



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MAURA EVANGELISTA DOS SANTOS

**JUVENTUDE E EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: AS RODAS  
E OUTRAS VIVÊNCIAS NA ASSOCIAÇÃO DE CAPOEIRA  
ARTE E RECREAÇÃO BERIMBAU DE OURO, NA CIDADE  
DE SANTO AMARO - BA.**

Feira de Santana  
2016

**MAURA EVANGELISTA DOS SANTOS**

**JUVENTUDE E EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: AS RODAS E  
OUTRAS VIVÊNCIAS NA ASSOCIAÇÃO DE CAPOEIRA  
ARTE E RECREAÇÃO BERIMBAU DE OURO NA, CIDADE  
DE SANTO AMARO - BA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração Educação, Sociedade e Culturas.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Denise Helena Pereira Laranjeira.

Feira de Santana – BA  
2016

Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado

S236j Santos, Maura Evangelista dos  
Juventude e Educação não formal: as rodas e outras vivências na Associação de Capoeira Arte e Recreação Berimbau de Ouro, na cidade de Santo Amaro - Ba. / Maura Evangelista dos Santos. – Feira de Santana, 2016.  
165 f. : il.

Orientadora: Denise Helena Pereira Laranjeira.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

1. Educação não formal – Juventude – Santo Amaro, Ba. 2. Jovens – Condições sociais – Santo Amaro, Ba. 3. Jovens – Formação sociocultural. 4. Capoeira. I. Laranjeira, Denise Helena Pereira, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 374.3(814.22)

**MAURA EVANGELISTA DOS SANTOS**

**JUVENTUDE E EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: AS RODAS E OUTRAS  
VIVÊNCIAS NA ASSOCIAÇÃO DE CAPOEIRA ARTE E RECREAÇÃO BERIMBAU DE  
OURO, NA CIDADE DE SANTO AMARO - BA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração Educação, Sociedade e Culturas.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Denise Helena Pereira Laranjeira.

---

Prof<sup>(a)</sup>. Dr<sup>(a)</sup>. Denise Helena Pereira Laranjeira  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

---

Prof. Dr. Pedro Abib – Primeiro Examinador  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

---

Prof. Dr. Marco Antonio Leandro Barzano – Segundo Examinador  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

---

Prof. Dr. Luís Vitor Castro Junior – Terceiro Examinador  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

Feira de Santana, 30 de maio de 2016.

Resultado: Aprovada

Aos jovens e Mestres da ACARBO.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, pela qualidade de seu corpo docente e dedicação de seus funcionários técnicos administrativos que me possibilitaram cursar o Mestrado.

À minha querida orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Denise Helena Pereira Laranjeira, pela oportunidade de compartilhar o estudo, o trabalho e a vida durante esses dois anos. Agradeço por sua orientação carinhosa e respeitosa e, acima de tudo, por acreditar e confiar em mim e em meu trabalho. Foi e é uma honra ser sua aluna e parceira nessa trajetória acadêmica de crescimento e aprendizado intelectual. Obrigada por me ensinar a pesquisar... e que se estuda para ficar mais perto das pessoas, da vida... e não o contrário. Obrigada pela escuta!

À banca examinadora, agradeço pela disponibilidade e atenção com que acolheu o convite para avaliar este trabalho. Agradeço aos professores Dr. Pedro Rodolpho Jungers, Abib, Dr. Marco Antonio Leandro Barzano, Luís Vitor Castro Junior pelas valorosas contribuições por ocasião da qualificação, as quais me permitiram repensar e definir melhor as minhas intenções de pesquisa.

Ao Núcleo de estudo e pesquisa Trajetórias, Cultura e Educação (TRACE/DEDU/UEFS), coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Mirela Figueiredo Santos Iriart, pela possibilidade de me aproximar das leituras e discussões sobre Juventude. Obrigada pelo acolhimento e pelas contribuições valiosas para minha formação.

Aos professores deste Programa de quem fui aluna durante este curso de Mestrado. Agradeço as contribuições na minha formação como professora e pesquisadora: Antonia Almeida, Ludmila Cavalcante, Marinalva Lopes, Miguel Almir, Roberto Seixas.

Aos integrantes da ACARBO pela acolhida, atenção, dedicação, disponibilidade e compromisso com esta pesquisa. De forma muito especial a Mestre Macaco e sua esposa Edilene, pelo doce convívio, partilhas e confiança.

Aos jovens da ACARBO que, generosamente, nos falaram de suas vidas e de seus projetos, proporcionando-nos um grande aprendizado pessoal e acadêmico. Por tudo que me fizeram aprender.

Aos colegas de turma, pela convivência e compartilhamento de saberes e aprendizados. Dentre estes, agradeço em especial à Bárbara, Géssica, Nathalie, Marta, Ilnah. Nossos diálogos, nossas relações de amizade e afeto foram ferramentas importantes para o desenvolvimento deste trabalho.

A Murilo e à Janaína pelas contribuições. Muito obrigada!

Aos colegas do complexo escolar de Oliveira dos Campinhos, Colégios Padre Henrique Alves Borges e Georgina de Mello Erismann, pelo respeito, amizade e partilha. Pela torcida carinhosa para que eu realizasse esta etapa da minha formação.

Aos amigos, amigas, comadres, compadres pela compreensão da ausência, e pelo carinho devotado para que eu não me sentisse só.

Aos que fora da academia me ensinaram a lutar por um mundo melhor, mais justo: Elis Angela, Cristina Porto, Julia, Paixão, Maria, Lourdes Rocha, Frei Rutivalter.

Aos meus familiares, Irmãos, sobrinhas/sobrinhos, cunhados. A minhas irmãs, Lucíla, Ana Maria e Gilvonete pelo cuidado e zelo comigo e com meus filhos; Ana Carla e Maurícia pela inspiração nesta trajetória acadêmica. Amo e admiro vocês! Juntos somos bem mais!

À minha mãe, Marcelina Marta, pelo amor devotado e engajado de sempre. Por me ensinar a passar pelos cativeiros que a vida nos impõe. Obrigada, mãe, por todos os dias desejar a minha felicidade. Te amo!

Aos meus amores, Rebeca e Francisco, por me amarem todos os dias. Por me ensinarem tanto. Por tão cedo saberem quem eu sou. Por não terem me deixado só, mesmo quando, tantas vezes, tentei ficar por exigência desse trabalho. Por sempre estarem à minha espera. Meu filho, minha filha: amo vocês! São agradáveis sabores da minha vida.

Ao supremo, pelo dom da vida, por tudo que há. Pela presença em nós.



“Faz escuro, mas eu canto!”

## RESUMO

O presente trabalho trata dos processos educativos desenvolvidos a partir da relação entre juventude, educação não formal e capoeira, uma das mais importantes expressões culturais de raízes africanas no Brasil. Tem como objetivo compreender as implicações socioeducativas e culturais das experiências vivenciadas pelos jovens acolhidos pela Associação de Capoeira Arte e Recreação Berimbau de Ouro – ACARBO, da cidade de Santo Amaro da Purificação, no Estado da Bahia. Perseguimos os significados e sentidos destas vivências na percepção dos sujeitos envolvidos, e num território demarcado pela vulnerabilidade socioeconômica e ao mesmo tempo por uma memória histórica e afetiva perpassada por distintas formas de pertencimento, identidades e sociabilidades. A pesquisa imbricada na cultura popular e na cosmovisão africana é de caráter etnográfico, e contempla a observação participante e as entrevistas abertas realizadas com três jovens e um Mestre de Capoeira. No plano teórico-metodológico, para o cenário investigado, estabelecemos um diálogo, entre outros, com os seguintes autores: ABIB (2005), BARROS (2009), DAYRELL (1996; 2007); MACEDO (2004), PETIT, (2015), SILVA E PETIT (2011; 2013), GOHN (2006; 2010); PAIS (1996; 2003); PARK (2005). Concluo que as experiências dos/das jovens no interior da associação, no convívio intergeracional associadas à cultura popular e à cosmovisão africana, transpõem tanto os limites da educação formal, que nem sempre acolhe no cotidiano e currículo escolar o saber originário da cultura afro-brasileira, quanto da própria cultura de massa veiculada nos meios midiáticos hegemônicos. A prática da capoeira aliada a outras dinâmicas pedagógicas, a exemplo das rodas de conversa, oficinas, aulas de treino, teatro, etc. na referida associação, por seu caráter educativo, contribui para a formação cidadã dos participantes, revelando possibilidades de emancipação social e cultural. Além disso, as práticas educativas mediadas pela arte corporal podem representar uma apropriação da cultura de pertencimento étnico, trazendo novos significados e dispositivos de resistência e enfrentamento às situações de exclusão social.

**PALAVRAS CHAVES:** Juventude, Educação não formal, Capoeira; Inserção sociocultural.

## ABSTRACT

This paper focus on educational processes developed through the relation among youth, non-formal education and capoeira, one of the most important cultural expressions of African roots in Brazil. The main objective is to understand the socio-educational and cultural implications of the experiences of the young people attending the “Associação de Capoeira Arte e Recreação Berimbau de Ouro – ACARBO”, from Santo Amaro da Purificação, Bahia. We seek the significance and meanings of these experiences in the perception of those involved, in a territory marked by socioeconomic vulnerability and by a historical and affective memory permeated by different forms of belonging, identities and sociabilities. The research situated on popular culture and African worldview is ethnographic, which includes participant observation and open interviews with three young men and a Master of Capoeira. In the theoretical and methodological level, for the investigated scenario, we establish a dialogue with, among others, the following authors: ABIB (2005), BARROS (2009), DAYRELL (1996; 2007); MACEDO (2004), PETIT, (2015), SILVA E PETIT (2011; 2013), GOHN (2006; 2010); PAIS (1996; 2003); PARK (2005). As of a result of this research, I found that the experiences of young people within the association, in intergenerational living associated with popular culture and African worldview, transpose both the limits of formal education, which is not always welcomed in daily life and curriculum knowledge originating in African -Brazilian culture, as the very mass culture conveyed in the hegemonic media means. The practice of capoeira combined with other educational dynamics, like the group conversations, workshops, training classes, theater, etc. in that association , for its educational influence, contributes to the participant’s civic education, revealing social and cultural emancipation possibilities. In addition, the educational practices mediated by body art can represent an appropriation of the ethnic group culture, bringing new meanings and resistance devices and coping with situations of social exclusion.

Keywords: Youth, Non-formal education, Capoeira, sociocultural inclusion

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Oficina de caxixi com jovens e Mestre Ivan.....	103
Figura 2	Apresentação da manifestação cultural Puxada de Rede.....	104
Figura 3	Aula de Capoeira Angola (30º aniversário da ACARBO).....	106
Figura 4	Roda de conversa durante evento na Casa do Samba.....	109
Figura 5	Aula de capoeira na Praça da Purificação.....	119
Figura 6	Mestre Felipe e Mestre Kaco compõem a bateria com jovens e crianças, durante evento na casa do samba.....	125
Figura 7	Início de roda de Capoeira Angola em evento na casa dos samba.....	134

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACARBO	Associação de Capoeira arte e Recreação Berimbau de Ouro
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCFR	Centro de Cultura Física Regional
CECA	Centro Esportivo de Capoeira Angola
CONDER	Companhia de Desenvolvimento Urbano do Estado da Bahia
FGM	Fundação Gregório de Mattos
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e artístico Nacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
SECULTBA	Secretaria de Cultura do Estado da Bahia
NCC	Nota do Caderno de Campo
NICSA	Núcleo de incentivo Cultural de Santo Amaro
TCLE	Termo de Consentimento e Livre Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>1. APROXIMAÇÕES COM OS CAMPOS TEÓRICO E EMPÍRICO</b> .....	22
1.1 Problematização do tema.....	22
1.2 Aproximações necessárias: O levantamento de dados.....	26
1.3 Problema da pesquisa.....	28
1.4 Objetivos.....	28
1.5 Me constituindo pesquisadora e capoeira: encontros, afetação e escolha.....	29
1.6 Antecipadas e necessárias reflexões sobre Educação e cultura.....	35
<b>2. FAZENDO RODA: CONCEPÇÕES E CAMINHOS METODOLÓGICOS, DIÁLOGOS, SUJEITOS E CONTEXTOS</b> .....	38
2.1 Caminhos e itinerância da pesquisa.....	38
2.2 Primeiros passos: observando, participando e aprendendo.....	48
2.3 O <i>lócus</i> da pesquisa: Associação de Capoeira Arte e Recreação Berimbau de Ouro – ACARBO, na cidade de Santo Amaro- Ba.....	56
2.3.1 Meandros da pesquisa: encontros, rodas de conversa e entrevistas.....	62
2.3.2 Caracterizando os sujeitos da pesquisa.....	65
<b>3. NO JOGO DE TRÊS: JUVENTUDE, EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E CAPOEIRA</b> .....	71
3.1 Contextos sociopolíticos e culturais: a relação juventude, educação e cultura.....	72
3.2 Juventude e cidadania: O / A jovem como sujeitos de direitos.....	80
3.3 O papel da Educação não formal na contemporaneidade.....	87
3.4 Uma manifestação cultural popular afro-brasileira .....	93
3.4.1 Os Mestres Bimba e Pastinha: marco referencial na trajetória política da Capoeira.....	97
3.4.2 A pedagogia da roda: da aprendizagem do corpo à luta social .....	101
<b>4. DAS RODAS, CENAS E FALAS</b> .....	113
4.1 Um lugar chamado Santo Amaro, da Puxada de Rede, do Lindro Amor, do Nego Fugido... da purificação.....	115

4.2 Santo Amaro e seus purificados juvenis: o encontro da juventude com a cidade .....	118
4.3 Juventude e participação política: das vivências na ACARBO .....	120
4.4 A questão geracional na construção do coletivo .....	122
4.4.1 Sentidos e significados de ações da ACARBO.....	127
4.4.2 Sentidos e significados da capoeira na ACARBO.....	138
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS... NO QUE ISSO DEU NO QUE ISSO DARÁ?.....</b>	<b>147</b>
<b>6. REFERÊNCIAS.....</b>	<b>151</b>
APENDICE A- ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS JOVENS.....	161
APENDICE B- ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O MESTRE.....	162
APENDICE C- TERMO DE CONCENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	163
APENDICE D- ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS JOVENS.....	164
APENDICE E- ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS JOVENS.....	165

## Introdução

A minha<sup>1</sup> história é também a história de muitos outros. Com muitos convivi, com muitos tenho aprendido. Sei que muito ainda tenho a aprender. Mas também não quero seguir sozinha. Neste caminho do aprender, levo comigo um pouco de tantos outros que me ensinaram. Aqui peço licença especial aos meus ancestrais, que com suas vidas me ensinaram a ser. Licença para contar um pouco do que até aqui aprendi. Licença para autorar. Levo-os comigo. Vamos vencer camará!

Quando penso em quem estou sendo, lembro-me da minha infância, sempre marcada pela figura de uma matriarca (minha mãe) que remontava um a passado distante e anunciava a partir deste, um futuro ainda mais longínquo, porque parecia impossível de conseguir vivê-lo. Mas fui surpreendida. Aquele futuro chegou, já é presente. Não era o futuro de coisas resolvidas e realizadas, mas de possibilidades. Não era só o meu futuro, tratava do futuro de muitos com condições sociais indignas como a que eu vivia. Por isso, creio! E como eu creio que o que me constituiu e me constitui gente, nisto que é ser quem sou – mulher pobre, professora e militante negra – tem muito da crença neste futuro. A saída da zona rural da cidade de Anguera (aproximadamente 200 km de Salvador) e a vinda para Feira de Santana (150 km aproximadamente de Salvador) foi o anúncio primeiro desse futuro, seguido do meu ingresso na escola pública aos oito anos de idade. Pouco tempo depois, já participava da vida política e cultural do bairro da periferia de Feira de Santana, onde viemos morar: o Aviário. Lá, quase tudo que significa amparo público faltava: saneamento, espaço de lazer, segurança, instrumento público de saúde etc. Esta participação acontecia através das atividades desenvolvidas pela associação de moradores e das atividades desenvolvidas por uma comunidade eclesial de base, pertencente à igreja católica.

---

<sup>1</sup> Ao iniciar meu trabalho, quero fundamentar a minha opção de me fazer constante, através de minhas colocações em primeira pessoa, deixando claro quem fala, o lugar de onde fala e com que finalidade: “Este gesto não é mero indicativo, nem uma regra protocolar: trata-se de uma afirmação que se quer: ética porque indica a decisão do falante de fazer-se responsável por seu discurso; estética porque reconhece a importância do conteúdo e da forma e dos vínculos específicos que esta cria; e política porque pretende um lugar no emaranhado relacional contemporâneo” (NAJMANOWICH, 2001, p. 8). Mas, devo dizer, que trago muitos/muitas pessoas comigo, pois, não construí esta jornada sozinha. Também é por motivos éticos, estéticos e políticos que por vezes anuncio a primeira pessoa do plural, respeitando os protocolos, mas sobremaneira anunciando uma ética ubuntu. (LOWS, 2010).



Esse processo de socialização gerou em mim uma consciência do coletivo que se consolida ainda na adolescência. Isto me mostrou caminhos, ainda que limitados, de inclusão e participação social. A escola, a associação e a igreja (católica) constituíram – neste contexto – os únicos espaços de formação e oportunidades sociais a que tinha acesso. Eram os redutos de lazer, dever e direitos que eu conhecia, até então. Mas lembro-me bem que foram nas atividades desenvolvidas através da associação que aprendi a fazer uso dos meus direitos. A escola e a igreja me ensinaram sobre direitos, e isso foi muito importante, mas não me ensinaram como usá-los.

Na escola, senti na pele as fragilidades e amarras inerentes à escola pública, que em meio a tantas contradições e adversidades me motivou a ser professora. A vivência da escola – no período hoje entendido como fundamental I e II – a todo momento, fazia-me pensar no reverso daquela realidade que vivia de pobreza e exclusão social.

Os ares da juventude junto às vivências em movimentos juvenis e outros movimentos populares da cidade que morava – Feira de Santana – me fizeram ter esperança que, através de muita luta, poderíamos ter um mundo melhor.

Avalio que o meu ingresso em movimentos sociais foi crucial para a minha formação política; posso afirmar que esse ingresso constituiu-se em mola propulsora para a formação da minha consciência social e afirmação da minha postura política. Trago, de maneira especial, o trabalho do movimento Água é Vida (MAV), de Feira de Santana, que energizou o desejo de defesa da água e do meio ambiente. Fundado em 1997, como entidade civil não governamental e composto por membro de associações de bairro, sindicatos, lideranças católicas e políticas, buscava-se a melhoria da qualidade de vida e defesa do meio ambiente no município. O esforço coletivo e a participação social que vi e vivi ao participar desse movimento, afirmava cada vez mais a postura política diante da realidade da cidade e que mais tarde aguçou o gosto por estudos na área.

Ingressando na universidade em 1998, cursei licenciatura em Geografia na Universidade Estadual de Feira de Santana. Foi nesse espaço da academia pública que fortaleci o sonho e o desejo de contribuir com a transformação social através da educação. Foram quase cinco anos de muita busca e descoberta. O curso de Geografia permitiu o conhecimento de mundo, uma visão ampla da realidade e possibilitou o contato direto com a educação. Vi nesta um caminho possível de conscientização das pessoas sobre a importância de se lutar pela construção de uma realidade diferente desta tão marcada por desigualdades. Enxerguei na educação as possibilidades de saída da opressão e da alienação que assola tantos homens e mulheres da nossa sociedade,

principalmente os homens e mulheres negras, jovens, que ocupam as periferias das cidades. Sendo assim, desenvolvi esta pesquisa trazendo para o debate não apenas as minhas implicações acadêmicas e/ou docentes (que são muitas), mas também, algumas de ordem pessoal (ainda que implicitamente), o que por vezes me fez entender que [...] “procurar construir sentido a partir do vivido coloca problemas não apenas do ponto de vista cognitivo, mas também do ponto de vista ético e político” (PINEAU, 2006, p. 08). Dessa maneira, tentei produzir uma pesquisa que me permitisse investigar sobre as relações existentes entre as questões de ordem política e cultural que de certa forma me envolve enquanto SER e, paralelamente, as juventudes representadas pelos meninos e meninas da ACARBO (Associação de Capoeira Arte e Recreação Berimbau de Ouro). Trata-se, na verdade, de um trabalho que tem parte na minha história de vida e também no meu dia-a-dia enquanto mulher, professora e militante negra.

Nestes trajetos, inspiro-me nas ideias do militante negro Abdias Nascimento, quando afirma que:

Não posso e não me interessa transcender a mim mesmo, como habitualmente os cientistas sociais declaram supostamente fazer em relação às suas investigações. Quanto a mim, considerar-me parte da matéria investigada. Somente da minha própria experiência e situação do grupo étnico-cultural a que pertença, interagindo o contexto global da sociedade brasileira, é que posso surpreender a realidade que condiciona o meu ser e o define. Situação que envolve qual um cinturão histórico de onde não posso escapar conscientemente sem praticar a mentira, a traição, ou a distorção da minha personalidade (NASCIMENTO, 2002, p. 79).

Portanto, para escrever esse trabalho, valorizei o meu pertencimento étnico-social e político com o tema da Educação e juventude, elementos de grande pertença e proximidade ao meu cotidiano e processos de socialização, assim, digo usando as palavras de Oliveira (2012, p.06-07) que:

A narrativa que o indivíduo constrói sobre si é então a possibilidade de operar uma técnica de reconstrução de um sujeito historicamente datado, a partir das relações e jogos de poder/saber que a sociedade e o tempo onde este produz a narrativa lhe permite se movimentar [...] Ao pensarmos na produção de narrativa, somos levados imediatamente à noção de reconstrução, rememoração, de trabalho da memória.

Assim, posso dizer que me interessei pelos estudos que discutem sobre Juventude e educação, pelo que vivi na minha trajetória de vida até aqui. Por exemplo, ser jovem negra e moradora de uma periferia me fez viver durante décadas – e ainda hoje vivo de outras formas e vejo muitos nessa mesma posição – sobre forte processo de exclusão

social, desamparo político, cultural, racismo e preconceitos. Meu interesse tornar-se mais intenso e decido de uma vez procurar caminhos que ajudassem nesse estudo, quando após a graduação, ingressei, através de concurso público, na rede de ensino da Prefeitura do município de Santo Amaro, aqui na Bahia, para desempenhar a função de professora do Ensino Fundamental II. A experiência de lecionar nesse município foi muito importante para a minha vida profissional e pessoal. A realidade educacional nesse município é – e era muito mais naquela época – angustiante e desafiadora. O contexto social, político, cultural, ambiental e econômico que a escola onde atuava – e ainda atuo – está inserida é um apelo à participação política e cidadã da comunidade civil e a gestões escolares democráticas e participativas. Mas, infelizmente, ainda existe uma distância desses valores no desenvolvimento das políticas públicas locais. Essa situação contribuiu para que, na posição de professora, e estar assumindo a função de coordenadora pedagógica escolar da rede de ensino municipal, buscasse caminhos visando o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes para atender às demandas e respeitar as singularidades dos sujeitos pertencentes àquela comunidade escolar. O desenvolvimento de projetos pedagógicos, a interação com os alunos e alunas, a escuta de seus sonhos e muitas vezes as limitações para aproveitar o potencial dos sujeitos daquela escola me inquietaram e motivaram à minha busca pelo mestrado. Desejei contribuir para um futuro de possibilidades para aquela comunidade, para aqueles meninos e meninas da escola. Foi – e ainda é – na posição de professora da educação básica – que busquei inserir-me na academia. É como mulher negra que faço essa experiência, junto com tantos outros. Foi nesse contexto que tive contato com a Associação de Capoeira, Arte e Recreação Berimbau de Ouro (ACARBO) e com a juventude por ela acolhida.

Em momentos oportunos, como oficinas pedagógicas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação do município, conferências municipais, eventos culturais realizados na cidade pude ter contato com o trabalho de associações, ONGs e outras entidades da sociedade civil. A fala, os gestos dos jovens/alunos que representavam essas entidades pareciam movidas por grande prazer, e moviam os representantes das unidades escolares. A participação “dos meninos e meninas da ACARBO” era sempre esperada com expectativas positivas. Muitas eram as vezes que nós professores não éramos questionados por nossos alunos sobre as atividades desenvolvidas na “Associação” – assim era/é chamada a ACARBO, pelos jovens e pela comunidade local. Eu via as atividades socioeducativas da ACARBO como o objeto de desejo de muitos alunos. Era comum ouvi-los dizer: “Pró, e não pode ter capoeira aqui? A gente pode chamar a

associação? Eu queria participar!”. Deixavam facilmente escapulir: “na nossa escola não tem nada!”. Aquilo inquietava-me tanto! Como eram atraentes as atividades da associação, como parecia encher de prazer quem dela participava. E que meninos/as eram aqueles?! Pareciam tão conscientes de si, e do grupo e do meio onde viviam.

O trabalho da associação numa dimensão de educação não formal e as atitudes dos jovens por ela acolhidos foram elementos motivadores para a escolha do objeto de pesquisa que apresentamos aqui. Vale ainda dizer que, certo dia, aconteceu uma conferência infanto-juvenil de meio ambiente no município de Santo Amaro e a ACARBO ficou responsável para realizar uma oficina sobre o tema água e intitulada: A evidencialização das águas nas manifestações culturais. De posse do folder e cheia de curiosidade a respeito da oficina, tratei logo de me inscrever. No dia da oficina estava eu lá e cerca de mais trinta jovens participantes. A oficina aconteceu no palco do Teatro Dona Canô<sup>2</sup>, sob a orientação do mestre de capoeira e coordenador da ACARBO, Raimundo José das Neves, conhecido como Mestre Macaco. O mestre utilizou a manifestação cultural Puxada de Rede<sup>3</sup> para desenvolver a oficina. Ele criou um cenário teatral onde ouvíamos, refletíamos, falávamos e atuávamos sobre essa manifestação. Cantamos, rezamos, imitamos e fizemos escolhas sob o comando do mestre que ia narrando fatos e situações históricas do dia a dia dos nossos antepassados negros e fazendo-nos movimentar no palco, criando cenas. Foi um momento de prazer e muitas descobertas sobre a história do povo afrodescendente no Brasil, sua diáspora e compromisso com o meio ambiente, através da religiosidade e do seu dia a dia. Foi ali em pouco mais de cinquenta minutos que, previamente, percebi o trabalho potente de formação desenvolvido por aquela associação. Vi processos de construção de conhecimento que não estavam na escola. Terminada a oficina, fui conversar com o mestre sobre o público acolhido na associação e um pouco mais sobre o trabalho. Decidi, naquela hora, que aqueles eram os processos que eu iria dedicar atenção de estudo, que aquele era o lugar e o público. A partir daí, o contato com estudos a respeito dos processos educativos não escolares, associado ao testemunho pessoal e cotidiano sobre as lacunas deixadas pela escola, do ponto de vista da formação para a cidadania, da flexibilidade curricular para atendimento das especificidades (como os conteúdos a serem

---

<sup>2</sup> Único teatro, municipal, da cidade de Santo Amaro.

<sup>3</sup> Manifestação cultural que conta o dia a dia e a ligação dos negros com o mar no período de pós abolição da escravidão, quando lhe resta como alternativa primeira de sustento, lazer e esperança, o mar. O mar é este lugar de amparo, da alegria e também da dor. O teatro folclórico que retrata a puxada de rede, conta a história de um pescador que ao sair para o mar em plena noite para fazer o sustento da sua família perde a sua vida.

trabalhados numa comunidade quilombola) e da pluralidade (como projeto pedagógico que não considera os saberes populares) que é uma comunidade escolar, se constituíram como fatores de extrema importância para a organização do anteprojeto apresentado a este programa de Mestrado em Educação da UEFS.

Acredito que as experiências da vida pessoal, profissional e acadêmica foram preponderantes no desenvolvimento deste objeto de investigação direcionado a linha 2: Culturas, formação e práticas pedagógicas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, e eu o intitulo como: **Juventude e educação não formal: as rodas e outras vivências na Associação de Capoeira Arte e Recreação Berimbau de Ouro, na cidade de Santo Amaro - Ba.**

Assim, a dissertação está dividida da seguinte forma: Uma introdução, que apresenta minhas implicações, afecções e a encarnação com a pesquisa, provenientes da relação que criei com objeto de estudo, do meu estado de pesquisadora e de como me sinto e como me vejo nesse percurso. Na sequência, no capítulo 1, apresento meu objeto de pesquisa e vou buscando, no diálogo com estudiosos, fazer aproximações iniciais com os campos teórico e empírico.

No que chamo de capítulo 2, trago o percurso metodológico, apresento os jovens e um dos Mestres da Associação de Capoeira Arte e Recreação Berimbau de Ouro, que são os sujeitos da pesquisa, e o cenário sócio espacial da cidade de Santo Amaro. Também apresento as formas de relacionamentos desses jovens com o lugar onde vivem. Abordo as concepções teórico-metodológicas e filosóficas que orientaram o desenvolvimento da pesquisa, as técnicas de produção dos dados, como foram utilizadas, e vou buscando fios de diálogo com a realidade pesquisada.

Na sequência, no capítulo 3 apresento uma discussão teórica, buscando diálogos com a realidade pesquisada sobre juventude, educação não formal e capoeira, por serem essas as categorias de estudos que foram destacadas neste trabalho. As ideias aqui apresentadas foram tecidas por fios filosóficos de concepções teóricas da Educação, da cultura e da Sociologia.

