O “MAIS DESENVOLVIDO MOSTRA AO MENOS DESENVOLVIDO TÃO SOMENTE A IMAGEM DO PRÓPRIO FUTURO”: APROXIMAÇÕES ENTRE O JUDÔ E CAPOEIRA, RELAÇÕES ENTRE A ESCOLA, EDUCAÇÃO FÍSICA E AS LUTAS, A PARTIR DA LÓGICA DA MERCADORIA.

Benedito Carlos Libório Caires Araújo
Bartira Telles Pereira Santos
Ciro José Brito
Paulo Henrique Barbosa Mateus
Luís Henrique Silva de Araújo
Filipe Alves Linhares
Antonio Claudevan Souza Santos

GEPEL/UFS – LEPEL/UFAL – LEPEL/FACED/UFBA

Licenciatura em Educação Física UFS
Educação Física Licenciatura UFAL – Campus Arapiraca

RESUMO: Em 1862, inicia-se no Japão o processo de industrialização, uma transformação radical, de um país feudal em uma potência capitalista, para isso era preciso um novo modelo educacional. O modelo escolar europeu, em meio ao qual a burguesia vivia uma fase avançada de desenvolvimento, servia de base, e no currículo, a disciplina educação física era uma importante ferramenta formativa. A ginástica e o esporte eram os conteúdos hegemônicos nos países centrais, o que não ocorria no Japão, onde as *lutas* assumem o caráter de educar o *físico*, e para isso ela sofre adaptações para se adequar aos sentidos da escola capitalista. O nosso objetivo nesse trabalho é estabelecer nexos históricos entre a capoeira e o judô, mostrando que mesmo traduzindo necessidades locais, que demonstram diferenças, ambas se estabelecem pelo signo da mercadoria, em especial, o conhecimento materializado na relação de troca. Para isso, os elementos presentes na educação física, como espaço de acesso ao conhecimento acumulado historicamente pela humanidade na forma da *cultura corporal*, se torna essencial para desvelar a lógica da mercadoria, presente no judô e na capoeira. Para entender esse fenômeno, concentramos a atenção na mercadoria *prática docente*, destacando nela as contradições que evidenciem a lógica da mercadoria e suas determinações. Nesse sentido, assumimos uma postura de confronto, para avançar na compreensão dos limites e das possibilidades que se põem aos professores de *lutas/artes marciais*.

PALAVRAS-CHAVE: educação; educação física; lutas.

Este artigo apresenta as primeiras análises de uma pesquisa inicial, que trata como temática a reflexão sobre as lutas escolares, em especial o judô e a capoeira. Busca compreendê-las como produtos culturais que contém em si características das relações mais gerais da sociedade capitalista, e suas especificidades no próprio desenvolvimento econômico local, carregando em si contradições essenciais para

análises que fazem e fizeram da luta, uma atividade econômica extremamente importante ao longo da história da humanidade.

Em linhas gerais, para compreender o judô ou a capoeira é necessário compreender como a sociedade capitalista se estrutura, e essa é a chave para compreender o desenvolvimento das lutas escolares no século XX.

As lutas são manifestações humanas, e, por isto, encontram-se submetida à forma como a sociedade se desenvolve. Dai, a necessidade no contexto deste artigo de compreender a sociedade japonesa das décadas de 1860 a 1890, e a brasileira nos decênios de 1930 e 1940, momento em que se consolida o modelo capitalista de produção nesses dois países, ou melhor, modelo de valorização do valor, onde é necessário o investimento na formação dos trabalhadores.

Segundo Manacorda, 2004, a escola estruturada para toda a população é um projeto engendrado pela burguesia nascente do século XVII, e nela se edificam conhecimentos restritos, apenas o necessário para que se operem máquinas e outras estruturas relativas a produção. Pensamento bastante difundido entre os economistas clássicos do mesmo período, exemplificado por Smith, 1983: “instrução para os trabalhadores, porém em doses homeopáticas”.

É nessa direção que tentamos apontar as contradições entre o sentido da escola, e seu papel no interior da luta de classe. E nesse conflito, compreender a disciplina escolar Educação Física, e o conteúdo lutas como um instrumento importante a ser socializado entre as novas gerações.

