escravista como catalisadores do seu processo de criação e desenvolvimento; haja vista que mesmo com a escravização de africanos para outros países, esses nunca denotaram indícios da existência da capoeira em seus territórios (Figura 1).

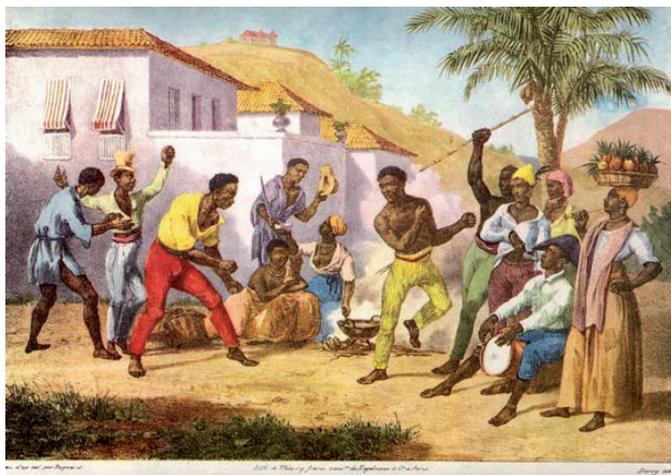


Figura 1: Clássica obra de Johann Moritz Rugendas, Jogar Capoeira ou Dança da Guerra, 1835.

Fonte: Google Imagens.

A vigilância marcante e a violência empregada contra os negros foram o modelo dos cativeiros no Brasil, que enalteciam a cultura de quanto mais o outro for castigado, subjugado e humilhado, mais domínio se tem sobre ele. De certa maneira, esta também foi a causa para que houvessem rebeliões nas senzalas. Os insatisfeitos com este tipo de tratamento iam para o tronco, onde o escravo “não obediente” era amarrado e açoitado sem piedade quantas vezes fossem necessárias para se livrar de ideias contrárias às de serventia (FREITAS, J., 2007).

Ainda de acordo com Freitas, J. (2007), uma estratégia encontrada pelo escravo para sair dessa situação era o chamado *Banzo*, um suicídio no qual ingeria terra até morrer asfixiado. Para evitar esse tipo de atitude, era colocada uma máscara de ferro na boca do escravo que fosse suspeito de querer cometer suicídio.

A partir da percepção de que sua agilidade e sua destreza corporal poderiam ser eficazes para empreender fugas, os negros escravos passaram a enfrentar seus opressores em emboscadas e a refugiarem-se em bandos, criando assim o quilombo, entre os quais o mais famoso foi o dos Palmares, liderado pelo escravo Zumbi. Os primeiros registros de quilombo, segundo Marques (1989 apud FREITAS, J., 2007), datam de 1580, e são de pequenos acampamentos formados por escravos fugitivos na Serra da Barriga (hoje estado de Alagoas), um local de difícil acesso que era escolhido como esconderijo. Segundo o autor, o crescimento começou a acontecer quando, devido à invasão holandesa (1630), foram montadas tropas para a defesa da colônia, sendo oferecida a alforria para os escravos que lutassem contra os holandeses. Entende-se por alforria, a liberdade concedida ao escravo via documento escrito por seu senhor (FERREIRA, 2004 apud FREITAS, J., 2007). Muitos dos negros alforriados aproveitavam a primeira oportunidade para fugir em direção a Palmares, onde estava o quilombo considerado uma das maiores organizações de escravos negros foragidos das fazendas, tendo os escravos organizados um verdadeiro Estado, nos moldes africanos, constituído de povoações diversas, mocambos, governados por oligarcas sob a chefia de um rei (FREITAS, J., 2007).

Os negros refugiados no quilombo de Palmares chegaram a vencer 24 expedições chefiadas por capitães do mato. Segundo Rego (1968), nesse momento já se ousava afirmar que os negros se utilizavam amplamente do que mais tarde viria a se chamar capoeira, para se defender.

A destruição de Palmares aconteceu depois de cerca de 70 anos de sangrentas batalhas, em 1695, por forças comandadas pelo paulista Domingos Jorge Velho e pelo pernambucano Bernardo Vieira de Melo, convidados pelo governo de Alagoas, em troca de terras, para exterminar por completo os quilombos de todo o país e principalmente o de Palmares, com expedições de até 7 mil homens. Mas esse fato não significou uma derrota total. Cresceu daí a consciência da própria força no povo negro, e a certeza de que poderia encontrar a liberdade nas terras para onde veio trazido como escravo (ADORNO, 1987).

Durante a escravidão, os negros não fugiam apenas para os quilombos, iam também para os grandes centros urbanos da época como Pernambuco, Rio de Janeiro e Bahia. Também nesses locais a capoeira era utilizada com o fim de acabar com a dominação e exploração das elites e, ainda, na luta pela liberdade (SILVA, J., 2008).

O negro tem seu papel mistificado na história. A Abolição da Escravatura é um exemplo. Em 1888, quando da promulgação da Lei Áurea, o governo baixou um decreto que autorizava a entrada no país de imigrantes de diferentes partes do mundo com o propósito de preencher as necessidades do sistema produtivo, sob a alegação de que havia falta de braços para o trabalho. Mas o que faltava mesmo era vontade política para efetuar uma verdadeira transformação da sociedade. Assim começou uma nova etapa no processo de desintegração do negro “liberto” – no nível econômico e da sua personalidade –, permitindo vislumbrar um plano calculado para erradicar a presença negra da nossa história, impedindo o acesso aos meios de produção e não propiciando condições de trabalho aos novos cidadãos. Não lhes foram pagas indenizações pelos longos séculos de escravidão. Nada receberam os ex-escravos pelas riquezas geradas nos trabalhos forçados. E também não foram asseguradas condições adequadas para que ingressassem no mercado de trabalho. Neste primeiro momento não tiveram opção a não ser cair numa condição de marginalidade (ADORNO, 1987).

A República que sucedeu ao Império herdou seus preconceitos e impediu a participação política do negro, negando o direito de voto aos analfabetos. Foi criada então a figura do negro como agente criminoso, suas práticas mais comuns: a vadiagem, a capoeiragem; quando o que realmente ocorria era a impossibilidade do trabalho livre. Sem recursos básicos para sobreviverem, os negros eram contratados para milícias particulares, para expandir os domínios de políticos e exterminar seus rivais. A capoeira, assim, nasceu da necessidade de libertação de um povo evidentemente revoltado (SODRÉ, 2005).

Como afirma Vieira (1995), os negros capoeiras, considerados maus elementos, frente a tanta discriminação e privação de direitos, ficaram suscetíveis à manipulação política dos propagandistas abolicionistas. Sendo assim, a capoeira não esteve apenas na política, mas também em momentos importantes, como a participação na Guerra do Paraguai (1865-1870), onde foram evidenciadas centenas de escravos para os batalhões de frente, pois o exército brasileiro não

possuía grande crédito e não conseguia dominar os conflitos gerados pela guerra.

Outro fator histórico marcante em relação à capoeira, segundo Carvalho, J. (1997), foi a criação da Guarda Negra, sob a inspiração de José do Patrocínio. Esta guarda se constituía em uma tropa brasileira que era composta de uma esquadra de negros capoeiristas, prontos para defender a monarquia, além de lutar a todo custo para honrar e zelar pela Princesa Isabel, em demonstração de agradecimento ao 13 de maio de 1888, dia da “abolição” da escravidão.

Complementa Lisanti Filho (1973) que, com a libertação dos escravos, o governo baixou o comando para o extermínio total dos capoeiristas. Na sarjeta e sem trabalho, os negros organizavam-se em grupos poderosos dos quais também faziam parte pessoas da classe média que se uniam para proteger negócios escusos. Assim, a formação das maltas, sua utilização em tumultos, contribuiu para que a capoeira fosse marginalizada.

Segundo Brasil (2007), a primeira codificação penal brasileira, intitulada de “Código Criminal do Império do Brasil”, datada de 1830, não possuía uma referência explícita aos praticantes da capoeira, mas os chefes de polícia os enquadravam no capítulo que tratava dos vadios e mendigos. Com o fim da escravidão e o início da República, a capoeira é inserida, “com todas as letras”, no Código Penal Brasileiro através do Decreto de 11 de outubro de 1890, que assim dizia:

Art. 402. Fazer nas ruas e praças públicas exercícios de agilidade e destreza corporal, conhecidos pela denominação capoeiragem; andar em correrias, com armas ou instrumentos capazes de produzir uma lesão corporal, provocando tumulto ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou incutindo temor ou algum mal:
Pena: de prisão celular de dois meses a seis meses (BARBIERI, 1993, p. 117).

Munida, nesse momento, de um instrumento jurídico específico de incriminação da capoeira, a polícia reprimiu com extrema violência os praticantes dessa tradição. Desse modo, o século XIX é marcado, principalmente nos arredores das cidades do Rio de Janeiro e de Recife, por histórias de combates e conflitos entre as maltas dos capoeiras e policiais (BRASIL, 2007).

De acordo com Rego (1968), essa situação se arrasta até o início do século XX, e nesse espaço de tempo a capoeira passa a ser praticada “às escondidas”. Aos poucos ela vai ganhando adeptos ilustres e,

embora ainda fosse vista como atividade marginal, desperta algum encantamento, iniciando uma nova fase no seu desenvolvimento histórico.

A capoeira, antes pautada pela criminalidade e obscuridade social, adentra num novo mundo, o da cultura. Nesta medida, o significado social da capoeira transforma-se conforme muda o significado do negro; sendo assim, em 1930, com o advento do Estado Novo, a capoeira é liberada no Brasil. Foram séculos de perseguição até as modificações ocorridas naquela década (REGO, 1968).

Para Mello (2000), o presidente Getúlio Vargas necessitava de apoio popular e objetivando a integração do país acabou por liberar várias manifestações, entre elas a capoeira. Como a violência estava ficando incontrolável nos centros urbanos, a permissão da prática da capoeira restringiu-se ao ambiente fechado das academias.

Naquele momento histórico a capoeira passou a ser vista também pelos seus aspectos positivos, ou seja, ela era fruto da mestiçagem ocorrida no Brasil e, portanto, algo genuinamente brasileiro. Esse discurso em favor da mestiçagem foi ganhando força na medida em que as autoridades notaram a inviabilidade de negar o grande contingente negro que o Brasil possuía (MELLO, 2000).

Na ânsia de afastar a visão de atividade marginalizada e delinquente imposta pela sociedade, surge Manoel dos Reis Machado, Mestre Bimba, com uma proposta inovadora para a capoeira. Bimba foi considerado o primeiro disciplinador e pedagogo da capoeira. Desenvolveu uma nova modalidade, que chamou Capoeira Regional, justificando esta escolha “porque a capoeira nasceu aqui na Bahia, em Cachoeira, Santo Amaro e Ilha de Maré”. A criação da Capoeira Regional acarretou, entre outras consequências, o emprego de uma visão e prática de musicalidade (REAL, 2014).