No Capítulo 4, trago a análise e interpretação dos dados, dialogando com as falas dos sujeitos e teóricos cujas obras são referências desta pesquisa. Aponto os achados da pesquisa, e faço um convite à reflexão sobre os sentidos e significados que os sujeitos dão às práticas educacionais, através da capoeira, desenvolvidas na ACARBO. Apresento o dinamismo nas experiências de aprendizagem do grupo, e sua importância para desempenho de papéis diante da realidade que estão inseridos.

Nas considerações finais aponto possíveis diálogos entre a Educação e a Capoeira, a partir dos aspectos mais significativos revelados na pesquisa, em relação às características da pedagogia da Capoeira, desenvolvida pelo grupo ACARBO. Espero, com isso, que esse diálogo possa ser compartilhado com aqueles que atuam nos âmbitos da Educação e das Culturas Populares Afro-brasileiras e que venha fortalecer as possibilidades de se trabalharem formas de educação que considerem o ser humano de maneira mais integral e holística, integrando os seus aspectos artísticos, espirituais, visíveis e invisíveis, racionais e corporais. E que, sobretudo, possam ser processos emancipatórios.

# 1. APROXIMAÇÕES COM OS CAMPOS TEÓRICO E EMPÍRICO.

“Para encontrar alguém ou alguma coisa é preciso sair ao encontro.”

Henri Lefébvre

## 1.1 Problematização do tema

A decisão por esse objeto de estudo colocou-me diante dos desafios do que é ser educador/educadora de espaços de educação não formal, e também me fez refletir sobre o meu papel de educadora em espaços de educação formal como a escola. Neste tempo, muito envolvida, também, com os dilemas da escola que trabalhava – nesta desempenhava ora função de professora de Geografia, ora de coordenadora escolar. Ocupava-me em pensar no público estudantil que cotidianamente ali conviviam. Como era difícil o desenvolvimento de projetos pedagógicos, com ações qualificadas e significativas, que possibilitassem aos alunos serem protagonistas e participarem efetivamente da escola. E eles, os alunos, como eram encantadores, quando espontaneamente cantavam e sambavam seus sonhos, como gostavam de exibir seus cabelos enfeitados de miçangas – evidenciando suas identidades – como gostavam de bater, como gostavam de falar de si e dos seus lugares. E por que era tão difícil inseri-los? Por que tantas falas do tipo “os meninos não querem nada”? Sempre angustiante perceber a limitação da escola – com sua natureza formal/ burocrática – para aproveitar as potencialidades, os múltiplos saberes e experiências que os alunos possuíam/traziam consigo. Como também não estar atenta à relação deles com a comunidade e território onde viviam e vivem? (DAYRELL, 2007). A submissão aos cronogramas e conteúdos, na maioria das vezes impostos pela Secretaria, limitava a dinâmica da escola no que diz respeito à apropriação das diversidades, das diferentes manifestações culturais e dos diversos saberes trazidos pelos alunos. O olhar para uma educação no seu sentido ampliado era mais que necessário; a utilização de uma metodologia que tivesse como base a maior horizontalidade nas relações e a dialogicidade (FREIRE, 2011) tal como notada na educação não formal, parecia urgente. Eu via isto na ACARBO e em tantos outros espaços de educação não formal. A construção de saberes e a troca destes entre os participantes do processo educativo, a prática diária de reconhecimento das diferenças culturais, a flexibilidade e a sensibilidade de trabalhar com o entorno e com o outro (PARK e FERNANDES, 2005), respeitando tempos e necessidades dos atores, marcavam

aquelas experiências. Sentia falta disso na escola, ao ter contato e reconhecer que tais dinâmicas pedagógicas democráticas, inclusive pelas relações mais horizontais, constituíam-se tão vivas nos espaços de educação não formal. A partir desse contexto, me aproximei das leituras, dos referenciais teóricos que discutem as categorias centrais/conceituais da minha pesquisa e que permitiram melhor delinear a investigação por mim proposta.

As leituras e os levantamentos de dados evidenciaram o quanto vem sendo discutido e valorizado o campo de estudos desta modalidade de educação, bem como da juventude. Mas também apontaram a relevância da ampliação desses estudos. Na história da Educação no Brasil, há uma significativa construção dessa modalidade quando se trata do auxílio ao direito à Educação e na inclusão do sujeito no âmbito educacional (GOHN, 2006). Consideramos esses aspectos bastante significativos para iniciarmos nossa compreensão sobre a importância desse processo na formação da cidadania e na inserção sociocultural de sujeitos – jovens – de uma determinada sociedade. Aqui compreendemos a educação não formal nas dimensões política, social, pedagógica e cultural, defendida por Maria da Glória Gohn em seus estudos. É nessa perspectiva que pensamos como a capoeira tem sido elemento fortalecedor da educação não formal. Entendida como arte da cultura afro-brasileira, sua prática aparece em muitos espaços de educação, extrapolando as apresentações nas ruas ou treinamentos em academias. É verificável que nos últimos anos a capoeira, também, tem surgido como processo condutor da educação de muitas crianças e jovens no Brasil.

Em se tratando dos espaços formais de educação – de rede pública de ensino –, percebe-se sua inclusão nos currículos escolares, principalmente, através da lei 10.639, que trata do ensino da história e da cultura afro-brasileira. Contudo, não devemos desprezar o fato de que é na educação não formal que se nota o maior vínculo nas práticas educacionais corporais, estabelecendo-se de maneira mais forte e vivificante. Nessa modalidade, há maior aproveitamento de elementos constituintes da capoeira, como seus conhecimentos e saberes, sua dinâmica, suas peculiaridades do ensinar e do aprender, seu aparato cultural, suas expressões diversas, sua linguagem corporal, artística, estética e simbólica.

O aprendizado da capoeira – e através da capoeira – exige respeito à memória ancestral do grupo, às vivências individuais e coletivas dos sujeitos, bem como o acolhimento comunitário (CASTRO JUNIOR e SOBRINHO, *apud* ABIB, 2005). Tais fatores são condicionantes positivos para estabelecer uma forte relação/interação entre os



sujeitos integrantes do processo de aprendizagem, possibilitando uma compreensão de si, do outro e do grupo. Abib (2005) também diz que existe uma lógica diferenciada na apreensão e utilização do tempo. O tempo de aprender?! É o tempo que cada sujeito precisa para aprender e para ensinar. Como é possível o desenvolvimento desta lógica por meio da educação formal? Amparo uma resposta para essa pergunta na afirmação do próprio autor: “Desnecessário dizer o quanto a educação formal ainda está distante da compreensão desses fatores que caracterizam os processos de aprendizagem presentes na cultura popular” (ABIB, 2005, p.183).

A educação não formal, através da sua forma flexível e marcada pela capacidade de promover a adaptação de grupos com diferenças culturais, construir identidade coletiva, buscar a prática da democracia, da cidadania, da justiça social, da solidariedade (PARK, 2005), faz com que sua conexão com a prática da capoeira possa ser promotora de uma formação mais humanizada e emancipatória.

Nisso está, também, a importância e necessidade de pensarmos e buscarmos compreender, através dessa pesquisa, as interações entre juventude e educação não formal, considerando, então, a capoeira como elemento chave dessa relação.

Estudos demonstram que essa modalidade da educação pode ser direcionada para pessoa de qualquer idade e classe social, mas no trabalho com os jovens há uma aceitabilidade e fortalecimento das atividades. Isso nos motiva a pensar no quanto é importante a existências de espaços não formais de educação para atendimento dessa parcela etária da população brasileira, submetida a situações tão adversas e desafiadoras típicas da sociedade contemporânea.

Essas situações são preocupantes e tencionam o nosso estudo. Igualmente, podem ser observadas nas seguintes preposições: no Brasil, a juventude, é uma parcela percentualmente significativa, correspondendo a 51 milhões de cidadãos entre 15 e 29 anos, o equivalente a 26,8 %, do total da população (IBGE, 2010). E como categoria social, segundo Dayrell (1996) e Groppo (2000) trazem demandas específicas, em que educação e trabalho apresentam-se como centrais, no entanto, não se verifica a prática e efetividade de políticas públicas que atendam essas demandas, tratando as juventudes, como sujeitos de direitos.

Também merecem preocupação as situações relacionadas às distorções idade-série. Segundo o IPEA (2009), as distorções são decorrentes, em grande parte, do processo educativo. Existem quase 1,5 milhão de analfabetos e uma persistência de elevação da distorção idade-série, o que vem comprometendo o acesso ao ensino médio

na idade adequada, a baixa frequência ao ensino superior; e as restritas oportunidades de acesso à educação profissional. Não obstante, verifica-se, também, a existência de políticas fragilizadas para atendimento desta população jovem. Essas fragilidades são verificadas na ampliação de acesso ao Ensino Médio, na expansão de vagas no ensino superior e em formas alternativas de inserção de grupos vulneráveis, ainda distantes de garantir acesso a uma maioria. Por isso, apontamos para as inexpressivas, ineficientes, insuficientes e inadequadas políticas públicas. Na verdade, não possuem capacidade de alcançar a juventude pobre, seus sujeitos em suas individualidades e demandas.

Observa-se, ainda, que é muito recente a criação de um aparato institucional específico para a juventude, e embrionário na garantia dos direitos sociais. A maior parte da juventude brasileira, a juventude pobre ou das camadas populares, é o grupo que apresenta as maiores vulnerabilidades, inclusive, representadas pela elevada defasagem educacional quantitativa e qualitativamente, e pela precária inserção no mundo do trabalho (POCHMANN, 2000). É nesse sentido que acreditamos que a educação não formal assume papel de grande relevância na inserção socioeducativa e cultural da juventude. Ao mesmo tempo, nos estimula a pensar no lugar da educação não formal, enquanto área de conhecimento, de aprendizagens e saberes na contemporaneidade.

A educação que viemos anunciando, e que defendemos, também tem por finalidade a humanização do próprio homem e, sendo assim, ela deverá abrigar, para os jovens santamarenses da ACARBO, um sentido de prática promotora de inserção sociocultural e emancipação. Além disso, ela deverá revelar-se como caminho possível para compreensão da ordem política, cultural, econômica, social contemporânea; fortalecimento da consciência de espaço, tempo, liberdade, cultura, futuro, progresso, identidade e sociedade. Esses aspectos são bastante significativos para refletirmos sobre a importância desse processo na formação da cidadania e na inserção sociocultural de sujeitos – jovens – de uma determinada sociedade. Isso faz com que a educação não formal tenha tanta relevância para refletirmos as condições de vida e existência das juventudes de Santo Amaro. Aqui a educação não formal vai se revelando como processo sócio-político, que pode alcançar as juventudes não como uma condição de transição da vida humana, mas, como sujeitos de direitos.

Procuramos, desse modo, continuar situando nosso objeto, partindo para um diálogo com pesquisadores do campo de estudo em questão, buscando refletir sobre as lacunas e as possíveis aproximações com nossa pesquisa.

## 1.2 Aproximações necessárias: o levantamento de dados

Buscamos aqui um diálogo com importantes trabalhos na forma de teses e dissertações, na tentativa de observarmos as lacunas porventura existentes e nos aproximarmos do nosso objeto de pesquisa, bem como almejarmos apoio e orientação para seguirmos uma proposta teórico-metodológica que viabilize e bem desenvolva a pesquisa, tentando dar conta das complexidades que a realidade nos apresentou. Também esse levantamento poderá nos proporcionar valiosos debates acerca do investigado. O levantamento aconteceu junto à base de dados da CAPES – banco de teses e dissertações. No processo de levantamento desse material, constatamos que há um número reduzido de trabalhos abordando a temática que aqui pretendemos desenvolver. Foi utilizado como descritor as categorias conceituais juventude e educação não formal e encontrados 31 trabalhos – entre teses e dissertações –, mas nenhum se aproximava do nosso objeto. Já com o descritor juventude e capoeira foi encontrado apenas, com significativa proximidade com o nosso tema. Lançamos também o descritor educação não formal e capoeira e encontramos 3 trabalhos (tese e dissertação), sendo que apenas 2 tinham proximidade com nossa pesquisa. Esse levantamento foi realizado num período aproximado de sessenta dias, definido entre meados do mês de maio de dois mil e quatorze a julho do mesmo ano.

Roberto Kanitz (2011) em sua dissertação intitulada *Capoeira angola na favela: um ensaio sobre juventudes, identidades e redes sociais*, traz conceitos e contextos importantes a respeito da juventude e da capoeira no momento que tenta estabelecer um diálogo com algumas importantes produções acadêmicas situadas na perspectiva das teorias histórico-culturais, e na medida que produz um poderoso discurso a respeito dos saberes construídos a partir de atividades desenvolvidas por jovens envolvidos com a prática da capoeira. O trabalho de Kanitz aponta ainda caminhos metodológicos eficazes, uma vez que o autor busca com o trabalho revelar a descrição do campo pesquisado e construir uma investigação baseada na perspectiva interdisciplinar, com foco na observação participante e na realização de entrevistas abertas temáticas.

Fábio Gomes (2012) em sua tese – *O pulo do gato preto: estudo de três dimensões educacionais das artes-caminhos marciais em uma linhagem de capoeira angolana* – apresenta uma abordagem sobre capoeira bastante significativa para pensarmos a relação desta com a educação. O autor busca a compreensão de três dimensões educativas marciais, a partir da trajetória de pessoas praticantes formadas mestre e contramestre na linhagem de capoeira angola, fornecendo-nos informações teóricas valiosas a respeito da relação educação –

capoeira - juventude que nos interessa investigar. Também, o autor evidencia a importância da oralidade, maestria, discipulado, e, portanto, da ancestralidade presentes na capoeira como modo de educação não formal, além dos muros da escola. Elemento motivador e inspirador para refletirmos nosso objeto de pesquisa.

Não obstante, Henrique Gerson Kohl (2012) contribui de forma relevante para essa pesquisa, uma vez que sua tese traz a seguinte questão: enquanto fenômeno educativo não formal, como a capoeira desenvolveu-se na cidade de Recife entre as décadas de 80 e 90 do século XX? O trabalho de Henrique Gerson Kohl fornece-nos elementos teóricos importantes e orientadores de uma reflexão que se pretende realizar a partir do entendimento da capoeira como elemento potencializador do desenvolvimento da educação não formal.

Juarez Dayrell (2007), em seu artigo *O jovem como sujeito social*, lega-nos relevante contribuição para essa pesquisa, uma vez que enfatiza em suas abordagens discussões necessárias e significativas para a construção da categoria juventude. Também seus escritos apontam caminhos e possibilidades epistemológicas para o desenvolvimento de uma pesquisa de natureza qualitativa envolvendo juventude. Além disso, situa-nos em contextos espaciais e temporais para se pensar o jovem enquanto sujeito de direitos e, neste sentido, orienta-nos a refletir sobre os sujeitos da nossa pesquisa.

De forma extremamente relevante para nossa investigação, buscamos apoio no estudo realizado por Pedro Rodolpho Junguers Abib (2005). Sua tese intitulada *Capoeira Angola: Cultura popular e o jogo dos saberes na roda*, transformada em livro, aproxima-se da nossa pesquisa de forma bastante instigante. O autor investiga as formas com as quais a cultura popular articula um campo amplo de conhecimentos e saberes e as formas de transmissão desses saberes. Elege a capoeira angola como campo privilegiado de estudo, tentando buscar seus sentidos e significados, através de um esforço para construir elementos de análise que deem conta de interpretar sua simbologia, ritualidade e ancestralidade.

De maneira também aproximada, a tese de Luís Victor Castro Júnior (2010), intitulada *Campos de visibilidade da Capoeira Baiana: as festas populares, as escolas de capoeira, o cinema e a arte (1955-1985)*, oferece-nos significativas contribuições para nossa pesquisa. O autor debruça-se sobre o referido tema e seus estudos mostram a complexidade de culturas constituintes das rodas e escolas de capoeira, sua memória e seus efeitos.

Apesar das aproximações, os trabalhos já citados apresentam lacunas no que diz respeito à inserção socioeducativa e cultural de juventudes, sujeitos do processo de educação não formal. Essa lacuna abre espaços para o desenvolvimento desta pesquisa e ao mesmo tempo possibilita diálogos, através das aproximações e afinidades com o campo de estudo.

Seguimos, assim, tecendo diálogos com esses trabalhos. Tais lacunas e preenchimentos também nos orientam para uma busca investigativa que abarque as complexidades do real e nos permita responder e/ou apontar caminhos para o problema aqui levantado.

Assim, diante do exposto, apresentemos agora, nosso problema de pesquisa e questões a ela entrelaçadas, bem como os objetivos que se pretende com essa pesquisa.

### **1.3 Problema da pesquisa**

Quais as implicações socioeducativas e culturais que chegam até os jovens, a partir das experiências vivenciadas na Associação de Capoeira Arte e Recreação Berimbau de Ouro – (ACARBO), da cidade de Santo Amaro da Purificação, no Estado da Bahia.

E mais questões surgem a partir desta:

- Quais seriam os significados destas vivências na percepção dos sujeitos envolvidos, e num território demarcado pela vulnerabilidade socioeconômica e ao mesmo tempo por uma memória histórica e afetiva perpassada por distintas formas de pertencimento, identidades e sociabilidades?
- Qual o papel da educação não formal na inserção sociocultural da juventude acolhida pela ACARBO, do município de Santo Amaro da Purificação, no Estado da Bahia?
- Que significados/sentidos a capoeira assume, na formação da juventude assistida pela Associação de Capoeira, Arte e Recreação Berimbau de Ouro (ACARBO), do município de Santo Amaro da Purificação, no Estado da Bahia?

### **1.4 Objetivos**

GERAL:

- Compreender as implicações socioeducativas e culturais a partir das experiências vivenciadas pelos jovens acolhidos pela Associação de Capoeira Arte e Recreação Berimbau de Ouro – ACARBO, da cidade de Santo Amaro da Purificação, no Estado da Bahia.

ESPECÍFICOS:

- Discutir as interações entre juventude e educação não formal, considerando a capoeira como elemento chave dessa interação.
- Discutir os significados e sentidos das ações socioeducativas e culturais da ACARBO para os jovens por ela acolhidos.
- Analisar as ações da ACARBO no processo de inserção sociocultural da juventude que ela acolhe.

Assim, desejamos que esta pesquisa possa ampliar os debates que têm em vista o alargamento do campo educativo, no seio de estudos que concebem as potencialidades da educação não formal enquanto espaço promotor de formação dos participantes. Que também possa apontar possíveis contribuições para o desenvolvimento de uma política sociocultural de formação da juventude, em que a cultura seja adotada como parte constitutiva de um projeto de inserção social e emancipação humana.

### **1.5 Me constituindo pesquisadora e capoeira: encontros, afetação e escolha.**

"O que deve fazer alguém que não sabe o que fazer de si? Utilizar-se como corpo e alma em proveito do corpo e da alma? Nada posso dizer ainda dentro da forma. Tudo o que possuo está muito fundo dentro de mim" (CLARICE LISPECTOR).

Tendo o aporte teórico como base para a compreensão dos processos educativos na Capoeira e entendimento da juventude enquanto categoria social e plural, adentrei na realidade socioeconômica, política e cultural do município de Santo Amaro - Ba, para ter uma visão mais ampla e contextualizada da realidade sobre a qual iria dedicar o presente estudo. Esse se constituiu no cenário socioespacial onde a pesquisa foi realizada. Durante mais de nove meses de pesquisa de campo, fiz de tudo para não perder uma oportunidade de participar das festas populares, e outros eventos da cidade que a associação fazia parte. Essa foi uma tarefa prazerosa e bastante fluída, já que conhecia a cidade por trabalhar nela há doze anos. Ocupei-me também com os territórios periféricos que não conhecia, pois sabia que a associação realizava trabalhos neles. Busquei sobre a presença da associação e de equipamentos dos poderes públicos como escolas, creches, e outros que trabalhassem com educação e cultura nesses lugares. Essa observação dos interstícios da cidade muita coisa me mostrou. Foi a partir do conhecimento desse cenário que nossas inquietações a respeito da

educação que vem sendo desenvolvida, na cidade, e por mim percebidas, surgiram como elemento propiciador para o desenvolvimento dessa investigação. Considerando que a educação é uma “[...] prática social histórica e portanto transforma-se com a ação do homem” (GUEDIN & FRANCO, 2008, p. 40), apostei em caminhos que possibilitassem a abertura de espaços para que os sujeitos envolvidos também tomassem consciência do significado das transformações. Adotei procedimentos metodológicos que nos deixassem próximos do alcance dos nossos objetivos, e que não nos fizessem abandonar a carga de subjetividade existente na construção da realidade em educação, bem como no desenvolvimento da pesquisa, ao envolver os distintos sujeitos (pesquisadora e pesquisados). Uma realidade era a nossa preocupação. E essa realidade apresentava-se para nós como possível de ser observada, estudada e analisada. Mais que isso, desejávamos compreendê-la. Também queríamos apresentá-la, respeitando a apreensão dos sujeitos e deixando emergir o contexto simbólico e cultural por eles construídos. Buscamos, então, orientações nas propostas da Etnopesquisa. Visitamos Roberto Sidnei Macedo (2004) e aproveitamos suas propostas teórico-metodológicas. As proposições foram fundamentais para o estabelecimento de um diálogo ético e aproximador entre o campo teórico e o empírico, e entre a pesquisadora e os demais sujeitos da pesquisa. Foi significativa a contribuição que a etnopesquisa favoreceu no desenvolver da investigação, pois além de nos instrumentalizar sobre os procedimentos metodológicos, trouxe-nos orientações filosóficas que fundamentaram a maneira como íamos tratar nosso objeto, nos alertando para o caráter de “flexibilidade e sensibilidade” que deveríamos sobrepor na nossa pesquisa e nas construções cuidadosas e cientificamente fundamentadas, que apresentam as realidades vividas pelos agentes sociais (MACEDO, 2004, p.215). Com o apoio de Macedo, optamos pela observação participante, entrevistas abertas e construção de um diário de campo como percurso metodológico. Esse percurso será apresentado no capítulo 2 deste texto.

Assim, adentramos na realidade concreta, explorando-a para que fosse possível captarmos os significados das experiências que os sujeitos foram construindo ao longo do seu processo formativo, bem como dos sentidos que dão a estas, a partir de sua trajetória na ACARBO. Íamos, processualmente, revisitando conceitos e métodos que orientassem nossas ideias diante das possibilidades de circunstâncias inesperadas, já que a pesquisadora estava diretamente imersa no ambiente de pesquisa junto com os sujeitos, procurando entender, na dinâmica cotidiana, o significado da práxis. Assim, a pesquisadora põe-se dependente de uma ação coletiva, dialógica e comprometida com a emancipação do sujeito como recomenda

Guedin & Franco (2008). Buscamos, com isto, apreender o cotidiano da ACARBO, as visões de educação que permeiam a consciência dos sujeitos, bem como seus significados e verificar as percepções desses sujeitos diante da realidade sociocultural que estão imersos, procurando sinais de sua inserção sociocultural. Essas buscas tornaram-se bastante complexas, principalmente pelas minhas limitações como pesquisadora iniciante e que não vivia a prática da capoeira. Ainda no processo de exame da qualificação, foi uma sugestão da banca examinadora que eu iniciasse a prática da capoeira. Devo dizer que já havia pensado e planejado isto, antes mesmo do exame de qualificação. E não queria fazer capoeira apenas pela pesquisa. A capoeira sempre me atraiu como arte e manifestação da cultura do povo negro, em verdade, me enxergava por ela representada. Mas foram muitos os percalços que me deixaram distantes da sua prática. Cito o conservadorismo familiar, pois não podia participar do grupo no bairro que eu morava, porque só tinha homem no grupo. Quando consegui romper o conservadorismo, não tinha mais grupo de capoeira no bairro. Nessa circunstância, eu não podia fazer em outro bairro porque era distante e não tinha dinheiro para condução. O tempo passou e foi deixando em lugares mais profundos esse desejo e tornando outros mais eminentes. Mas e agora? Como iria falar dos sentidos e significados atribuídos à capoeira sem tê-los experimentado de fato? Como trazer singularidades dos processos sem tê-los vividos de perto? Decidi então praticar a capoeira, foi aí que me deparei com a sua extraordinária grandeza.

Passei a refletir sobre como incorporar a Capoeira, como lugar meu de ação, na pesquisa. Esse se tornou um dos grandes desafios nesse trabalho: buscar (in)corporar os processos de aprendizagem, a filosofia de vida contida, os princípios e valores fundados em uma tradição africana, os saberes produzidos, o entendimento das diversas situações tão comuns para o grupo e ainda tão estranhas a mim, a desconstrução de ideias lineares que carregava comigo, o movimento de corpo inteiro, sem separar o corpo da produção de conhecimentos. Eu precisava aprender e (re) criar o tempo todo. Aprender a estrutura orgânica de um ritual, para poder dele participar e, dentro de sua estrutura de tradição, encontrar minha singularidade e reconhecer as alteridades que me circundavam para delas poder falar. Neste ensejo, me encontro com a Pretagogia, referencial teórico-metodológico considerado novo, e que vem sendo construído por um grupo de mulheres, pesquisadoras negras que realizam intervenção pedagógica no Estado do Ceará. Em construção há alguns anos, por Sandra Haydée Petit e Geranilde Costa e Silva, esse referencial surgiu a partir da experiência dessas pesquisadoras, quando atuavam na coordenação do primeiro curso de especialização em



História e Cultura Africana e afrodescendente, para formação de Professores de Quilombo, ocorrido entre os anos de 2010 e 2011, no Estado do Ceará. Segundo PETIT (2015) a palavra Pretagogia indica um sentido de crítica ao eurocentrismo tão presente na Pedagogia no Brasil, e uma chamada de atenção para valorização e reconhecimento das experiências educacionais africanas, afro-brasileiras ou afrodiaspóricas. Durante o processo de desenvolvimento desse curso, as pesquisadoras buscavam um termo para nomear este trabalho de formação pedagógica que estavam construindo de maneira diferenciada e que era realizado num quilombo com 44 professoras e professores, sendo que a maioria destes pela primeira vez tinham a oportunidade de descobrir e também vivenciar os valores da cosmovisão africana em ação num currículo. Foi buscando o termo que, num momento de insight, Geranilde Costa e Silva, uma das pesquisadoras, teve a ideia do termo Pretagogia. Assim a Pretagogia busca constituir uma abordagem afrorreferenciada para formação de professores/as e educadores de modo geral, trazendo como cerne os elementos da cosmovisão africana. A proposta considera de forma preponderante que as particularidades das expressões afrodescendentes devem ser tratadas com bases conceituais e filosóficas de origem africana. Isto significa dizer que a Pretagogia se sustenta dos saberes, conceitos e conhecimentos de matriz africana, amparando-se em um modo particular de ser e de estar no mundo. É justamente este modo de ser que se desdobra no modo de conceber o cosmos, ou uma cosmovisão africana (PETIT, 2015).

Trarei no capítulo 2, de forma mais detalhada, essas perspectivas da Pretagogia. Mas adianto-me em dizer que, junto às concepções teóricas de cultura popular de Pedro Abib (2005), elas foram fundamentais para minha compreensão e vivência da capoeira. Também tais perspectivas contribuíram sobremaneira para que eu pudesse construir diálogos horizontalizados com os sujeitos da pesquisa, uma vez que meu repertório conceitual a respeito do universo da capoeiragem era demasiadamente menor que o deles. Precisei aprender com eles/elas, aprender através da criação, do corpo e das narrativas. Essa forma de aprender participando está<sup>4</sup> me fazendo ser junto com outros, potencializando minha identidade afrodescendente, me ajudando a reafirmar atitudes política de valorização da minha negritude. Como prática de intervenção pedagógica, a Pretagogia de forma bastante significativa contribuiu para que eu enxergasse os processos educacionais que ocorriam no interior da associação e seus desdobramentos a partir da apropriação da cosmovisão africana, por seus integrantes.

---

<sup>4</sup> Está, porque estou me referindo a um processo que estou vivendo, portanto, não acabado.

Neste jeito ubuntu<sup>5</sup> de fazer pesquisa e orientada pelas concepções de Roberto Sidney Macedo (2004), sobre observação participante nas etnopesquisas, fui surpreendida com a reciprocidade na relação de respeito e confiança entre eu mesma, no papel de pesquisadora, e os demais sujeitos da pesquisa. No final do mês de dezembro de dois mil e quinze, em conversa com o Mestre coordenador sobre os desafios que associação enfrenta cotidianamente para realizar seu trabalho na comunidade, coloquei-me à disposição para ajudar no que eu pudesse. Ele agradeceu e disse que toda ajuda era bem-vinda e disse que eu poderia contribuir de diversas formas, mas que a minha presença e interesse no grupo já era importante, para ele e os demais refletirem sobre o trabalho que desempenhavam. Foi então que, no início do mês de janeiro deste ano, ele me abordou com o convite de participar efetivamente do evento de abertura das atividades do ano de dois mil e dezesseis, que estava sendo organizado por ele e outros membros da associação. Coloquei-me então à disposição e fui logo perguntando no que poderia ajudar. O mestre, em outras palavra, disse que gostaria que eu apresentasse o resultado da pesquisa para o grupo: “quero que você traga a trajetória do grupo a partir do que você pesquisou. Quero que diga o que viu em nosso grupo, como trabalhamos”. Fui tocada pelo pedido. Mas disse que ainda não tinha construído a análise de dados e lhe expliquei o que era esta análise em termos de resultado da pesquisa. Muito atento, como sempre, me escutou e logo em seguida disse: “Nós queremos saber como nos viu”. Foi um momento muito valoroso. Fiz nova reflexão sobre o objeto que pesquisava, sobre os sujeitos e o significado da pesquisa, retomei as minhas implicações no referido processo. E nesse sentido,

[...] sentimos que é muito doloroso a análise de nossas implicações; ou melhor, a análise dos “lugares” que ocupamos, ativamente, neste mundo. Quando falamos em implicação com uma pesquisa, nos referimos ao conjunto de condições da pesquisa. Condições inclusive materiais, onde o dinheiro tem uma participação tão “econômica” quanto libidinal (LOURAU, 1993, p. 14- 16).