Nesse horizonte, levantamos as seguintes questões: As lutas estão sendo discutidas nos espaços de formação dos professores de Educação Física? E quando são discutidas, é garantida uma forma pedagógica que se preocupe com uma compreensão das lutas para além do gesto técnico mecânico? É possível desenvolver o conteúdo lutas a partir de uma prática didático-pedagógica voltado a plenitude da técnica e ao desenvolvimento das humanidades?

Ao passo que respondemos que sim, é possível. Para isso, todavia, faz-se necessário reconhecer a nossa mais absoluta convicção a respeito do caráter emancipatório do conhecimento e da razão. Nessa direção, cabe ao professor de educação física estar atento para o desenvolvimento de certas atitudes, a saber: a necessidade de reconhecer seus próprios limites e superá-los com equilíbrio, a

capacidade de saber se colocar na situação do outro, especialmente daqueles que não possuem aquelas “devidas” competências ou habilidades para a modalidade em questão, saber questionar o verdadeiro sentido das lutas e por intermédio dessa visão crítica poder avaliá-la. Não pretendemos respondê-las nesse texto, mas fazer apontamentos que sustentem uma hipótese: De que conhecimento sobre as lutas são negados na formação dos professores de Educação Física, e no conjunto das ações de um currículo atrelado aos interesses dos trabalhadores, na forma de complexo temático, as lutas são um instrumento que amplia as possibilidades de humanização dos sujeitos.

No contexto desta discussão, sem ter a pretensão de articular uma análise conclusiva sobre o tema, dialogaremos com a noção de lutas segundo a formulação de Jader Lançanova, 2009 e Francisco Mauri de Carvalho Freitas, 2007.

A recuperação do pensamento dos autores, no contexto desse artigo, visa evidenciar, o modo como o conteúdo lutas, pode ser criativamente ensinado e aprendido.

Passemos, pois a explorar o conteúdo lutas. As lutas figuram entre as mais antigas atividades humanas, aquilo que objetiva o agonismo, a sobrepujança, a sublimação. Nessa definição se aplica os sentidos mais amplos, desde lutas ideológicas, ao sentido dos conflitos presentes nas unidades dos contrários, mas para especificar as questões sobre as atividades que envolvem o espaço didático das aulas de educação física, ficam as expostas pelos autores Lançanova e Freitas, que resumem como: no interior de toda ação de defesa ou de ataque, usando somente o corpo ou artefatos, de forma sistemática (como modalidades) ou espontânea.

Trazendo a discussão para o campo da técnica de combate, as lutas podem ser desenvolvidas com ou sem armas (brancas ou de fogo). Historicamente, existem registros desta expressão humana em gravuras que remontam a uma estrutura social de 4000 ac

A literatura especializada costuma diferenciar as lutas das artes marciais, costumeiramente confundidas no senso – comum, ressaltando a ideia de técnica, notemos:

O substantivo luta, do Latim *lucta*, significa “combate, com ou sem armas, entre pessoas ou grupos; disputa”. Já a expressão artes marciais é uma composição do Latim *arte*, (“conjunto de preceitos ou regras para bem dizer ou fazer qualquer coisa”), e *martiale* (“referente à guerra; bélico”, “relativo a militares ou a guerreiros”).

No oriente existem outros termos mais adequados para a definição destas artes como *Wu-Shu* na China e *Bu-Shi-Do* no Japão que também significam a “arte da guerra”, ou “Caminho do Guerreiro”. Muitas destas artes de guerra do oriente e ocidente deram origem a artes marciais e esportes atuais que hoje são praticados em todo o mundo como: *Karate*, *Kung Fu*, *Tae Kwon Do*, Esgrima, Arqueirismo, Hipismo, entre outros. (Jader Lançanova, 2009, meio digital)

Nesse contexto, o conteúdo lutas passa por um complicado processo de espetacularização, em meio ao qual, os seus princípios filosóficos são distorcidos, quando não ignorados, ademais se preconiza a ideia do rendimento máximo, não respeitando a individualidade (CARVALHO, 2007).