A ideia da capoeira como “arte marcial brasileira” norteou as primeiras iniciativas públicas que tiveram impacto no cotidiano do capoeirista, uma perspectiva polêmica que permanece defendida por uns e criticada por outros, principalmente pelos mestres de capoeira angola, que afirmam sua ancestralidade africana. O mais importante deles foi Mestre Pastinha, articulador do CECA – Centro Esportivo de Capoeira Angola. A importância de Mestre Pastinha à frente da capoeira angola foi fundamental para que esta se tornasse visível e ocupasse espaços em que, até então, não havia penetrado. O valor da Academia de Mestre Pastinha para a capoeira é tão grande que se tornou o modelo

dominante e hegemônico de jogar capoeira angola, suplantando outros importantes mestres desta modalidade (BRASIL, 2007).

Tanto Bimba quanto Pastinha foram os principais responsáveis pela expansão inicial, para outros estados do Brasil, da maneira tradicional baiana de jogar capoeira. Dessa forma, ambos ganharam o respeito da sociedade e passaram a se relacionar com intelectuais, artistas e políticos da época que os legitimaram, não só como mestres de capoeira, mas também como porta-vozes da cultura popular. Na primeira metade do século XX, esses dois mestres se transformaram nas principais referências da capoeira da Bahia e estabeleceram a base de sustentação da modernização da prática e globalização da capoeira (BRASIL, 2007).

A difusão e midiáticação da capoeira oportunizam um elo com outras manifestações musicais como o rap e o funk, no sentido destes influenciarem as aulas de capoeira, ou seja, ritmos que não fazem parte do contexto da capoeira são incorporados por ela. Essa conexão mostra que as culturas não são herméticas, sequer se encontram isoladas em suas bolhas, ao contrário, fazem parte de um mesmo universo, sendo capazes de dialogar entre si. Contudo, é preciso atentar-se aos limites entre os diferentes cenários, uma vez que podem possibilitar tanto a consternação, por não saber superar as adversidades e incompreensões; como também podem possibilitar o entendimento de que tais limites permitem a comunicação entre estes cenários, assim como o respeito e a tolerância às contradições (BAUMAN, 2002).

Conforme Penha (2009), atualmente a capoeira vem passando por transformações, visto que a disseminação de seus conteúdos pela verbalização há muito foi substituída por outros meios como *Compact Disc* (CD) com músicas de capoeira, *Digital Video Disc* (DVD) com aulas de capoeira, livros sobre a história da capoeira etc. Outra transformação refere-se à relação mestre-discípulo, pois assim como o autor referenciado, acreditamos que tal relação não seja mais nesse modelo, mas sim, a de professor-aluno, onde este paga por um tempo de aula, o que acaba por diminuir o período em que ficam próximos e, para atender sua necessidade de aprender mais sobre essa manifestação cultural, o aluno recorre aos meios citados anteriormente.

Atualmente, a capoeira tem se tornado um esporte praticado em quase todo o mundo. Desta forma, não somente os brasileiros estão tendo a oportunidade de obter os benefícios desta prática. Por

outro lado, corroborando com Penha (2009) e Reis (2010b), chamamos a atenção para a preocupação com a divulgação e a internacionalização da capoeira no sentido de preservar seus rituais, tradições, música e filosofia.

1.1.1 Musicalidade e instrumentos musicais da capoeira

De acordo com Maria Montessori, “as mãos são os instrumentos da inteligência do homem”. Desta forma, destaca-se aqui a importância da musicalização, principalmente a tocada, para o treinamento da motricidade.

Para acompanhar os exercícios físicos, e ao mesmo tempo disfarçá-los, os escravos utilizavam músicas, o que lhes deu, sem dúvida, um aspecto único. A música é que dirige a atividade, pois é pelo ritmo dela que os jogadores aceleram ou tornam mais lentos os seus movimentos. Assim, pela mudança no ritmo tocado, é que os capoeiristas eram avisados de que a polícia ou os capitães do mato se aproximavam; dessa forma, o jogo assumia uma característica mais de dança em contraposição à luta. Sem fugir da história e dos princípios da capoeira, devemos resgatar tudo isso com uma maneira bem própria e de forma que qualquer pessoa possa aprender a cantar (FREITAS, J. 1997). Ravagnani (2008) comenta que a educação musical, feita por profissionais informados e conscientes de seu papel, educa e reabilita constantemente, uma vez que afeta o indivíduo em todos os seus aspectos: físico, mental, emocional e social.

Conforme Falcão (2004), a capoeira é reconhecida como a única luta no mundo em que seus lutadores se confrontam ao som de cânticos executados pelos demais componentes. Além disso, é possível afirmar que os cânticos de capoeira representam o mais significativo espaço de representação dos conflitos gerados no contexto desta arte-luta.

Outro aspecto a se destacar é que os cânticos de capoeira podem retratar a musicalização de mensagens individuais ou coletivas que interpretam o passado, o presente cotidiano e todo o universo de relações que os envolve, dentro e fora do mundo capoeirístico. Vieira (1995) identifica três funções básicas nos cânticos de capoeira: a) uma função ritual, que fornece à roda o ritmo e animação; b) uma função mantenedora das tradições, que reaviva a memória da comunidade capoeirana acerca dos acontecimentos importantes em sua história; e

(c) uma função ética, que promove um constante repensar dessa mesma história e dos princípios éticos nas rodas de capoeira. Falcão (2004) considera que, para além dessas funções assinaladas, a postura e a forma como os capoeiras cantam acabam determinando o desenrolar da roda de capoeira.

Não se sabe, ao certo, quando as cantigas passaram a fazer parte do universo capoeirano, mas sua estrutura melódica tem origem entre os povos bantus da África Setentrional, e foram influenciadas pelos cantos eclesiais da Igreja Católica (FALCÃO, 2004).

O canto de entrada típico das rodas de capoeira é conhecido como ladainha – canto narrativo de múltiplas influências, desde europeias e africanas, até sagradas e profanas. Sua intencionalidade e forma se assemelham a uma oração, em que um solista executa o canto de lamento, evocando diferentes temas, como feitos de capoeiristas, situações de desafio etc. Ao final da narrativa, é executada a louvação, na qual o solista executa versos, que são repetidos pelo coro, formado por integrantes da roda de capoeira (REAL, 2014).

Conforme Falcão (2004), o sentimento resultante dos cantos constituídos pelas vozes dos capoeiristas no momento da roda difere de uma música que se escuta através de um aparelho eletrônico:

Por ser um canto responsório, essa interatividade está garantida sem maiores formalidades. Via de regra, há um grande diálogo ritualizado entre o “puxador” da cantiga e os demais integrantes da roda que, por sua vez, formam o “coro”. Neste melódico diálogo, as mensagens das cantigas requerem atenção dos participantes da roda. É isso que faz com que tais cantigas tenham tamanha abrangência social, cujos “recados” não são assimilados apenas por especialistas, mas por pessoas comuns, inclusive pelos analfabetos em teoria musical. A sua relevância não está apenas nas mensagens embutidas em seus versos, mas na forma em que elas são cantadas. Em outras palavras, o sentido de uma cantiga passa muito mais pelas sensações que proporciona ao ser cantada e ouvida do que pela análise das mensagens de seus versos. A sonoridade é, portanto, fundamental. As letras serão “degustadas”, em maior ou menor grau, de acordo com a sonoridade que as acompanha, e um documento cantado é bem diferente de um documento escrito que emerge silenciosamente de uma folha de papel. Ao cantar, o sujeito está também praticando uma ação comunicativa interativa que, certamente, é responsável pelo frenesi que, frequentemente, toma conta das capoeiras na roda, independente de seu estilo, vertente ou “linhagem”. A depender do ritmo dos instrumentos musicais de percussão (berimbau, pandeiro, atabaque, agogô e reco-reco) que, atualmente, podem ser encontrados na bateria,

também conhecida por “charanga” ou “orquestra”, as cantigas vão de muito lentas a muito rápidas e levam os integrantes da roda a uma certa melancolia ou exaltação. Ou seja, elas obrigam os participantes a uma reação, estimulam comportamentos, difundem mensagens e valores e possibilitam a criação de novas situações. Canto e gesto corporal aparecem, na capoeira, indissociavelmente unidos, um regulando e sendo regulado pelo outro. Quando existe uma sintonia, ou seja, uma afinação entre o puxador, o coro, a orquestra e o jogo, diz-se que a roda tem axé. Nesse espaço-tempo privilegiado, quando esse conjunto todo se afina, integrando interativamente o campo vocal, o instrumental e o emocional, levando os componentes da roda à euforia ou à melancolia, conforme a mensagem embutida nos versos das cantigas, resultando numa verdadeira sinfonia, embora sem regente (FALCÃO, 2004, p. 159).

A roda consiste no encontro, no espaço e no tempo simbólico no qual os capoeiristas reúnem-se para um ritual que envolve dimensões de dança, arte e música, como aspectos de luta entre dois jogadores, então, oponentes, animados por cânticos alusivos à memória dos negros, e por isso, expressam dimensões de lutas coletivas, de resistência cultural e de contestação social (REAL, 2014).

Segundo Reis (2010b), a roda de capoeira compõe-se, basicamente, de um círculo imaginário (embora alguns grupos e academias riscuem-no no piso) onde se desenvolve toda a ação. Ela possui, em média, três metros de diâmetro, onde em volta da mesma os capoeiristas permanecem (Figuras 2 e 3).



Figura 2: A roda de capoeira.

Fonte: Google Imagens.



Figura 3: A roda de capoeira adaptada a pessoas com deficiência.

Fonte: Acervo pessoal do autor.

Segundo Silva, J., (2008), a capoeira tem, tradicionalmente, sua difusão pautada na oralidade, que nas cantigas se configura como um mecanismo importante de desenvolvimento fisiológico da fala, ou seja, com exercícios específicos, fazendo a respiração correta, diafragmática, respirando pelas narinas, leva a uma emissão correta, com bom uso do aparelho fonador, significando falar bem, cantar bem, expressar-se bem reproduzindo sons, fonemas, palavras, com dicção, de forma clara e possível de ser entendida, consequentemente aprendida.

Outro aspecto importante apontado por Silva, J., (2008) na utilização dos instrumentos musicais da capoeira é proporcionar significativa contribuição no que tange ao desenvolvimento da coordenação motora fina, pois a partir do manuseio desses instrumentos a pessoa com deficiência perceberá as implicações de gestos menores (finos), relacionados aos objetos, o que possibilitará, por exemplo, uma melhoria no processo de escrita, dentre outros em que esta habilidade é necessária.

O berimbau (Figura 4, a) é um instrumento de percussão de origem africana usado tradicionalmente na capoeira para marcar o ritmo da luta. É um instrumento musical monocórdico classificado na categoria de cordas percutidas, a exemplo do piano. Ele só entrou na história da capoeira no século XX, antes o instrumento era usado pelos vendedores ambulantes para atrair os fregueses. No início, a capoeira era acompanhada somente por palmas e toques de tambores. É considerado o mais completo instrumento de percussão. Na roda de capoeira, é o meio de comunicação entre o mestre e os capoeiristas, sua linguagem é rica de mensagens e sua presença é insubstituível. O arco do berimbau

geralmente vem do caule de um arbusto chamado biriba, que é fácil de envergar. A cabaça, feita com o fruto da árvore cabaceira, funciona como caixa de ressonância. Para tocá-lo, usa-se uma baqueta (vara de madeira de 40 cm), o caxixi (espécie de chocalho) e o dobrão – peça de cobre, parecendo uma moeda, com 5 cm de diâmetro (CARVALHO, C., 2012).