---

<sup>5</sup> “Ubuntu é um conceito que temos em nossas línguas bantu, em casa. Ubuntu é a essência de ser uma pessoa. Isso significa que somos pessoas através de outras pessoas. Nós não podemos ser plenamente humanos sozinho. Nós somos feitos para a interdependência, que são feitas para a família. Quando você tem o Ubuntu, você abraça os outros. Você é generoso, compassivo. Se o mundo tivesse mais ubuntu, não teríamos a guerra. Nós não poderia ter esta enorme lacuna entre os ricos e os pobres. Você é rico, de modo que você pode fazer o que está faltando para os outros. Vocês são poderosos, de modo que você possa ajudar os fracos, assim como uma mãe ou um pai ajuda os filhos. Este é o sonho de Deus”. (Desmond Tutu)  
*Ubuntu* é, assim, um sistema de crenças, uma ética coletiva e uma filosofia humanista espiritual pautada pelo altruísmo, fraternidade e colaboração entre os seres humanos. Do ponto de vista político, o conceito de *ubuntu* é usado para enfatizar a necessidade da união e do consenso nas tomadas de decisão. É a síntese de um conhecido provérbio xhosa da África do Sul que diz o seguinte: “*Umuntu Ngumuntu Ngabantu*”, que significa “*Uma pessoa é uma pessoa por causa das outras pessoas*”. RAMOSE, Mogobe B. A ética do *ubuntu*. Disponível em: <[http://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/mogobe\\_b.\\_ramose\\_-\\_a\\_%C3%A9tica\\_do\\_ubuntu.pdf](http://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/mogobe_b._ramose_-_a_%C3%A9tica_do_ubuntu.pdf)>.

Essa ideia de Lourau fez-me refletir, diante do pedido do mestre, no processo de análise que eu estava construindo para a investigação, bem como, neste fator novo, de partilhar desta forma a pesquisa. Isto interferiu profundamente na construção das minhas reflexões em torno da investigação, enfim, na minha implicação com essa pesquisa.

Mostrar nossa construção social quanto ao gênero, por exemplo, e papel sexual, expor nosso pertencimento étnico ou apresentar nossas crenças religiosas ainda não é algo que podemos dizer que é comum, ao tentarmos explicar o que nos impulsiona a manifestar interesse em realizar um trabalho de investigação científica. Geralmente, ao evidenciarmos os motivos que nos fizeram escolher uma determinada temática, justificamo-lo a partir de questões amplas e gerais e, muitas vezes, acabamos por ocultar nossas mais íntimas motivações políticas e pessoais. Desta forma, deixamos de explicitar de que maneira aquilo que buscamos estudar penetra o nosso cotidiano, a nossa vida, o nosso ser. Creio ser importante dizer como uma determinada temática ganha relevância em nosso dia a dia ou, ainda, falar de qual forma aquilo que estudamos está configurado em nossa história de vida, afinal, não nos motivamos a estudar qualquer temática, qualquer assunto e sem motivo. Aquele pedido do mestre me deixou diante de tudo isso. E eu pude fazer todas essas falas, dizer de todos os motivos, dialogando com os meus resultados, ainda que parciais com aqueles sujeitos de pesquisa, mas também meus pares. Foi muito singular viver esta interface de proximidade e distância do que pesquisava. Para evitar devaneios, apeguei-me ao conceito de restituição, expresso por LOURAU (1993), que me permitiu, no decorrer da investigação, apresentar aos participantes os achados, mesmo sendo parciais. Busquei então fazer com que essa etapa se constituísse como parte integrante e de fundamental importância, pois qualificava a socialização de um saber produzido de forma coletiva. Assim, para esse autor, isto,

[...] faz considerar a pesquisa para além dos limites de sua redação final; (...) a pesquisa continua após a redação final do texto, podendo mesmo ser interminável. Não é um ato caridoso, gentil; é uma atividade intrínseca à pesquisa, feedback tão importante quanto os dados contidos em artigo e livros científicos ou especializados (1993, p. 56).

E foi assim, seguindo as orientações teóricas, metodológicas e sobremaneira filosóficas de MACEDO (2004), que relativizamos a neutralidade científica e a objetividade da produção de conhecimentos e sentamos à roda, numa dinâmica de escutá-los e dizer desta

escuta, que essa etapa foi cumprida. Pois acreditamos que a escolha pelo tema a ser investigado até os procedimentos estabelecidos envolvem-se pressupostos teóricos e práticos que de antemão são influenciados pelos interesses sociopolíticos de quem os elabora. Sendo assim, teoria e método serão entendidos como dimensões dialógicas, que são complementares e antagônicas, ao mesmo tempo. Quanto ao lugar de pesquisador participante, nesse processo, DEMO (2008, p. 21) assinala que:

Mais que em outras esferas, existe aqui identidades entre sujeito e objeto, no sentido mais direto de que a comunidade estuda a si mesmo e sua realidade, para nela influir decisivamente. O pesquisador pode – talvez até mesmo deva – manter certa distância estratégica metodológica, mas, fazendo parte do projeto comunitário, não teria como separar de maneira estanque sujeito e objeto. Por isso, não só a observação fria, mas sobretudo a observação participante, tipicamente conveniente, é parte do projeto de pesquisa.

E ainda, concordando com ZALUAR (2009, p. 561):

Isso também quer dizer que o pesquisador de campo é ao mesmo tempo ator, nas diversas situações de pesquisa, e autor, quando monta o projeto, quando faz perguntas, quando escreve com os fragmentos que recolheu.

Sendo assim, a partir desse momento, minha escrita irá mesmo transitar entre um “equilíbrio fino”, como diz o próprio autor. No entanto, procurarei cumprir minha tarefa de maneira não angustiante, não vou ficar me torturando ou travando demais minha escrita em nome de uma neutralidade, que nesse caso, considero impossível.

## **1.6 Antecipadas e necessárias reflexões sobre Educação e Cultura**

Desenvolvermos esta pesquisa também olhando os interstícios e questões subterrâneas da realidade educacional, cultural e social em Santo Amaro não foi tarefa fácil. Necessitamos articular nosso olhar às reflexões sobre os desafios historicamente enfrentados pela Educação e pela Cultura e também por suas instituições na sociedade contemporânea, onde, em conformidade com os avanços das forças produtivas, o conhecimento passa a constituir-se ponto estratégico para o desenvolvimento econômico e social. Essas reflexões, embasadas entre o diálogo teórico e os dados empíricos, apontam para a necessidade de que sejam repensados criticamente o papel social da educação e as finalidades das suas instituições na sociedade globalizada, tendo em vista a emancipação dos indivíduos e a democratização da sociedade. Sobre isto, Dermeval Saviani (1991, p.55) afirma que:

O estudo das raízes históricas da educação contemporânea nos mostra a estreita relação entre a mesma e a consciência que o homem tem de si mesmo, consciência esta que se modifica de época para época, de lugar para lugar, de acordo com um modelo ideal de homem e de sociedade.

Assumimos a defesa de que a educação é um processo social que vai se moldando de acordo com a concepção de mundo, que determina os fins a serem atingidos pelo ato educativo, em consonância com as ideias dominantes de uma dada sociedade. O fenômeno educativo não pode ser, pois, entendido de maneira fragmentada, ou como uma abstração válida para qualquer tempo e lugar, mas sim, como uma prática social, situada historicamente, numa realidade total, que envolve aspectos valorativos, culturais, políticos e econômicos, que permeiam a vida total do homem concreto a que a educação diz respeito. Assim, os elementos que constituem a cultura devem iluminar e estarem no cerne do desenvolvimento do ato educativo. E ainda é de se considerar que, como processo, a educação é uma constante na história de todas as sociedades, ela não é a mesma em todos os tempos e em todos os lugares, e se acha vinculada ao projeto de homem e de sociedade que se quer ver emergir. Dessa maneira, os elementos que constituem a cultura iluminam e estão no cerne do desenvolvimento do ato educativo. Que projeto de educação existe para a juventude santamarense? O que dizem os sujeitos desta pesquisa do projeto cultural e de educação posto a eles? É nos interstícios das práticas realizadas e vivenciadas que encontramos a gana desses sujeitos, suas distintas formas de conhecimento, pertencimento identidades e sociabilidades.

Se observarmos a história e tomarmos por referência o desenvolvimento e as rearticulações do capitalismo em tempos diversos, percebe-se que a educação tem sido utilizada no sentido de dar suporte ideológico a esse sistema, constituindo-se ao mesmo tempo num elemento produtivo, pela qualificação de recursos humanos para o capital, embora algumas vezes essas funções sejam percebidas e provoquem reações. Que reações podem ser estas, assentadas na atual sociedade e na realidade santamarense? São nos fazeres subterrâneos que muitas vezes estão reveladas tais reações. Destas tentaremos falar, torná-las mais perceptíveis através dos sujeitos.

São históricas também as estratégias de subordinação da função social da educação para responder às demandas do capital, por grupos e instituições da Educação, definidas pelas classes dominantes da contemporaneidade. São legados impressos desde o século XIX, através do triunfo do liberalismo europeu, vinculado ao direito natural e também ao triunfo do cientificismo que, impondo-se de forma totalitária, nega as formas de conhecimento que não estejam de acordo com seus princípios epistemológicos e com suas regras metodológicas.

Essa forma reducionista e atomística (BEHRENS, 2000) passa a ser a única forma legítima de fazer ciência, de analisar os fatos. E passa a se constituir, não apenas uma nova teoria, mas a própria visão da realidade. Isso criou uma política de abandono e de marginalidade das culturas e dos saberes populares, que perduram com grandes ranços e reflexos nos dias atuais, claramente revelados nas forças hegemônicas da globalização que atingem lugares, tão singulares de fazeres culturais, como é o caso do conjunto de pequenas cidades do recôncavo baiano<sup>6</sup>.

Segundo Pedro Abib (2005) o processo de homogeneização cultural, causado através da globalização, tem modificado os comportamentos e feito surgir novas formas de expressão e também de compreensão do mundo. Tais formas, intensamente influenciadas por uma indústria cultural, que se impõe como referência e hegemonicamente determina preferências e dita tendências, têm criado dispositivos potencializadores de uma substituição das nossas tradições artísticas e culturais por uma espécie de produto fabricado para um consumo cultural caracteristicamente direcionado para atender a um mercado efêmero e sem grandes exigências qualitativas. Isso condicionou muitas comunidades na Bahia e entre elas Santo Amaro, representada pelas classes pobres e etnicamente afrodescendentes, a uma situação de subordinação, controle, exploração e substituição das suas tradições culturais. Mas, talvez, pelo fato de serem comunidades que vivem imergidas tradicionalmente em cultura afro-brasileira, paradoxalmente e simultaneamente a esse processo de “canibalismo cultural” (ABIB, 2005) que vivenciamos, também, assistimos a um fortalecimento de algumas formas culturais e manifestações da nossa cultura, que até certo tempo, pareciam caminhar para falência.

Hoje o que verificamos é uma revitalização, seguida de um reconhecimento e também valorização por setores diversos da sociedade. Vamos caminhar nesta investigação, tentando não perdermos de vista esses importantes imbricamentos para o entendimento das condições que se vivem as formas culturais e educacionais no ambiente pesquisado. Neste percurso, procuramos desenvolver a pesquisa, apoiando-a nos valores de uma abordagem metodológica qualitativa que abarcasse as complexidades da realidade e que pudesse dar conta do problema aqui enunciado.

---

<sup>6</sup> Sub- região da Zona da Mata do Nordeste brasileiro, situada na Bahia. Este território formado por mais de vinte municípios, entre eles, Santo Amaro, Cachoeira, Maragogipe, São Francisco do Conde, Nazaré. (SERPA, 2015).

## **2. FAZENDO RODA: CONCEPÇÕES E CAMINHOS METODOLÓGICOS, DIÁLOGOS, SUJEITOS E CONTEXTOS.**

Desenvolver esta pesquisa não foi uma tarefa fácil e simples. Escolher os fios compreendê-los e segui-los, torná-los tapete, exigiu-nos olhar sensível, crítico e alicerçado em alteridade, sobre a realidade dos sujeitos. O campo da pesquisa, muito amplo, mostrou-nos diversos caminhos e possibilidades metodológicas. Foi preciso ajustes, aproximações, cuidados, alinhavos.

Por isso, já neste capítulo, apresentamos as bases teórico-metodológicas e filosóficas que fundamentaram nossa investigação, e auxiliaram na captura das realidades investigadas; as técnicas e como foram utilizadas, e vou buscando fios de diálogo com a realidade pesquisada.

Aparecerão também, neste capítulo, alguns exemplos relacionados com achados da pesquisa de campo, que nos farão dialogar, mais adiante, com as bases teóricas e análise dos dados. Assim, trago o percurso metodológico, apresento os jovens e um dos Mestres da Associação de Capoeira Arte e Recreação Berimbau de Ouro, que são os sujeitos da pesquisa e o cenário socioespacial da cidade de Santo Amaro. Também apresento as formas de relacionamentos desses jovens com o lugar onde vivem.

### **2.1 Caminhos e itinerância da pesquisa**

Acreditamos que o caráter da nossa pesquisa a aproxima da pesquisa social, pois sustenta-se em “dados sociais – dados sobre o mundo social – que são o resultado, e são construídos nos processos de comunicação” (BAUER e GASKELL, 2002). Esses autores, ainda chamam nossa atenção para o fato de que nas pesquisas sociais se tem interesse no modo como as pessoas espontaneamente falam e se expressam a respeito do que é relevante para elas, e também como pensam suas ações e a dos outros. Por isso, já acreditamos que o processo de desenvolvimento da pesquisa deve buscar elementos que nos façam compreender as realidades. Nisto também está a complexidade da nossa pesquisa em sua vertente educacional, pois consideramos essa realidade como “indeterminada, mutante, complexa, incerta, difusa e muitas vezes, caótica, constituídas de inter-relações e de interconexões lineares e não lineares” (MORAES & VALENTE, 2008, p.56).

É, então, a partir desta realidade e da complexidade de nossa pesquisa que lançamos mão dos princípios e valores estratégicos etnográficos presentes na Etnopesquisa proposta por

Roberto Sidnei Macedo (2004). Essa tem a etnografia semiológica como recurso metodológico básico, vertendo para a noção de pesquisa qualitativa. O autor caracteriza tais pesquisas se utilizando das concepções de LUDKE e ANDRÉ (1986), e diz que as etnopsquisas apresentam as seguintes características metodológicas:

[...] tem o contexto como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; supõe o contato direto de pesquisador como seu principal instrumento; supõe o contato direto de pesquisador com seu principal instrumento; supõe o contato direto de pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada; os dados da realidade são predominantemente descritivos, e aspectos supostamente banais em termos de status de dados são significativamente valorizados (LUDKE & ANDRÉ, 1986 *apud* MACEDO, 2004, p 144-145).

Nessa direção, acreditamos que ter a compreensão mais ampla da metodologia estudada é de fundamental importância para orientar o processo de investigação, para a tomada de decisões, na “seleção dos conceitos, das percepções sensibilizadoras, técnicas e dos dados”. A este respeito, Thiollent (1998, p. 25) nos indica um caminho reflexivo a ser percorrido na busca do método.

[...] Consiste em analisar as características dos vários métodos disponíveis, avaliar suas capacidades, potencialidades, limitações ou distorções e criticar os pressupostos ou as implicações de sua utilização. Ao nível mais aplicado, a metodologia lida com a avaliação de técnicas de pesquisa e com a geração ou a experimentação de novos métodos que remetem aos modos efetivos de captar e processar informações e resolver diversas categorias de problemas teóricos e práticas da investigação. Além de ser uma disciplina que estuda os métodos, a metodologia é também considerada como modo de conduzir a pesquisa.

Desse modo, compreender as implicações socioeducativas e culturais que alcançam os jovens a partir das experiências vivenciadas por estes na Associação de Capoeira Arte e Recreação Berimbau de Ouro – ACARBO, da cidade de Santo Amaro da Purificação, no Estado da Bahia, constitui como já dissemos o nosso objetivo geral. Este, no nosso entendimento, posiciona nossa pesquisa como de caráter qualitativo. Como marca desse caráter, enfocaremos os sentidos e significados que os sujeitos dão às coisas a sua volta, e à sua própria vida, já que, segundo Ludke e André (2005), nos estudos de natureza qualitativa sempre há uma tentativa de capturar a perspectiva dos participantes.

Buscamos, através desse argumento de Macedo, desenvolver o trabalho de campo empírico de forma a escutar os sujeitos considerando o universo simbólico que marca seus contextos e que também os faz reverberar seus sentimentos, ideias e ações. Não é e não foi



para nós tarefa simples. Foi um trabalho que nos exigiu muita energia, sensibilidade e cuidado. Procuramos – com todos os desafios impostos e limitações – andar a esmero para não desafinarmos, para que os fios pudessem nos fazer tecer algo legível. Nesta medida, o desenvolvimento da etnopesquisa presa pela natureza do mundo empírico que é habitado por atores singulares em dada realidade e tempo histórico e, como ainda ressalta o autor, por uma atitude ética e de responsabilidade social.

Essa preposição da etnografia nos inspirou a observar os fatos e situações cotidianas que permeiam as práticas educacionais da ACARBO. Ao longo do processo fomos considerando e refletindo sobre o que estava evidente, mas também tentando enxergar o que estava implícito em tais práticas; os fios que se unindo faziam revelar miudezas que as caracterizam. De fato, a etnografia foi uma inspiração. No sentido de uma escrita da cultura, nos remeteu à importância de fazermos emergir as miudezas tatuadas nas singulares linguagens, expressões, ritmos e dinamismos existentes na associação e na cidade de Santo Amaro, representada pelo lugar que cada sujeito habita. Foi necessário mergulhar no cotidiano e contexto dos sujeitos desta pesquisa, buscar entender a complexa teia de relações que os motivam, que os mobilizam cotidianamente e criam neles um sentimento de pertença, a partir do qual vão dando significado e sentido às suas experiências na ACARBO. Foram necessários muitos encontros (e desencontros), em lugares e situações diversas. O longo e exaustivo trabalho de escuta, a observação das aulas e rodas de capoeira, a conversa com outros sujeitos integrantes da associação, a visita ao local que os sujeitos de pesquisa moram, a participação em eventos em outras cidades e estado, a escuta dos seus pares, representados por familiares e vizinhos e também moradores de Santo Amaro, constituíram ações que possibilitaram descrições e análises articuladas ao campo teórico eleito para subsidiar a pesquisa.

Aproveitamos os fundamentos da etnopesquisa para desenvolvermos nossa investigação e processualmente avaliar nossos instrumentos e procedimentos. É complexo o nosso campo, encharcado de subjetividades que não podemos desprezar. De forma valorosa e colaborativa, Macedo (2004) nos orienta, defendendo que é no centro da história das epistemologias qualitativas que encontramos uma afirmação e resgate da subjetividade enquanto elemento com grande significado para a compreensão, através da pesquisa, das especificidades das ações humanas em sociedade. A relevância que damos à subjetividade reside no fato do nosso objeto ser formado por elementos substancialmente complexos e

exigentes de uma concepção construtiva e interpretativa da produção de conhecimento. Nas palavras do autor,

[...] o conceito de subjetividade social é determinante para completar uma visão do social enquanto âmbito que não está simplesmente constituído por fatos observáveis, mas como um sistema configurado subjetivamente que se desenvolve de forma permanente. Envolve-se ativamente neste fenômeno intencionalidade e ação. Neste sentido o conceito de subjetividade social articula o social com o plano das relações, superando a noção do social como cenário de operações com objetos. (MACEDO, 2004, p.83).

Entendemos que, no nosso caso, essa consideração é imprescindível, pois a subjetividade é aqui condição do sujeito e não podemos perdê-la de vista para análise dos fenômenos e relações sociais e culturais que abordaremos e dissertaremos. Citando as ideias de T. May (1993), Macedo ainda anuncia que tal estado subjetivo é referente ao interior daquilo que faz parte do mundo das experiências. Assim, há uma relevância daquilo que as pessoas entendem por seu meio, portanto, a etnopesquisa valoriza a interpretação que os sujeitos fazem do seu contexto. Ao elegermos essa abordagem nos interessa compreender como os atores sociais (jovens integrantes da ACARBO) compreendem e interpretam seu meio.

Outro fundamento que tomamos aqui emprestado diz respeito ao Multiculturalismo. Aqui consideramos seu caráter pluralista e crítico (HALL, 2008) no que diz respeito à garantia de direitos individuais a grupos culturais diferentes e da crítica à direção das atenções do Estado ao poder e a hierarquização das opressões e aos movimentos de resistência. A proposta advinda da etnopesquisa é que se possa aproveitar a multiplicidade das culturas no que diz respeito ao seu caráter ideográfico, sem abandonar a natureza relacional da vida em sociedade. A etnopesquisa capta no multiculturalismo uma rede de pensamentos que são bases para fundar seus alicerces epistemológicos e metodológicos. O “*ethos* multicultural” é orientador de olhares novos sobre os processos socioculturais. Importa-nos o auxílio que tivemos na nossa pesquisa quando tratamos de questões alusivas à construção de referências de identidade, ao significado das vivências culturais, e os diversos modos de ser e de agir que os jovens vêm construindo no interior da associação. Na mesma importância, as múltiplas relações e ressignificações que os sujeitos de alguma forma estabelecem no seu contato com o mundo. Precisamos, durante nosso percurso, compreender os atores do ato educativo, trazer para a cena desta compreensão as visões de mundo que possuem suas escalas de valores,

desejos, projetos. Isto porque consideramos que são resultados de experiências e de vivências nos diversos espaços e também cenários sociais, onde a cultura existe num nascer e renascer incessante (MACEDO, 2004).

Outrossim, a complexidade da realidade e a historicidade que também conhecemos através do trabalho de campo nos fizeram enxergar de maneira mais profunda e reflexiva nosso objeto. Nesse nosso acordo com a etnopesquisa, fizemos um diálogo com o campo teórico e o real, que esperamos ter ajudado a debatermos e problematizarmos nossas implicações com o objeto da pesquisa. Aqui, ainda alinhavando a nossa pesquisa com as orientações propostas por Macedo (2004) entendemos que, “[...] como primeiro momento da construção de um objeto de pesquisa seria interessante historicizá-lo, contextualizá-lo” (p.143). O autor ainda reitera que a existência da sociedade e da cultura é intrínseca à condição do sujeito. Nessa proposta, ele considera preponderantes as ideias de complexidade de Edgar Morin e de Multireferencialidade de Jacques Ardoino. Tais proposições nos ajudam a enxergar o campo e nos dão pistas para entendermos como a ordem social se realiza através das ações cotidianas e o significado destas para os atores.

Apreciamos também o principio de relativização, como peça mobilizadora da nossa investigação. Tomando o pensamento de Guimarães (1985), Macedo diz que relativizamos quando vemos as coisas do mundo numa relação capaz de ter sido um nascimento, capaz de ter um fim e uma transformação. Alerta-nos para o fato de que relativizar não significa, em nenhuma condição, fazer uma ciência de forma relativista pura e simples, nem desprovê-la de interpretação e avaliação. Mas afirma, com suas próprias palavras que:

“O próprio ato de relativizar, já se consubstancia numa etapa significativa de ruptura face ao colonialismo intelectual que caracteriza a ciência moderna e as intervenções que inspira, especialmente nas políticas educacionais. Equivalência antropológica, alteridade existencial e desigualdade social, precisam de uma articulação ao mesmo tempo heurística e crítica na prática de pesquisar o fenômeno da educação, e o ato de relativizar é começo irremediável para um etnopesquisador crítico dos meios educacionais, que entende ser a primeira ruptura com o barbarismo cientificista a rejeição face ao núcleo fascista contido nas atitudes e práticas etnocêntricas” (MACEDO, 2004, p.91).

Ademais, também tomando a multirreferencialidade, como marca filosófica impressa nas etnopesquisas, Macedo traz as abordagens de J. Ardoino, apontando estas como abertas a alteridade e ao multiculturalismo crítico. Ainda nos alerta que a criação da multirreferencialidade não se pauta na prática da aditividade, nem da complementariedade,

muito menos de uma obsessiva necessidade de domínio absoluto, mas se desenha na “[...] afirmação da limitação dos diversos campos do saber, como também na tomada de consciência da necessidade do rigor fecundante, da nossa ignorância enquanto inquietação” (MACEDO, 2004.p.93).

Em nosso entender, a noção de multirreferencialidade sugere uma defesa de estudos epistemológicos fundados em perspectiva que estabelecem interpretação, mais complexa possíveis, a partir da conjugação de várias análises teóricas, por isso ela nos incitou interesse. Guardamos que a filosofia multirreferencial caracteriza-se, sobretudo, pelo entendimento não particularizado e unidirecional dos fenômenos e processos, mas pelo heterogêneo e plural. Nessa perspectiva, a abordagem multirreferencial possibilitou uma análise respeitando a pluralidade que constitui nosso objeto e ao mesmo tempo nos conduziu para um entendimento mais profundo das complexidades inerentes a este e aos fenômenos sociais educacionais. Macedo, sustentando as convicções de Ardoino, sobre a questão do método a partir de uma base epistemológica multirreferencial, aponta três tipos de abordagens e nelas buscaremos inspiração:

Uma *multirreferencialidade de compreensão*, apreendida em nível clínico, como uma forma de escuta destinada à familiarização do pesquisador com as particularidades indexais e simbólicas, bem como as significações próprias vindas das experiências, das formas triviais expressadas espontaneamente pelos sujeitos; uma *multirreferencialidade interpretativa*, exercida igualmente em nível das práticas, a partir dos dados procedentes e visando, através da comunicação, um certo tratamento deste material; e uma *multirreferencialidade explicativa*, mais interdisciplinar e orientada para a produção do saber, seria este um olhar interrogativo plural muito mais pertinente com a complexidade da emergência das ações humanas (MACEDO, 2004, p.95).

Nessa perspectiva de diálogos com teorias que nos façam olhar mais apuradamente e sensivelmente nosso objeto, buscamos confluir as concepções de Macedo (2004) com a proposta da Pretagogia, como referencial teórico metodológico que também nos orientou na produção e análise dos dados, mas, sobretudo nos fez enxergar e entender as formas de aprender existentes no interior da associação. Sobre a experiência de inserção na realidade a ser pesquisada, a proposta teórico-metodológica da Pretagogia nos inspirou e promoveu uma aprendizagem singular. E foi buscando entender os processos de aprendizagens com os quais os meninos e meninas da ACARBO aprendem que nos apegamos aos seus fundamentos. Segundo Silva e Petit (2011), a mesma apresenta elementos para se pensar as práticas educativas e faz indicação para um movimento de construção e de desconstrução de saberes, um movimento

de abertura a novas possibilidades de ensinar e de aprender. Isto nos fez enxergar as múltiplas possibilidades de aprendizagens ocorridas no interior da ACARBO, chão fecundo e fecundante para a formação da juventude negra que comunga a sua história cotidianamente em Santo Amaro. Segundo Silva (2003), a Pretagogia está fundamentalmente amparada nos princípios da cosmovisão africana, que são:

- a) ancestralidade;
- b) tradição oral;
- c) o corpo enquanto fonte espiritual, produtor de saberes;
- d) religiosidade;
- e) noção de território enquanto espaço-tempo.

De acordo com Eduardo Oliveira, podemos conceber a ancestralidade como:

[...] o signo da resistência afrodescendente. Protagoniza a construção histórico-cultural do negro no Brasil e gesta, ademais, um novo projeto sócio-político fundamentado nos princípios da inclusão social, no respeito às diferenças, na convivência sustentável do Homem com o Meio-Ambiente, no respeito às experiências dos mais velhos, na complementação dos gêneros, na diversidade, na resolução dos conflitos, na vida comunitária entre todos. (OLIVEIRA, 2015, p.3).

Percebemos que a ancestralidade é um dos valores que muito vivifica a socialização dos jovens dentro da associação e também é um valor que extrapola os limites físicos da ACARBO e parece acompanhar os sujeitos no processo de formação. A compreensão do contexto social no qual estão inseridos e do processo de transformação que participam se dá também pelas vias de conhecimento da sua ancestralidade. Um grupo de capoeira é espontaneamente impelido por esse valor da ancestralidade. A produção do conhecimento que se dá via relação intergeracional está sempre permeada por esse valor da cosmovisão africana. Os valores de ancestralidade são tidos em poder dos mais velhos, isso porque “[...] seus guardiões são os velhos de cabelos brancos, voz cansada, e memória um pouco obscura, rotulados às vezes de teimosos e meticulosos (veillisse oblige!) ancestrais em potencial” (KIZERBO, 2010, p. XXXVIII).