Nesta parte do texto, considerando as demandas do processo de formação em Educação Física, investimos na análise histórica das seguintes dimensões: os elementos sociais que impulsionaram Jigoro Kano a construção das técnicas do judô, a transição da era Tokugawa para Era Meiji (abertura dos portos – ocidentalização do Japão) e de sua expansão pelo mundo em suas diversas tendências.

A nossa excessiva ênfase no Judô, se justifica pela nossa hipótese de que na sua organização e estrutura pedagógica estariam a pedra fundamental da égide que determinaria as formas como outras lutas se estruturariam, especialmente no espaço escolar e nas lutas esportivizadas.

A importância de se compreender o contexto social são os elementos que sustentarão a formação subjetiva dos sujeitos. E nesse sentido, compreender a transição do Japão Feudal, vinculado a um governo militar, Shogunato (1192-1859¹), para era industrial é imprescindível, como nos alerta Freitas, 2007:

A relação entre a história do povo japonês e sua cultura guerreira, militar ou *samuráica* é de tal magnitude que dificilmente alguém poderá compreender o modo de vida desse povo se não tiver um certo grau de conhecimento dessa relação. Para os nossos propósitos, a história do povo japonês será recorta a em “Eras” (antiga, média e moderna) conectadas entre si e que não podem ser tratadas como períodos isolados, excludentes e antinômicos (Idem, p. 68)

¹ Segundo Mauri de Carvalho, 2007, “Conhecido na historiografia japonesa como período Kamakura (1192-1333), nele o Shogun assume os poderes administrativos até então exercidos pelos imperadores em Kyoto. A reação de Yoritomo ao que considerava decadência imperial foi encorajar a austeridade, a procura das **artes de combate** (conhecidas no ocidente como artes marciais) e a disciplina necessária para restaurar o controle efetivo em todo o país. O período Kanuikura, é a pedra de loque da ascensão dos Samurai e a construção do seu código de ética e de comportamento” (FREITAS, 2007, p. 69, grifos nossos)

Dando continuidade a reflexão sobre a história do Japão, o autor explicita a organização política e militar, ressaltando a orientação na formação ideológica do povo japonês.

O governo de 1167 até 1185 foi dominado pelo clã de Kiyomori Taira, o primeiro guerreiro japonês a se tornar membro da Alta Corte, fato que marca o início do governo militar (ou guerreiro) no Japão e cuja vida foi bastante longa: **setecentos anos**. [...] Em 1192, Minamoto Yoritomo, comandante do clã vitorioso, recebe da Alta Corte o título de Shogun (General) e o consentimento para assentar seu governo em Kamakura, próximo a Edo (a Tóquio dos dias de hoje). Yoritomo desenvolve uma **sociedade guerreira assentada na rígida aristocracia militar samuráica** que perduraria até 1868. A vitória do clã Minamoto é o marco inicial do **eclipse do trono imperial como fonte de poder político efetivo e o alvorecer de sete séculos de regime feudal** sob o comando de uma sucessão de Shogun , generais ou governantes militares. (Ibidem, p. 69, grifos nossos)

A tentativa de acompanhar as nações europeias em seus duzentos anos de desenvolvimento, faz da nação nipônica um prodígio, “a partir do modo de produção feudal até à ‘Restauração Meiji’ em 1868, momento no qual o Imperador Meiji declara a retomada do poder imperial” (FREITAS, 2007, p. 68) e nesse horizonte, a busca incessante de sua revolução industrial.

Nas décadas que antecedem o século XX, é o período que o Japão muda radicalmente o seu modo de produção, e nessa estrutura social surgem novos organismos sociais, destacamos entre eles, o surgimento das escolas públicas, destinada a formação dos trabalhadores.

A primeira fase da era Meiji se destaca pela copia excessiva das estruturas sociais europeias, a incorporação de hábitos e de costumes avessos a sua formação cultural. Jigoro Kano nasce em 1862, pleno desenvolvimento dessa transição de modelos econômicos.

Nesse momento do texto, a referência principal da análise é a organização do trabalho pedagógico e sua relação com a capoeira. Concebemos como trabalho pedagógico a organização global do trabalho humano. Utilizamos o termo organização do trabalho pedagógico como exemplo ilustrativo da institucionalização pela qual as lutas se estruturaram ao adentrar na escola

A necessidade de adaptação a lógica de mercado, por sua vez, traz para esse universo questões tais como: alterações nas relações de poder: mestre – aluno, grupo de capoeira, comunidade da capoeira e, reforço do fetiche da graduação – titulação,

associado a lógica da hierarquia militar, como ilustrado por Annunziato, 2006 e Silva, 2006.