Caxixi é o nome que se dá ao pequeno cesto de alças, feito com tiras de junco trançadas, contendo em seu interior pequenas conchas marinhas ou búzios, constituindo acessório indispensável, sendo usado como chocalho (Figura 4, b). A baqueta (Figura 4, c) é feita de madeira ou talo de bambu com aproximadamente 30 cm de comprimento. É usada para percutir o fio de aço do berimbau. Já o dobrão (Figura 4, d) é empregado com a finalidade de pressionar o arame quando se pretende obter uma nota aguda, uma vez que o berimbau emite dois tons básicos (grave e agudo) e outros efeitos. Dobrão é a denominação popular de antigas moedas de 40 réis. Muitos capoeiristas preferem o uso de pedras lisas e resistentes às moedas de cobre por considerarem o som obtido mais agradável, além da escolha das pedras possibilitarem o emprego daquela de formato mais ergonômico para o tocador (CARVALHO, C., 2012).



Figura 4: Instrumentos mais utilizados na roda de capoeira: a- Berimbau; b- Caxixi; c- Baqueta; d- Dobrão.

Fonte: Google Imagens.

O atabaque (Figura 5) é um instrumento muito antigo e recorrente no mundo árabe e na África, tendo sido divulgado na Europa já na época das cortes medievais. Sem dúvida foi um dos primeiros instrumentos

adotados na capoeira, como fica demonstrado na Figura 1, de Rugendas, feita no séc. XIX. O atabaque da capoeira possui a mesma forma do *n'goma*, de origem angolana, e seus tamanhos variam dentro da configuração encontrada nos atabaques *rum*, *rumpi* e *lé*. Porém o mais adotado na capoeira, devido ao tamanho maior, e, conseqüentemente, por emitir um som mais grave, é o *rum* (BRASIL, 2007).



Figura 5: O atabaque.

Fonte: Google Imagens.

Além dos berimbaus e do atabaque, há ainda os pandeiros (Figura 6). Como todos os instrumentos utilizados na capoeira, têm sua trajetória no Brasil vinculada aos povos de origem africana. Entretanto, sua presença na cultura universal perde-se nos tempos, do Oriente Antigo às rodas de samba. Em Portugal, existe o adufe, que em muito se assemelha ao nosso pandeiro, levando-nos a crer que esse instrumento também chegou pelas mãos dos portugueses durante o período da colonização. Existem diversos tipos de pandeiro, mas o ideal para a orquestra da roda de capoeira deve ser encourado com couro de cabra e sua carcaça ou moldura feita em madeira resistente e ao mesmo tempo flexível. As platinelas, pequenos pratos de latão, completam o instrumento dando-lhe o som agudo tão importante para o equilíbrio entre os timbres grave e abafado do pandeiro. Esse som é emitido continuamente durante a percussão do instrumento e lhe confere uma sonoridade que de longe pode ser percebida (BRASIL, 2007).



Figura 6: O pandeiro.

Fonte: Google Imagens.

O agogô (Figura 7) empregado na capoeira possui duas campânulas de ferro e deve ser percutido com uma baqueta, preferivelmente feita em madeira para amenizar o som metálico produzido pelo agogô. Como a maior parte dos instrumentos da capoeira, a sua assimilação está relacionada ao candomblé, que também se utiliza do agogô durante a execução de alguns toques e em outros momentos do seu ritual. O agogô pode se apresentar sob mais de uma forma. Com três campânulas, quatro ou mais. Porém, na capoeira, a versão de duas campânulas é a mais utilizada (BRASIL, 2007).



Figura 7: O agogô.

Fonte: Google Imagens.

O instrumento chamado reco-reco (Figura 8) normalmente é feito a partir de algumas espécies de bambu ou da própria cabaça, quando esta apresenta uma forma mais alongada. A forma simples e rústica faz do reco-reco e do agogô os instrumentos de mais fácil execução na orquestra da capoeira. O som do reco-reco é produzido quando se desliza uma baqueta de madeira por sobre uma área entrecortada de sulcos transversais. A fricção da baqueta sobre a superfície da peça de bambu ou cabaça produz o som característico desse instrumento (BRASIL, 2007).



Figura 8: O reco-reco.

Fonte: Google Imagens.

1.1.2 A capoeira no município de Nova Venécia e região

O território do atual município de Nova Venécia foi habitado pelos índios Aimorés, que, fugindo dos combates com as forças portuguesas, nas proximidades da foz do rio Cricaré, procuraram refúgio nas serras situadas nas cabeceiras daquele rio. A primeira penetração no território efetuou-se em 1870, pelo Major Antônio Rodrigues da Cunha, Barão de Aimorés, quando, em Cachoeira do Cravo, no rio Cricaré, foi tentado a explorar uma serra que dali se avistava. Com a chegada de outros colonizadores, fundou-se um núcleo populacional denominado Serra dos Aimorés, em virtude da região ter sido habitada inicialmente pelos índios dessa tribo. Tangidos pela seca de 1880, vários grupos cearenses reuniram-se aos primeiros colonizadores e, em 1890, chegaram os imigrantes italianos para o vale do Rio São

Mateus. Em 1893, Serra dos Aimorés foi elevada à sede de distrito do município de São Mateus. No ano seguinte, a sede do distrito foi transferida para a Vila Aimoreslândia, que, mais tarde, passou a ser conhecida por Nova Venécia, em razão do número de italianos residentes, vindo de Veneza. Elevada à categoria de município pela Lei Estadual n. 767, de 11 de dezembro de 1953, Nova Venécia, então, foi desmembrada do município de São Mateus (IBGE, 2014).

A capoeira no Espírito Santo se encontra em grande parte como uma descoberta em curso. Pouco se sabe sobre ela na região, em particular no sul do estado. Embora a capoeira esteja ausente dos registros sobre as revoltas acontecidas em Itapemirim, Serra e São Mateus (entre outras localidades), é necessário considerar a participação de negros nos movimentos de rebelião ocorridos na região do vale do Cricaré, e destacar as marcas que possibilitaram identificar seu pertencimento identitário ao município de São Mateus (LOUREIRO; CAMPOS, 2009).

No norte do Estado a capoeira aparece de forma marcante na história dos moradores de São Mateus, e é registrada nos feitos e conquistas dos negros escravos do vale do Cricaré. Pode-se lembrar das proezas e aventuras, embates e rebeldias dos negros contra o berço tradicional escravocrata de Constância de Angola, Clara Maria do Rosário dos Pretos, Balduino Antônio dos Santos, Negro Rugério, Preto Bongo, Viriato Canção-de-Fogo, Zacimba Gaba, Teodorinho Trinca-Ferro e Benedito Meia-Légua (LOUREIRO; CAMPOS, 2009).

Maciel de Aguiar, em meados da década de 1960, teve seu primeiro contato com esses guerreiros que atormentavam a vida dos senhores em busca de liberdade e de seus direitos.

Eu tinha mais ao menos uns 13 anos, isso foi em 1965, quando eu encontrei esses mestres todos, alguns com mais de 100 anos e que não jogavam há muitos anos, pois havia uma repressão muito grande aos cabuleiros e a capoeira que até em verdade não chamava de capoeira, chamava de luta.

Cabuleiros são os praticantes da cabula, manifestação africana de desafio corporal e de forte presença religiosa, que proporciona fechar o corpo de seus praticantes em sinal de defesa dos males diversos e maus tratos advindos da sociedade escravocrata (AGUIAR, 2006, p. 9).

No início, a capoeira praticada em São Mateus possuía características diferentes da capoeira atual. Em sua bateria de instrumentos, não havia a presença do berimbau. Suas características possibilitavam identificar a presença de movimentos corporais semelhantes aos

movimentos das danças africanas baseadas nos movimentos dos animais. Nesses contatos ficava evidente que a capoeira tinha raízes africanas, e até mesmo criava a imagem de uma luta de origem genuinamente vinda do continente africano, com seus sons, ritmos, movimentos baseados nos contatos com animais, o molejo na mudança da trajetória corporal na luta e nos desafios (LOUREIRO e CAMPOS, 2009).

De acordo com Maciel de Aguiar, em entrevista concedida a Fábio Luiz Loureiro em novembro de 2006, o capoeira que marcou a história local pelos seus feitos, lutas e desafios foi Mestre Teodorinho Trinca-Ferro, natural de São Mateus, filho de angolanos. A participação de Teodorinho Trinca-Ferro na história da capoeira de São Mateus marca a permanência de sua identidade na sociedade além da capoeira, pois sua vida foi marcada na escravidão e na pós-escravidão. Assim, Teodorinho Trinca-Ferro fez a capoeira se perpetuar durante os abusos de poder sobre o corpo escravo (LOUREIRO; CAMPOS, 2009).

Numa de nossas andanças entrevistando mestres de capoeira, ocorreu algo extraordinário, quando Mestre Maculelê nos emprestou livretos de Maciel de Aguiar encontrados no lixo por ele. Esses livretos são entrevistas transcritas pelo próprio autor feitas pessoalmente com vários mestres de capoeira centenários, dentre eles, Teodorinho Trinca-Ferro.

A seguir, trecho da entrevista de Maciel de Aguiar com Teodorinho Trinca-Ferro, aos 104 anos de idade, em setembro de 1978:

Para chegar ao local onde mestre Teodorinho vivia, era necessário o auxílio de um guia, pois a região havia sido ocupada por uma empresa reflorestadora que destruiu toda a área para o plantio de eucalipto, deixando ilhada a pequena gleba do mestre da capoeira, com sua casinha de palha, um roçado de milho, feijão e mandioca, umas poucas árvores e as criações soltas.

O século de existência não havia tirado daquele velho capoeirista de quase dois metros de altura, que testemunhou a luta dos negros antes e após a abolição, o principal fundamento da capoeira: o espírito de luta. E esse fundamento vinha da África distante, trazido nos porões dos navios como arma de defesa e ataque indispensável à sobrevivência dos escravos que iam enfrentar um inimigo feroz e implacável: o sistema escravocrata que se implantara no Brasil de então.

Admitia que aprendera mesmo capoeira com Zé Pequeno, Dez Pedacos, Corre Diabo e Negro Saci, e dizia que, “ainda molecote, tinha que enfrentar de vez em quando os professores, na luta pra valer”, chegando a “apanhar de ficar moído no chão, quase morto”, mas sabia que aquele ensinamento, aquelas lições, representavam a sua sobrevivência frente o inimigo (AGUIAR, 1995, p. 2).

De acordo com AGUIAR (1995), Teodorinho dizia, com um misto de satisfação e mágoa, que nunca tinha sido escravo, não tinha sofrido a dor do padecimento dos ferros e nem a humilhação na praça do Porto (de São Mateus), nunca tinha levado um açoite dos feitores, e que, “quando deu por si, já era um rapazola, no mato, junto com os negros fugidos”. Mas tinha aprendido a Capoeira Angola com os mestres daquela luta e sabia que seria preciso passar aquele aprendizado para os negros mais jovens para que, também eles, pudessem livrar-se dos inimigos e “se defender dos escapulos” – situações inesperadas e de difícil defesa.