A tradição oral desponta, cotidianamente, através do conhecimento que é produzido e repassado por intermédio da oralidade. É marcada, na fala dos sujeitos, no som de utensílios domésticos, de instrumentos de trabalho e musicais ou até mesmo nos sons produzidos pelos

elementos da natureza. Todo esse conjunto de elementos possuem significados e são capazes de retratar e contar a história dos povos. Ao falar de tradição oral, Vansina, citada por Silva diz que:

Uma sociedade oral reconhece a fala não apenas como um meio de comunicação diária, mas também como um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais [...] um testemunho transmitido verbalmente de uma geração para outra. [...] a música encontra-se de tal modo integrada à tradição que algumas narrativas somente podem ser transmitidas sob a forma cantada. [...] A oralidade é uma atitude diante da realidade e não a ausência de uma habilidade (VANSINA, 2010, p. 139-140, *apud* SILVA, 2013, p.66).

No dia a dia das aulas, nas celebrações e eventos na ACARBO, é muito nítido esse valor da cosmovisão africana, bem como da tradição oral. Muitos sujeitos utilizam-se dele para falar de si e quem são, para falar dos seus pares e dos que também não são. A oralidade está viva nas manifestações culturais da cidade e é poderosa na manutenção e fortalecimento dessas tradições. A capoeira vive e se perpetua através da tradição oral. Machado (2015) nos anuncia essa tradição, evidenciando a maneira como muitas vezes ela é desenvolvida, através dos mitos:

[...] faz parte do jeito de educar [...]. Os mitos de matriz cultural evidenciam valores de convivência e solidariedade, considerando: saber sobre si mesmo (autoconhecimento); reconhecimento e manutenção de valores de convivência comunitária; reverências aos ancestrais e aos espíritos dos familiares; apreço à figura da mãe, venerado quase como uma entidade; reverência aos mais velhos e velhas, como portadores de conhecimentos; preservação dos fazeres e saberes, costumes e histórias das comunidades; atenção para a educação de crianças e jovens, com os princípios e valores da comunidade; manutenção da família, enquanto instituição básica da sociedade (MACHADO, 2015, p. 04).

Nas muitas conversas com jovens e mestres pude escutá-los várias vezes falando de corpo. Em algumas falas, “o corpo é o amparo do espírito”, é “o que faz a coisa”, é “o que realiza o desejo”, é “o que produz” (notas de caderno de campo). SODRÉ (2002) nos ajuda a entender que, enquanto fonte espiritual, o corpo pode ser um produtor de saberes, pois sendo parte do território natureza, e como tal elemento de sacralidade, por excelência comunica-se e produz fazeres e saberes. Um corpo comunica, é capaz de falar por meio da palavra, do gesto, do toque, do choro e também por meio da dança e da luta. Falando de como os mestres ensinavam na roda de capoeira, o autor anuncia que “[...] era um processo sem qualquer intelectualização, como no zen, em que se buscava um reflexo corporal, comandado não pelo

cérebro, mas por alguma coisa resultante da sua integração com o corpo” (SODRÉ, 2002, p. 38 ).

Nos estudos de Silva (2013), a religiosidade é um dos fundamentos que aparece mais evidenciado na cosmovisão africana. Para a autora, a religiosidade nos permite o entendimento da sacralidade de tudo que cria vida – tanto animais como vegetais – e mais de tudo, permite que a vida seja estabelecida, propagada e prolongada, como por exemplo, o que compõe o reino mineral, o sol, a lua. E argumenta que é por meio da religiosidade que se pode compreender o valor e a importância de cada ato, de cada gesto e de cada ser. São os entrelaces e a interligação desses elementos que conjuntamente atuando promove o equilíbrio pleno da natureza, pois se acredita que tudo, todos os seres vivos e não vivos estão intimamente próximos, entrelaçados, pois atuam em conjunto para que haja o pleno equilíbrio da natureza. Nesta forma de coabitação não existe sobreposição de um ser vivo sobre o outro. Todos são superiores. Silva (2013) ainda diz que é nessa maneira de se compreender a religiosidade que surge o princípio da circularidade. Nesse está a ideia de que o outro é a minha extensão. Desta maneira, podemos entender que:

O pensamento africano é holístico. Como tal, ele reconhece a íntima interconectividade e, mais precisamente, a interdependência de tudo. De acordo com o ethos do ubuntu, uma pessoa não só é uma pessoa por meio de outras pessoas (isto é, da comunidade em sentido abrangente: os demais seres humanos assim como os ancestrais), mas uma pessoa é uma pessoa por meio de todos os seres do universo, incluindo a natureza e os seres não humanos. Cuidar “do outro” (e, com isso, de si mesmo), portanto, também implica o cuidado para com a natureza (o meio ambiente) e os seres não humanos. (LOUW, 2010<sup>7</sup>, *apud* SILVA, 2013, p. 67).

A partir dos princípios da Pretagogia pude resignificar os diálogos com os sujeitos da pesquisa. Ao tempo que esses princípios também contribuíram para a minha percepção, tornando-me mais sensível ao *ethos* do grupo. Sobre as sociabilidades notei que a capoeira também apresentando os princípios da cosmovisão africana constituiu um elo de valorização e respeito entre os indivíduos, pluralmente formado, mas democraticamente vivido. Há uma ética de pluralidade, cuidado e partilha que só foi possível compreendermos observando as práticas cotidianas. O significado dessa ética está ao alcance de todos através da educação desenvolvida pela associação, muitas vezes percebida na postura dos jovens, dos mestres e dos professores.

---

<sup>7</sup> Citação publicada em uma revista eletrônica não paginada e disponível no endereço eletrônico: <[http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3687&secao=35](http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3687&secao=35)> . Acesso em 08/01/2015.

Como fundamentos valiosos para a nossa pesquisa, e porque também se articulam com a proposta da Etnopesquisa, no que diz respeito à necessidade que um etnopsiquisador tem de criar vínculos, e minimizar ou trabalhar os possíveis choques culturais dos primeiros encontros, tomamos emprestado da Pretagogia, aqueles que mais se aproximaram do delineamento do nosso objeto. Esses foram utilizados para analisarmos a finalidade das práticas desenvolvidas pela ACARBO, no que tange às ações educativas e aos valores “civilizatórios africanos”, como esses valores são postos em prática pelos jovens dentro da ACARBO e para além dela. Também para investigarmos com sensibilidade cultural, franqueza e compromisso ético, elementos fundamentais para uma pesquisa etnográfica acontecer ou mais especificamente para que se possa saber chegar e sair numa pesquisa de campo (MACEDO, 2004). Desta forma, os fundamentos da Pretagogia, foram importantíssimos para que eu, desenvolvendo a pesquisa com uso da observação participante-uma das bases fundamentais da etnopesquisa, pudesse me manter no campo e chegar o mais perto possível da perspectiva dos sujeitos, tentando entender sua visão de mundo, bem como os sentidos e significados que dão à realidade que estão inseridos. Para tanto, foram inspiradores os trabalhos de Silva (2013) e Silva e Petit (2011, 2015) que com seus fundamentos teóricos, possibilitaram a construção de conhecimento na prática participativa e de interação com os sujeitos. Um desses fundamentos é a *consciência corporal africana*, e está nos estudos do educador físico Norval Cruz (2009), citado pelas autoras, e que traz o corpo no sentido de referência. Um corpo híbrido feito de pensamento e movimento, materialidade e imaterialidade, ancestralidade e devir. Um corpo capaz de afetar e se deixar afetar pelas variações do meio em que vive. Outro fundamento está assentado na *abordagem da afrodescendência*, desenvolvido por Henrique Cunha Jr (2007), que entrelaça a importância das questões de ordem identitária aos aspectos da ancestralidade e território africano e afro-brasileiro. Este defende a necessidade:

De um novo campo de produção científica específico das populações de descendência africana, tratando da população desta realidade na sua própria ótica é que levou a incorporação dos conhecimentos históricos da cultura africana e da base do conhecimento denominado de afrodescendência (CUNHA, 2007, p. 03-04 *apud* SILVA, 2013, p. 64).

Com a mesma importância, os ensinamentos da *Filosofia da Ancestralidade*, de Eduardo de Oliveira (2009), indicando que a ancestralidade constitui-se numa epistemologia que permite criar estruturas sociais capazes de confrontar este modo único, eurocentrado, de



organização da vida e da produção na contemporaneidade, nos fazendo pensar em novas formas de racionalidade, e de aproximações com as concepções fundadas na multirreferencialidade proposta por Macedo. Equiparado aos fundamentos teóricos anteriores, o *auto – reconhecer – se afrodescendente* também se fez importante aqui. O mesmo é entendido a partir da perspectiva de KI- ZERBO (2010), citado por SILVA (2013), quando diz que trata- se de alguém saber que faz parte de um tronco/linhagem de origem negra africana. É quando se sabe que sua história de vida foi iniciada por meio dos seus ancestrais. É quando se assume essa descendência africana com um comportamento positivado, sabendo que “Viver sem história é ser uma ruína ou trazer consigo as raízes de outros. É renunciar à possibilidade de ser raiz para outros que vêm depois” (KI-ZERBO, 2010, p. LVII *apud* SILVA, 2013, p. 65).

Nossa parceria com este referencial teórico-metodológico nos auxiliou na compreensão de como se dão os processos de aprendizagem dos jovens, marcados pelos princípios da cosmovisão africana que são intensamente inerentes à aprendizagem da capoeira. Reconhecer-se capoeira é de fato estar ligado à sua ancestralidade. Foi de extrema importância a contribuição valiosa que a Pretagogia promoveu em minhas descobertas e aprendizagens, como pesquisadora e iniciante na capoeira.

Diante disso, muitos foram os desafios postos à nossa frente. No desenvolvimento da pesquisa, apresentamos os jovens como forças capazes que se mostraram, como atores que criam, inventam acontecimentos e afirmam a vida e suas infinitas possibilidades de devir, deixando-se afetar pelas coisas do mundo e, nesse caso, produzindo transformação e movimento na educação e mobilizando culturalmente os espaços da cidade. Seguimos então descrevendo como procedemos através do método e da técnica no percurso da investigação.

## **2.2 Primeiros passos: observando, participando e aprendendo.**

A observação nos faz aprender. Aqui também nos permitimos ser aprendizes. Nesse sentido, nos colocamos no lugar de alguém que deseja observar para também aprender. A entrada em campo nos chamou atenção para o duplo sentido que a observação estava produzindo: um primeiro, relacionado com a apreensão dos processos e práticas ocorridas na associação. Este primeiro contribuindo sobremaneira para o desenvolvimento da pesquisa em si. E um outro, em relação a aprendizagem propriamente dita. Nestes os

sujeitos são partícipes e atores no processo. Ao mesmo tempo, observam e são observados. Aprendem e ensinam simultaneamente.

Trago aqui minhas experiências de intensa, singular e prazerosa aprendizagem. Aprendi muito com os jovens e com os mestres. Aprendi coisas para a vida toda. Redescobri meu corpo, reafirmei minha identidade e pertencimento. E nessa trajetória estou me tornando capoeira. Logo, no início do mês de agosto de dois mil e quinze, após o exame de qualificação, procurei Mestre Macaco e falei do meu desejo de ser capoeira. Ele me apresentou os horários e dias de aula da sede e também das filiais, já que tinha que estar nos espaços das filiais acompanhando o cotidiano dos jovens, sujeitos da pesquisa, e com o pouco tempo disponível, resolvi então fazer aulas nos distintos espaços da associação. Nas aulas, aprendi, além dos movimentos – golpes da capoeira –, o que de fato eram aqueles princípios de cosmovisão africana. Lembro-me de que numa aula com Mestre Admilton, um dos mestres da ACARBO, ele ensinou sobre ginga, movimento básico da capoeira, mas extremamente transcendental. Aprendi muito gingando!

Por enquanto o que sinto é que a minha aprendizagem da capoeira, ainda que nesta fase de nascitura em mim, ascendeu o que sou. Compreendi, com o seu estudo e prática o que é não se deixar dominar ou desterrar estando em sua pátria. Tenho reaprendido sobre mim, sobre meu pertencimento. Mas o mais marcante até aqui foi ter aprendido a utilizar mais meu corpo – que desde cedo compreendi que era sagrado – para aprender, descobrir, criar, sentir, transmitir.

Como foi surpreendente redescobri o chão com o meu corpo. Aprendi a sentar ao chão. Redescobri minha relação de afeto e prazer com o chão, que tanto vivi durante a infância, principalmente, quando morava na zona rural. Rolar meu corpo, apoiar meu corpo com os pés, com as mãos e cabeça (que desafio prazeroso) me fizeram enxergar o chão como porto, lugar de amparo, onde eu poderia conscientemente estar, ou até mesmo buscar estar. Equilibrar e desequilibrar meu corpo, com ou sem medo de cair, porque aquelas inúmeras rasteiras que tomei me ensinaram a diminuir meu medo e me preparar – como em tantas situações na minha vida – a cair para levantar. Lembro-me bem aprendendo o movimento/golpe da negativa, da importância de saber cair. Aprendi que estar ao chão não é motivo de submissão, inferioridade ou pobreza, mas de respeito, retorno. Meu corpo aprendeu a descarregar energia no chão e também recarregar-se, como bem fala Petit (2015).

E como me move a musicalidade da capoeira. São benditos<sup>8</sup> que me levam longe, que me ligam aos que estão ali à minha volta e aos ausentes, invisivelmente sinto a energia. Mas, sobretudo esses benditos bem dizem a minha vida e a de tantos outros irmãos meus. A escuta deles não me desliga do mundo, mas, fazem com que eu volte a mim estando ligada a outros irmãos/irmãs. Não é uma volta ao passado, mas um retorno que me faz compreendê-los e acima de tudo senti-los. Por muitas vezes, esses benditos suscitam em mim uma vontade de vencer, um sentimento revolucionário, que não sei ao certo explicar. Sinto-me importante fazendo capoeira, executando os golpes, os movimentos. Tenho aprendido com a capoeira a me relacionar melhor com o mundo físico e espiritual, com os outros – inclusive todos os outros seres vivos – e comigo mesma. Descobri, também, que é possível aprender com a experiência, com a sensibilidade afetiva, com o contato físico com o outro, porque venho aprendendo assim. Fui conquistada pela capoeira. Aprendi na roda a esperar a minha vez. Como foi importante essa espera. Só participei uma vez da roda, estava ansiosa, coração muito palpitante, mas cheia de vontade de participar. Não é a espera do deixar acontecer, mas a espera que te faz aprender a observar o outro, a aprender com ele, a escutar. É a espera de estar fazendo, participando. Como foi importante aprender isso. Tenho muitos motivos e situações na vida diária que me fazem esperar, vou saber utilizar esse momento a meu favor, com menos tensão e pressa. Aprender a apreciar enquanto espera.

A sensibilidade do mestre para ensinar/educar também me tomou. O mestre sempre paciente e a transmitir prazer, a nos fazer aprender. Eu preciso disso para minha vivência com os alunos em sala como também na condição de pesquisadora que traz dúvidas, inquietações em campo e fora dele. Mas também a luta me tomou. Aprendi a apanhar literalmente, a sentir dor provocada por um golpe do outro e saber reagir, defender-me, atacar se preciso e de maneira certa. Converter a dor em energia para golpear também, não me sentir pior. Ser potente, usar minha força. Buscar conseguir. Isto me anima e tem me ensinado a mobilizar-me no mundo da capoeiragem, mas também por aí.

Se tivesse vivido a capoeira antes, como tanto ansiei na adolescência e juventude, talvez meu mergulho tivesse sido raso diante da profundidade que ela é. Talvez tivesse mergulhado, mas pouco sentido, enxergado turvamente ou de forma ofuscada. Talvez tivesse feito apenas algum efeito em mim, talvez. Mas sei que o fato de ter sido agora, me fez SER. E estou sendo. Com isso quero dizer que a aproximação mais visceral e corporal com a

---

<sup>8</sup> Músicas geralmente cantadas durante um ritual religioso. Também tem sentido de oração, meditação como os mantras.

capoeira teve um efeito importante para melhor compreender meu campo de pesquisa e estudos, os jovens e mestres com os quais convivi e aprendi, como relato a seguir.

Vi a capoeira como uma pedagogia do sagrado, que cerimonializa cada ato e movimento (PETIT, 2015). A mão que por vezes é pé, que nos remete a se utilizar na vida de outras alternativas, a relação com o chão, quando o mestre dizia “só cai quem está de pé”. “Olhe de baixo, mas olhe o outro e não o chão”. Vi também a vida, para além dali. Dos “jogos de cintura” que como mãe e pesquisadora tive que fazer para estar ali. Tive que parar, na minha oitava aula, pelo menos parcialmente. Fui acometida com uma artrite severa no Crômio (osso da clavícula), tive a mobilidade do braço e ombro direito bastante limitada. Continuei as aulas, mas fazia movimentos muito limitados e com as pernas. Mas posso dizer que esse foi o início da minha vida capoeira. Aprendi com o outro, aprendi com a realidade, aprendi com as situações, aprendi observando e fazendo.

Analisando empírica e teoricamente a aprendizagem da capoeira percebemos que observar se constitui como um momento essencial para que o aprendente possa assimilar o conhecimento, e, assim, posteriormente mostrar o que conseguiu apreender. Isto nos remete à ideia de como Hampaté Bâ explica a importância da observação no processo de aprendizagem:

Durante o trabalho, o ferreiro pronuncia palavras especiais à medida que vai tocando cada ferramenta. [...] O aprendiz não deve fazer perguntas. Deve apenas observar com atenção e soprar. Esta é a fase “muda” do aprendizado. À medida que vai avançando na assimilação do conhecimento, o aprendiz sopra em ritmos cada vez mais complexos, cada um deles possuindo um significado. No decorrer da fase oral do aprendizado, o Mestre transmitirá gradualmente todos os seus conhecimentos ao discípulo, treinando-o e corrigindo-o até que adquira a mestria. Após uma “cerimônia de liberação”, o novo ferreiro poderá deixar o mestre e instalar a sua própria forja (HAMPATÉ BÂ, 2010, p.187-188).

Entendemos, assim, o ato de observar como um dos meios mais utilizados pelo ser humano para conhecer e compreender as pessoas, as coisas, os acontecimentos, as situações, e os fenômenos. Através do ato intelectual de observar um determinado fenômeno é possível adquirirmos uma noção real dos processos, das relações inerentes, do ambiente e dos sujeitos envolvidos. Segundo Barros (1994), observar significa aplicar atentamente os sentidos a um objeto para dele obter um conhecimento que seja claro e preciso. Sendo assim, a observação torna-se uma técnica com caráter científico a partir do momento em que passa por sistematização, planejamento e controle da objetividade. Nessa observação científica o pesquisador não pode ter um olhar aleatório e simplista diante do que está acontecendo, mas

deve ser um observador com um olho treinado em busca de certos acontecimentos específicos e inusitados a respeito do seu objeto. Sendo o *locus* da pesquisa uma associação, com intensa dinâmica no desenvolvimento de suas atividades e tendo como referência a cosmovisão africana de aprender (aula de capoeira, aula de dança tendo como referência a africanidades, confecção de instrumentos musicais como berimbau, caxixi, confecção de artesanato local, etc.) aproveitamos a observação no que tange à possibilidade de se obter a informação na ocorrência espontânea dos fatos e dessa maneira poder examinar. Como foram valiosas e significativas as observações, o contato direto com o grupo e a participação na dinâmica da associação.

Lembro-me de um desses dias fazendo a experiência com eles/elas. Era um sábado pela manhã. Estávamos comemorando o 30º aniversário da ACARBO. Mestre Santo Amaro, que desenvolve suas atividades de capoeira no Rio de Janeiro, tinha vindo participar do evento. Ele acabava de fazer uma oficina de capoeira angola – digo oficina, pois toda “aula de capoeira” que observamos possuiu caráter de oficina, muito mais que de aula. Muito vibrante a oficina. Foi muita sensibilidade e envolvimento da turma participante em cada movimento ensinado. Foi assim que Mestre Santo Amaro disse à turma: “movimento porque agora estamos aprendendo com o nosso próprio corpo”. O mestre lembrava aos jovens e adolescentes presentes como foi complicado para seus ancestrais ensinar capoeira, como era necessário sabermos lidar com nossas limitações e como era importante sermos livres. Nos cânticos entoados durante a roda, observei que vinha à tona a memória dos seus mestres e dos mestres dos seus mestres, da vida difícil do período pós-abolição; de como era triste se esconder, fugir e lutar para sobreviver. “A capoeira hoje é arte, mas nem sempre foi assim”, disse Mestre Santo Amaro e continuou a oficina.

Sabíamos que não era possível observar tudo, nem todas as atividades ao mesmo tempo, era um campo de observação muito amplo, por isso, focamos a observação, adequando-a aos objetivos definidos e pretendidos a alcançar. Procuramos concentrar nosso olhar para as atividades educativas como as oficinas, as aulas de capoeira, a presença das famílias, as rodas de conversa e de capoeira, os encontros dos mestres e dos professores, a relação dos jovens entre si, a participação dos jovens nas atividades e nos eventos.

Segundo Mazzotti (1998) e Galante (2003), a pesquisa qualitativa é constituída por vários tipos de observação, dentre as quais a observação participante<sup>9</sup>, empregada em nossa

---

<sup>9</sup> De acordo com Chizzotti (1995) e Gil (1999), a observação participante foi introduzida pela Escola de Chicago, na década de 1920, sofrendo severas contestações pelos pesquisadores experimentais, sendo abandonada por

investigação. Minayo (2004) diz que é neste universo científico que a construção sistemática da observação participante se torna cada vez mais evidente, uma vez que essa técnica modifica a ação do pesquisador que, ao integrar o grupo que vivencia a realidade social, propicia interações que contribuem para a mudança de comportamento do grupo observado de forma não intencional. Assim, na observação participante, há uma possibilidade de unir o objeto ao seu contexto, contrapondo-se ao princípio de isolamento e dando significado ao conhecimento fruto desse processo de interação com os outros (HAGUETTE, 1984). Partilhar os momentos de aulas, assistir junto com eles, participar com eles das oficinas, das aulas de capoeira, das rodas de conversas, andar pelas ruas da cidade, visitar a feira e praças, participar das viagens para eventos em outras cidades foi muito significativo para essa perspectiva da etnopesquisa. Esses momentos criaram possibilidades de aprendizagens singulares que qualificaram nossos procedimentos, mas, além disso, permitiram entendermos os sentidos e significados das vivências dos sujeitos, e como são impactantes estas vivências na construção da subjetivação. Não podemos deixar de dizer que também foram impactantes para a pesquisadora, que arraigou-se noutras formas de aprender.

Desta maneira, a pesquisa que valoriza a interação social deve ser compreendida como o exercício de conhecimento de uma parte com o todo, e vice-versa, que produz linguagem, cultura, regras e assim o efeito é ao mesmo tempo a causa. Morin (1997) aponta pistas sobre esse conhecimento quando postula que o conhecimento é pertinente quando se é capaz de dar significado ao seu contexto global, ver o conjunto *complexus*. Ressaltamos que não se trata de uma observação simples, utilizada no dia adia. É uma técnica de observação sistemática, amparada em princípios teórico-filosóficos, que propicia a participação mais intensa possível do pesquisador nas vivências dos grupos e acontecimentos julgados importantes.

Concordamos com Minayo (2004) e percebemos como é complexo, observar práticas que se dão na coletividade, arraigadas de subjetividades e marcadas por valores e princípios tão singulares. Mas também inferimos o quanto foi possível aprender com essas observações. Por isso, o pesquisador deve dedicar-se às etapas exigidas para a coerente e bem sucedida aplicação da técnica. Suscintamente, descrevemos essas etapas sugeridas por Richardson (1999) como percurso para a investigação. Segundo esse autor, uma primeira etapa diz respeito à aproximação do pesquisador ao grupo social em estudo. Nessa etapa é importante,

---

décadas. No entanto, a sua retomada, tem atualmente sido verificada em muitas pesquisas e é notório o auxílio nas descrições e interpretações de situações cada vez mais globais. As contribuições de Malinowski para a observação participante tornou essa técnica mais conhecida no meio científico.

entre outros elementos, a desconstrução de possíveis bloqueios, como a desconfiança e a reticência do grupo. Nessa fase, é necessário que o pesquisador seja aceito em seu próprio papel, isto é, como alguém externo, interessado em realizar, juntamente com os sujeitos, um estudo. A inserção é o processo pelo qual o pesquisador procura diminuir a distância que o separa do grupo social com quem pretende trabalhar. Essa aproximação é primordial para que o percurso da pesquisa possa, de fato, ser realizada dentro do grupo com a participação de seus membros enquanto protagonistas e não simples objetos. Etapa de muitos desafios, mas facilitada pela mediação cuidadosa do coordenador do grupo.

Quando nos apresentamos à associação, esclarecendo os objetivos da pesquisa, ao então presidente da ACARBO, o professor e Mestre de capoeira Raimundo José das Neves (Mestre Macaco), fomos muito bem recebidos. O nosso conhecimento prévio a respeito do trabalho da associação e a nossa atuação na educação escolar da rede municipal de ensino, atrelados à sensibilidade e altruísmo do Mestre, foram elementos preponderantes na promoção de um diálogo inicial. Neste mesmo dia de apresentação, e já que conhecíamos, à distância, o Mestre Macaco, sem muitas pretensões perguntamos como andava a associação e suas motivações com o trabalho na mesma. Ele, muito espontaneamente disse que era bom conversarmos sobre o assunto e perguntou sobre que maneira se iria registrar a conversa. Respondemos que sendo este contato inicial, não estava com nenhuma mídia ou aparelho, iria apenas fazer registros no diário de campo e brevemente lhe falaríamos como funciona o diário. Ele surpreendeu-nos com uma máquina filmadora e em outras palavras, disse que perdemos muito por falta de registro e que por isso não iríamos ficar sem registrar. Preparou a filmadora e conversamos quase sessenta minutos. Disponibilizou-me a gravação com informações valiosas sobre a história da ACARBO e sua trajetória como capoeira. Começamos a enxergar a partir daí o *lócus* de pesquisa e não apenas associação que desenvolve projetos culturais em Santo Amaro.

Na segunda etapa, foi importante estabelecermos uma visão de conjunto da comunidade objeto de estudo. Essa etapa pode ser operacionalizada com o auxílio de alguns elementos, como o estudo de documentos, reconstituição da história do grupo e do local, observação da vida cotidiana, identificação de atividades econômicas e culturais, levantamento de pessoas-chave (conhecidas pelo grupo) e a realização de entrevistas – não diretivas – com pessoas que poderiam ajudar na compreensão da realidade. Tivemos o cuidado para que o registro dos dados fosse imediatamente direcionado ao diário de campo, para não haver perda de informações relevantes e detalhadas sobre os dados observados.

Quando não foi possível o registro imediato, recorremos ao uso do recurso de filmagens, fotos ou entrevista como fontes complementares. Utilizamos de muitas entrevistas informais e registros de imagens e vídeos para nos auxiliar nesta compreensão do contexto do trabalho da associação e o alcance das suas ações. Criamos contato com outros espaços, onde também se desenvolve trabalho com a capoeira e onde alguns sujeitos desta pesquisa também fizeram experiência. Visitamos as filiais da cidade de Conceição da Feira- Ba, Conceição do Jacuípe- Ba, Gaibú- PE. E conversamos com mestres de todas as unidades da Bahia; com o mestre do Rio de Janeiro e também do Espírito Santo. Tivemos também acesso aos documentos oficiais da associação, como o estatuto, atas de eleição, projetos para concorrer editais etc. Estes foram subsídios valiosos para conhecermos e relatarmos sobre as ações da ACARBO. Ainda nos informamos sobre a situação real do grupo e sobre a percepção que este possui de sua condição econômica, posição política e social.

A terceira etapa consistiu na sistematização e organização dos dados. Etapa que consideramos difícil, complexa e delicada. Foram muitos dados produzidos. Inúmeras fotos, muitos áudios de entrevistas, rodas de conversa e vídeos. Um diário de campo com longos e muitos registros. Para sistematização, revisitamos os nossos objetivos de pesquisa e elegemos as categorias de análise para não ficarmos à deriva do que propomos nem nos enviesarmos a ponto de nada responder da pesquisa, e também de utilizarmos bem o tempo que tínhamos. Barros (1994) diz que não há limite temporal e espacial para a observação participante, uma vez que as pesquisas qualitativas se caracterizam, também, pela utilização de múltiplas formas de coleta de dados. O tempo a ser empregado deve ser o necessário para a apreensão dos significados dos fatos, das relações e comportamentos.

Consideramos, pois, que a técnica, muito utilizada pelos pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa em suas pesquisas, foi significativa, pois contribuiu para a nossa inserção como pesquisadora, no interior do grupo e também intensificou a interação com os sujeitos e a partilha do cotidiano. A observação participante teve grande relevância, uma vez que esta nos possibilitou uma maior proximidade com a ACARBO, seus sujeitos e os processos educativos e culturais inerentes às relações sociais vivenciadas pelos jovens participantes. A técnica nos auxiliou na produção dos dados, e em consequência nas análises, nas interpretações e explicações.

Através da observação participante, foi possível uma percepção melhor e talvez mais ampliada do objeto que estávamos investigando, aqui incluindo o próprio *lócus* da pesquisa. A nossa observação contemplou as tensões, os fazeres cotidianos, as falas espontâneas sobre si,



o outro e o grupo, os gestos, as relações de afetividade, o convívio em grupo, as sociabilidades. As situações diversas, ocorrentes na ACARBO, bem como a maneira dos sujeitos reagirem a essas situações e tensões, apontaram caminhos para entendermos os significados dessas vivências dos sujeitos com a educação não formal e a prática da capoeira.