As práticas docentes das lutas, em geral, refletem a grande influência da Educação Física Militar e Tecnista. No Brasil, especificamente nas quatro primeiras décadas do século XX, foram marcantes no sistema educacional a influência dos Métodos Ginásticos.

A necessidade da crítica radical, como postura intelectual, emana, nessas condições, do reconhecimento da impossibilidade de uma mudança estrutural das lutas, sem o enfrentamento das contradições reais sob as quais se materializam os problemas da educação/educação física/lutas, isto por que, o trabalho pedagógico é uma prática que não existe isoladamente da prática social coletiva, conseqüentemente as formas que o trabalho pedagógico assume nas lutas têm íntima relação com as formas de organização social.

É preciso que cada educador tenha bem claro: qual o projeto de sociedade e de homem que persegue? Quais os interesses de classe que defende? Quais os valores, a ética e a moral que elege para consolidar através de sua prática? Como articula suas aulas com este projeto maior de homem e de sociedade? (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 26)

A concepção de lutas que iremos adotar nesta análise relaciona-se com a perspectiva difundida na obra do Coletivo de Autores(1992).

O conceito de cultura corporal, segundo o Coletivo de Autores (1992), tem como base a história das atividades corporais, buscando desenvolver uma reflexão pedagógica, a partir da compreensão de que o ser humano, conceito ontológico, produz, materialmente, sua existência pelo trabalho, considerando esse elemento como exclusivo da ação humana² e pelas condições econômicas que o caracterizam, que lhe dão sentido, sob condições determinadas.

Neste contexto, as atividades da cultura corporal, em específico as lutas, desenvolveram-se a partir das atividades produtivas inerentes a existência humana, inseridas assim, nos processos de produção e das relações de classes sociais decorrentes.

Visto sob esse prisma, o acúmulo de conhecimento, acerca das lutas, foi historicamente construído e produzido socialmente.

² Ação consciente de intervenção no espaço que o circunda, alterando, articulando e projetando ações futuras, que diferencia o homem de qualquer outra atividade existente na natureza – aptidão física? Prática corporal?

A visão de historicidade possibilita uma outra lógica para o trato com os conhecimentos da cultura corporal, pois permite compreender os elementos, neste caso os elementos das lutas, como frutos das ações humanas, na relação com a natureza e entre os próprios seres humanos, entendendo-os enquanto sujeitos históricos e sociais, capazes de interferir, tanto no plano individual, quanto no plano social, caracterizando o conhecimento humano como produto da sua ação.

Assim, as lutas são produtos da atividade humana, cujas categorias, princípios e leis emergem da interação do lógico e do histórico, do meio social, econômico, político e nos embates gerados pelos diferentes interesses de classes sociais decorrentes.

Neste sentido, como vimos, o desenvolvimento das lutas escolares ocorreu no seio da luta de classes. E na sociedade capitalista, os interesses da classe detentora da força de trabalho são diferentes e antagônicos da classe proprietária dos meios de produção, expressando a necessidade de “uma ação prática, no sentido de transformar a sociedade de forma que os trabalhadores possam usufruir do resultado do seu trabalho” (COLETIVO DE AUTORES, 1992 p. 24), conseqüentemente, usufruir dos elementos da cultura corporal produzida pela humanidade, que são conhecimentos que ligam o homem ao que lhe é mais essencial, sua corporalidade, sua existência.

Os fundamentos do referencial marxista de educação tem como principais elementos: consciência e a formação omnilateral e politécnica do homem e a unidade entre atividade e a inserção da educação na prática social.

Dando continuidade à análise dos fundamentos observamos que o conceito de trabalho na educação construído e defendido por Demerval Saviani tem como pressupostos que “A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. [...] (ibid, 2005, p. 7), assumindo assim o princípio da ação transformadora do trabalho.