Dizia que havia cumprido sua missão, formara muitos capoeiras, gente que, por sua vez, formou outros tantos pelos anos que se seguiram. Lembrava-se de alguns dos seus meninos, “que vinham pra cima para arrancar a cabeça do adversário, nunca queriam perder, tinham o sangue da velha capoeira, sangue do negro angola, gente que sabia que tinha uma arma na mão, na cabeça e no pé”, falava (AGUIAR, 1995).

Lamentava a morte covarde de alguns de seus meninos, como o caso da morte de “Pelo Averso”:

[...] “ele *tava* batendo em dois polícia e um terceiro atirou pelas costas, na covardia, sabia que, de frente, eles não iam aguentar com Pelo Averso, que ganhou esse apelido por dizer sempre que ia virar o inimigo pelo avesso”. Lembrava que esse caso se deu pelo fato “de um polícia ter dado uma surra numa criança que tinha roubado uma manga num quintal da rua dos ricos, era só uma fruta pra matar a fome do menino, mas o polícia pegou o menino e bateu que dava pena; foi quando avisaram a Pelo Averso, que já veio rebentando os polícia, derrubou dois na perna e um outro atirou pelas costas”, contou o mestre (AGUIAR, 1995, p. 16).

Após a Abolição, informava o Mestre Teodorinho Trinca-Ferro, os negros que conheciam a Capoeira Angola não se sujeitavam a “apanhar da polícia pelo meio da rua”, revidavam as agressões com golpes mortais, e muitos casos de morte violenta foram presenciados pelo mestre, tendo sido, ele próprio, personagem de um caso ocorrido numa noite de Festa de São Benedito:

Quando terminou a procissão, o Baile de Congo *tava* cantando na porta da igreja de São Bino, quando um soldado mandou parar tudo que já era tarde da noite, os brancos tinham que dormir e os negros *tavam* fazendo muita *zoada*. Mas ele e outros jogadores de

Capoeira Angola disseram que “era dia de festa e que a escravidão já tinha passado”, e fizeram o Baile continuar. Mais tarde, apareceram outros três policiais, cada um com arma na cintura e porrete, “foram chegando e metendo o pau nas pessoas, tinha menino, velho, mulher, congo”, quando ele tomou as dores e a frente da situação: “Foi briga violenta, até que os polícia ficaram no chão, moído na pancada”, lembrou Teodorinho. O Delegado de Polícia mandou vir de Vitória um novo contingente, “uns trinta homens para acabar de vez com aquela história” de que capoeira era imbatível, e começaram a procurar pelo mestre Teodorinho por toda parte da cidade. Logo que foi informado de que o delegado “ia acabar com a raça dos capoeiras”, juntou uns vinte meninos e mandou dizer a ele que estava esperando, naquela noite, no Largo do Chafariz, no Porto. Nessa época, no início do século, a iluminação pública era feita a lampiões a querosene, e, quando a tropa chegou ao Largo do Chafariz, “os lampião foram apagado, os soldado começaram a atirar na sombra, atiravam no escuro, um tiroteio danado, mas que não acertava ninguém. Uma meia hora depois, já não tinham mais munição e foi aí que *nóis* entramos e moemos eles de pancada. Uns caíram *náqua*, outros subiram a ladeira mancando, mas a maioria ficou estirada no chão: batemos neles pra eles nunca mais se *atrever* a impedir o Baile de Congo na porta da igreja de São Bino e nem achar que o cativoiro ainda existia”, contou o velho capoeirista (AGUIAR, 1995, p. 19).

Depois disso, Mestre Teodorinho tomou os rumos do Sapé do Norte, caiu nos matos com seus companheiros. Vez por outra um aparecia na cidade, *pra comprá* fumo, sal, pólvora, tecido, mas viver lá não era mais possível, ia ser briga na certa, cada vez mais vinha um número maior de polícia, *nóis* tinha de vencer ou morrer; esperávamos eles no mato, mas nada aconteceu, até nunca mais ser preciso, mas nunca perdemos uma briga, sempre soubemos da hora certa e como atacar o inimigo; eles pensavam que *nóis tava* correndo, mas era pura malícia, mandinga, chamando eles pro nosso terreiro. “Agora tô muito velho, mais de cem anos, mas mesmo assim bato a Capoeira Angola com os menino que costumam andar por aqui, sempre na vera, quem pode mais chora menos”, dizia o mestre (AGUIAR, 1995).

O Mestre Teodorinho Trinca-Ferro vivia ali, no meio daquela floresta de eucaliptos, havia perdido todos os vizinhos, “obrigados” a vender suas terras pra empresa reflorestadora. Há mais de trinta anos não ia ao Porto de São Mateus: ainda tinha o pressentimento de que “a polícia *tava* lá esperando, e já não tinha mais idade de correr da polícia, não ia ficar bem”. Os gestos de um lutador, a impressionante flexibilidade das articulações, as mãos imensas, os braços em movimentos

cadenciados, os movimentos ora lentos, quase parando, ora rápidos, surpreendentes, faziam Teodorinho parecer um pássaro, um pássaro negro, parado no ar em busca de sua presa, descreveu Aguiar (1995).

Após a morte de Teodorinho Trinca-Ferro, a capoeira em São Mateus ficou um tempo distante do cotidiano da cidade. As aulas e as rodas, manifestações mais presentes para a perpetuação dela na sociedade atual, ficaram reduzidas ou quase não percebidas no dia a dia. Sua retomada, a partir de 1980, com Jenilson Corrêa de Araújo (Mestre Biratinha), teve uma grande contribuição no aprimoramento e ampliação dos conhecimentos da capoeira na região. Com a ajuda de Mestre Militão (do município de Linhares), fundou então, o Grupo de Capoeira Kricaré, no antigo mercado municipal na Cidade Baixa, porto de São Mateus (LOUREIRO e CAMPOS, 2009).

A História do Brasil ensinada nos currículos escolares oficiais nos faz pensar que a escravidão e o tráfico negreiro se passaram em outros estados brasileiros, ficando o Espírito Santo coadjuvante nesse período. Porém, é inegável a participação de nosso estado como um dos protagonistas dessa história. Segundo Aguiar (2007), estabeleceu-se na região norte do Espírito Santo um dos mais poderosos sistemas escravocratas do país, período em que a economia se sustentou em diversos ciclos (principalmente o da farinha de mandioca) com o comércio negreiro entremeando-se em todos eles. Isto em decorrência das correntes marítimas que favoreciam a navegação da África ao Brasil e possibilitavam que, entre Porto Seguro-BA e São Mateus-ES, a travessia do Atlântico fosse realizada em menos tempo, convertendo uma grande extensão da costa na preferência dos mercadores, principalmente a partir do segundo quartel do século XVII. Por estar distante da Corte e, sobretudo, pela redução considerável no tempo de navegação da África ao Brasil, o Porto de São Mateus foi a “Meca” do tráfico clandestino de negros, chegando, inclusive, a superar o comércio legal.

A Lei Euzébio de Queirós, de 4 de dezembro de 1850 (que proibia a vinda de africanos para serem escravizados no Brasil) determinou o fim do comércio ilegal de pessoas, mas não foi suficiente para conter o tráfico clandestino. Isso só ocorreu a partir de 20 de janeiro de 1856, quando a escuna norte-americana Mary Smith foi detida na embocadura do rio Cricaré com cerca de 350 pessoas, colocando um ponto final na importação de escravos (AGUIAR, 2007).

De acordo com Aguiar (2007), as elites escravocratas locais buscaram uma solução doméstica para suprir a falta do elemento servil. Instalaram

as “fazendas de reprodução” (com 16 firmas estabelecidas oficialmente para o comércio de crianças negras, “matrizes” e “reprodutores”), onde as “crias” eram vendidas após completarem dois anos, possibilitando um novo negócio sem precedentes na economia da região.

Com a Lei do Ventre Livre, aprovada em 28 de setembro de 1871, os proprietários das “fazendas de reprodução” sofreram outra grande derrota política e econômica. Além dos nascidos a partir daquela data serem considerados livres, os senhores de escravos tinham que exercer o indesejado papel de “tutor de ingênuos”, devendo se responsabilizar pelos cuidados necessários à criação dos libertos (AGUIAR, 2007).

Ainda de acordo com Aguiar (2007) muitas “parideiras” foram vendidas, e as que estavam em período de gestação eram forçadas a abortar, através da ingestão de chás de ervas. Quando não conseguiam, eram açoitadas até ocorrer o sangramento. Em muitos casos, essas “mães-negras” que não conseguiam “desembuchar a cria” trabalhavam até a hora do parto no serviço pesado. E os recém-nascidos eram imediatamente assassinados. Não mais interessava aos senhores manter em suas propriedades aqueles “ingênuos” protegidos pela Lei.

Dentre os vários casos de violência contra crianças negras, Aguiar (2007) destaca o vivido pela escrava Constância, ocorrido na Fazenda Boa Esperança, hoje município de mesmo nome, emancipado de São Mateus, de propriedade do coronel Matheus Gomes Cunha, irmão do Barão de Aymorés.

De encontro a este pensamento, Piva e Piva (2014) revelam que o pesquisador Maciel de Aguiar situa o drama de Constância de Angola na Fazenda Boa Esperança e afirma que esta se localizava na região do atual município de Boa Esperança, o que para ele explicaria a origem do nome. No entanto, há evidências documentais e orais, entre elas o processo da compra da terra denominada “Boa Esperança”, requerida pelo Sr. Coronel Matheus Gomes da Cunha, no ano de 1876, na região denominada Serra dos Aymorés, primeiro nome pelo qual Nova Venécia foi conhecida (Anexo I). A planta da propriedade foi medida pelo agrimensor Cassiano de Castro Nunes no ano de 1880. Considerando essa localização, a História de Constância poderia ter se passado na região hoje conhecida como Serra de Cima, cortada pelo afluente do rio Cricaré, não por acaso chamado de “Córrego da Boa Esperança”, que nasce na Fazenda Santa Rita, localizada atrás da cadeia de pedras da qual faz parte a Pedra do Elefante, símbolo natural do município de Nova Venécia (PIVA e PIVA, 2014).

Essa história, contada pelos descendentes de escravos da região do Vale do Cricaré, emoldura a saga da colonização do município de Nova Venécia, que, antes chamada de sertão de São Mateus, surgiu no vale do rio Cricaré. São histórias de um povo que se misturava entre os sangues índio, negro, mineiro, nordestino e europeu. Da cidade de São Mateus, saíram os colonizadores, desbravando a mata, enviando seus escravos a abrir fazendas, a plantar cana-de-açúcar e café. Essa região recebeu montantes de italianos e outros povos europeus, além de imigrantes nordestinos que também trabalhavam nas lavouras ou nas casas-grandes. Uma dessas casas foi o casarão sede da antiga Fazenda da Serra dos Aymorés, na atual localidade de Serra de Baixo, em Nova Venécia, conhecido como Casarão dos Escravos (Figura 9), e que hoje, desaparecido, permanece vivo nas memórias dos moradores mais antigos (PIVA e PIVA, 2014).



Figura 9: Ruínas da casa-grande, sede da Fazenda Serra dos Aymorés (atual localidade de Serra de Baixo) em 1981.

Fonte: Acervo pessoal Rogério F. Piva.