Com as entrevistas diretas e indiretas, buscamos entender o significado da dinâmica da ACARBO diante da realidade socioespacial onde ela e seus sujeitos estão inseridos e também compreendermos os sentidos da participação dos sujeitos na ACARBO. Buscamos entender a história individual e coletiva, a posição social e os processos interativos dos sujeitos no espaço em que habitam, e a partir daí encontramos pistas para a compreensão das implicações socioeducativas e culturais que impactam a vida dos jovens integrantes da associação.

Para a compreensão da realidade que investigamos, tentamos uma análise interpretativa das relações sociais dos sujeitos e dos fenômenos sociais que o cercam, da contemporaneidade, sem nos distanciarmos da natureza histórica desses fenômenos, nem das leis sociológicas (TRIVIÑOS, 1987) que caracterizam a vida em sociedade. Procuramos abordar os conceitos de forma que essa abordagem criasse possibilidades para uma compreensão ampla e bem próxima da realidade. Reconhecemos que o processo de investigação foi bastante complexo, por isso buscamos o diálogo com a teoria, procuramos revisar criticamente os conhecimentos que acumulamos sobre o tema investigado, discutimos e procuramos criar nexos entre as “categorias” e conceitos de forma que ambos nos permitissem tratar o objeto de forma ética. Além disso, foi muito importante avaliar, durante o percurso investigativo, o uso das técnicas para termos o mais adequado levantamento de dados e seu melhor aproveitamento.

Nestes próximos tópicos, apresentaremos a caracterização dos sujeitos e também do *lôcus* da investigação. Também diremos como foram feitos os encontros, as entrevistas, a escolha destes sujeitos e nosso convívio com o grupo.

### **2.3 O *lôcus* da pesquisa: Associação de Capoeira Arte e Recreação Berimbau de Ouro – ACARBO, na cidade de Santo Amaro - Ba.**

O município de Santo Amaro situa-se no Recôncavo Baiano, a 71 km da capital do estado, Salvador. Caracterizada como uma cidade interiorana, abriga aproximadamente um total de sessenta mil habitantes (IBGE, 2010). Segundo o censo demográfico de dois mil e dez,

desses sessenta mil, quase oito mil corresponde a uma faixa etária entre 15 a 29 anos. (IBGE, 2010). Foi sobre esta população jovem que dedicamos estudo.

Com gentílico santoamarense, o povo de Santo Amaro vive imerso a um contexto de profundos ranços de uma colonização perversa representada também pela arquitetura espacial da cidade, com suas ruelas e casarões. Mas esses elementos que compõem o espaço geográfico de Santo Amaro também são importantes para a memória e identidade dos santoamarenses, pois constituem-se signos e símbolos que guardam a história de luta e de superação desse povo. Os pequenos povoados administrativamente representados pelos distritos de Acupe, São Brás, Pedra e Oliveira dos Campinhos formam o município e trazem, através do seu povo, os modos de vida que fazem Santo Amaro ser um lugar singular e ao mesmo tempo universal (SANTOS, 1997). Esses lugares são marcados pelas suas especificidades culturais e vão assim politicamente constituindo territórios de identidade (SERPA, 2015). Segundo esse autor, Santo Amaro faz parte do território de identidade do recôncavo, junto com outros municípios baianos e é fortemente influenciado pela cultura de matriz africana, refletida – simbólica e materialmente – no trabalho das instituições e grupo de promoção e desenvolvimento da cultura local. Mas os desafios para a sustentabilidade, manutenção e preservação desses aspectos identitários são enormes. As políticas públicas vigentes são frágeis e ao mesmo tempo incipientes, já que não conseguem incluir nem atender, plenamente, as demandas.

O quanto é peculiar à cidade, a manifestação cultural popular “Nêgo fugido” que secularmente acontece em Acupe. E o mesmo pode-se dizer do Samba de Roda de São Brás, do Bembé do Mercado, do Lindro Amor, etc. Santo Amaro é culturalmente um espaço vivo. É neste contexto de desafios sociais, e potencialidades culturais que a ACARBO atua. É ela que agora apresentamos, com suas potencialidades, limitações e desafios.

A associação, no seu dia a dia, é um lugar que, por meio das suas ações educativas e culturais com as juventudes, faz do espaço de Santo Amaro um lugar de aprendizagem, de comunicação de apreensão de forças produtivas não dominantes e de culturas outras que não apenas a dominante. Pois é no lugar – Santo Amaro – que o cotidiano dessa instituição acontece revelando as tensões, os conflitos e também as afetividades, a solidariedade, como bem anuncia Santos (1997). Neste sentido, devemos considerar a formação/configuração socioespacial da cidade de Santo Amaro como uma das dimensões qualitativas e propiciadoras para a apreensão das relações sociais que moldaram e moldam as formas de pensar e fazer a educação. Por isso, cremos que a prática educativa, realizada através da capoeira, pela ACARBO, na cidade de Santo Amaro, vem sendo construída ao longo da

história – do povo, do lugar. Nossas idas e vindas em Santo Amaro, nossas diversas visitas à associação, pôde nos fornecer dados e nos fazer perceber as potencialidades e também as limitações dessa prática dentro da associação.

Existente em Santo Amaro há trinta anos, a ACARBO realiza atividades de cunho educativo e cultural em Salvador, capital, e no interior do estado da Bahia, através de suas filiais, alcançando centenas de jovens. Também possui trabalho com capoeira no estado do Espírito Santo, e na Europa, especificamente na Alemanha, França e em Portugal. Segundo depoimento do atual presidente, os trabalhos na Alemanha não tiveram muito sucesso, os alunos não permaneceram na escola e o trabalho da associação nesse país não vigorou. Na França, os alunos estão se dispersando principalmente por conta do retorno do representante brasileiro da ACARBO ao Brasil, por questões de ordem pessoal. Ao contrário desses dois casos, as atividades realizadas em Portugal foram e estão bem sucedidas e os alunos podem contar com o trabalho dedicado de um mestre da ACARBO que vive, temporariamente, nesse país. Mas é em Santo Amaro da Bahia, no Brasil, que os trabalhos dessa associação alcançam seu maior público.

Quando a ACARBO é fundada, suas atividades são essencialmente voltadas a aulas e rodas de capoeira. Como a associação não possuía espaço físico próprio, as aulas e rodas eram realizadas numa quadra pública de esporte – “Quadra do Grêmio”. Nesse período inicial, as atividades eram realizadas a partir do projeto Expansão, criado pela própria associação, com o objetivo de concentrar a capoeira dentro de um espaço para que tivesse visibilidade na cidade. As atividades da associação foram bastante acolhidas pela comunidade que comparecia com grande representatividade numérica às rodas. Buscando estender o trabalho e ainda sem espaço físico próprio, criou o projeto Resgate Cultural, expandindo o trabalho para os bairros periféricos e fazendo um retorno aos locais de surgimento da capoeira no município, como fazendas e sítios da zona rural. Houve um significativo processo de ocupação dos distritos e localidades do município. Depois desse período de estabelecimento nas áreas periféricas de Santo Amaro, a ACARBO começa a criar estratégias – diante de uma demanda que chegava à associação – para implantar seu trabalho em outras cidades. A ideia era ocupar as regiões da Bahia. O trabalho foi aos poucos ganhando espaço no território do recôncavo, sul, sertão e extremo sul do estado da Bahia. Também a associação tem trabalhos registrados nos estados do Espírito Santo, Rio de Janeiro, Recife, Minas Gerais, e no Rio Grande do Sul.

Na década de 90, o trabalho com a capoeira alcançou as escolas, tanto da rede pública de ensino quanto da rede privada. O projeto Gingando nas escolas, criada pela associação em

parceria com escolas dessas duas redes, fez com que a capoeira da ACARBO estivesse presente nos espaços de quinze escolas, atingindo um contingente de seiscentos alunos entre jovens e crianças. Nessa mesma década, outro projeto chamado “Projeto Revitalização” foi muito importante. O projeto objetivava evidenciar, fortalecer e valorizar manifestações culturais de Santo Amaro como Maculêlê, Lindro Amor, Samba de roda, Puxada de Rede do Xaréu, danças afro e outros. Outro projeto, desenvolvido no início dos anos 2000, foi o “Revitalizar para não se perder no tempo”. Trata-se de uma proposta de gravação de músicas e CDs com mestres da ACARBO e de Santo Amaro. Foram editadas quinze obras que acabaram por fortalecer e divulgar o trabalho da associação. Nesse mesmo período, a associação ganhou um edital da Companhia de Desenvolvimento Urbano do Estado da Bahia (CONDER), para desenvolver atividades com artesanato local e manifestações culturais. Já em dois mil e sete e dois mil e oito, ganha também outro edital do Programa Cultura Viva, criado pelo Ministério da Cultura (MinC), através da Lei Rouanet, patrocinado pela Petrobras, e realizado pela Fundação Gregório de Mattos (FGM). O programa “Cultura Viva” contribui significativamente para potencializar as atividades da associação, articulando a díade cultura e educação. Foi possível através desse edital adquirir subsídios – ainda que insuficientes diante da demanda – para a compra de materiais como computadores e outros. Com esse edital a associação desenvolveu um trabalho de inclusão digital de jovens e crianças e de reforço escolar.

A associação é atualmente conveniada à Secretaria de Cultura do Estado da Bahia, através do “Ponto de Cultura”. Trata-se de uma rede de articulação de políticas de desenvolvimento cultural e territorial do Governo do Estado da Bahia. Os pontos de Cultura constituem a base do Programa Cultura Viva do governo Federal e atualmente fazem parte de uma ação prioritária do Programa da Política estabelecida na Lei Cultura Viva- LEI Nº 13.018 DE 22 DE JULHO DE 2014. Lei para o direito e o acesso à cultura, com participação social, que se baseia na criação de uma rede horizontal de articulação, recepção e disseminação de iniciativas culturais (BRASIL, 2016). As ações foram criadas para dar condições de sustentabilidade a projetos e manifestações culturais sem fins lucrativos, que desenvolvem ações nas comunidades locais. Tornaram-se referência mundial de política cultural, sendo adotados em países como Argentina, Chile, Peru, Colômbia e Costa Rica. Os Pontos de Cultura, assim como é a ACARBO, são entidades sem fins lucrativos, nas quais jovens e adultos desenvolvem e participam de atividades na área de produção, geração de renda e formação cultural, em suas mais diversas linguagens, considerando a cultura do local onde

vivem. São iniciativas desenvolvidas pela sociedade civil que, após seleção por meio de edital público, firmam o TCC com a Secretaria de Cultura do Estado da Bahia (SecultBA) e o Ministério da Cultura (MinC) e se tornam responsáveis por articular e impulsionar ações culturais que já existem nas comunidades. A Bahia foi o primeiro estado do país a lançar o edital de Pontos de Cultura, em 2007, e neste momento é pioneira ao adequar o convênio à nova lei Cultura Viva, sendo o primeiro estado da federação a assinar um Termo de Compromisso Cultural com as entidades selecionadas. As atividades são diversas e abarcam formações e produções em audiovisual, capoeira, teatro, música, leitura, artes plásticas, artesanato, culturas de matriz africana, identitárias e de povos tradicionais, entre outras linguagens. A ACARBO concorreu junto com inúmeras outras instituições pelo primeiro edital em 2007 e venceu, tornando-se pioneira como Ponto de Cultura em Santo Amaro. É este projeto que sustenta (a maior demanda) financeiramente as atividades da associação que enfrenta desafios gigantes para realizar seus trabalhos já que não conta com apoio do poder público local e os editais conquistados nem sempre conseguem suprir, ainda que temporariamente, as necessidades da instituição. Serpa (2015) tomando de empréstimo as palavras de Rocha (2010), diz que:

[...] o Ponto de Cultura funciona através de edital público, a partir do qual as instituições selecionadas passam a receber durante três anos consecutivos uma verba para darem continuidade às ações culturais que vinham realizando em suas comunidades. Estas instituições recebem o título de Pontos de Cultura e passam a integrar uma rede cooperativa, em que conhecimentos e informações devem ser compartilhados (ROCHA, 2010, *apud* SERPA, 2015, p.159).

O atual presidente da associação, Raimundo José das Neves (Mestre Macaco), nos conta esta trajetória da ACARBO, e diz também que as questões burocráticas, muitas vezes alongam o tempo de liberação das verbas limitando e impedindo que atividades sejam realizadas.

A ACARBO está estruturalmente organizada em quatro setores: o administrativo, responsável pelas questões burocráticas; o de cultura popular, responsável pelo desenvolvimento das atividades socioeducativas e culturais – principalmente a capoeira – o carro chefe da associação; o Conselho fiscal e o Conselho de pais que trabalham integrados aos outros dois setores.

Em Santo Amaro, a sede da ACARBO está localizada no bairro do Rosário, bem próximo ao centro da cidade. A associação não possui espaço físico próprio. O terreno

que tinha como propriedade particular, foi vendido para quitar dívidas de projetos e garantir que os trabalhos continuassem. Atualmente está instalada num prédio simples localizado à Rua Travessa do Rosário. Nesse prédio funciona a parte administrativa da associação e algumas outras atividades como confecção e comercialização de cordão, pandeiro, berimbau etc. As salas ocupadas pela associação são pequenas e o mobiliário (armários, cadeiras, mesas, estantes etc.) apresenta-se bastante desgastado. Também é nesse prédio que geralmente acontecem as reuniões. Mas este não é o espaço de atividades para as aulas de capoeira e para realização das rodas de capoeira. A associação realiza suas atividades de capoeira em diversos locais da cidade, através do trabalho de quatro mestres de capoeira. As aulas acontecem em bairros da periferia da cidade e em distritos do município e também no centro da cidade. Em média, são mais de cento e cinquenta jovens entre quinze e vinte e nove anos – além das crianças e dos adultos – atendidos pelo trabalho de mais de 20 professores que desenvolvem aulas de capoeira e oficinas. Esses jovens estão distribuídos em diferentes turmas espalhadas pela cidade e coordenadas por professor/a ou dupla de professor/a sob o cuidado dos mestres. São realizados frequentemente encontros entre os professores e as turmas para realização de rodas de capoeira, batizados, apresentações e participações em eventos diversos na cidade e em cidades circunvizinhas. Isso faz com que a associação, através das aulas e rodas, ocupe um grande espaço na cidade, fazendo-se importante como centro promotor de cultura e interatividade através da capoeira e de participação desta cultura.

A maioria dessa juventude encontra-se em condição de pobreza, é negra e compartilha o espaço da periferia da cidade – tanto o espaço periférico urbano quanto o campo ou rural – para morar. Vivem uma história comum de exclusões e conflitos marcados pela segregação socioespacial (CARRIL, 2003), que os obriga a viver numa cidade dual. Para essa parcela da sociedade santamarense a inserção nos espaços de educação (sejam eles formais ou não, públicos ou privados) devem constituir-se em valorosa estratégia de luta pela inclusão social e superação da discriminação racial que ainda a oprime e que a marginaliza no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. “Mas se a alma não pode se expressar [através] da fala, ela se manifesta por outros meios. [...] Pela arte, pela dança, pela religião, pelas atitudes, pelo trabalho manual, pelas formas de viver, ela aparece, ela transpira, ela vem” (DIAS; GAMBINI, 1999, p. 69).

### **2.3.1 Meandros da pesquisa: encontros, rodas de conversa e entrevistas.**

A escolha dos participantes da pesquisa foi feita a partir de visitas e observações realizadas na ACARBO, inclusive na ocasião de eventos na cidade de Santo Amaro e em outras cidades circunvizinhas. Tais observações permitiram, por exemplo, identificar a regularidade na frequência dos integrantes da associação nas aulas de capoeira, como também a participação em eventos, promovidos pela associação e por outras instituições.

Realizamos alguns encontros com o coordenador/presidente – o mestre de capoeira Raimundo José das Neves (Mestre Macaco) – para sabermos sobre a funcionalidade da associação. Fiquei então sabendo da estrutura, da funcionalidade e da organização. Em meio a isso, percebemos que a pesquisa não se situaria necessariamente e tão somente dentro de um prédio, tão pouco teria como sujeitos específicos os jovens de apenas um espaço ou filial, mas eram várias filiais da cidade de Santo Amaro. Decidimos que participariam sujeitos que também integrassem as filiais. Pois acreditávamos que, dessa forma, alcançaríamos uma visão mais ampliada das ações da associação no contexto da cidade.

Certo dia de visita, o Mestre Macaco nos relatou a respeito da realização das aulas de capoeira. Ficamos sabendo e depois participando das aulas, assim constatamos que a associação possui atividades com aulas de capoeira através da sede e de suas filiais de segunda a sexta, durante a noite, e aos sábados, pela manhã (algumas filiais realizam aulas de capoeira e oficinas de instrumentos aos sábados). As filiais localizadas nos bairros (Trapiche, Sacramento, Alto do São Francisco, Derba e Pilar), da periferia realizam suas aulas às terças e quintas. Cada turma é organizada por um ou uma dupla de professor/a de capoeira que recebeu autorização do mestre coordenador e de acordo com sua graduação pode realizar essa atividade. As aulas na sede, que eles costumam chamar de academia, acontecem às segundas e quartas. Na sexta-feira, todas as turmas se encontram com seus professores na sede ou academia, dia que acontece a roda e uma grande sociabilidade entre as turmas. Esse é um momento muito esperado e vivido intensamente pelos sujeitos. Como alguns deles dizem: “É sexta, dia de Senhor do Bomfim e de roda. Dia do abadá branco de Oxalá”.

Foi participando das aulas que conhecemos os jovens sujeitos da pesquisa. Antes desses momentos de participação nas aulas, o mestre coordenador já havia nos apresentado ao grupo de mestres e professores em uma reunião de avaliação dos trabalhos, realizada durante um evento na cidade de Conceição do Jacuípe. Apresentou-nos como

pesquisadora/colaboradora, dizendo em outras palavras, que todo mundo que se interessasse pelo trabalho nesta medida de estudo estaria colaborando com o desenvolvimento e divulgação dos trabalhos da associação. Foi um momento ainda coberto de reservas, mas também de cordialidade. Alguns mestres e professores, no final da reunião, nos abordaram sobre a pesquisa e como iríamos desenvolvê-la. Explicamos, e muitos se disponibilizaram a colaborar. Fomos dialogando nas aulas e nos eventos. Foi um período de muitos eventos, desde que iniciamos os trabalhos de campo até janeiro de 2016, tanto em Santo Amaro, como nos outros municípios da Bahia e em outros estados que a associação atua. Conversei com dezenas de jovens de Santo Amaro e de outras cidades. No início, o primeiro mês, as conversas eram bastante informais e buscávamos a nossa integração e confiança com o grupo. Produzimos dados valiosos, através das conversas e depoimentos do Mestre Macaco, sobre a história da associação. Foram nesses “bate-papos”, no início ou final de aulas, que convidei doze jovens para uma roda de conversa sobre a capoeira em suas vidas e para lhes apresentar de fato a proposta da pesquisa. Destes doze convidados (eram jovens que faziam parte de todas as filiais da associação na cidade) compareceram nove. Escolhemos a Praça da Purificação, que fica bem no centro da cidade, na área perto do Chafariz, para o diálogo. Nosso intuito era encontrar os jovens que pudessem e que estivessem dispostos a participar da pesquisa. Apresentamos a proposta da pesquisa e conversamos sobre suas trajetórias com a capoeira e suas relações com a ACARBO. Todos se interessaram. Dissemos que só poderíamos trabalhar com três e lhes comunicamos sobre a complexidade da produção de dados para trabalhar com mais de três jovens. Comunicamos que estaríamos fazendo a escolha a partir do contexto deles e da sua trajetória com a ACARBO. Os três escolhidos, iniciaram sua experiências com a capoeira ainda na infância. A jovem e um outro rapaz iniciaram na ACARBO, e o terceiro em outro grupo de capoeira. O tempo deles de integrantes na associação e a disponibilidade de tempo em relação aos demais foram elementos determinantes para a escolha. Ainda assim, não descartamos a possibilidades dos demais estarem participando ainda que indiretamente, já que nos veríamos sempre na associação. Ainda que alguns se mostrassem tímidos e reservados, todos manifestaram desejo de participar.

Criei como estratégia de escuta dos sujeitos jovens, a roda de conversa, a entrevista e conversas informais, as duas últimas também usadas com o mestre. Nas rodas de conversas, disse que poderiam estar os sujeitos diretos da pesquisa e outros que quisessem participar. Combinamos de não haver tema para a roda. Eles gostaram e declaram estarem acostumados



com aquela dinâmica, pois era uma das estratégias de diálogos da associação. Sobre esta falaremos no capítulo seguinte.

O início da conversa era sempre a capoeira e a vida cotidiana deles. A partir do diálogo eu fazia os registros no diário de campo. Outra estratégia foram as conversas informais. Essas aconteciam durante as aulas de capoeira que participei com eles, antes ou depois das aulas, durante os eventos, e em andanças pela cidade. Foram muitas, eu participava das aulas duas vezes por semana. Como eram três filiais diferentes e cada uma frequentada por um sujeito, e as aulas aconteciam todas entre às dezoito e vinte horas, raramente era possível visitá-las todas na mesma noite. Quanto às entrevistas, fiz apenas uma, gravada com cada sujeito jovem e também o mestre. Com exceção da jovem participante, que se mostrou mais reservada, todos eram muito espontâneos e comunicativos. Demonstravam prazer em estar participando da pesquisa. Foi na segunda roda de conversa que lhes entreguei o termo de livre consentimento esclarecido – TLCE – e lhes expliquei da formalidade do mesmo. Ninguém se opôs a assiná-lo. O mestre o assinou em momento diferente, pois não estava presente nesta roda.

Agendamos três rodas de conversa fora da associação, e fomos fazendo registros no diário de campo. A participação com eles nas aulas, o fato de estarmos partilhando o mesmo espaço e fazendo experiência juntos facilitou o diálogo. Criamos laços de confiança e respeito e nos preparamos para as entrevistas individuais. Foram três rodas de conversas, incluindo estes três sujeitos e mais alguns daquele grupo inicial de nove. Nas aulas observávamos a relação deles com os professores, a sociabilidade com os colegas, as formas de interação, as falas, o envolvimento e participação na aula.

O fato dos sujeitos fazerem parte de turmas diferentes dificultou bastante o acompanhamento deles em aula. Como as aulas aconteciam durante a noite, tivemos que dormir algumas vezes na cidade, já que residíamos em Feira de Santana, cidade com aproximadamente cinquenta quilômetros de distância de Santo Amaro. Noites proveitosas, pois pudemos acompanhar os jovens algumas vezes no seu trajeto para casa. Dialogávamos a respeito da cidade e do bairro onde moravam, sobre seus fazeres e o significado dos lugares para si. Sua relação com a família e a vizinhança. Foram vários encontros em aulas e eventos, na e fora da cidade. Ademais, fizemos dois encontros para a entrevista, fora da associação e individualmente. Esses encontros foram feitos durante o dia e a pesquisadora fez gravação de áudios e registros no diário de campo. Em um primeiro momento, conversamos sobre suas expectativas de vida, sua relação com a família e escola, sua mobilidade na cidade e no bairro

onde moram, suas expectativas profissionais, seus sonhos e desejos mais imediatos. No segundo, conversamos sobre a participação deles na associação, a relação deles com os professores de capoeira, mestres e colegas, sobre suas relações com a capoeira, suas experiências na associação, a importância da educação em suas vidas. Escolhemos o prédio da fundação do Núcleo de incentivo Cultural de Santo Amaro- NICSA, para estes encontros. No entanto, um desses encontros, por conta de incompatibilidade de horário da pesquisadora e do sujeito da pesquisa, foi realizado na sede da ACARBO. Não houve demarcação de tempo para finalização do encontro para a entrevista. Todos aconteceram durante a tarde, com exceção do que aconteceu na sede da associação, que foi pela manhã.

### **2.3.2 Caracterizando os sujeitos da pesquisa**

Os atores desta pesquisa em sua maioria são jovens, como já dissemos anteriormente e todos se declaram negros/a. Tomando emprestadas as ideias de MACEDO (2004), consideramos esses jovens seres complexos e não complicados. Na perspectiva de diversidade que caracteriza a juventude e que nos referenciamos neste estudo, é importante conhecermos um pouco de cada um dos sujeitos jovens e também do mestre de capoeira, que efetivamente participaram desta investigação. Os nomes utilizados são fictícios e foram escolhidos pelos próprios sujeitos. Um dos sujeitos fez sua escolha relacionada à pessoa que admira e que tem afeto; outro a partir do significado que confere aos seres vivos na sua vida, escolhendo assim o nome de um ser vivo. E um terceiro, relacionou a um apelido de infância, mas que muito diz sobre sua personalidade e atuação no grupo de capoeira. Já o mestre de capoeira, nós fizemos a escolha e ele aparece aqui identificado apenas com a palavra Mestre. Preferimos lhe conferir qualidade naquilo que já desempenha e na sua grande participação e disposição na pesquisa. Os sujeitos foram filmados ou fotografados nos seus relatos e cotidiano na ACARBO e não exigiram sigilo, nós é que aqui os preservamos. Todos são nascidos em Santo Amaro e foram escolhidos a partir do nosso contato com o campo nas inúmeras visitas à ACARBO.

Faremos uma caracterização destes sujeitos, buscando situar o leitor quanto ao contexto socioeconômico e a sociabilidade dos sujeitos. Acreditamos que isto é importante para sabermos de que lugar falamos, sob que código de moralidade social podem estar se orientando.

### **Carlos e a “baixa”**

“Nascido e criado” em Santo Amaro, com vinte e nove anos, é o irmão mais velho e partilha o espaço da casa com seus pais, um irmão e mais duas irmãs. Carlos mora no Sacramento, bairro periférico da cidade, numa porção mais abandonada pelos poderes públicos, conhecida e chamada pejorativamente de “Baixa da égua”. A maioria das ruas da “baixa” não tem pavimentação e rede de esgoto. A rede de sociabilidade de Carlos, durante a adolescência, foi construída a partir da relação que mantém com os vizinhos (amigos) desse bairro. Uma sociabilidade (MAFFESOLI, 1984; 2000) “negativa”, marcada por envolvimento em brigas, extremamente violentas, nas ruas. Ele afirma ter criado redes de sociabilidades sadias e extremamente proveitosas após contato com a capoeira, mas principalmente após seu ingresso na ACARBO. Sua participação na associação, além de ampliar sua rede de sociabilidade, lhe conferiu respeito pelos amigos e familiares que moram no mesmo bairro. Carlos sonha introduzir projetos da capoeira nesta área do sacramento – a “Baixa da égua” – que ainda não tem filial da ACARBO. Declara sua convivência no bairro e com a família como amistosa e respeitável. O pai, padeiro, sofreu um acidente de bicicleta quando distribuía pão pela cidade e se tornou inativo economicamente. A mãe, “dona de casa”, sempre se dedicou às atividades domésticas. Hoje, continuam sendo os principais provedores da casa, e têm como fonte de renda o subsídio de aposentadoria da previdência social. Ambos não chegaram a concluir o ensino fundamental, mas de acordo com o relato de Carlos, incentivam os filhos na educação escolar. No entanto, Carlos não conseguiu cumprir todo o período de formação escolar, obrigando-se a abandonar a escola na primeira série do Ensino Médio, para trabalhar.

As transições para a vida adulta, a condição juvenil, de um ator jovem, no nosso caso de classe popular, os meandros da sua vida social estão definidos por macroestruturas (DAYRELL, 1996). Essas vão abrir leques de possibilidades em relação a um destino social. Carlos, seus irmãos e seus amigos do bairro estão inseridos nesta lógica.

Desempregado, Carlos conta com a ajuda financeira dos pais e diz ser grato por isso. Mas faz essa declaração com a cabeça inclinada e voz baixa, mostrando-se constrangido. A última atividade de trabalho remunerado foi na ACARBO. Ele realiza oficina de construção instrumentos musicais da capoeira, e recebia remuneração por essa atividade, através do subsídio do Ponto de Cultura do governo, ao qual a associação faz parte. Mas por conta dos atrasos no repasse dos recursos desse programa e das relações burocráticas entre as entidades conveniadas e o atendimento dos editais, ele estava sem remuneração. As experiências de

trabalho de Carlos sempre foram atravessadas pela informalidade, a exemplo, o período que trabalhou em uma antiga usina de cana-de-açúcar que ainda funciona na cidade. Na usina foi cortador de cana e diz ter sido a experiência trabalhista mais dura da vida dele. Diz que prazer em trabalhar ele tem é na ACARBO, porque envolve capoeira. Relata que recebe total apoio dos pais para estar participando da associação, inclusive apoio financeiro para ajudar em alguma viagem, compra de abadá, por exemplo. A associação é atualmente seu espaço de labor. Possui expectativas profissionais com a capoeira, quer conhecer o mundo, mas diz que Santo Amaro é seu lugar. E deseja que seu futuro profissional esteja ligado à capoeira.

### **Pássaro e o Sacramento.**

Com vinte e dois anos de idade, pássaro se declara uma pessoa feliz. Escolhe ser chamado de pássaro, neste texto. Sua escolha é justificada pelo significado que dá à sua vida e as relações que mantém com quem convive. Ele é candomblecista e externaliza que para ele e de acordo com sua fé, os pássaros possuem significado muito importante, pois simbolizam a inteligência, a sabedoria, a leveza, o divino, a alma, a liberdade, a amizade. Por possuir asas e o poder de voar, em muitas culturas são considerados mensageiros entre o céu e a terra. O pássaro opõe-se à serpente, como símbolo do mundo celeste ao mundo terrestre.