Desta forma, considerado o fato de que o trabalho está ligado diretamente a todas as formas de produzir a vida, a educação, a educação física (cultura corporal) e as lutas se sustentam mediante a relação dos homens com outros homens (sociedade) e com a natureza. Assim, destacamos que o trabalho na forma capital ou na forma mercantil carrega em essência a forma “trabalho útil” transformadora da natureza.

Sobre educação revolucionária, o complexo temático: Lutas

Se, amanhã uma educação transformadora for possível é porque, hoje, no interior de uma educação conservadora, os elementos de uma educação, de uma outra educação, libertadora, formam-se dentro dessa educação. (GADOTTI, 2004, p.77)

Dada à importância da Escola do Trabalho, buscamos nos referenciar nos seus pressupostos, em prol de uma educação em sintonia com a transformação ideológica da forma produtiva capitalista. O contexto histórico em que se edifica o pensamento de Pistrak é o da ascensão das massas na Revolução Russa (1917), o que chamaremos de experiência do socialismo real. Nessa circunstância, a pedagogia dos oratórios associada ao ‘Antigo Regime’, passava a ser inadequada ao novo momento histórico.

A Revolução de 1917 ao criar novas relações entre os homens, exigia deles novas posturas (formação de homens e mulheres vinculados ao presente, desalienados, cuja base do bem comum superasse o individualismo e o egoísmo), daí a importância da renovação dos métodos de ensino. Fazia-se necessário superar as formas de educação tradicional em direção a uma teoria pedagógica revolucionária, sem a qual, não seria possível uma prática pedagógica revolucionária.

Ao abordar esta problemática, PISTRÁK (2003) nos diz que:

A essência destes objetivos é a formação de um homem que se considere como membro da coletividade internacional constituída pela classe operária em luta contra o regime agonizante e por uma vida nova, por um novo regime social em que as classes sociais não existam mais. Em termos mais concretos, é preciso que a nova geração compreenda em primeiro lugar, qual é a natureza da luta travada atualmente pela humanidade; em segundo lugar, qual o espaço ocupado pela classe explorada nesta luta; em terceiro lugar, qual o espaço que deve ser ocupado por cada adolescente; e, finalmente, é que cada um saiba, em seus respectivos espaços, travar a luta pela destruição das formas inúteis, substituindo-as por um novo edifício. (Ibidem, p.31)

E complementa:

A educação comunista deve orientar a escola em função destes objetivos colocando-os na base do seu trabalho pedagógico. (Ibidem, p. 31)

Buscamos com a análise da experiência da escola Lepechinsky compreender Pistrak como um educador vinculado às classes populares, enquanto pensador revolucionário e militante em seu próprio tempo. Para efeito dessa interlocução destacaremos sinteticamente, sob a forma de proposições, os fundamentos da escola do trabalho e assim faremos as devidas alusões ao conteúdo lutas:

1. Pensar e fazer uma escola que seja educadora do povo. Pensamento segundo o qual a escolarização do povo constituía a base das transformações culturais necessárias ao processo de construção coletiva da nova sociedade. A escola do trabalho visava, sobretudo, atender a demandas de educação do sujeito social da revolução;

2. Educação é mais que ensino. Reivindica a necessidade de superar uma concepção de escola reduzida a 'ensino'; ao passo que fizessem parte de um mesmo programa de formação os diversos aspectos da vida das pessoas – trabalho, estudo, atividades culturais, políticas.

3. A vida escolar deve estar centrada na vida produtiva. De acordo com o autor a partir do momento em que a escola passasse a assumir a lógica da vida, seria imprescindível romper com a pedagogia da palavra e construir uma pedagogia da ação. À escola caberia a própria vida e não a preparação teórica para a vida.

4. A escola precisa vincular-se ao movimento social e ao mundo do trabalho. Exemplifica o argumento supra citado. De acordo com o autor uma escola do trabalho deveria refletir a realidade palpitante da vida. Daí a inclusão como atividades pedagógicas: o trabalho social da escola, o envolvimento dos adolescentes em atividades sociais produtivas da comunidade, a preocupação com a apropriação da ciência, do trabalho e de sua organização e, por fim, o vínculo entre auto-organização dos educandos e movimentos sociais mais gerais.