Segundo Aguiar (2001 apud PIVA e PIVA, 2014) há registros, guardados no cartório do 1º Ofício de São Mateus, de uma escrava de nome Constância, “crioula de cor parda, solteira” que foi comprada pelo Coronel Matheus Gomes da Cunha, irmão do Major Antônio Rodrigues

da Cunha, o Barão de Aymorés, por volta de 1880 (Anexo II). Enquanto o barão, além de possuir a fazenda “Cachoeiro do Cravo”, também abriu a fazenda “Serra dos Aymorés”, seu irmão Matheus Cunha era proprietário das fazendas “Cachoeiro do Inferno”, nas proximidades da cachoeira homônima no distrito de Nestor Gomes, em São Mateus, e a “Boa Esperança”, localizada em Serra de Cima, distrito sede de Nova Venécia. É possível então que Constância tenha sido levada para essa fazenda, aberta com o objetivo de cultivar café na segunda metade do ano de 1870 e nova frente de produção daquele fazendeiro (PIVA e PIVA, 2014).

Com os serviços em atraso, a sinhá, na casa grande, ouviu o choro incessante de uma criança que acabara de nascer e que a mãe balançava no colo, na tentativa de fazê-lo calar. Não conseguindo e, sem saber, foi surpreendida pela sinhá, que mandou um capataz arrancar a criança de seus braços e, em seguida, jogou-a na fornalha da casa de farinha (AGUIAR, 2007).

Após a morte da criança, houve uma tentativa de rebelião na fazenda, e a esposa do coronel, em represália, mandou um capataz levar a mãe ao tronco, como se já não bastasse sua dor. Dias depois, a criadagem estava de volta ao serviço pesado, mas a escrava, levada aos ferros e surrada por dizer que ia matar a sinhá, foi colocada no sofrimento do giramundo (artefato de ferro que prendia as mãos e os pés). Seus gritos eram ouvidos à distância, sem que os outros escravos pudessem ajudá-la. Também sofriam com a morte brutal do recém-nascido (AGUIAR, 2007).

Com a possibilidade de represália contra a casa grande, a notícia logo se espalhou e a esposa do coronel foi morar na cidade de São Mateus. Não conseguiu livrar-se da fama de mandar queimar o filho de uma escrava na fornalha, que também na cidade, a incomodava diante da aristocracia local. Acredita-se que tempos depois acabou enlouquecendo (AGUIAR, 2007).

Constância ficou presa nos ferros, padecendo no tronco ou acorrentada dia e noite. Conseguiu libertar-se com a ajuda de um grupo de quilombolas liderados por Viriato Canção-de-Fogo, que invadia fazendas na defesa dos que eram subjugados. Tinha a fama de ser um dos maiores *cabuleiros* da região, responsável pela disseminação da mais importante manifestação religiosa dos negros do Cricaré, a *Cabula* (AGUIAR, 2007).

Livre e vivendo no grupo dos quilombolas liderados por Viriato, Constância logo passou ao comando de muitas ações contra a Força do

Governo da Província do Espírito Santo, como a Guerrilha de São Mateus, criada pela Assembleia Provincial, através da Lei n. 19, de 28 de julho de 1852, para a “apreensão de escravos fugidos, desertores e criminosos”, que oficializou a função de capitão-do-mato (AGUIAR, 2007).

Segundo Aguiar (2007), o capitão do mato foi a figura criada pelo sistema escravocrata que mais esteve vinculada à captura dos escravos, como uma função oficial e pagamento preestabelecido. Na maioria dos casos, eram ex-escravos, também conhecidos como “traidores da raça”. Além de cruéis com os capturados, procuravam os libertados dos castigos “para ganhar o dinheiro da *tomadia*”.

Numa dessas lutas, num local do município de Conceição da Barra, conhecido como Povoado de Sant’Ana, em meados de julho de 1881, houve um violento combate. O Quilombo do Morro foi destruído e seu líder, Negro Rugério, personagem lendário das incontáveis batalhas contra seus caçadores, foi assassinado, juntamente com outros quilombolas (AGUIAR, 2007).

Constância, nessa época, havia se transformado numa mulher destemida, pronta para se vingar de todos os castigos. Dá-se a partir desta fase da história, o famoso confronto com o capitão-do-mato José de Oliveira, conhecido como Zé Diabo, à sua procura desde que fugiu da Fazenda Boa Esperança. Oliveira, à época em que o filho de Constância fora jogado na fornalha, era um dos feitores daquela fazenda, encarregado pela senhora para castigar e colocar Constância nos ferros. Ganhara a patente de capitão-do-mato por interferência do coronel, conta Antônio Jorge, conhecido como Zé de Ana, em entrevista concedida a Maciel de Aguiar em 1978 (AGUIAR, 2007).

O sofrimento de Constância dava-lhe a coragem de que necessitava para enfrentar o “capitão” Zé Diabo. A luta entre os dois se deu na região conhecida como Piaúna, braço norte do rio Cricaré ou São Mateus (PIVA e PIVA, 2014). Trazia apenas uma faca afiada na cintura e o domínio da Capoeira Angola. Constância morreu nessa luta, porém seu algoz também teve seu fim. As matas da região foram testemunhas da sangrenta luta entre os dois, contada mais tarde pelos ex-escravos (PIVA e PIVA, 2014).

Constância, conhecida pela alcunha “d’Angola” ou “de Angola”, referência à região de onde vinha ou onde vivia a tribo da qual descendia na África, foi enterrada no cemitério dos escravos da Fazenda Cachoeiro do Cravo (Figura 10), pois esse era seu desejo, já que as cinzas de seu bebê teriam sido ali depositadas, com o consentimento

do Major Antônio Cunha. O local guarda ainda as lembranças desse tempo de escravidão, dor e sofrimento. As histórias não podem ser esquecidas. É preciso gritar aos quatro ventos que há tempos uma mulher tornou-se guerreira e líder de um povo em busca de libertação. E essa história aconteceu tão perto de nós (PIVA e PIVA, 2014).



Figura 10: Vista do muro do antigo “Cemitério Particular da Fazenda Cachoeiro do Cravo” com o braço sul do Rio São Mateus ou Cricaré ao fundo.

Fonte: Acervo pessoal Rogério F. Piva.

No distrito de Santa Luzia, também conhecido antigamente por Patrimônio dos Pretos, pertencente ao município de Ecoporanga, há cerca de 80 quilômetros na direção noroeste de Nova Venécia, residiram os irmãos capoeiristas Rafael Flores Viana e Paulo Flores Viana. De forma lamentável, pouco material se tem sobre estes ícones da capoeira brasileira.

Nascidos em Salvador, Bahia, passaram a maior parte da adolescência até a vida adulta no Rio de Janeiro. Em 1961, na capital carioca, influenciados pelas raízes baiana, iniciaram a prática da capoeira, e assim, nas férias, foram a Salvador treinar com ninguém menos do que o pioneiro Mestre Bimba (WAGMACKER, 2016).

De acordo com relatos de Mestre Rafael a Filipe Wagmacker, em 2016, alguns meses antes de seu falecimento, os irmãos praticavam com Mestre Bimba durante as férias e, com este intercâmbio, ensinavam capoeira aos amigos mais próximos no Rio.

“Com todo o ritmo da coisa, um entra pela plasticidade, outro pela parte guerreira, outro pela música, a coisa de grupo, da interação, de uma forma ou de outra, a pessoa se encanta. Com o tempo eram vinte, trinta, e a parte mais guerreira costumava dar pesadas ou treinar golpes na parede e, como acabou rachando uma parede do prédio, o síndico baixou uma circular proibindo a prática da capoeira (risos). Se eu tivesse guardado aquela circular, seria um documento fantástico”, contou Mestre Rafael (WAGMACKER, 2016, p. 94).

Segundo Rafael, o sonho de Mestre Bimba era ver a capoeira, ora marginalizada, incorporada na sociedade, e foi assim que, para deixá-la mais atrativa aos olhos dos críticos, Bimba agregou alguns rituais da cultura branca na capoeira, como o batismo, evento em que o capoeirista é apresentado ao mundo da capoeira pela primeira vez, na roda, ao som do berimbau percutido pelo mestre mais velho do grupo (WAGMACKER, 2016). Rafael acreditava que estes esforços de Mestre Bimba contribuíram para que a capoeira tivesse uma aceitação imensa, sendo também muito praticada por indivíduos de cor branca, fazendo referência a uma matéria do jornal “O Globo” sobre o “embranquecimento” da capoeira. Discordando de tal matéria, Rafael defendia a tese que não estava havendo um “embranquecimento” da capoeira, mas, sim, um “enegrecimento” da cultura branca (WAGMACKER, 2016).

Um dos alunos de Rafael era filho do diretor da antiga TV Tupi e com essa influência, por volta de 1967, fizeram uma apresentação no programa de Bibi Ferreira, uma das maiores audiências da época. Tempos depois, foram entrevistados por Hebe Camargo. Neste mesmo período, receberam proposta para se apresentar na Europa, e assim a capoeira dos discípulos de Bimba foi adquirindo fama (WAGMACKER, 2016).

Na década de 70 os irmãos vieram para a região norte do Espírito Santo, pois tinham herdado uma fazenda de seu pai, Gilberto Viana.

“Nosso tio havia trocado outra propriedade na Bahia por esta fazenda que ele cuidava e, como vivíamos no Rio, tínhamos decidido vendê-la e investir o dinheiro onde morávamos. Viemos aqui para ver o que iríamos vender, porém, o tempo foi passando e foi criando um laço de identidade com este meio rural e fomos ficando”, relatou Mestre Rafael (WAGMACKER, 2016, p. 91).

No Rio de Janeiro, Rafael Flores trabalhava como administrador de empresas; largou tudo para vir morar no Espírito Santo e, apesar

de trazer na bagagem todos os ensinamentos de Mestre Bimba, com a nova empreitada de cuidar da fazenda, se afastou da capoeira (WAGMACKER, 2016).

Porém, na década de 80, devido à insistência de amigos próximos, retomou os treinos e rapidamente a capoeira foi ganhando adeptos na região. Os irmãos trouxeram para Santa Luzia os principais Mestres de capoeira do Brasil, que ficavam ministrando aulas por uma semana para troca de experiências. Nesta mesma época, fundaram uma pequena fábrica de instrumentos musicais da capoeira, juntamente com o artesão Milton Pereira Messias (WAGMACKER, 2016).

A cultura da capoeira criada na região foi tamanha que em 2000, Rafael Flores levou um grupo de cerca de quarenta crianças para a Alemanha para se apresentarem. Muitas dessas crianças nunca tinham saído do estado do Espírito Santo. Santa Luzia também foi palco de eventos em que muitos mestres e praticantes vinham de vários países da Europa para aprender o estilo de jogo dos alunos de Mestre Bimba, e, assim, a capoeira de Mestre Rafael e Mestre Paulo se difundiu do norte do Espírito Santo para o mundo.

2. Qualidade de vida por meio da capoeira adaptada para pessoas com deficiência

A atividade física é caracterizada como sendo qualquer movimento corporal voluntário realizado pela musculatura esquelética que eleve o gasto energético acima do nível de repouso. Certamente, este componente biológico não considera as questões socialmente impostas às pessoas, não traduz o significado da atividade física, suas origens e os motivos que levam as pessoas a praticá-la (PEREIRA; DEL VECCHIO, 2006 apud SANTOS, 2010).