Pássaro é órfão de mãe há aproximadamente três anos, isto lhe tornou a vida ainda mais difícil, afirma ele. Mora com seu pai e sua única irmã de menos idade que ele, no bairro Sacramento. Diz que sua relação com a família é muito amistosa, e que o pai, apesar de ter estudado muito pouco, e a mãe (quando viva) sempre o apoiaram, principalmente no que diz respeito aos estudos dele e da irmã. Diferente de Carlos, Pássaro mora na parte mais organizada, em termo de infraestrutura, deste bairro. Criou uma rede de sociabilidade (CARRANO, 2002) através do lazer, na pequena praça do bairro, com seus amigos de infância que dura até os dias atuais e se estendeu com outros amigos da ACARBO. Pontua como amistosa sua relação com esses amigos. Seus anseios parecem seguir um atendimento das necessidades mais imediatas. Trabalhava, até o momento desta entrevista, numa oficina de conserto de motos. Tendo concluído o Ensino Médio, declara se sentir desassistido politicamente no que diz respeito às oportunidades de emprego em sua cidade. Viu-se obrigado a morar dois anos fora da cidade para trabalhar, pois precisava ajudar seu pai no provimento da família. Expõe um grande apego pela cidade e pontua a violência como o que descaracteriza e desorganiza a vida social e cultural da cidade.

### **Espoleta e o Alto de São Francisco**

Ela tem dezessete anos e é filha adotiva dos seus tios-avós, com quem mora desde os primeiros anos de vida, no bairro da periferia da cidade, conhecido como Alto do São Francisco. Declara-se apaixonada pelo bairro, e tem este também como ambiente de sociabilidade com os amigos. A mãe biológica, sendo adolescente e alegando não ter condições de cuidar dela, a entregou a este casal de tios e foi tentar a vida fora do estado. A mãe adotiva cursou o Ensino Fundamental e o pai semianalfabeto apoiam Espoleta nos estudos. Ela está cursando a terceira série do Ensino Médio e diz que quer prosseguir com os estudos. Sonha em fazer artes cênicas, mas acredita ser algo muito difícil diante da situação socioeconômica que vive e as necessidades mais imediatas que precisa suprir, como por exemplo, ajudar os pais. O pai é aposentado pela previdência social e a mãe trabalha como copeira e zeladora de uma entidade filantrópica de apoio à cultura, em Santo Amaro. Ela ajuda nas tarefas domésticas. E os pais preferem que esteja apenas estudando. Divide o espaço da casa com uma filha adulta desses tios, o esposo e filha de seis anos. Declara ter uma relação saudável e respeitosa com todos. Espoleta é apelido que ganhou quando iniciou sua experiência com a capoeira aos sete anos de idade. Conta, demonstrando muito contentamento e alegria em participar da associação. Tem a ACARBO como lugar de prazer, aprendizagem e socialização. Entre suas aspirações, crescer na graduação de capoeirista é um desejo desde a infância. Gosta do bairro que mora, e suas principais amizades partilham os mesmos espaços do bairro. Reclama que a cidade oferece poucas opções de lazer e oportunidades para os jovens. É bastante otimista em relação a seu futuro, e diz que se preciso for, sairá de Santo Amaro para realizar seus sonhos. Sua rede de sociabilidade está formada pelos amigos e amigas do bairro e também pelas amizades na escola.

De forma mais geral, percebemos que a conjuntura social e econômica afeta os recortes sociais e impacta a vida destes sujeitos de forma particular. A diluição de referenciais consideradas estáveis, como precarização das atividades laborais, pluralização das formas de organização familiar, acarreta nos mecanismos de socialização e também de transição para a vida adulta. Isso, por vezes, enfraquece as referências culturais que conduziam e conduzem, na contemporaneidade, as trajetórias individuais dos sujeitos. Segundo Dayrell (1996), o gênero, etnia, a descendência social representada pelos pais, pela baixa escolaridade, desqualificação profissional, e outros fatores interferem na produção desses jovens como sujeitos sociais, independente da ação individual de cada um. As complexidades da vida

contemporânea demarcadas também por este conjunto de multirreferencialidade exigem que enxerguemos cada ator a partir daquilo que ele é: sujeito social, que escolhe e decide, sujeito com responsabilidade.

### **Mestre e Santo Amaro**

Nascido em Santo Amaro, em 1966, a trajetória de vida de Mestre está desde a sua infância vinculada à capoeira. Casado com professora e pai de um menino e de uma menina, se declara feliz e realizado. Mestre vem de uma família de muitos filhos, são sete irmãos por parte de mãe e mais de vinte por parte de pai. Dois dos seus irmãos também são capoeiras e realizam atividades na cidade. Como a maioria dos nascidos negros em Santo Amaro e de origem familiar pobre, Mestre teve sua vida carregada de muitos ardores e desafios. Muitas vezes teve sua trajetória interpelada por necessidades de ainda cedo ter de trabalhar para se sustentar e ajudar também a família. Mas nunca abandonou ou interrompeu a capoeira. Já adulto e mestre de capoeira, realizou atividades laborativas com vínculos empregatícios frágeis ou intermitentes. Trabalhou na área de construção civil, comércio, em órgãos da prefeitura da cidade e em instituições privadas.

Discípulo de mestre Ferreirinha, torna-se mestre de capoeira e funda a ACARBO em 1985, junto com amigos capoeiristas. Ao longo do tempo, e através desta associação, vai desenvolvendo projetos de cunho educativo e de inclusão social na cidade e em outras cidades do estado. Mestre também vai à Europa e passa quatro anos realizando atividades como mestre de capoeira. Retorna a Santo Amaro e continua com as atividades da ACARBO. Possuindo apenas o Ensino Médio, atualmente trabalha em instituições públicas e privadas de educação, na cidade e em Salvador. Também trabalha em instituições filantrópicas de valorização da cultura no município. Criou uma rede de socialização com intelectuais e instituições bastante consistente. As tessituras destas relações vão se desenvolvendo em diversos espaços e põe em cena práticas educativas diferenciadas.

Foi acompanhando o trabalho de Mestre que percebemos o quanto ele é uma personalidade bastante respeitada. Sua atuação social se estende por diferentes contextos da cidade e está bem evidenciada em diversos campos que se articulam em torno de suas preocupações com a valorização da cultura negra, principalmente em Santo Amaro, com a melhoria das condições de vida na cidade, com a sustentabilidade dos trabalhos da associação na manutenção, preservação e valorização da capoeira e com suas próprias expectativas políticas e profissionais. Já nos primeiros contatos, percebemos essas ocupações de mestre

reveladas também no desejo e empenho em colaborar com a nossa pesquisa. Fomos construindo uma relação de ajuda mútua, na qual o maior peso colaborativo esteve com eles. Percebemos que a pesquisa acabou gerando expectativas tanto no mestre quanto nos demais sujeitos. O sentimento de que, por meio dela, haveria a possibilidade de colaboração, trazendo maior divulgação e conhecimento sobre o trabalho da associação. Por outro lado, havia também o interesse do Mestre em adquirir mais conhecimento sobre os jovens que participam da associação.

Nos dispomos naturalmente a contribuir, no espírito de partilhar experiências e colaborar com a ACARBO. Foi uma interação bonita e prazerosa para todos os envolvidos. Nossa pesquisa foi cada vez mais ganhando sentido de participação. Acredito que durante a pesquisa evitei o apego a qualquer tipo de orientação metodológica que pudesse conceber a dinâmica social pela lógica da homogeneidade. Então, levei minhas inquietações para o campo procurando considerar as suas diferentes orientações e seguindo as ideias de Melucci: “Um ator ou uma conduta não são mais unívocos e unificados: analisar o sistema de ações significa decompor a unidade aparente do fenômeno e reconstituir o conjunto de relações que o constitui” (MELUCCI, 1984, p.22 *apud* CARRANO, 2002, p. 165). Buscamos realçar a relação dos sujeitos pesquisados com os processos educativos diante de suas trajetórias, e as formas que se ensina e aprende por meio da cosmovisão africana e que, possivelmente, desenvolvem ao longo de suas trajetórias.

No próximo capítulo, apresento uma discussão teórica, buscando diálogos com a realidade pesquisada sobre juventude, educação não formal e capoeira, por serem essas as categorias de estudos que foram destacadas neste trabalho. As ideias aqui apresentadas foram tecidas por fios filosóficos de concepções teóricas da Educação, da cultura e da Sociologia.

### **3. NO JOGO DE TRÊS: JUVENTUDE, EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E CAPOEIRA.**

A seguir, nos ocuparemos com o debate teórico sobre a juventude e educação não formal, visando apresentar estas categorias com maior precisão conceitual e analítica. Buscamos também caracterizar o processo juvenil, problematizando-o no âmbito da Sociologia da Juventude e revisando suas principais abordagens. Nesta direção, discutimos a partir da produção acadêmica mais recente, a realidade da juventude brasileira no que diz respeito a sua posição política social e o papel da educação não formal na formação cidadã destes sujeitos na contemporaneidade. Neste percurso nos propomos uma reflexão sobre a Capoeira como uma cultura de matrizes negras e africanas no Brasil e sua relação com uma possível práxis pedagógica, emancipadora dos sujeitos nos seus contextos sociais e culturais. Trazemos, através de alguns teóricos e pesquisadores, elementos importantes para pensarmos em formas de educação mais inclusivas e voltadas para o crescimento humano integral, tais como: Ancestralidade, Oralidade e Ritualidade, presentes em diversas manifestações de origem africana e afro-brasileira. Com essa reflexão, buscamos construir elementos de análise sobre as potencialidades da Capoeira para a construção da consciência cidadã dos sujeitos. Neste capítulo, ainda apresentamos breves análises (preliminares) a partir das observações, vivências, experiências e entrevistas realizadas em campo, relacionando-as aos conceitos teóricos, uma vez que buscamos um trabalho no qual teoria e prática encontram-se em constante interação, como entendemos o próprio conceito de práxis.

Nossas buscas teóricas e metodológicas têm como foco discutir a relação entre juventude, educação não formal e inserção sociocultural. Sendo assim, neste texto, dialogamos com autores e suas concepções, com o propósito de encontrarmos alicerces que subsidiem e orientem teoricamente a pesquisa. Não exauriremos aqui todas as possibilidades de diálogos com essas concepções – também não é este nosso objetivo – mas as buscaremos percorrer um caminho teórico que nos faça refletir sobre o nosso objeto e aliado a isto, crie aproximações com os achados do trabalho de campo. Caminharemos sob as orientações reveladas nas concepções de educação e política de Hannah Arendt (2002, 2007), Homi Bhabha (1998), Gramsci (1978), Freire (2011; 2014) e nos fundamentos teóricos metodológicos dos estudos culturais de Hall (2005; 2007). Com estes, tentaremos, ainda que implicitamente,



problematizarmos as questões da Educação, da formação para a cidadania, da Cultura, com vistas a respaldar o caráter complexo desta pesquisa.

E para sustentar mais diretamente nossa pesquisa no que diz respeito às categorias conceituais eleitas – juventude, educação não formal, capoeira e inserção sociocultural – buscaremos entre outros, apoio nos seguintes autores: ABIB (2005); DAYREL (1996; 2007); GOHN (2006; 2010; 2012); MACEDO (2004); PAIS (1996); PARK (2005); SAVIANI (1991)

### **3.1 Contextos sociopolíticos e culturais: a relação juventude, educação e cultura.**

A educação é um processo social que condiz com uma concepção determinada de mundo e tal concepção determina os fins a serem atingidos pelo ato educativo, em consonância com as ideias dominantes numa dada sociedade. Portanto, o fenômeno educativo não pode ser compreendido de modo fragmentado, ou como uma abstração válida para qualquer tempo e lugar, mas como uma prática social situada historicamente, numa realidade total, que envolve diversos aspectos valorativos, culturais, políticos e econômicos, que permeiam a vida integral do homem concreto a que a educação diz respeito. Essa concepção de educação aparece apontada por Freire, desde seus primeiros escritos. Dedicado a construção da consciência crítica, como uma nova maneira de educar, nos faz entender que a educação, enquanto processo social, pode contribuir para que as pessoas analisem melhor a realidade vivida e sejam capazes de agir sobre essa realidade, transformando-a (FREIRE, 2011). .Nesta direção, considerando também que a educação abriga relações com o contexto no qual determinada sociedade está inserida e ainda que as mudanças nos sistemas de produção reverberem sobre ela, podemos pensar no papel e significado da educação para a sociedade que ocupa o território de Santo Amaro da purificação, no recôncavo da Bahia.

Gramsci (1978) nos dá pista discursando sobre o potencial transformador da educação, e apontando o caráter das relações que ela estabelece com a sociedade. Ao trazer os conceitos de hegemonia e contra hegemonia faz-nos refletir sobre os processos de mudança decorrentes de relações políticas, econômicas e culturais envolvendo a educação e a sociedade que historicamente marcou e marca o território de Santo Amaro. Para Gramsci, a hegemonia implica a conquista do consenso e da liderança cultural e político-ideológica de uma classe ou bloco de classes sobre as outras. Além de congregar as bases econômicas, a hegemonia tem a ver com entrechoques de percepções, juízos de valor e princípios entre sujeitos da ação

política (MORAES, 2010). Se entendemos que a associação é, de alguma forma, organicamente cultural representação da sociedade civil, ela aqui tende a aparecer como contra hegemônica a uma ordem estabelecida e que para uma classe – a subalterna – na qual estão incluídos os meninos e meninas que a integram, é necessário que essa ordem seja rompida e superada, para que a emancipação de fato aconteça. A ACARBO, na fala dos seus autores, é caminho de superação:

[...] todas essas pessoas que iniciou a capoeira comigo há 30 anos atrás, eles eram crianças e hoje são o quê? Multiplicadores do processo. Um é policial, o outro é pedreiro, um trabalha como ajudante geral numa escola, o outro é médico, um é advogado, o outro trabalha como ajudante de limpeza da cidade, na melhor classe que é de manter a nossa saúde, o ambiente limpo, então inserido. Na escola [se refere a ACARBO como escola] estão inseridas pessoas de diversos segmentos, mas a maior parte da comunidade é de baixa renda e a capoeira consegue transformar, essa capoeira que no sentido que nós vivemos hoje essa questão social e necessitamos de uma saúde de qualidade, necessitamos de uma educação de qualidade, necessitamos também de uma segurança de qualidade e essa própria segurança pra entrar nos bairros periféricos, ou entra bem armado, ou entra aniquilando, exterminando. E a gente entra como? Tocando berimbau e dançando. (Mestre)

Nesta direção, uma transformação da ordem vigente dependerá muito da capacidade das classes subalternas de se converterem em força política, efetiva o bastante para formar consenso, traçando uma unidade de objetivos que seja capaz de produzir iniciativas e princípios ideológicos. Segundo Gramsci (1999), essa classe, através do movimento operário, só conseguirá vitórias duradouras se conquistar a hegemonia no plano das ideias e envolvendo toda a sociedade. Isso exige um empenho político-cultural que tenha força o bastante para equacionar divergências que possam retardar adesões a um projeto consistente de mudanças. Assim, acreditamos que as ações desenvolvidas pela ACARBO são iniciativas que, somadas a tantas outras em Santo Amaro, através da educação não formal e da vivência de princípios e valores singulares da cultura popular, possam contribuir para uma possível conscientização política cidadã e emancipação dos indivíduos. Isto também, pelo fato que este caráter contra hegemônico das ações da associação traz à tona o contexto histórico que foi reelaborado, revertido e modificado, em um longo processo de lutas, contestações e vitórias cumulativas.

Educar, considerando e ou respeitando os princípios da cosmovisão africana, inerentes à prática da Capoeira, num lugar revestido de tantas singularidades identitárias culturais e sociais pode significar reorientar as percepções sobre o mundo vivido e combater as racionalidades hegemônicas, vislumbrando o presente como passível de ser alterado por ações concatenadas e convincentes. É com esta esperança que nos debruçamos sobre as práticas da ACARBO neste trabalho de pesquisa.

Acreditamos que esta deva ser a maneira de se educar em Santo Amaro, pois uma educação assim, voltada para a cidadania, pode promover uma formação que possibilita a tolerância, a solidariedade, o respeito à diversidade sociocultural, como também, contribui para uma participação no meio em que se vive. Candau (1999) nos ajuda a sustentar esta ideia quando afirma que:

Educar para a cidadania exige educar para ação político-social e esta, para ser eficaz, não pode ser reduzida para o âmbito individual. Educar para a cidadania é educar para a democracia que dê provas da sua credibilidade de intervenção na questão social e cultural. É Incorporar as questões éticas em todas as dimensões da vida pessoal e social (CANDAU, 1999, p.12).

Candau nos possibilita refletir sobre a posição atribuída às juventudes na ACARBO e da participação na vida social em Santo Amaro. E nos coloca diante das seguintes proposições: como as políticas públicas em Santo Amaro interagem com as questões sociais da juventude? E qual a mobilidade da juventude diante destas políticas? Mesmo às vezes passando por invisíveis e negativamente observados, existe uma participação dos jovens na vida social, econômica e principalmente cultural da cidade de Santo Amaro. Essa atuação é muito viabilizada pelas ações de espaços de educação não formal e informal da cidade. Isso aparece em algumas vozes dos mestres e dos próprios jovens participantes. É sobre essa atuação e participação que Novaes (2004) nos ajudará a enxergar os jovens santamarenses diante das ações socioeducativas desenvolvidas na/ e pela ACARBO.

As maneiras diversas de participação das juventudes nos espaços urbanos refletem a busca de direitos negados historicamente. Este debate sobre direitos à educação e a espaços nos remete aos “direitos de cidadania” (NOVAES, 2012). Segundo Pinsky e Pinsky (2008), a cidadania tem origem nas chamadas revoluções burguesas, respectivamente: a Revolução Inglesa, a Revolução Americana e a Revolução Francesa. Trata-se de um período de transformações e rupturas na sociedade ocidental, em que se constituíram valores e conquistas que contribuíram para a construção da cidadania. Esta, no dizer de Hannah Arendt (2007) é o direito a ter direitos, e pressupõe a igualdade, a liberdade e a própria existência e dignidades humanas. Um tópico, abordado por essa autora, que se relaciona diretamente com o direito, diz respeito ao colapso do sistema de estados nacionais, que aconteceu durante as duas grandes Guerras Mundiais. “Uma vez fora do país de origem, permaneciam sem lar; quando deixavam o seu Estado, tornavam-se apátridas; quando perdiam os seus direitos humanos, perdiam todos os direitos: era o refugio da terra” (ARENDRT, 2007, p. 300).

Dessa maneira, o “direito a ter direitos” não pode ser efetivamente garantido, ainda que se fale em um “Estado mundial” ou outras organizações mundiais que se atribuísem tal tarefa, não seria o bastante, pois a questão central está em torno da vontade coletiva de indivíduos políticos delimitados que, por sua vez, acabam por perpetuar seus próprios regimes de exclusão. Questionamo-nos, então, como compreender o papel da educação para a formação da cidadania na contemporaneidade, principalmente em face das condições definidas como “pós-modernidade” e “globalização”, bem como das suas manifestações mais concretas, tais como: a reconfiguração de classes, o aparecimento de novos regimes de governo internacional, das racionalidades de governo e regimes de acumulação de diversas formas de capital, dos novos movimentos sociais e suas batalhas por reconhecimento e redistribuição. A nosso ver, essa articulação de direitos como reivindicações por reconhecimento sempre evocou o ideal de cidadania. Assim, a visão de cidadania expressa por Hannah Arendt, do direito a ter direitos, segue, nesse passo, entrelaçada com a de dignidade da pessoa humana. São necessárias as iniciativas de ordem educacional para formação cidadã da juventude, diante das poderosas forças que impedem a reflexão e a busca por direitos. De encontro a esta ideia, lembramo-nos de uma ocasião de diálogo, na ACARBO, com o Pesquisador e mestre de capoeira Josivaldo Pires de Oliveira (Mestre Bel). Dialogávamos sobre coisas diversas e em determinado momento falávamos sobre saber popular e cidadania. Foi quando ele nos ajudou a refletir, junto com muitos jovens e mestres e professores de capoeira sobre fazermos parte de um Estado de direitos e sobre nossa condição de excluídos, dizendo que: “o ocidente nos ensinou que temos direito e que não temos direito, mas não nos ensinou a fazer uso deste direito...” (Nota do caderno de campo -NCC). Como foi valoroso esse momento para a juventude que ali estava e como tem sido importante esta maneira de educar da associação diante dos grandes desafios impostos pela mídia alienadora, e por tantas formas de exploração, manipulação e alienação que as juventudes, santamarenses e brasileira no geral, enfrentam na contemporaneidade e que acabam por marginalizá-los.

São muitas e frequentes as situações em que os jovens escutam que “justiça só para os ricos” e “cadeia para os pobres”, que “a polícia é só para os pobres e negros”, que reclamar “direitos é coisa de gente encrenqueira”, são expressões que corriqueiramente escutamos, revelam demonstrações de fraca confiança no que podemos identificar como as raízes do que entendemos como cidadania. Infelizmente, ainda vemos enraizados no pensamento da juventude e também de adultos, alguns “preconceitos” que inibem o pleno desenvolvimento das dimensões da cidadania. Porém, tanto a sociedade civil quanto algumas instituições e mesmo os indivíduos têm alargado passos para assumir posturas mais críticas, e as juventudes

seu papel de protagonistas, com grandes veios de participação e reivindicação. A capoeira e a maneira como sua prática vem sendo desenvolvida na ACARBO, associada a diversas questões de ordem social e cultural, podem se constituir como estratégia de resistência e de ressignificação. Aqui lembramos Certeau (1994), quando diz que no interior dos grupos sociais se desenvolveram e se desenvolvem engenhosidades e artes cotidianas que potencialmente constituem estratégias de resistência, da forma como sutilmente se opõem a práticas generalizadas e hegemônicas. Ainda nesta direção, Bhabha externaliza uma observação:

A cultura se torna uma prática desconfortável, perturbadora, de sobrevivência e complementaridade – entre a arte e a política, o passado e o presente, o público e o privado – na mesma medida em que seu ser resplandecente é um momento de prazer, esclarecimento e libertação (BHABHA, 1998, p. 245).

É notório que o mundo passou a conviver com milhões de pessoas excluídas, desprovidas de um código legal próprio. Pode-se entender que isso é decorrente da política contemporânea, que resultou, também, da criação de regimes totalitários e suas heranças. A presença de cidadãos sem direitos na contemporaneidade não deixa de ser uma alerta frente à divisão do mundo entre os que têm direitos e os que possuem suas vidas à margem. Para pensarmos acerca da marginalidade, cabe fazermos uma breve reflexão sobre esse termo e seu significado. Segundo Schmitt (1993), há certa complexidade de uma definição do que é marginal, mas algumas noções podem ser explicadas, tais como a de que a marginalidade implica um estatuto mais ou menos formal no seio da sociedade e traduz uma situação que, pelo menos teoricamente, pode ser transitória. Assim, alguns grupos podem, numa dinâmica temporal, serem incluídos socialmente e outros continuarem à margem. Podemos, culturalmente, pensar na capoeira, seus sujeitos e dinâmica histórica neste contexto? Schmitt nos incita dizendo que outra implicação desse estatuto marginal é o apagamento das vozes dessas pessoas, ou seja, suas vozes nunca fizeram parte do discurso oficial, da construção da história, pelo contrário, ainda bem recente, se omitia quase que totalmente sua existência. O autor, em suas palavras, fala da dificuldade de escutar esses marginais do passado e que

Ela [a voz dos marginais] foi sistematicamente abafada pelos detentores do poder, que não falavam dos marginais, mas não os deixavam falar. Chegar diretamente ao que os marginais diziam, sem passar de uma maneira ou de outra pela mediação de um discurso oficial ou erudito, é uma empresa quase desesperada. (SCHMITT, 1993, p. 284).

Em se tratando do Brasil, a questão do ser marginalizado sempre esteve presente, numa primeira visão a partir de dimensões étnicas, como acontece com negros, indígenas, e seus descendentes, mas de maneira mais velada e enfática, quando se trata do que Souza (2009) denomina provocativamente de “ralé” brasileira, ou seja, a parcela da população brasileira que está afastada das benesses do capital e do Estado, mas que, ao mesmo tempo, é a principal responsável pela geração do primeiro e pela manutenção do segundo, lutando diariamente por sua sobrevivência, sendo, por isso, também definida pelo mesmo autor através da expressão “batalhadores”. Assim, a questão da marginalidade pode ser analisada, levando-se em conta dois planos da realidade social, e que não são necessariamente coincidentes: o plano dos valores socioculturais e o das relações socioeconômicas, que aqui também são postos a reflexão a partir da fala de Mestre:

Aí você chega e fala de tocar capoeira, de pegar literatura pra ler, então é um desafio isso. Os desafios que aqui nós temos são centenas de jovens inseridos na ACARBO, a maior quantidade são os jovens e essa terceira questão da tolerância religiosa. Questão financeira queria que tudo rodasse como tudo deveria, não a gente procurar eles, mas eles nos procurar [ *Mestre se refere aqui ao poder público local*]. Segundo, essa questão da tendência dos jovens que tão na marginalidade, nesse meio, a cultura, a novela, da televisão maldita, que ali só pra poder destruir o que a gente constrói, muita alienação. Se constrói em uma década e se destrói em um segundo[...] (Mestre).

E neste mesmo sentido, se assiste o estabelecimento de forças criadoras de subversão e discontinuidades, criadora de lugares marginais, com representações de significações deslocadas. Para Bhabha:

Estamos diante da nação dividida no interior dela própria, articulando a heterogeneidade de sua população. A nação barrada Ela/Própria [ It/Self ], alienada de sua eterna auto geração, torna-se um espaço liminar de significação, que é marcado internamente pelos discursos de minorias, pelas histórias heterogêneas de povos em disputa, por autoridades antagônicas e por locais tensos de diferença cultural (BHABHA, 1998, p.198).

Essas proposições dos autores nos fazem compreender que a marginalidade na sociedade contemporânea brasileira não resulta apenas da dimensão étnica ou econômica dos indivíduos, mas tende a ser um produto destas associadas a outros fatores, tais como ocupação, escolaridade, local de moradia entre outros. Isso ocorre porque o fenômeno da marginalidade é decorrente da própria lógica de organização capitalista, que constitui a riqueza de poucos a partir da exploração da maioria, bem como está relacionada ao processo de formação do Estado brasileiro. Questões que percebemos muito evidentes em cidades

baianas e que marcam a condição de ser jovem em Santo Amaro. Como então incluí-los? Que sentidos dão a sua condição marginal? São questões que nos fazem refletir sobre a complexidade do nosso objeto.

Contudo, pensamos que cidadania engloba mais que direitos humanos, porque além de incluir os direitos que a todos são atribuídos, em virtude de sua condição humana, abrange, ainda, os direitos políticos. Nisto consiste o fato de podermos pensar num caráter político, num caráter civil e numa dimensão social da cidadania tal como via Freire (1996; 2011). Esse autor ainda nos coloca diante da questão de educar para a cidadania, na perspectiva da emancipação e da transformação da sociedade. É possível essa educação nos dias de hoje?

Na sociedade contemporânea neoliberal não se educa de forma inocente, educar perpassa pela visão de mundo que se tem. Assim, os sujeitos da educação estão subjugados a interesses diversos. É imprescindível que se pense o ato de educar, e para este contexto busque-se aqui apoio na perspectiva gramsciana e freiriana de educar como um ato político filosófico, em que seus anseios de formação tenham caráter socioeconômico e político e que também assumam sentido humanista, destinado a desenvolver em cada sujeito uma cultura geral, bem como de educar para a vida. Para Gramsci (1978), a educação deveria orientar a elevação cultural das massas, ou seja, livrá-las de uma visão de mundo permeada por preconceitos e tabus, que conduzem à interiorização acrítica da ideologia das classes dominantes.

Gramsci e Freire nos auxiliam na compreensão do papel que a educação tem desempenhado no correr dos tempos, como elemento que é formador de e formado por luta hegemônica, da concepção de educação como prática social capaz de produzir e reproduzir relações sociais. E que, também, pode se configurar – nestes tempos – como uma possibilidade de superação e/ ou mudança das relações sociais capitalistas, quando são desenvolvidas – de fato – práticas libertárias, reflexivas e emancipatórias.

Sendo assim, fazer análise do papel da educação na contemporaneidade buscando compreender sua implicação na formação da cidadania e na inserção sociocultural de uma juventude inserida num contexto territorial politicamente marcado por desigualdades como é Santo Amaro, exige considerá-la como elemento de mediação ativa, no seio de uma sociedade centralizadora, permeada por hierarquia e fundamentalmente capitalista. A compreensão da educação como elemento de ativação da cidadania pode, por hora, nos fazer perceber como a ordem capitalista implantada no Brasil e tão reverberada nas ações cotidianas do fazer educacional nas cidades baianas e especificamente as do recôncavo (situando Santo Amaro) se efetiva e coloca a educação a seu serviço, assim como produz mais do que um sistema econômico, uma cultura, uma filosofia, uma concepção de mundo e um modo de vida. Por

isso, no decorrer do texto, traremos vivências dos sujeitos desta pesquisa para conseguirmos apreender seus sentidos e significados sem marginalizá-los ou negá-los politicamente.

É notório que as dinâmicas da sociedade contemporânea reivindicam que a prática educativa abrigue relações com as transformações e exigências do contexto atual, em que a educação e a apropriação de conhecimentos tornam-se pontos estratégicos para o desenvolvimento econômico e social. A partir destas condições, impõem-se novas solicitações à educação, que estejam de acordo com os significativos avanços das forças produtivas, que vieram gerar uma nova cultura, centrada no conhecimento científico e tecnológico, tidos agora como o mais efetivo fator de produção no mundo capitalista.