5. A auto-organização dos educandos como base do processo pedagógico da escola. Argumento segundo o qual a participação autônoma, ativa e criativa dos educandos, de acordo com as condições de desenvolvimento de cada idade, nos processos de estudo de trabalho e de gestão dos problemas da escola deve realizar-se como uma necessidade. Assim, buscava-se instituir práticas que favorecessem a participação social igualmente consciente e ativa.

6. Pensar em um jeito de desenvolver o ensino que seja coerente com o método dialético de interpretação da realidade. Trata da organização do trabalho pedagógico a partir dos sistemas dos **complexos temáticos**, segundo o qual o ensino deve ser organizado a partir de temas socialmente significativos, através dos quais os educandos analisariam a dinâmica e as relações existentes entre aspectos diferentes de uma mesma realidade.

7. Sem teoria pedagógica revolucionária não há prática pedagógica revolucionária. De acordo com Pistrak a nova escola seria construída coletivamente, para isso, os educadores deveriam dominar as teorias pedagógicas em direção à ampliação da autonomia. Com base nesses fundamentos passamos a pensar as lutas e o trato pedagógico, tendo como ponto de partida a compreensão do seu processo de mercadorização, identificando possibilidades de contribuir para a construção de uma teoria pedagógica revolucionária.

Pensar as lutas no bojo das contradições sociais, como ferramenta capaz de favorecer “[...] A apropriação ativa e consciente do conhecimento é uma das formas de emancipação humana. [...] conhecimentos permitem ao professor tomar consciência [...] sua própria reelaboração dos conhecimentos e de suas experiências cotidianas.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 17-18) no sentido formulado por Saviani (2002) “Tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre eles” (idem, p. 39) é ação cotidiana recente nas lutas, e é necessário sobre quem é esse novo homem que se deseja formar, e para que sociedade.

Neste contexto, a história constitui-se no complexo da sociedade como âmbito de libertação do homem, na medida em que este se apropria do conjunto das objetivações do gênero humano. A negação da formação humana, entretanto, a cisão entre os interesses presentes na produção da vida veem se constituído como base da formação do homem na sociedade capitalista.

Todavia, para que ocorra a emancipação dos sujeitos, é mister que o indivíduo, pela via da luta de classes, possa apropriar-se das possibilidades de objetivação consciente, social, livre e universal.

Nessa perspectiva, entendemos que compreender a formação da individualidade humana é fundamental para o exercício da tarefa pedagógica, “[...] o homem pode controlar seu próprio destino, se ele pode ‘se fazer’, se ele pode criar sua própria vida.” (GRAMSCI, 1978, p. 38).

Por conseguinte, a prática educativa da capoeira deve possibilitar “O confronto do saber popular (senso comum) com o conhecimento científico universal [...] instiga(r) o aluno a ultrapassar o senso comum e construir formas mais elaboradas de

pensamento.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 32). Incluindo nesse item o desvelamento histórico da própria manifestação do senso comum.

A nossa posição sobre o trato pedagógico do conhecimento das lutas relaciona-se com a defesa do aprofundamento da sua história, considerando as suas múltiplas determinações, pois estamos certos de que a essência da mesma se manifesta no desenvolvimento histórico do seu fenômeno “[...] Compreender o fenômeno é atingir a essência.” (KOSIK, 2002, p 16). Por conta desta relação, que a história da humanidade passa a ser o elemento primordial da prática educativa das lutas.

REFERENCIAS

ARAÚJO, P. C. **Abordagens sócio-atropológicas da luta/jogo da capoeira**. Maia - Portugal: Instituto Superior de Maia, 1997.

AREIAS, A. **O que é capoeira ?**. 2ª ed, coleção primeiros passos. São Paulo-SP: Brasiliense. 1984.

BIMBA, Mestre. **Curso de capoeira Regional**. Salvador-BA, s/d. (encarte).

BRASIL. **Código de Processo Penal** (1941). Código de Processo Penal: Decreto-Lei n. 3.689, de 03-10-1941, atualizado, acompanhado de legislação complementar especial e súmulas, de índices cronológicos e alfabético da legislação complementar e das súmulas e sistemático e alfabético-remissivo do Código e Processo Penal. 42. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.968 p. in <http://www.infolegis.com.br/guiaprt.htm#codigos>

CARVALHO, Máuri de. **Judô: ética e educação: em busca dos princípios perdidos**. - Vitória: EDUFES. 2007. p. 316

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 10ª ed. Campinas: Papirus, 2004.