Estudos epidemiológicos vêm demonstrando uma expressiva associação entre um estilo de vida ativo e uma menor possibilidade de morte e uma melhor qualidade de vida. Pesquisas têm comprovado que os indivíduos fisicamente aptos tendem a apresentar uma menor incidência da maioria das doenças crônico-degenerativas, explicável por uma série de benefícios fisiológicos e psicológicos decorrentes da prática regular de atividade física (SANTOS, 2012).

A qualidade de vida tem sido cada vez mais investigada. Diversos fatores podem ser associados a ela. A atividade física, nesse contexto,

se apresenta como um indicador potencial, e diversos estudos têm demonstrado isso (NOCE *et al.*, 2009 apud SANTOS, 2010).

A prática desportiva por pessoas com deficiência existe desde a Grécia antiga. No entanto, foi somente após a Segunda Guerra Mundial que o esporte adaptado à pessoa com deficiência teve um maior avanço no contexto da prevenção e da reabilitação física, social e psíquica. De modo geral, as pessoas com deficiência obtêm efeitos positivos para a saúde física, mental e social pela prática regular de atividades de lazer ou desportivas adaptadas, tenham, estas, finalidades competitivas ou não. Apesar disso, sabe-se que a sua participação em atividades físicas regulares é inferior à do restante da população. De forma geral, as pessoas com deficiência, da mesma maneira que a população em geral, alteram seus hábitos de vida, tornando-se mais sedentárias. Essa condição implica uma série de problemas, como intolerância à glicose, maior prevalência de aterosclerose e aumento da obesidade, tornando o indivíduo mais suscetível a diversas enfermidades (ZUCHETTO; CASTRO, 2002).

Os objetivos e metodologias para o desenvolvimento da capoeira, assim como da educação física, adaptadas para pessoas com deficiência são os mesmos das pessoas sem deficiência, somente as regras, regulamentos, organização e procedimentos de cada atividade precisam de algum ajuste, levando em consideração suas necessidades, capacidades, dificuldades e limitações, para dar flexibilidade e oportunidade ao indivíduo para que as aulas sejam gratificantes (ZUCHETTO; CASTRO, 2002).

A capoeira pode ser ensinada e apreendida com base nas interações gestuais, configurando um tipo de linguagem, inserida em determinado contexto social e histórico. Cada jogada, cada gesto e resposta gestual ganha um diferente sentido e significado expressados por meio dos corpos que travam diálogos diferentes, próprios e singulares (SILVA, P., 2011).

Concordamos com Interdonato e Greguol (2011) que estudar sobre o tema qualidade de vida de pessoas com deficiência, baseando-se na perspectiva de nossa sociedade atual dita inclusiva, pode parecer antagônico se avaliado de forma superficial. É certo que estes dois universos podem estar totalmente interligados (qualidade de vida e deficiência) e isto é evidenciado quando retiramos o olhar daqueles que são ditos “normais” e abrimos a lente (e a mente) para focarmos todas as interfaces que propiciam ao indivíduo uma melhor qualidade de vida.

Nos últimos anos, muito se tem discutido dentro de diversas áreas (científica, política, acadêmica e social) a respeito da busca pela melhor qualidade de vida dos seres humanos. A qualidade de vida deixou de representar apenas uma vida sem doenças, mas acima de tudo a busca pela felicidade e satisfação pessoal diante de todos os aspectos da vida (DA COSTA; DUARTE, 2006 apud INTERDONATO; GREGUOL, 2011).

Na medida em que avançam e se aprofundam os estudos acerca da atividade física, principalmente quando relacionada a pessoas com deficiência, percebe-se uma preocupação com temas ligados à saúde, nos seus aspectos fisiológicos, sociais e emocionais; percebe-se também, acima de tudo, uma preocupação com a questão social, na busca de uma melhor qualidade de vida para o indivíduo. Logo, se existe alguém que deve julgar e avaliar se a qualidade de vida está boa ou não, e os hábitos de atividade física, sob as mais diferentes perspectivas, este alguém com certeza é o próprio indivíduo com deficiência. Muitos estigmas e afirmações são ditos a respeito e, infelizmente, na maior parte das vezes, por pessoas sem deficiência que desconhecem a realidade enfrentada por estes indivíduos, o que acaba limitando e muitas vezes distorcendo as informações referentes a esta população (DA COSTA; DUARTE, 2006 apud INTERDONATO e GREGUOL, 2011).

Se os profissionais de educação física desejam que as pessoas adiram aos programas de atividade física propostos e permaneçam neles, talvez devessem levar em consideração atividades que promovam alegria, satisfação, e ensinem aspectos novos que enriqueçam as destrezas motoras dos praticantes e, por isso, os mantenham interessados. Talvez sejam novos pressupostos, e poderiam ser introduzidos nos programas de atividade física.

Considerando a educação física, como uma disciplina escolar que trata pedagogicamente de manifestações da cultura corporal, podemos pensar que o seu ensino é muito mais do que apenas executar exercícios corporais repetitivos e sem sentido. Neste caso, busca-se estudar as manifestações da cultura corporal, ou simplesmente o movimento corporal, buscando compreender seus aspectos históricos, técnicos, sociológicos, antropológicos, biológicos, situando-os no contexto social no qual se encontram inseridos e instigando os educandos a realizarem uma leitura de sua realidade (SILVA, P., 2011).

Os defensores da capoeira a consideram uma prática desportiva que permite a interação e discussão de novos conteúdos que permeiam

a atividade física, sendo promotora de saúde e qualidade de vida. Por envolver elementos da dança, luta, cânticos, ritmo, música, relacionamentos interpessoais, força, agilidade, coordenação e condicionamento físico, a capoeira é forte candidata a responder às novas exigências da educação física na promoção de bem-estar biopsicossocial (REIS, 2010a).

Segundo Brandão (2003), esporte e atividade física quase se confundem quando o assunto é o trabalho com pessoas com deficiência. Há deficiências que inibem a prática do esporte, ou este pode até piorar a condição do praticante. Mas a atividade física vale-se do esporte como fator motivacional, tornando-se atividade física esportiva. A sociedade precisa entender que o objetivo do esporte adaptado para a pessoa com deficiência é melhorar sua qualidade de vida, facilitando suas atividades cotidianas. Da mesma forma, Castro (2005) declara que os benefícios que podemos encontrar nas atividades adaptadas são únicos. Com essas atividades podemos, ao mesmo tempo, proporcionar aos participantes progressos de desenvolvimento em aspectos fisiológico, psicológico, social e cognitivo.

Todo potencial da capoeira é defendido como uma forma de maior abrangência na satisfação das necessidades específicas dos indivíduos e que proporcionam melhorias na saúde física e mental dos participantes e, conseqüentemente, na sua inserção na sociedade. A este respeito, Ribeiro, A. (1992) apresenta publicação que, segundo o autor, auxilia na compreensão e no tratamento integral de crianças com deficiência. É um trabalho que tem a intenção de desenvolver as potencialidades dessas crianças nos planos físico, intelectual, moral e social; bem como estimular atitudes sociais, desinibição e o espírito participante como objetivo da proposta. Justifica sua proposta para integração da pessoa com deficiência à sociedade. O autor cita utilizar-se de uma abordagem fisioterápica, confirmando que a capoeira está consistindo em uma verdadeira terapia para as pessoas com deficiência. Explica que em consideração à etapa mental, cronológica e motora do indivíduo, a capoeira propicia desenvolvimento orgânico mais satisfatório, melhora o tônus muscular, permite maior agilidade, flexibilidade e ampliação dos movimentos. Acrescenta, ainda, que a capoeira auxilia o ajuste postural, o esquema corporal, a coordenação dinâmica e o desenvolvimento da força. Analisa que as contrações musculares executadas para os movimentos da capoeira são precisas em relação à força, velocidade e ritmicidade, evita fadiga muscular e outras alterações articulares e ósseas. Ainda ressalta que a capoeira

proporciona a libertação de sentimentos como agressividade e medo, levando a pessoa com deficiência a adquirir uma condição física mais satisfatória e um comportamento mais socializado.

A capoeira parece possuir uma riqueza natural de movimentos corporais de esforço máximo e submáximo, atualmente sistematizada, legalmente legitimada como desporto¹, manifestando-se através de arte-luta. A capoeira poderia trazer em si elementos que justificariam sua contribuição como meio de serem atingidos os objetivos da educação física e da consolidação dos compromissos desta área de atuação com a franquia e manutenção da saúde promovendo qualidade de vida aos seus participantes (REIS, 2010a).

Estamos de acordo com Silva, P. (2011), de que a educação física nesta perspectiva expressa diferentes tipos de linguagem nas quais cada manifestação da cultura corporal possui seu repertório próprio e específico. Assim, cabe à escola e às aulas de educação física o ensino de diferentes linguagens ligadas à cultura corporal no sentido de democratizá-las.

No processo de ensino-aprendizado da capoeira devemos levar em consideração a ambiguidade desta manifestação cultural. As pessoas lutam, jogam, brincam, dançam capoeira e isso faz do seu aprendizado algo bastante enriquecedor. Além disso, deve-se levar em conta sua historicidade contextualizando-a socialmente, pois se trata de uma produção cultural. A Educação Física brasileira precisa, assim, resgatar a capoeira enquanto manifestação cultural, ou seja, trabalhar com sua historicidade, não desencarná-la do movimento cultural e político que a gerou (SOARES, 1992).

Campos (1990 apud REIS, 2010b) pactua desta ideia de que a capoeira deve ser ensinada associando movimento e história. Devendo ainda, ser estimulada a pesquisa, o debate e a discussão em seminários para que o aluno participe no contexto da capoeira como um todo. O autor menciona que, sobre a capoeira, discute-se, pesquisa-se,

1 A Confederação Brasileira de Capoeira, fundada em 23 de outubro de 1992, foi reconhecida oficialmente pelo Comitê Olímpico Brasileiro (COB) em 20 de fevereiro de 1995. Consta no artigo 2º do estatuto da confederação: “Entende-se por Capoeira para fins deste Estatuto, os múltiplos aspectos da Arte Marcial de raízes genuinamente brasileiras, tais como: desportivo, educacionais, lúdicos, terapêuticos, artísticos, culturais e folclóricos sem distinção de estilo [...] podendo ser usada como arte, dança, luta ou jogo (PINTO, 1995 apud REIS, 2010). Em 2010, o Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2010) reconheceu a capoeira como um desporto de criação nacional.

integra-se, joga-se, canta-se e tocam-se instrumentos. Considera que a capoeira é um complexo de atividades que desenvolve as qualidades físicas de base, atuando com eficácia na melhoria da condição geral, desenvolvendo sobremaneira os sistemas aeróbio, anaeróbio e muscular, e influencia diretamente no aspecto cognitivo estimulando a coragem, a autoconfiança, a cooperação, a formação do caráter e da personalidade.