Diante deste contexto, a educação significa para a sociedade mais do que uma organização econômica que cria perdas ou lucro, tanto para o poder público, como para a sociedade civil, seja ela a classe dominante ou dominada. Ela representa também uma concepção de mundo embasada em ideologias e ao mesmo tempo reflete essa concepção na sociedade na qual está inserida (LÍBANELO, 2010). Essas proposições nos fazem entender que na contemporaneidade e todo cenário educacional são reflexos sociais que estão carregados de uma racionalidade ligada ao papel político que a educação desempenha na sociedade, configurada pelos antagonismos entre classes sociais, no qual uma delas emerge como dominante, procurando manter o domínio e a direção sobre o conjunto da sociedade. A fala de Mestre nos ajuda a refletir sobre isto:

Entendeu? Então por que o governo não apoia? Porque não quer. Porque a falta de saúde dá lucro a quem? A criminalidade dá lucro a quem? A falta de educação do povo pra não ter consciência e saber dos seus direitos dá lucro a quem? Favorece a quem? Então tá aí o nosso desafio, na escola de capoeira, o que se deixa bem claro pra eles aqui é que não é só capoeirista, samba etc. Vocês têm que aprender que serão eles [os/as jovens] que irá manter isso no futuro [...] ( Mestre).

Assim, a educação deve ser vista como um trunfo indispensável à humanidade para a construção de ideais de paz, de liberdade, de justiça e equidade social, constituindo-se como fator de suma importância à humanização e a socialização. Através da educação, os indivíduos ficarão mais conscientes de suas origens, dispendo de referências que lhes permitirão situar-se, no mundo e respeitar outras culturas.



### 3.2 Juventude e cidadania: O / A jovem como sujeitos de direitos

A terminologia juventude, muito discutida atualmente, passou a ser categorizada recentemente; mais especificamente por volta do início do século XX. Fundamentalmente, revela-se como uma categoria socialmente construída. Ela se mostra de maneiras diferentes de acordo com o tempo em que a sociedade vive. Desta forma, não se pode considerar a existência de uma juventude apenas, mas várias juventudes como anuncia Dayrell (2007):

[...] a juventude é uma categoria socialmente construída. Ganha contornos próprios em contexto históricos, sociais distintos, e é marcada pela diversidade nas condições sociais [...], culturais [...], de gênero e até mesmo geográficas, dentre outros aspectos. Além de ser marcada pela diversidade a juventude é uma categoria dinâmica, transformando-se de acordo com as mudanças sociais que vem ocorrendo ao longo da história. Na realidade, não há tanto uma juventude e sim jovens, enquanto sujeito que a experimentam e sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se insere (DAYRELL, 2007, p. 4).

Segundo esse autor, esta condição juvenil vai depender do lugar que os jovens ocupam na sociedade. É a partir deste contexto que buscaremos discutir a respeito dos sujeitos que desenham esta pesquisa.

Tendo um olhar cunhado nessas proposições de Dayrell, perceberemos que o cenário brasileiro para atendimento da juventude e sua participação social ainda é de dirigir as juventudes a partir de expectativas de mudança extraídas de outros contextos, que não condizem com a trajetória histórico-cultural do país, nem com os incentivos e condições abertas à sua participação. Deve-se levantar e promover ações que vão além das atitudes convencionais sobre cultura política. Ações que possam informar sobre as atividades associativas, os valores, as preferências, práticas e culturais, e acerca da vida cotidiana da juventude. Isto poderá possibilitar um maior e melhor desenvolvimento da cultura política da juventude brasileira. Castro (2001) ilustra nossa fala dizendo que a perspectiva desenvolvimentista de olhar o jovem, e de atribuir-lhe uma posição velada de princípio de incapacidade social, política e cultural, promove a exclusão do jovem da participação plena da vida social. Já na análise feita por Groppo (2000, p.9), o mesmo considera que

[...] a juventude é uma concepção, representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar

uma série de comportamentos e atitudes a ela atribuídos (p. 8). De acordo com este autor, a sociologia ressalta uma curiosa dificuldade em “definir” o objeto que ela própria ajudou a criar e, desse modo, suscita a polêmica diante de dois critérios de definição de juventude que, na verdade, não encontram um ponto de coesão: “o critério etário e o critério sociocultural”.

A sua intenção se fundamenta em demonstrar a “[...] importância crucial do entendimento de diversas características das sociedades modernas, o funcionamento delas e suas transformações” (op. cit., 2000, p.12), enquadrando a juventude como categoria social.

Gropo considera a necessidade de desmistificação do que chama de “fundamento natural da juventude”, ressaltando a necessidade de se reconhecer que “[...] a faixa etária juvenil, assim como os demais grupos de idade, são uma criação sócio-cultural própria, marcante e fundamental dos processos de modernização e da configuração das sociedades contemporâneas” (GROPPO, 2000, p. 27). Esse autor também sugere o uso sociológico do termo juventudes no plural, para que possa atender as demandas advindas da diversidade de vivências relacionadas a essa fase. Segundo o autor, essa concepção indica a existência de grupos sociais concretos que compõem uma pluralidade de juventudes. De cada recorte sociocultural saltam, segundo ele, subcategorias de indivíduos jovens, com características, símbolos, comportamentos, subculturas e sentimentos próprios (GROPPO, 2000, p. 15).

Diante dessa panorâmica, José Machado Pais, sugere um novo olhar que devemos direcionar sobre a juventude, valorizando e acreditando na sua diversidade. Conforme Pais (1996),

Não há de fato, um conceito único de juventude que possa abranger os diferentes campos semânticos que lhe aparecem associados. As diferentes juventudes e as diferentes maneiras de olhar essas juventudes corresponderão, pois necessariamente, diferentes teorias (1996, p. 36).

Esta reflexão busca auxílio no diálogo que aborda as diversas condições juvenis teoricamente agrupadas de acordo com as três principais correntes sociológicas: a geracional, a classista e da cultura juvenil. O autor começa por analisar que existe uma tendência sociológica que observa a juventude sobre dois prismas distintos: como conjunto de indivíduos pertencentes a uma dada fase da vida, englobados num todo homogêneo (teoria geracional), ou, de outra forma, como um conjunto social diversificado, através da origem de classe (teoria classista). Machado Pais considera que não devemos ficar reféns de uma única teoria, e que para dar conta dos “paradoxos da juventude” deve conseguir-se articular as duas

perspectivas. Desse modo, propõe libertar-se “[...] de ter de encaixar factos empíricos em teorias pré-estabelecidas” (PAIS, 2003, p.52).

Acompanhando a abordagem de Pais, a corrente geracional considera a juventude como uma fase da vida, e conseqüentemente, um aspecto unitário. Nessa corrente, a discussão central gira em torno da continuidade/descontinuidade dos valores intergeracionais. Pais (1996, p.40) afirma que

Fala-se de rupturas, conflitos ou crises intergeracionais quando as descontinuidades entre as gerações se traduzem numa clara tensão ou confrontação. Por se encontrarem num estado de disponibilidade, de aprendizagem da vida social e de algumas permeabilidades ideológicas, os jovens viveriam esses processos de uma maneira muito própria, formando-se entre eles uma consciência geracional.

Num diálogo com alguns outros teóricos dessa mesma corrente, Pais (1996) demonstra uma unanimidade entre eles em acreditar que o jovem vive e experimenta as situações e os problemas como membros de uma mesma geração. As experiências que os mesmos compartilham apresentam-se semelhantes, e por serem da mesma geração, acabam por enfrentarem problemas semelhantes. Na ACARBO há uma intensa convivência entre gerações através do compartilhamento das experiências com a capoeira. Essa relação será apresentada no capítulo seguinte, quando enfocamos os sentidos que os jovens integrantes da associação dão a ela.

Ainda no que diz respeito ao relacionamento entre jovens e adultos, Pais apresenta duas referências que se enquadram na corrente teórica geracional: o relacionamento do tipo aproblemático e do tipo problemático. No primeiro, a relação vai ser caracterizar como não conflituosa, de modo que seja realizável uma convivência de harmonia entre as duas gerações: jovens e adultos. Já no tipo problemático, vai ressaltar o caráter ameaçador que os jovens podem representar para os adultos. Na convivência com os jovens, os adultos se mostram geralmente irritados com a “cultura juvenil” (muitas vezes apresentada como contracultura), que vem de embate à “cultura adulta”. Nesta direção, Bourdieu (1983) nos faz refletir que quando analisamos os jovens com as condutas valorativas da “cultura adulta” são evidenciados a existência de um “universo da adolescência” (p.114). O autor caracteriza esse universo trazendo como referência uma “irresponsabilidade provisória” (op. cit., p. 114), em que os sujeitos, biologicamente categorizados como jovens, podem ser considerados como adultos em algumas situações, mas, em outras situações, são “rebaixados” à categoria infantil

sendo considerados crianças. Para Bourdieu (1983), os jovens são “[...] meio-criança, meio-adulto; nem criança nem adulto” (p. 114).

Ainda pensando nessa relação, uma nova reflexão nos alcança através das preposições de Bock (2004). Este suscita que existe uma polêmica de ordem social nestas tenções da relação entre geração, que está vinculada a inserção no mundo do trabalho. Segundo o autor, o jovem inserido no mercado de trabalho é considerado uma ameaça à estabilidade financeira adquirida pelo adulto. O adulto, por sua vez, torna-se vulnerável quando as possibilidades de vir a ser substituído nas suas funções empregatícias por um profissional de faixa etária mais baixa são evidentes e significativas, provocando, assim, uma desarmonia entre as gerações.

Por enquanto entendemos que a corrente geracional diz que questões referentes à juventude são polarizadas e partem de duas posições diferentes. Uma que vai privilegiar sinais de continuidade no qual a geração jovem vivencia, interioriza e adquire valores, crenças e normas da geração adulta, garantindo um fluxo contínuo das gerações, outra, em que a descontinuidade vai gerar um fracionamento entre as culturas no que diz respeito à transmissão de comportamentos e atitudes da geração adulta para a nova geração. A criação de contraculturas e subculturas juvenis seria interpretada como resultado das fissuras e incongruências do mecanismo de reprodução social, que abre possibilidades para a inovação. Numa lógica que valoriza o bom funcionamento da sociedade, a cultura jovem desviante seria integrada e contribuiria para rejuvenescer os valores vigentes.

Também encontramos diálogo com a Corrente Classista. Em contraposição à geracional, esta modifica o foco de análise da reprodução intergeracional de valores culturais para a questão da reprodução das classes sociais. Sobre estas, Pais (1996) diz que os jovens se agrupam conforme as classes sociais produzidas politicamente. As distinções que se podem observar nessa corrente são analisadas como diferenças muito mais interclassistas do que intraclassistas (p. 49). Sobre esta distinção, Bourdieu (1983) alega que conceber a juventude como um fenômeno unívoco, independente de clivagens sociais, deve ser pensada como uma tentativa de manipulação da realidade. Não considerar as diferentes oportunidades vivenciadas por jovens de distintas classes sociais resultaria em análises caricaturais do fenômeno. Segundo o autor, teríamos duas juventudes: a experimentada pelos filhos da burguesia e outra, bastante restrita e quase ausente, vivenciada pelos filhos dos operários. Ao ignorar essas diferenças de classes, se estaria contribuindo para a ideologia dominante de reprodução de privilégios.

Um resultado relevante desse aspecto é a interpretação da cultura juvenil como cultura de resistência. Os valores compartilhados pelos jovens seriam reflexos dos valores de suas correspondentes classes sociais. Especificamente, a cultura juvenil seria uma vertente da luta de classes moderna. Desta maneira, a ação social, cultural e política dos jovens, enfatizada e valorizada pela corrente classista, seria aquela de contestação e resistência à ordem vigente. Esse viés de análise se justificaria pelo propósito de desmistificar o conceito homogêneo de juventude, a partir da demonstração dos efeitos que as desigualdades sociais possuem para a determinação da trajetória de indivíduos de diferentes classes. Sobre a perspectiva da cultura juvenil, Pais (1996) afirma que “[...] o sistema de valores socialmente atribuídos à juventude (tomado como conjunto referido a uma fase de vida), isto é, valores a que aderirão jovens de diferentes meios e condições sociais” (p. 54), vem como definição de cultura juvenil, contrapondo-se à corrente da cultura intergeracional e da corrente classista. Claro que existirá diferenças de oportunidades entre as classes, mas é importante observar como as condições sociais, econômicas e culturais vigentes afetam as gerações, mesmo que para demonstrar apropriações e efeitos distintos entre os jovens pertencentes a diferentes classes sociais.

A sucinta apresentação dessas perspectivas teóricas que se dedicam ao estudo da juventude, que apresentamos aqui, é também para dizermos da complexidade do nosso objeto. Pais (2003) nos faz pensar em estratégias mais abrangentes para lidar com o tema no âmbito da teoria sociológica, argumentando que a juventude deveria ser considerada “[...] como aparente unidade (quando referida a uma fase da vida) e como diversidade (quando estão em jogo diferentes atributos sociais que fazem distinguir uns dos outros)”. (falta a página)

São diversos os usos das perspectivas teóricas sobre juventude. Parece-nos que há uma perspectiva classista, que enfoca a caracterização da juventude como uma etapa essencialmente transitória, vivida entre a infância e a fase adulta. Apesar de várias políticas públicas ainda serem elaboradas sob esta perspectiva, e direcionadas para as juventudes, considerando que os jovens miram o seu futuro sem considerar os seus anseios do presente; o quadro político-legislativo brasileiro tem considerado, com base no que rege o Estatuto da Juventude (Lei 12.852/2013), o intervalo etário entre 15 e 29 anos de idade como o que caracteriza a juventude. Esse período é utilizado como referência pelos documentos orientadores das políticas públicas para a juventude no país e se percebe avanços. Destaca-se, contudo, que as análises sobre a condição juvenil realizadas nos últimos anos têm procurado – ainda que não seja de forma ideal – levar em consideração as representações dos próprios sujeitos acerca do que é ser jovem e procurado compreender como a condição juvenil é vivenciada por cada um

através da investigação das variáveis que interferem em suas trajetórias de vida (DAYRELL, 2007).

O trabalho também figura uma dimensão importante a ser discutida na formação da condição juvenil, pois ele constitui-se como aparato importante de inserção social do jovem. Principalmente se este se encontra nas camadas populares, quando precisam vender sua força de trabalho para poder ter um mínimo de condição para sua sobrevivência e de sua família, ou ainda, usufruir do lazer, de namoro e de outras demandas de sua vida. Já aqui podemos relativamente validar essa condição, observando a fala de um dos nossos sujeitos de pesquisa, sobre a dura experiência de trabalho que teve como jovem nesta condição:

[...] É, tem que dar conta, apesar de não ter filho, não ter família, mas a gente depende do trabalho hoje em dia, né? Então, eu acho que talvez, lá no meu passado, seu eu procurasse me focar nos estudos, acho que já tava formado, poderia tá, nem tá no grupo ACARBO, mas acho que poderia tá em outro rumo, né, outro rumo de vida, um bom emprego... (Carlos, 29 anos).

Segundo Dayrell, outra questão importante para a compreensão da condição juvenil diz respeito à construção das identidades por meio das culturas. Considerando a cultura como um mundo de práticas e representações simbólicas, é também a partir dela que os jovens vão construindo sua identidade, seu sentimento de pertencimento e criando códigos para comunicação e participação no cenário sociocultural do seu lugar. Os jovens constituem culturas juvenis próprias que lhes dão uma identidade de jovem, como nota Dayrell (2007). Segundo esse autor, deve-se considerar a categoria sociabilidade como uma dimensão que qualifica a condição jovem. Essa dimensão aparece no contexto juvenil, principalmente nos grupos em que se identificam por compartilharem o mesmo espaço e o mesmo tempo. Os jovens unem-se e vivenciam distintas experiências em diversos tipos de espaços institucionais – como na escola, no trabalho etc. – ou não, a exemplo da rua, das praças etc. Além de dinamizarem o ambiente para “trocar ideias”, se firmam diante do mundo dos adultos. Essa dinâmica, presente na sociabilidade, nas palavras do autor também expressa a relação do jovem com o tempo e o espaço:

O movimento também está presente na própria relação com o tempo e o espaço. A sociabilidade tende ocorrer em um fluxo cotidiano, seja no intervalo entre as ‘obrigações’, o ir-e-vir da escola ou do trabalho, seja no tempo livres e de fazer, na deambulação pelo bairro ou pela cidade. Mas também podem ocorrer no interior das instituições, seja no trabalho ou na escola, na invenção de espaço e tempo

intersticiais, recriando um momento próprio de expressão da condição juvenil nos determinismos culturais (DAYRELL, 2007, p.6).

As palavras de Carrano indicam a existência de práticas sociais necessárias e importantes para pensarmos a condição juvenil na contemporaneidade.

Sem dúvida, os jovens são peças-chave e, simultaneamente, objetos e sujeitos do impulso de mercantilização da vida social, que fragmenta o tecido social em individualidades apartadas de formas societárias mais amplas e solidárias. Nesse mesmo quadro societário de hegemonia das relações de mercado é possível, contudo, perceber a existência de práticas sociais constitutivas de novas solidariedades e identidades coletivas juvenis (CARRANO, 2008, p.2).

O autor ainda diz ser importante observar e aproveitar as novas formas de participação (relacionadas com ações voluntárias de solidariedade, movimentações políticas instantâneas e pouco institucionais, grupos artísticos e esportivos, redes de religiosidade pouco hierárquicas) que se revelam potencializadoras da constituição de “uma sociedade civil juvenil democrática”. Mas também reitera que a participação deve abarcar efetivamente os processos decisórios da sociedade. Desta forma poderíamos dizer da existência de uma participação política ou participação cidadã (CARRANO, 2008).

A experiência participativa pode ser entendida como uma das formas que os jovens têm de construir sua identidade cidadã. A experiência da participação é também importante por possibilitar ao jovem a vivência de valores tão necessários à sociedade, como a solidariedade e a democracia, além de promover o aprendizado da alteridade (CORREA *et al*, 2014). Esse caráter participativo, apontado por Correa, aparece nas ações da associação direcionadas às juventudes que a integra e sobre este falaremos no capítulo seguinte. Mas, já podemos adiantar que a investigação, em diálogo com as teorias, nos fez entender que a participação política fortalece valores e práticas ligadas à esfera coletiva da vida social, e assim se faz indispensável à organização da vida sociocultural de todo indivíduo, pois, nas ideias de Eagleton (2000) reveladas pelas palavras de CASTRO (2001):

A política é a condição que resulta possível a cultura. Uma cultura onde todos os sujeitos, inclusive crianças e jovens, possam se ver reconhecidos, envolve ação politicamente sensível dos sujeitos na sua pluralidade e diferença. Tal ação é essencialmente emancipatória, ou seja, não há como um sujeito ou grupos de sujeitos “se prepara” para a ação politicamente sensível, porque a melhor preparação é a própria ação (CASTRO, 2001, p.43).

Apegada a essa ideia de Castro, esta fala de Mestre Adimilton (Um dos mestres de capoeira da ACARBO), captada em conversa informal com o mesmo durante evento na associação, também nos faz refletir: “a cultura é política. A cultura não está separada da política. Mas a política se interessa por qual tipo de cultura?”. Nessa direção é que pensamos também sobre a importância política dos espaços de educação não formal enquanto produtores e socializadores de cultura e desta relevância em relação à posição da ACARBO na cidade de Santo Amaro.

Sobre a implicação dessa citação de Castro e das palavras de Mestre Adimilton, abordaremos sobre o papel da educação não formal nos dias atuais. Neste percurso buscaremos refletir sobre a função dessa modalidade da Educação para as juventudes que, enquanto categoria social, por vezes é esquecida pelo Estado e vive excluída, “guetada” em “seus lugares” e vulnerável a todo tipo de mazela social, sobremaneira exposta à violência em suas distintas formas, seja física ou simbólica.

### **3.3 O papel da Educação não formal na contemporaneidade**

A sociedade atual está marcada por uma série de valores moldados a partir dos impactos causados pela tecnologia no cotidiano das pessoas. Não distante vê-se a mudança na forma de pensar o mundo – e estar nele – e singularmente de apreendê-lo. Obviamente, o processo educacional se constitui, na contemporaneidade, sob múltiplos aspectos. À medida que o tempo passa vão surgindo novas abordagens, novos olhares e espaços diversos de discussão e reflexão acerca da Educação. Tal contexto estimula uma digna dedicação dessa abordagem neste projeto.

São crescentes as ações das instituições não governamentais para atendimento da camada jovem e adolescente através de espaços e ações baseadas nos princípios da educação não formal. Segundo Maria da Glória Gohn (2006), tais ações caracterizam-se como uma prática lúdica, cultural, política e social: “Na educação não formal, os espaços educativos localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais” (GOHN, 2006, p.29). Desta forma, as ONGs e demais espaços criados por organizações civis como sindicatos, associações de moradores e etc., tornam-se espaços propícios para o desenvolvimento desta modalidade de educação e ou serviço. Esse modo de educação pode ser entendido através da ideia de que sua ação se estabelece pelo desenvolvimento de uma prática educativa social (FREIRE, 1996).



Afonso (1989), falando sobre educação não formal, apregoa a ideia de que essa modalidade de educação constitui práticas que visam a transformações sociais. Esse autor nos faz entender o conceito de educação não formal, distinguindo-a de outras. Diz que ao tratarmos da educação não formal, espontaneamente comparamos com a educação formal e informal e nos apresenta, claramente, as peculiaridades entre as mesmas:

“Por educação formal, entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada sequência e proporcionada pelas escolas enquanto que a designação educação informal abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado. Por último, a Educação não formal, embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém das escolares) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a sua finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita a não fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto” (AFONSO, 1992, p. 86-87).

Gohn (2006, p.29) ainda explicita essa diferença apresentando o papel de quem educa ou é o agente de construção do saber em ambas:

Na educação formal sabemos que são os professores. Na não formal, o grande educador é o “outro”, aquele com quem interagimos ou nos integramos. Na educação informal, os agentes educadores são os pais, a família em geral, os amigos, os vizinhos, colegas de escola, a igreja paroquial, os meios de comunicação de massa, etc.

É nessa perspectiva que queremos situar os sujeitos desta pesquisa, posicionando-os diante de uma educação capaz de promover mudanças e ressignificações na interpretação do vivido. Para isso evocamos, também, as ideias de Freire, no que diz respeito às práticas educacionais desenvolvidas para garantia de emancipação e libertação que são permeadas pela autonomia dos sujeitos (FREIRE, 2011). Seguimos direcionando nosso olhar ao encontro de práticas educacionais que não seguem a lógica da educação formal escolar. Tais práticas são muitas vezes entendidas como de caráter lúdico, cultural e também político e social, como expresso nesta citação.

“A educação não formal designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos

fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor” [...] (GOHN, 2006, p.28).

Percebemos que ao apresentar esse discurso, a autora amplia o conceito de Educação, evidenciando um processo que existe para além dos espaços escolares formais. Há uma evocação da educação para ultrapassar os limites dos muros escolares e alcançar espaços outros. Essa autora, apontando a diferença entre educação formal, não formal e informal, de maneira semelhante a Afonso (1992), citado anteriormente, demarca o campo de desenvolvimento destas, afirmando que a educação formal se desenvolve nas escolas, possui conteúdos previamente definidos; diz que a informal é aquela onde os indivíduos aprendem no transcorrer do seu processo de socialização com a família, no bairro, no clube, com os amigos etc. – carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados. Já a educação não formal “[...] é aquela que se aprende ‘no mundo da vida’, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas” (GOHN, 2010, p.16).

A autora segue apontando diferenças entre as modalidades através de uma série de questões, que consideramos importante abordar. Quanto ao agente construtor do saber em cada campo: os professores marcam a educação formal; enquanto que na não formal esse papel é do “outro”, com quem interagimos ou de alguma forma nos integramos; já na informal, quem assume o papel de agente são os pais, a família em geral, os amigos, os vizinhos, colegas de escola, a igreja paroquial, os meios de comunicação de massa etc. Essa demarcação de Gohn nos conduz a pensar nessa função de educador que os mestres e professores de capoeira assumem dentro do espaço da ACARBO, uma vez que eles são os mediadores principais da prática que qualifica o espaço como associação de capoeira.

Outra questão, também relevante, diz respeito ao espaço físico onde os processos educativos acontecem. Segundo Gohn (2010), os espaços onde a educação formal acontece são territórios ocupados pelas escolas. As escolas são entendidas como instituições que são regulamentadas por leis, com poder de certificação e sua organização obedece a diretrizes nacionais. Para explicar os espaços da educação não formal, a autora evidencia a intencionalidade como elemento importante na diferenciação das modalidades. Ela diz que a educação não formal acontece em espaços localizados em territórios que acompanham as trajetórias dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, onde os processos interativos são intencionais. Isso nos indica caminho

para nossa investigação. A trajetória dos sujeitos da pesquisa, na ACARBO, será elemento-chave para verificarmos essa intencionalidade dos processos de interatividade.

A autora segue apontando outros elementos diferenciadores e discorre sobre a finalidade de cada um dos campos em debate. Em se tratando da educação não formal, esclarece que

Ela capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda o indivíduo e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados *a priori*, eles se constroem num processo interativo, gerando um processo educativo. Um modo de educar é construído como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades dos que participam. A construção de relações sociais baseadas em princípios de igualdade e justiça social, quando presentes num dado grupo social, fortalece o exercício da cidadania. A transmissão de informação e formação política e sociocultural é uma meta na educação não formal. Ela prepara formando e produzindo saberes nos cidadãos, educa o ser humano para a civilidade, em oposição à barbárie, ao egoísmo, ao individualismo etc. (GOHN, 2010, p.19).

A educação não formal possui, neste quesito, suas especificidades, como por exemplo: a não organização baseada em série/idade/conteúdos; a atuação nas características de subjetividades dos grupos; ampliação de laços de pertencimento; envolvimento e formação da cultura política de um grupo entre outras. Ela ainda pode auxiliar no desenvolvimento de um grupo possibilitando a criação de acervo sociocultural e político (GOHN, 2010).

Segundo Margareth Park, a nomenclatura não parece a mais correta para designar as ações da prática, pois a “educação não formal” apresenta forma, conteúdos, espaços. Ela apresenta bem seus objetivos e estratégias. Park também afirma que esses elementos caracterizantes da educação não formal são idiossincráticos. Mesmo por vezes apresentando pontos de intersecção entre tais práticas e as demais, terminam por fomentar debates e embates (PARK, 2005). Essa intersecção coloca a educação não formal em uma posição entre as modalidades de educação formal e informal. Nesta perspectiva, o termo não formal abrange as experiências das atividades educacionais que acontecem além do muro da escola e nos possibilita compreendê-la como não excludente das demais modalidades, permitindo uma interface entre estas e por vezes contribuindo significativamente para promover ações que preencham lacunas deixadas pela educação escolar no que se refere à formação e mobilização de sujeitos capazes de transformar coletivamente sua realidade.

Diante do exposto, comungamos com as proposições de que a educação não formal tem campo próprio e é inerente a ela a intencionalidade, seu eixo é a formação para a cidadania e a formação social de indivíduos. Devemos continuar nosso percurso investigando

as práticas ocorrentes na ACARBO, a partir da compreensão que este é o objetivo da educação não formal: Formar para a cidadania.

É importante e necessário que o olhar metodológico sobre essa modalidade da educação não seja limitado e que possa estar distante de uma visão reducionista ou de negação da escolarização. A relação formal-não formal-informal não deve ser obrigatória, mas necessária quando consideramos a educação no seu sentido ampliado de prática sociocultural. Investigamos e procuramos analisar os sujeitos desta pesquisa, seus processos de socialização e sociabilidades dentro e fora da associação, considerando esse contexto. A valorização dessa articulação deve respeitar e considerar os propósitos de cada uma dessas modalidades, pois acreditamos que a interface entre elas seja, também, caminho para uma atividade educativa mais eficaz no que diz respeito à formação humana e, por conseguinte, à tomada de consciência para a compreensão da realidade social e sua possível intervenção política (FREIRE, 2011).

Pensando nos sujeitos de nossa pesquisa, e no contexto de realidade social no qual estão inseridos, retomamos aqui a ideia de Schmitt (1993) sobre marginalidade, para tentarmos compreender o processo de formação cidadã a que esta parcela da população santamarense está submetida. A partir do momento em que os “marginais” passaram a ocupar um lugar enquanto produtores de cultura e conseguiram criar e afirmar um lugar de enunciação de suas vivências e perspectivas, gerou-se uma cisão na ordem estabelecida, surgindo a necessidade de um reordenamento das hierarquias intelectuais. Neste sentido, por mais que tenha sido a contragosto dos intelectuais tradicionais, vinculados às elites e classes médias, os antes marginalizados inseriram-se em seu meio, reivindicando seu direito de também estarem lá, num processo que inspirou e ressignificou as bases da marginalidade, uma vez que o "marginal" deixa de ser o sujeito passivo e menosprezado que está às margens da sociedade para se tornar o sujeito ativo, que luta por seus espaços e exige ser tratado de forma igual, independente de cor, classe econômica, lugar de moradia ou o que quer que seja (SCHMITT, 1993). É neste contexto que pretendemos estabelecer a discussão sobre a construção de conhecimento pela aprendizagem da capoeira, em particular pelos meninos e meninas da associação.