CÓDIGO PENAL DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL. CÓDIGO PENAL DE 1890; LIVRO III – DAS CONTRAVENÇÕES EM ESPECIE – **Capítulo XIII** — Dos vadios e capoeiras (arts. 399 a 404). Decreto 847, de 11 de outubro de 1890

COLETIVO, Autores. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CORTE REAL, M. P. **As musicalidades das Rodas de Capoeira(s): diálogos intercultural, campo e atuação de educadores**. [tese]. Centro de Ciências da Educação – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2006.

DECÂNIO FILHO, A. A. **Herança de Pastinha**, Salvador-BA, 2ª Edição Eletrônica, Ed. São Salomão, 1996-A.

_____. **A Herança de Mestre Bimba**, Salvador-BA, 2ª Edição Eletrônica, Ed. São Salomão, 1996-B.

- DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2001-a.
- DUARTE, N. (org) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores associados, 2004.
- EAGLETON, T. **A idéia de cultura**. - São Paulo: Editora UNESP, 2005
- ESCOBAR, M. O. **Transformação da didática: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica: experiência na disciplina escolar educação física**. Campinas-SP, Tese de doutorado UNICAMP. 1997
- FALCÃO, J. L. C. **A Escolarização da Capoeira**. Brasília-DF, ASEFE - Royal Court, 1996.
- FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. 5ª ed. São Paulo-SP: Globo, 2006.
- FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 6 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003-a.
- FREYRE, G. **Casa Grande Senzala**. In *Interpretes do Brasil*; volume II, 2ª Ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar. 2002
- GADOTTI, M. **Pedagogia da Práxis**. 4 ed. SP: Cortez, 2004.
- MANACORDA, D. A. **História da Educação: da antigüidade aos nossos dias**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. 3 ed. – São Paulo: Nova Cultural, coleção; Os economistas, 1988
- PASTINHA, V. F. **Capoeira Angola**. Salvador, Séc. de Cultura da Bahia, 1988.
- PIRES, A. L. C. S. **Movimentos da cultura afro-brasileira: a formação histórica da capoeira contemporânea (1890-1950)**. Tese (Doutorado em História), Departamento de História. Universidade Estadual de Campinas, 2001.
- PISTRAK, M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo-SP, Ed. Expressão Popular. São Paulo-SP, 2000.
- PRADO JUNIOR, P. **Formação do Brasil Contemporâneo**. In *Interpretes do Brasil*; volume III, 2ª Ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar. 2002
- REGO, W. **Capoeira Angola: um ensaio sócio-etnográfico**. Salvador: Itapuã, 1968.
- RUAS, Vinícius. Os extraordinários Samurais e a Etnografia de Jigoro Kano. *Práxis (Programa de Pós-Graduação em Educação Física e Desportos da UERJ)*, n.1, p. 141-176, 1998
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 8 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- _____. **Escola e Democracia**. 36 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- _____. **Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica**. 14ª ed. Campinas: Autores Associados, 2002.
- _____. **Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os Desafios da Sociedade de Classes**. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2002.

SMITH, A. **A riqueza das nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. São Paulo: Abril Cultural. 1983

SOARES, C. E. L. **A negregada instituição**: os capoeiras no Rio de Janeiro, 1850-1890. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, 1994.

TAFFAREL, C. N. Z. **A formação do profissional da Educação**: o processo de trabalho pedagógico e o trato do conhecimento no curso de Educação Física. Campinas-SP. Tese de doutorado UNICAMP. 1993.

_____. Capoeira e Projeto Histórico. In DAMIANI, I. R. e SILVA, A. M. (orgs.) **Práticas Corporais vol. 1**: Gênese de um Movimento Investigativo em Educação Física. Florianópolis-SC: Noemblu. 2005. pp. 75-97

TRATEMBERG, M. **Pistrak**: uma pedagogia socialista. <http://www.espacoacademico.com.br/024/24mt1981.htm>

VIGOTSKI, L. S. A Formação Social da Mente. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.