Os deficits de equilíbrio, de mobilidade, de coordenação motora, lateralidade e direcionalidade, esquema corporal e cinestésico do indivíduo com deficiência são, para muitos, grandes obstáculos para a prática da capoeira devido à exigência de respostas rápidas a golpes e movimentos inesperados (ANDREOTTI; TEIXEIRA, 1995 apud MATOS; MENEZES, 2012). Entretanto, a capoeira possui aspectos que poderiam auxiliar o praticante a desenvolver mecanismos para driblar tais deficits, por utilizar movimentos que recrutam habilidades e a capacidade do corpo de se recuperar quando exposto a perturbações, aspectos estes versados por Cook e Woollacott (2003 apud MATOS e MENEZES 2012), como relacionados ao equilíbrio.

De acordo com Ribeiro, A. (1992), a capoeira proporciona melhora do tônus muscular, permite maior agilidade, flexibilidade e ampliação de movimentos. Auxilia o ajuste postural, bem como o esquema corporal, a coordenação dinâmica, a força e a ritmicidade. E, segundo Esteves (2006 apud MATOS; MENEZES, 2012) propicia movimentos que influenciam diretamente na melhoria do equilíbrio dinâmico, recuperando indiretamente o equilíbrio estático; deixa em estado de alerta os sistemas de proteção, ajudando na prevenção de acidentes como quedas.

O trabalho com a capoeira pode oferecer benefícios importantes na educação e no desenvolvimento motor, principalmente no trabalho conjunto entre ritmo e jogo. A musicalidade presente na capoeira, representada pelo equilíbrio entre o canto, ritmo, os instrumentos e a expressão corporal possibilita desenvolver flexibilidade, agilidade, destreza, equilíbrio e coordenação. A capoeira, enquanto atividade educativa, direciona o aluno para a descoberta do próprio corpo como instrumento de comunicação, permitindo que ele crie e experimente movimentos que tenham significado para si. É um instrumento de autoconhecimento e análise crítica de possibilidades e limites, facilitando o desenvolvimento das diversas formas de inteligência. Valores, símbolos, relações e técnicas são apreendidos pela criança no contato

com o outro, através da mediação de indivíduos mais experientes do grupo. Processos externos são reconstituídos internamente para que se efetive essa apropriação do conhecimento (MEDEIROS; SILVA, 2004).

Nestor (2001) explica que o batizado de capoeira representa o momento em que os indivíduos recebem a sua primeira graduação no grupo. Nesse dia, eles deixam de ser pagãos (quem foi batizado), pois durante esse evento é costume entre os grupos dar um apelido ao capoeirista. O apelido é uma tradição desde os tempos que a capoeira era considerada uma arte marginal e os capoeiristas eram obrigados a usar codinomes para não serem identificados, mediante isto, serem presos pela polícia. O dia do batizado é de grande importância para os capoeiristas, posto que nesse dia realiza-se uma festa em que os novos capoeiras são apresentados à comunidade “capoeirística”, jogam com outras pessoas e desfrutam da oportunidade de até conhecerem os mestres mais antigos.

Castro (2005) cita que a capoeira inclusiva é uma prática incipiente na sociedade atual, onde se nota, infelizmente, certo preconceito com as pessoas com deficiência. Verificou-se que algumas crianças deram seus primeiros passinhos na roda de capoeira. Médicos, fisioterapeutas e psicólogos às vezes não conseguem explicar o que se passa na roda, pois alguns cadeirantes que nunca andaram conseguem ficar de pé. Outros que passam anos em fisioterapia e não conseguem ficar em pé, numa roda de capoeira conseguem. A autora definiu como felicidade de fazer o que gosta, de saber que é livre para fazer o que quer, expressar o que sente. A capoeira proporciona a liberação de sentimentos como a agressividade e o medo, levando o ser humano a adquirir uma condição física mais satisfatória e um comportamento mais socializado. Ainda de acordo com Castro, observa-se que efetivamente a capoeira representa uma atividade inclusiva, auxiliando a pessoa com deficiência em diferentes aspectos, sendo as melhorias principalmente na satisfação pessoal, na inclusão social e na qualidade de vida.

Como aponta Reis (2010a) a capoeira pode ser defendida como meio de atividade física para pessoas com ou sem deficiência pelos seguintes motivos:

- Possibilidade de fazer consonância entre o caráter fisiológico, neuromuscular, psicológico e afetivo.
- Atendimento aos reais interesses dos participantes quanto a seus interesses.

- Sociabilização dos participantes de uma atividade física que preconiza o ensino-aprendizagem em grupo para a expansão e desenvolvimento da emoção e da solidariedade.
- Associação da capoeira às atividades prazerosas e vinculadas ao gosto e atitudes populares, como elemento de socialização e identidade comunitária.

Em síntese, a pessoa com necessidades especiais de educação tem plenas condições para se desenvolver, principalmente quando lhe são proporcionados meios que favoreçam esse desenvolvimento, ou seja, quando são feitas as adaptações e modificações necessárias (REIS FILHO; SCHULLER, 2010).

Capítulo VI

Considerações finais

A conclusão a que este livro chega é que a capoeira adaptada funciona como importante agente educacional na formação de pessoas com deficiência, pois em sua essência foram identificados princípios metodológicos que contribuem com o processo de emancipação do indivíduo, considerando a interação da musicalidade, do movimento corporal e da reflexão sobre as relações humanas, que nos propõem um leque de alternativas para construção de uma sociedade mais justa.

Neste trabalho, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre a capoeira adaptada para pessoas com deficiência, no sentido de contribuir com futuras pesquisas que tenham a capoeira e pessoas com deficiência no centro das discussões, possibilitando o direcionamento a fim de produzir uma intervenção prática. Nessa trajetória, constatamos que pouco se produz sobre a capoeira adaptada a pessoas com deficiência. A literatura escassa foi um dos percalços de nosso estudo, sendo assim, recomendamos pesquisas futuras acerca do tema por nós aqui abordado.

O norte do Espírito Santo, assim como o Brasil, possui vasta história sobre a capoeira, com muitas de suas passagens esquecidas, pois se foram com seus narradores. Graças a algumas obras, conseguimos revelar um pouco da história da capoeira no Brasil e no norte do Espírito Santo, região onde vários escravos se estabeleceram, sofreram e “capoeiraram”.

Não é o propósito desta pesquisa fazer propaganda da capoeira adaptada e seus benefícios, mas, sim, propor, a partir da comprovação científica, alternativas de fácil aplicabilidade e baixo custo para melhoria da qualidade de vida de pessoas com deficiência. Portanto, recomendamos esta prática para professores, para escolas, para as secretarias de educação e para os pais de pessoas com deficiência.

A partir dos resultados deste estudo, recomenda-se que outras pesquisas sejam realizadas no sentido de contribuir para a melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência, levando em conta suas dificuldades e potencialidades para a emancipação, porém nunca subestimando suas capacidades.

Referências

- ABENHAIM, E. **Do dito ao feito: exclusão /inclusão na escola.** Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2006.
- ADORNO, C. **A arte da capoeira.** Goiânia: Obras protegidas, 1987.
- AGUIAR, M. de. **Teodorinho Trinca-Ferro: a capoeira d'Angola como arma.** São Mateus (ES): Brasil-Cultura, Centro Cultural Porto de São Mateus, 1995. Série História dos Vencidos, Caderno 13.
- AGUIAR, M. de. **Constância de Angola.** São Mateus (ES): Memorial, 2007. Série História dos Quilombolas. Vol. 3.
- ALMEIDA, P. A.; TONELLO, M. G. M. Benefícios da natação para alunos com lesão medular. **Efdeportes.com**, ano 11, n.106, mar. 2007.
- ARANHA, M. S. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, ano XI, n. 21, p. 160-173, 2001.
- ARTILES, A. J.; KOZLESKI, E. B. Beyond convictions: Interrogating culture, history, and power in inclusive education. **Language Arts**, p. 351-358, 2007.
- BARROSO, A. L. R.; DARIDO, S. C. Escola, Educação Física e esporte: possibilidades pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança**, v. 1, n. 4, p. 101-114, 2006.
- BAUMAN, Z. **La cultura como praxis.** Trad. Albert Roca Alvarez. Ediciones Paidós Ibérica, S. A., Barcelona, 2002.

BBC BRASIL. **O Brasil é o país do futebol?** Disponível em: http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2013/06/130611_brasil_pais_do_futebol_rw.shtml. Acesso em: 01 jul. 2014.

BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo, Movimento, 1991.

BOSCATTO, J. D. Por uma didática comunicativa para a Educação Física escolar. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

BRANDÃO, N. **A Educação física e os portadores de deficiência**. Rio de Janeiro: CONFEF, ano II, n. 8, 2003.

BRASIL. Lei n. 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Inventário para registro e salvaguarda da capoeira como patrimônio cultural do Brasil**. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – adaptações curriculares: estratégias de ensino para educação de aluno com necessidades educacionais especiais**. Brasília, DF: MEC/SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério do Esporte. **Diagnóstico Nacional do Esporte**. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR). Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD). Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência, Luiza Maria Borges Oliveira. **Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência**. Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012.

BRACHT, V. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Revista Movimento**, v. 6, n. 12; p. 14-24, 2000.

CARVALHO, C. R. **A musicalidade na capoeira**. Belo Horizonte: Everest Editora, 2012.

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papirus. 1998.

CASTRO, E. M. **Atividade Física Adaptada**. Ribeirão Preto, São Paulo: Teemedd, 2005.

COSTA, M. C. M. **Educação especial e inclusiva: aproximações entre Brasil e Portugal**. Dissertação (Mestrado), Universidade de Aveiro, Santiago, Portugal, 2013.

D'AMORIM, E.; ATIL, J. **A capoeira: uma escola de educação**. Recife: Ed. do Autor, 2007.

FALCÃO, J. L. C. **O jogo da capoeira em jogo e a construção da práxis capoeirana**. Tese (Doutorado), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

FERNANDES, L. B.; SCHLESENER, A.; MOSQUERA, C. Breve história da deficiência e seus paradigmas. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba, v. 2, p. 132-144, 2011.

FERREIRA, M. S. Aptidão física e saúde na educação física escolar: ampliando o enfoque. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 2, 2001.

FONSECA, R. T. M. **A pessoa com deficiência e a lapidação dos direitos humanos: o direito do trabalho, uma ação afirmativa**. São Paulo: LTr, 2006.

FOUCALT, Michel. **Em defesa da Sociedade**. Curso dado no Collège de France (1975-1976). Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCALT, Michel. **Microfísica do Poder**. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, J. L. de. **Capoeira infantil: a arte de brincar com o próprio corpo**. Curitiba: Gráfica Expoente, 1997.

FREITAS, J. L. de. **Capoeira na educação física: como ensinar?** 1. ed. Curitiba: Progressiva, 2007.

FREITAS, L. C. A luta por uma pedagogia do meio: revisando o conceito. In: Pistrak, M. M. **A escola comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. A Educação especial no contexto da educação inclusiva. In: Glat, R. (org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Sette Letras. 2007. p. 15-35.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**, v. 1, n. 1, 2005.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**, n. 24, v. 14, p. 22-27, 2002.

GLAT, R.; FONTES, R. S.; PLETSCHE, M. D. Uma breve reflexão sobre o papel da educação especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino. **Cadernos de Educação 6: Inclusão Social Desafios de uma Educação Cidadã**. Rio de Janeiro: Unigranrio, 2006.

GÓIS JUNIOR, E. **Os higienistas e a educação física**: a história dos seus ideais. Dissertação (Mestrado), Universidade Gama Filho, 2000.

GUEDES, D. P. Educação para a saúde mediante programas de educação física escolar. **Revista Motriz**, v. 5, n. 1, p. 10-14, 1999.

GUGEL, M. A. **Pessoas com deficiência e o direito ao trabalho**. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

IBGE. **Censo 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 20 mar. 2014.

IBGE. **Cidades**. Disponível em: http://cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&co_dmun=320390&search=espírito-santo|nova-venécia|infograficos:-historico. Acesso em: 14 ago. 2014.

INTERDONATO, G. C.; GREGUOL, M. Qualidade de vida e prática habitual de atividade física em adolescentes com deficiência. **Rev Bras Crescimento Desenvolvimento Hum.**, v. 21, n. 2, p. 282-295, 2011.

JANNUZZI, G. M. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, 2011.

KENNEDY, P.; LUPE, P.; TAYLOR, N. Quality of life, social participation, appraisals and coping post spinal cord injury: a review of four community samples. **Spinal Cord**, v. 44, p. 95-105, 2006.

- KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 7. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.
- LAPLANE, A. L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. de. (org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. São Paulo: Autores Associados, 2004.
- LARAIA, M. I. F. **A pessoa com deficiência e o direito ao trabalho**. Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica – PUC, São Paulo, 2009.
- LIMA, T. A. A Educação Inclusiva e suas contribuições para inserção social da pessoa com deficiência. Monografia de conclusão de curso. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro, 2011.
- LISANTI FILHO, Luís. **Negócios Coloniais (uma correspondência comercial do século XVIII)**. Brasília / São Paulo: Ministério da Fazenda / Visão Editorial, 1973.
- LOURENÇO, E. Helena Antipoff: um marco na história da psicologia em Minas Gerais. **Temas em Psicologia**, v. 9, n. 3, p. 239-246, 2001.
- LOUREIRO, F. L.; CAMPOS, A. L. A. Capoeira em São Mateus: identidade e cultura. **Pesquisa em Debate**, 2009.
- LURIA, A. R.; VIGOTSKI, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.
- MACEDO, P. C.; CARVALHO, L. T.; PLETSCHE, M. D. Atendimento educacional especializado: uma breve análise das atuais políticas de inclusão. In: Pletsch, M. D.; Damasceno, A. (org.). **Educação especial e inclusão escolar**. Seropédica: UFRRJ, 2011. p. 35-40.
- MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 1998.
- MATOS, J. B.; MENEZES, F. S. Capoeira para deficientes visuais: comparação do equilíbrio entre praticantes e não praticantes de capoeira. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 1, p. 81-93, jan./mar. 2012.
- MATOS, S. R. Educação, cidadania e exclusão à luz da educação especial: retrato da teoria e da vivência. **Revista Benjamin Constant**, n. 26, 2003.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MEDEIROS, J. S.; SILVA, A. P. A capoeira para portadores de barreiras de aprendizagem no contexto da educação física escolar. In: ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 3., 2004, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro, 2004.

MELLO, A. P. **Os negros do Brasil: quem são eles?** São Paulo: O Autor, 2000.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, 2010.

MENDES, M. T. **Inclusão ou emancipação? Um estudo do cursinho popular Chico Mendes/ Rede Emancipa na Grande São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MOURA, T. M. **Foucault e a escola: disciplinar, examinar, fabricar**. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

MOURA, M. **Educação física no Brasil: uma história política**. Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/3097/5/>. Acesso em: 30 jun. 2014.

NARDOTO, Eliezer; LIMA, Herinéa. **História de São Mateus**. São Mateus: EDAL, 1999.

NESTOR, C. **Capoeira: pequeno manual do jogador**. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

NEVES, G. N.; FRASSON, A. C. Educação física adaptada ao deficiente visual. In: SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS DO SUL DO BRASIL, 15., Ponta Grossa, 2003. **Anais [...]**. Jundiaí: Fontoura, 2003, p. 291-291.

OLIVEIRA, A. R. Educação e exclusão: uma abordagem ancorada no pensamento de Karl Marx. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Global Recommendations on Physical Activity for Health**. Geneva, 2010.

PENHA, V. **A capoeira na roda da escola e seu jogo com as ambivalências, as contingências, as incertezas e os conflitos**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

PEREIRA, M. E. M. S. M.; ARAUJO, T. C. C. F. Enfrentamento e reabilitação de portadores de lesão medular e seus cuidados. **Psico**, Porto Alegre, PUCRS, v. 37, n. 1, p. 37-45, 2006.

PEREIRA, R. R. **A contribuição da capoeira adaptada na melhoria de aspectos sociais em pessoas portadoras de necessidades especiais.** 2007. 125f. Dissertação (Mestrado), Universidade Castelo Branco. Rio de Janeiro, 2007.

PETERS, S. **Inclusive education: an EFA strategy for all children.** Washington, D.C.: The World Bank. 2004.

PIVA, I. M. P., PIVA, R. F. **À sombra do elefante: a área de proteção ambiental da Pedra do Elefante como guardião da história e da cultura de Nova Venécia – ES.** Nova Venécia (ES): Edição dos Autores, 2014.

PLESTCH, M. D. Educação especial e inclusão escolar: uma radiografia do atendimento educacional especializado nas redes de ensino da Baixada Fluminense/RJ. **Revista Ciências Humanas e Sociais**, v. 34, n. 1, p. 31-48, 2012.

RAVAGNANI, A. Desenvolvimento musical e musicoterapia em crianças Down: um estudo preliminar. *In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS*, 2008, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo, 2008.

REAL, M. P. C. As musicalidades das rodas de capoeira: investigação de um campo de saber/poder? **Inter-Ação**, Goiânia, v. 39, n. 1, jan./abr. 2014.

REGO, W. **Capoeira Angola: um ensaio sócio-etnográfico.** Salvador: Itapuã, 1968.

REIS, L. V. S. **O mundo de pernas para o ar: a capoeira no Brasil.** São Paulo: Publisher Brasil, 1977.

REIS, A. L. T. **Educação física e capoeira: saúde e qualidade de vida.** 2. ed. Brasília: Thesaurus, 2010a.

REIS, A. L. T. **Capoeira: saúde & bem-estar social.** 2. ed. Brasília: Thesaurus, 2010b.

REIS FILHO, A. D. dos; SCHULLER, J. A. P. A capoeira como instrumento pedagógico no aprimoramento da coordenação motora de pessoas com síndrome de down. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 1-21, 2010.

RIBEIRO, A. L. **Capoeiraterapia.** 3. ed. Brasília: Secretaria dos Desportos, 1992.

RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana.** São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ROSADAS, S. C. **Atividade física adaptada e jogos esportivos para o deficiente.** Eu posso. Vocês duvidam? Rio de Janeiro: Livraria Atheneu, 1989.

SANTOS, A. L. P.; SIMÕES, A. C. **Educação física e qualidade de vida: reflexões e perspectivas.** *Saúde Soc.*, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 181-192, 2012.

SANTOS, J. A. T. **Qualidade de vida e independência funcional de lesados medulares.** 2010. Dissertação (Mestrado), Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SASSAKI, R. K. Vida independente: história, movimento, liderança, conceito, reabilitação, emprego e terminologia. *Revista Nacional de Reabilitação*, São Paulo, p. 12-16, 2003.

SILVA, J. A. B. **A capoeira na formação da pessoa com deficiência visual: dificuldades e perspectivas presentes na ação pedagógica.** Dissertação (Mestrado), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SILVA, F. A. **A saúde nas aulas de educação física escolar: uma trajetória resgatada pela história oral.** 2010. Dissertação (Mestrado), Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2010.

SILVA, M. C.; SILVA, A. B.; AMORIM, T. E. C. Condições de espaços públicos destinados a prática de atividades físicas na cidade de Pelotas/RS/Brasil. *Rev Bras Ativ Fis e Saúde*, n. 17, v. 1, p. 28-32, 2012.

SILVA, M. C. R.; OLIVEIRA, R. J.; CONCEIÇÃO, M. I. G. Efeitos da natação sobre a independência funcional de pacientes com lesão medular. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, v. 11, n. 4, jul./ago. 2005.

SILVA, O. M. **A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje.** São Paulo: Cedas, 1986.

SILVA, P. C. da C. Capoeira nas aulas de educação física: alguns apontamentos sobre processos de ensino-aprendizagem de professores. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, Florianópolis, v. 33, n. 4, p. 889-903, out./dez. 2011.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino de educação física.** São Paulo: Cortez, 1992.

SODRÉ, M. **A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil.** 3. ed. Rio de Janeiro: DP e A, 2005.

SOUZA, A.; VILELA, P.; SILVA, C. O.; BARBOSA, V. A participação de indivíduos com lesão medular em atividades físicas e esportivas:

uma revisão de literatura sobre barreiras e facilitadores. **Rev. Bras. de Ciênc. e Mov.**, v. 16, n. 4, 2009.

TEIXEIRA, R. A. G. **Matemática Inclusiva?** O processo ensino-aprendizagem de matemática no contexto da diversidade. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2010.

TUBINO; M. J. G.; SILVA, K. M. **Esporte e cultura de paz.** Rio de Janeiro: Shape, 2006.

TUBINO, M. J. G.; TUBINO, F.; GARRIDO, F. **Dicionário enciclopédico Tubino do esporte.** Rio de Janeiro: Senac, 2005.

VENTURINI, D. A.; DECESARO, M. N.; MARCON, S. S. Conhecendo a história e a condição de vida de indivíduos com lesão medular, **Rev. Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 219-229, 2006.

VIEIRA, L. R. **O jogo da capoeira:** cultura popular no Brasil. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas.** V, Madrid: Centro de Publicaciones Del MEC y Visor Distribuciones, 1997.

WAGMACKER, F. **Devaneios de um arquiteto do interior.** Mucurici: Edição do autor, 2016.

ZUCHETTO, A. T.; CASTRO, R. L. V. G. As contribuições das atividades físicas para a qualidade de vida dos deficientes físicos. **Revista Kinesis**, Santa Maria, n. 26, p. 52-166, 2002.

Resumo

O presente livro procurou analisar as possibilidades da capoeira adaptada a pessoas com deficiência, enquanto perspectiva de ruptura para a construção de uma sociedade mais justa, tendo a seguinte questão central como diretriz da pesquisa: qual seria a influência, dificuldades e possibilidades da capoeira adaptada para melhorar aspectos relacionados à qualidade de vida de pessoas com deficiência? As respostas giraram em torno de discussões relacionadas à Educação Especial, à Educação Inclusiva, à Educação Física e a Capoeira. Um dos intuitos foi também revelar a história da capoeira no município de Nova Venécia e região. Diante dos resultados a pesquisa constatou que a capoeira funciona como importante agente educacional na formação de pessoas com deficiência, pois em sua essência foram identificados princípios metodológicos sustentados por uma ação pedagógica que contribui com o processo de emancipação do indivíduo, considerando a interação da musicalidade, do movimento corporal e da reflexão sobre as relações humanas.

Palavras-chave: movimento corporal, educação, inclusão, cultura.