Diante desse cenário, argumentamos que a Capoeira ao longo, da história, se tornou uma das atividades culturais relevantes do contexto cultural brasileiro, e após quase quatro séculos de existência, percebemos que ela assume atualmente diversos contornos de expressividade que marcam fortemente os campos etnográficos, desportivos, educacionais e

lúdicos da sociedade brasileira, sendo na atualidade difundida e conhecida em muitos países, nos diversos continentes, essencialmente como prática de defesa pessoal e como manifestação da cultura popular brasileira. Mesmo compreendendo a capoeira como luta ou jogo, é importante considerarmos que sua atuação aconteceu e se manifestou de forma diferente durante todo o seu período histórico e em todas as regiões onde era encontrada a sua prática. Inserida no contexto social, cultural, político e econômico do Brasil, ela conseguiu dialogar com o ambiente em que habitava e com as respectivas mudanças nos cenários regionais e nacional ao longo do tempo. No atual cenário social, cultural e político do nosso país, permanece a estrutura dicotômica da sociedade em que a capoeira nasceu, ainda que reelaborada em função de novos contextos. Esse fator cria novas condições, sentidos e significados para a prática da capoeira. Trazer esses sentidos, a partir da escuta dos sujeitos desta pesquisa, é nossa intenção a partir daqui.

Observando as ideias presentes em Júnior, Abib e Sobrinho (2000), a capoeira vem ganhando um certo status pedagógico, e ocupando lugar de recurso lúdico e propiciador de inclusão social, cultural e também educacional. Suas peculiares características como a brincadeira, o improvisado, a “negaça” (tentativa de ludibriar o outro capoeirista) e os desafios musicais ritmados pelos instrumentos fazem-na cativante e desejada. Essas características conferem à capoeira uma conotação de lazer, um lazer dinâmico e construído por quem está “vadiando”, condição fundamental para um processo didático-pedagógico.

Como manifestação cultural popular, a capoeira pode ser uma possibilidade não formal de educação que auxilia no desenvolvimento de aquisição de princípios e valores, “[...] como a autoestima, o respeito pelo outro, a solidariedade e a auto-superação” (ABIB, 2005, p.206). A capoeira é esta manifestação cultural que atravessa o tempo e embebe o cotidiano de homens e mulheres brasileiros. Ela pode ser entendida como uma rica experiência cultural que pode contribuir no processo educacional, inclusive nos ambientes formais de ensino, devido aos seus saberes: rituais, musicalidade, “diálogos corporais” e fundamentos. Por ser o legado de um povo, acreditamos que ela se faz necessária, cada vez mais, em espaços produtores de conhecimento e saberes como escolas, universidades, entidades sociais, projetos governamentais, dentre outros. Nos próximos itens deste capítulo, nos atemos a apresentar, de forma breve, um panorama da trajetória histórica da capoeira e daremos atenção às relações de saberes criadas e fortalecidas a partir da prática desta manifestação cultural, envolvendo jovens, na ACARBO.

Sigo aqui buscando compreender a Capoeira a partir da concepção da cosmovisão africana re-criada no Brasil, destacando alguns dos elementos singulares da práxis educativa da capoeira, como cultura de matriz africana, tendo como base, principalmente, os trabalhos de Pedro Abib (2005), Eduardo Oliveira (2007), Muniz Sodré (1988a, 1988b) e Sandra Petit (2015).

### **3.4 Uma manifestação cultural popular afro-brasileira**

Se fizermos um percurso sobre a história secular da capoeira desde sua origem até os dias atuais, vamos compreender por que ela é abordada por muitos como arte/ luta brasileira, e reconhecida como um patrimônio cultural imaterial do Brasil. Em 26 de novembro de 2014, a UNESCO declarou a roda de capoeira como sendo um patrimônio imaterial da humanidade. De acordo com a UNESCO, a capoeira representa a luta e resistência dos negros brasileiros contra a escravidão durante os períodos colonial e imperial de nossa história. Aqui a trataremos como manifestação cultural popular brasileira, pois consideramos, como coloca Silva (2001), que ela “[...] advém de uma classe social determinada no sistema econômico-social em que vivemos, no qual se pressupõe uma luta de classes” (SILVA, 2001, p.133). Então, para compreendermos a capoeira como manifestação cultural popular, precisamos entender sua origem e também sua trajetória histórica de transformações político-sociais.

Segundo Abib (2005), as primeiras fontes historiográficas, específicas sobre capoeira datam do fim do século XVIII e início do século XIX. Desde esse tempo, existem dúvidas sobre a origem africana ou brasileira da capoeira. Abib, citando Muniz Sodré (2002) reitera que mais importante que o começo é o “princípio”:

As questões que geram e o que a mantém em expansão. Isto é o conjunto de condições e circunstâncias históricas e culturais para que aquele jogo tenha se expandido. No caso da capoeira, a historicidade – o “começo” – é brasileiro, mas o “princípio” – tanto o fundamento, quanto o mito – é africano (ABIB, 2005, p.130).

Segundo Soares (2004, p.16) a capoeira não surgiu a partir de uma única manifestação, ou de um único povo. De acordo com ele, a hipótese mais provável seja de que a capoeira, tenha sido o somatório de diversas danças rituais praticadas em um amplo arco da África que abasteceu os negreiros e que se encontraram no ambiente específico da escravidão brasileira.

Registros documentários de Angola na era da escravidão revelam práticas lúdicas e marciais tradicionais que se parecem muito com a capoeira que chegaram com os navios negreiros.

Desta forma, a capoeira seria um mosaico, formado por diversas danças africanas ancestrais que se teriam amalgamado em definitivo na terra americana. Assim, surgiram novos elementos culturais, peculiares àquela condição. A capoeira foi um desses. De maneira que os negros foram se adaptando e à medida, fizeram surgir a manifestação de uma luta que utilizariam para romper a ordem eminente (SILVA, 2003). Sendo proibidos de praticar qualquer tipo de luta, os escravos utilizaram o ritmo e os movimentos de suas danças africanas, adaptando-os a um tipo de luta. Surgia assim a capoeira, uma espécie de arte marcial disfarçada de dança. Foi um instrumento importante da resistência cultural e física do povo africano escravizado no Brasil. A este respeito, Abib (2005) discorre sobre correntes de discursos da capoeira angola, dizendo que a origem da capoeira está associada a danças – rituais ocorridas na região do sudoeste da África, que era composta, por maioria, pelo povo bantu. Algumas dessas danças /rituais estavam ligadas ao processo de iniciação da puberdade das moças e seu reconhecimento social como mulher que, aptas ao casamento, eram disputadas pelos rapazes: “Era considerada a tradição da luta dos pés, mas também, em função do contexto onde acontecia, apresentava características de dança ritual” (ABIB, 2005, p.130-131).

O autor ainda diz que estudos – como os de Vieira e Assunção (1998) – indicam vestígios da existência de “danças de combate” que possuem semelhança com o que chamamos de capoeira em nossos dias. Abib traz as ideias de Vieira, dizendo que o mesmo alerta para a importância de pensarmos a história da capoeira no contexto mais ampliado das manifestações afro-brasileiras. Nas próprias palavras do autor, “Podemos afirmar sim, que a influencia africana é essência na constituição da capoeira, sem no entanto, descartar as outras influencias culturais que também contribuíram nesse processo” (ABIB, 2005, p.132 ).

Em se tratando da trajetória e importância histórica e política da capoeira, Silva (2003) nos revela que a capoeira permitiu aos escravos a luta por liberdade. No entanto, o fim da escravidão, não promoveu a tão sonhada liberdade, acompanhada de igualdade de direitos e também de oportunidades (MELO, 1996). Desta forma, o negro continuou a sofrer com a negação dos seus direitos. Vivia marginalizado e excluído socialmente, não tendo oportunidade de trabalho, de convívio social e de dignidade (CAPOEIRA, 1996). Historicamente, a grande maioria dos negros passou a sobreviver à margem da sociedade e,

por consequência, todas as suas formas de manifestação cultural (danças, músicas, cultos religiosos e a capoeira) também foram marginalizadas pela minoria social dominante.

Os estudos de Soares (2002) sobre a capoeira no início do século XIX, no Rio de Janeiro e em Salvador, além das valiosas contribuições dos estudos de Capoeira (1996) e Reis (1997) relatam o contexto de tensões, conflitos, repressão e violência cotidiana que marcavam os espaços da cidade do Rio de Janeiro. O negro, valendo-se de sua luta, reagia à brutalidade e violência da força policial. Os conflitos eram constantes e “[...] também violentas disputas e rixas entre etnias rivais acabavam revelando a geografia escrava da cidade” (SOARES *apud* ABIB, 2005, p.137). Essa situação foi aos poucos se ampliando e a relação que envolvia os negros e soldados do Estado colonial ou imperial se tornando mais complexa. A situação ficou tão crítica – contam esses autores – que, dois anos após a abolição da escravatura, a capoeira foi incluída no Código Penal Brasileiro, através do Decreto nº 487, Capítulo XIII, como crime, ficando sujeito à prisão celular quem a praticasse (CAPOEIRA, 1996; REIS 1997). Desde então, a capoeira passou a ser perseguida pela polícia, sendo praticamente exterminada em Recife, um de seus principais focos de manifestação da época (ALMEIDA, 1994; SILVA, 1995). Nesse mesmo contexto de resistência e perseguição, no Rio de Janeiro, então capital da República, a capoeira estava muito vinculada à política através das maltas, grupos organizados compostos de negros, brancos oriundos de classes populares e membros da alta sociedade da época, que aproveitavam da capoeira para defender os interesses de partidos políticos. Com essa ligação, pôde-se observar que a capoeira carioca, apesar de também sofrer perseguição policial, conseguiu resistir.

Em Salvador, o processo de resistência aconteceu por um percurso diferente das outras duas capitais. A salvaguarda da capoeira se deu, também, devido a suas conotações lúdicas, associadas à cultura popular. A prática da capoeira era denominada pelos capoeiristas de “vadiação” (SODRÉ, 2005). Para esse autor, o termo vadiar se refere ao lúdico, à brincadeira, ao prazer, à espontaneidade e à criatividade. Desta forma, a capoeira praticada naquele tempo, peculiarmente em Salvador, foi reconhecida como a “mais pura, a mais próxima de suas origens e a menos influenciada pela modernidade [...] de formação de uma sociedade de classes” (VASSALLO, 2006, p.74). Ainda nesse contexto, o cenário da roda de capoeira na Bahia foi muito importante. Pires (2005, p.161) diz que existia uma intensidade lúdica na capoeira baiana, demonstrada nos relatos sobre violas, atabaques, cantos e movimentos



presentes nas rodas de capoeira. Essa perspectiva é enfatizada por Abib (2005, p.97), quando afirma:

Essa atmosfera que diferencia Salvador - e o Recôncavo Baiano -, de qualquer outro lugar do país, traz a marca de uma africanidade que determina os gestos, o andar, a rítmica, a musicalidade, a linguagem, a religiosidade, o “estado de espírito”, as formas de se relacionar, enfim, o modo de ser e estar no mundo, daqueles que habitam essa parte do Brasil. A capoeira não poderia deixar de ser influenciada por essa atmosfera, e adquire na Bahia uma forma muito própria que se transformaria, posteriormente, [...] na referência para o restante do país.

Tal contexto também contribuiu para que os velhos mestres da capoeiragem baiana fossem associados a “guardiões de um saber popular” e ganharam adeptos e defensores nos meios artístico e intelectual da capital da Bahia.

Até a década de 1930, a prática da capoeira era proibida no Brasil, pois era vista como uma prática violenta e subversiva. Só a partir desta década até os anos 1950 que a capoeira passa por um processo de legitimação social. Segundo Abreu (2003, p.41-42), foi elemento fundamental para essa legitimação o surgimento das figuras dos mestres de capoeira que, graças ao respeito demonstrado, o reconhecimento da capoeira como uma arte, e uma defesa carregada de amor e engajamento, contrapôs a imagem do capoeira como desordeiro. Minimizar a violência no meio da capoeiragem era uma preocupação de Mestres como Pastinha, Noronha, Bimba, Cobrinha Verde, Maré entre outros da época.

Estes mestres da capoeiragem vivenciaram situações de brigas e afirmação de sua valentia, uma exigência na época para o capoeirista. Abreu (2003) nos alerta sobre esse aspecto:

Enquanto artífices de um novo tempo para a capoeira, estes mestres procuravam afirmar a autoridade muito mais pela capacidade de evitar conflitos do que provocá-los. Temidos pelo passado, e admirados como artistas, a simples presença deles no ambiente era motivo de respeito (2003, p.41-42).

Os mestres foram buscando formas de evitar situações que podiam gerar conflitos em suas rodas de capoeira. Hoje em dia, o próprio mestre exerce essa função, ao evitar conflitos

na roda, podendo parar o jogo, com o toque do berimbau, cantando músicas que passam informações para os jogadores mudarem o ritmo do jogo, tornando-o mais lento, por exemplo. A relação entre os mestres e seus discípulos, a criação de regras ritualísticas do jogo, e espaços determinados para a realização das rodas e ensinagem da capoeira são inauguradas por Waldemar, Bimba e Pastinha (ABREU, 2003, p.43). Com o trabalho desses Mestres, nota-se uma mudança na mentalidade dos capoeiristas e na visão da sociedade em relação à capoeira.

### **3.4.1 Os Mestres Bimba e Pastinha: marco referencial na trajetória política da capoeira**

Alguns Capoeiristas do início do séc. XX lutaram contra estigmas de um passado marcado por perseguições e criminalização da Capoeira. Os primeiros indícios dessas pelepas aparecem com a figura de um negro baiano, chamado Manoel dos Reis Machado, conhecido nas rodas de capoeira por Mestre Bimba. Foi também um dos responsáveis pelas transformações deste cenário da capoeira no país. Na década de 1920 ele cria a “Luta Regional Baiana”. Roberta Matsumoto (2000, p. 97) nos informa sobre esse cenário, dizendo que:

Assim como outras formas de resistência, ela foi proibida e reprimida, mas também serviu como instrumento nos embates políticos. Para sobreviver, teve de adaptar-se e submeter-se a importantes transformações, culminando, em 1937, com o surgimento de duas vertentes: Angola e Regional.

Esse episódio constitui um marco histórico na trajetória da capoeira e também representa um movimento de divisão e recriação de novos estilos no mundo da Capoeiragem, até os dias de hoje, o qual possibilitou mudanças substanciais em toda sua compreensão (CAPOEIRA, 1999). Mestre Bimba agregou à capoeira tradicional golpes de batuque (uma luta baiana), movimentos criados por ele (para favorecer a objetividade da capoeira enquanto luta e defesa pessoal) e uma metodologia de ensino (sequências pedagógicas), fazendo nascer a Capoeira Regional. O país vivia um momento político favorável às manifestações populares, devido à política populista do Presidente Getúlio Vargas que, dentre outras medidas, autorizou a liberação da prática da capoeira. Esse foi um momento de extrema importância para a sociedade negra e capoeirista no Brasil, pois representou a retirada da capoeira da ilegalidade, restrita a recintos fechados e com alvará de funcionamento expedido pela polícia (CAPOEIRA, 1996; VIEIRA, 1995). Tinha-se, então, a seguinte situação: a capoeira sai do

código penal, mas com a condição de permanecer em recinto fechado, saindo das ruas, mas ficando sobre maiores condições de controle por parte do Estado. Almeida (1994) relata que Mestre Bimba foi o primeiro capoeirista a criar uma academia para o ensino de capoeira (Centro de Cultura Física Regional - CCFR). Muitos estudantes da escola de Medicina passaram a praticar capoeira com Mestre Bimba e ele segue direções diferentes dos demais mestres da época, com a Capoeira Regional. Ele se aproxima mais a aspectos do projeto que pretendia a transformação da capoeira em esporte nacional, nos moldes do projeto político de modernização da sociedade brasileira, que incluía a “higienização” das manifestações populares atrelada a uma eficiência e racionalização. Desta forma, a “Luta Regional Baiana” tanto incluiu elementos da cultura esportiva vigentes da época (graduação de alunos, método de treinamento, rigor e disciplina para os alunos) como também movimentos de “bataque” e golpes, que segundo Mestre Bimba trariam mais eficiência ao caráter de luta da capoeira.

Esse novo cenário contribuiu para que a capoeira – entendida como um fenômeno sociocultural – recuperasse de certa forma o valor e a importância do povo negro conduzido à força e escravizado no Brasil, nos períodos colonial e imperial. Ressalvando que esse povo, trazendo elementos da sua cultura, criou, conjuntamente com outros elementos de cultura de outros povos, um referencial multicultural de nosso país, nos períodos históricos distintos de formação da cultura e da própria sociedade brasileira. Não podemos deixar de reconhecer a importância do trabalho de Mestre Bimba para que a capoeira continue viva até hoje, personalidade que marcou a nossa história. A atuação de Mestre Bimba contribuiu significativamente para que a capoeira começasse a sair da situação de marginalidade e a ser legitimada pela sociedade. Nesta medida, entendemos que a capoeira é significativa para a formação da bagagem cultural do povo brasileiro, para quem esta arte apresenta um alto grau de representatividade. Num contexto sociológico, ela pode constituir-se como um símbolo de resistência das classes populares (REIS, 1997).

Mas Mestre Bimba não está só. Ao lado dele, mas não de acordo com suas ideias sobre a capoeira, outros mestres que, em seu discurso, defendiam a preservação dos aspectos tradicionais da capoeira, começaram então a defender a Capoeira Angola em detrimento da Regional. Esses mestres também buscaram estratégias para tirar a sua cultura da marginalidade – e estas também carregavam elementos da cultura esportiva da época. Eles Criaram o Centro Esportivo de Capoeira Angola (CECA). Segundo Pires (2005), durante os anos da década de 30, alguns intelectuais envolvidos com estudos sobre as relações raciais no Brasil passaram a participar ativamente da construção simbólica da capoeira, fato importante para o fortalecimento da Capoeira Angola, apoiado por personalidades como Jorge Amado,

Caribé e Edson Carneiro (PIRES, 2005, p.70). Destacamos nesse cenário o grande Mestre de capoeira Vicente Ferreira Pastinha – Mestre Pastinha. Filho de uma negra baiana e de um espanhol dono de armazém, ele nasce em Salvador/BA, no dia 05 de abril de 1889. E já aos 10 anos, como ele mesmo relata em um documentário produzido no final do séc. XX (MURICY, 1998), tornou-se discípulo de Benedito, um negro africano de Angola e mestre da arte da Capoeiragem. Com dezoito anos já dava aulas de Capoeira e caminhava para ser um dos grandes mestres da Capoeira no Brasil e no mundo. Sua brilhante e importante atuação de mestre de capoeira e grande representante da cultura afro-brasileira aparece também nesta fala de Jorge Amado:

Mestre Pastinha, mestre de Capoeira Angola e da cordialidade baiana, ser de alta civilização, homem do povo com toda sua picardia, e um dos seus ilustres, um de seus obás, de seus chefes. E o primeiro em sua arte; senhor de agilidade e coragem, da lealdade e da convivência fraternal. Em sua escola, no Pelourinho, Mestre Pastinha constrói cultura brasileira, da mais real, da melhor (AMADO, 1972, p. 45).

Em seus manuscritos, apresentados por Decânio Filho (1997), Mestre Pastinha conta que ficou ausente durante um longo período (entre as décadas de 1920 e 1940) e quando retomou passou a assumir o primeiro Centro de Capoeira Angola da Bahia: “voltei em 1941 para organizar o Centro de Capoeira, o 1º da Bahia. Hoje é uma academia, é a primeira de Angola”. (DECÂNIO FILHO, 1997, p.43). No período que Mestre Pastinha se ausentou, outros mestres trabalharam pela organização do Centro de Capoeira Angola. Pastinha passa a assumir o Centro e consegue, através de seu trabalho cultural, reconstruir referenciais de raízes históricas e étnicas da Capoeira Angola. Destacou-se como verdadeiro representante da antiga tradição baiana que se reunia nos barracões de terra batida, festas de largo, ruas, no Mercado Modelo, praças, entre outros lugares. Neste contexto, o Mestre tornou-se protagonista de um movimento de resistência político-cultural (ABREU, 2003).

É frente a este desafio de resistência que o Mestre Pastinha atua, fazendo uma grande defesa da capoeira como uma prática cultural, e deixa suas marcas impressas na organização da Capoeira Angola. Ele elaborou funções e hierarquias, e também defendeu em seu discurso a prática da capoeira de forma desportiva, como descreve em seus manuscritos: “O Pastinha deu ao Centro de capoeira, mestre de campo, mestre de cantos, mestre de bateria, mestres de trenos [sic], arquivistas, mestres fiscal, contra mestre” (DECÂNIO FILHO, 1997, p.13).

Matsumoto (2000) nos conta que os velhos Mestres temiam pelo desaparecimento do Brinquedo de Angola, pois nem todos receberam bem as mudanças indicadas por mestre Bimba, pois acreditavam que, ao colocar golpes inspirados em lutas estrangeiras, ele acabava

por desnaturalizar e afastar a Capoeira de sua origem africana. Então, essa Capoeira, que se opunha à Luta Regional de Mestre Bimba, passou a ser chamada de Capoeira Angola, uma vez que seus praticantes acreditavam que ela era uma atividade herdada dos antepassados Bantos, chamada N'golo. Decânio Filho (1997) também nos informa que essa estratégia liderada por Pastinha com relação à Capoeira Angola vai de encontro ao Mestre Bimba, uma vez que ele busca se apoiar principalmente em fundamentos que seriam atrelados aos argumentos da tradição africana, para construir uma “filosofia” para a prática da Capoeira Angola. Tal Filosofia reflete uma estética de um jogo, mais simbólica e subjetiva, uma vez que defende a valorização de aspectos como a ludicidade, a arte, o companheirismo, o respeito, o engajamento, o amor à capoeira e a ética, registrados em seus manuscritos:

Somos bailarinos, um homem que vive a arte da capoeira e como artista sincero, somos do trabalho de todas as profissões; (DECÂNIO FILHO, 1997, p.12)  
 [...] a prova está no conhecimento da capoeira do passado, e do presente, a do passado era violenta, para malandragem, e a de hoje, é como todos verem, rezevamos a miséria, pela Democracia. nos queremos divertimento.. (idem, p.45)  
 é a pratica desta ciencia, meus camaradas, vos mesmo não sabes o que tens em se, se é seu, a natureza ti deu, procure aperfeisoa-lo, confiem em se, ame o seu esporte, e não [...] ao o egoista, e verifique a verdade, é uma luta infinita, em resumo, a difinição geral e abstrata que caracteriza cada existencia, e cada ser.(idem, p.19)

Mestre Pastinha tornou-se grande referência e voz da Capoeira, principalmente nas décadas de 40, 50 e 60, quando comandou todo um Movimento de resistência à lógica cartesiana, positivista e eugênica de apropriação e cooptação das práticas corporais afrodescendentes (ARAÚJO, 2004). Ainda de acordo com Araújo (2008), a prática cultural inventada por Bimba, mesmo sendo uma possível estratégia de legitimidade, mostrou-se como fruto de um diálogo complacente com a modernidade. Por outro lado, ao que nos parece é que a Capoeira Angola buscou seu espaço construindo significados e signos ideológicos, com um caráter de resistência e/ou signatária da “Capoeira de fundamentos” (ARAUJO, 2004). Sabemos hoje com o legado de um e de outro, da grande importância que tiveram na luta para legitimação da Capoeira no cenário nacional.

Segundo nos conta Muricy (1998), como desdobramento desta época, Bimba muda-se para Goiânia e falece no ano de 1974, com 74 anos. Mestre Pastinha, cego e já internado em um asilo – abrigo D. Pedro II – morre aos 92 anos, no dia 13 de novembro de 1981 (ABREU, 2003). Ainda assim, aparentando decadência da arte na Bahia, as duas Capoeiras resistem e ganham novamente força a partir dos novos movimentos e grupos identificados a esses estilos da Capoeiragem. Neste contexto, Rio de Janeiro e São Paulo, ao lado de Salvador foram

importantes núcleos de desenvolvimento da Capoeira Regional e da Capoeira Angola, nas últimas décadas do séc. XX, no Brasil. É válido dizermos, com o apoio de Muricy (1998), que a Capoeira Angola organizada por Pastinha também não estava livre das confluências da modernidade. O velho Mestre passou a denominar a sua Capoeira de esporte, para afastá-la da marginalidade e legitimar o seu ensino. O Mestre Pastinha era um verdadeiro artista, filósofo, pintor, poeta. E considerava-se um educador. “Ensinava a partir da capoeira que o respeito ao companheiro capoeirista devia ser semelhante àquele que se deve ter ao próprio corpo, na medida em que comporta o Todo, e com as contradições que movimentam a natureza humana” (ARAÚJO, 1999, p.21). Isso nos faz lembrar a postura de alguns dos mestres da ACARBO que, ousamos dizer inspirados em Mestre Pastinha, igualmente se definem educadores quando o assunto é ensinar os mais jovens. Aliás, verificamos que esse é um dos sentidos dados pelos jovens a seus mestres ou quando falam das ações da associação, como veremos nos itens seguintes. Há ainda em Santo Amaro um grande empenho da associação para continuar afastando a capoeira da marginalidade. Os meninos e meninas escutam todo tempo sobre o ser capoeira. Lembramos um desses dias de roda com os meninos, quando Mestre convida-os a conversar e lhes diz: “Tudo na capoeira te ensina a viver. Capoeira não acontece só na roda. Capoeira tem que acontecer na vida. Vocês devem se atentar para isto!” É desse acontecimento na vida destes jovens que falaremos, é dele que procuramos tomar parte daqui por diante.

### **3.4.2 A pedagogia da roda: da aprendizagem do corpo à luta social**

Na nossa investigação, não nos ocupamos em mostrar qual seguimento ou linhagem de capoeira a associação segue. Não é nossa intenção. Mas foi possível percebermos que Mestre (sujeito participante desta pesquisa) busca um diálogo entre A capoeira Regional e a Capoeira Angola. Tanto em aulas como em eventos ou encontros organizados pelos mestres nas suas diversas filiais, foi possível presenciarmos discursos e ensinamentos sobre a Capoeira Angola. É sobre essa dinâmica de organização das práticas educativas na ACARBO que discorreremos agora. Como a associação desenvolve suas atividades? Que atividades são estas? Que sentido tem para os que dela participam?

“Estou pasmada! Nunca tinha visto um trabalho assim antes... esta coisa que vai além do jogo da capoeira e que eles realizam aqui a partir da educação, da socialização...” (NCC-nota do caderno de campo). Isso escutamos de uma visitante, durante as comemorações dos trinta anos da ACARBO. Ela realiza pesquisa sobre dança e corpo, no estado do Espírito

Santo. É esta maneira de educar a partir da cultura popular, que faz da ACARBO espaço singular de formação para os que estão nela inseridos.

A associação desenvolve uma práxis por meio do trabalho dos mestres e professores. São realizadas muitas atividades durante a semana (de segunda a sábado) envolvendo as filiais e a sede: **aulas de capoeira, oficinas de instrumentos** (berimbau, caxixi, pandeiro e outros), **estudo e representação de manifestações culturais locais, as rodas de capoeira, as rodas de conversas**. As aulas de capoeira são realizadas por professores, mestres e contramestres nas suas respectivas filiais. Cada filial tem um grupo de alunos sob a responsabilidade de um mestre ou professor.

Aprender através da criação parece que é o que mais define as aulas, tanto de capoeira como as oficinas de instrumentos e das representações de manifestações culturais. Nas oficinas os professores e mestres sempre estão contextualizando, ela ultrapassa os limites de uma atividade e torna-se muitas vezes uma aula de história de geografia, de musicalidade e de filosofia. Os participantes refletem sobre os processos que envolvem a oficina, desde a produção do material utilizado até o papel deles e do mediador do processo. Participando de uma dessas oficinas, podemos perceber como é possível a transversalidade do saber. Essa oficina era de construção do caxixi, Mestre Ivan mediava o processo. Resoluto e cheio de sabedoria, colocou-nos a refletir sobre as questões ambientais locais e processos de extinção da natureza, a partir da apresentação do junco e da cabaça, matéria prima para a construção do caxixi. Ensinou-nos a valorizar os nossos ancestrais quando falou das vezes que foram impedidos de viver sua fé e celebrar suas vidas. Tocou-nos sem as mãos, quando falou do som produzido pelo caxixi, e como o som, a música aguça nossa espiritualidade: “esse som que é da natureza que está aqui no caxixi”. Também politicamente nos fez refletir sobre o papel dos mestres dizendo de quem é a autoridade para construir e comercializar tais instrumentos. E que comercialização é esta. “Eu que sou mestre, vou viver de que, se não puder ser através do artesanato?... Então estou condenado por este mundo capitalista? E sobre reflexões e risos, viagens ao longínquo passado nosso, construímos caxixi, e sonhos e verdades expressas nestas vozes”:

Tudo isto aí que o mestre falou é verdade. A vida do cara que quer manter viva a sua cultura, é dura. Às vezes a pessoa passa por muita coisa até fome. (Carlos, NCC)

É um desafio muito grande para nós fazer com que estes meninos mais novos aí possa saber o que realmente é a vida do negro hoje e o que foi em outros tempos. O trabalho do Mestre Ivan aí é muito importante. Foi o meu primeiro caxixi e eu já tenho vinte e oito anos, um dia também quero continuar o trabalho dele e honrar nossos antepassados como ele tá fazendo agora (Professor Pit Bull, NCC).

Figura 1: Oficina de caxixi com jovens e Mestre Ivan.



Fonte: Autora (pesquisa de campo, Janeiro 2016).

Isso também nos faz entender que a forma de educação, nas culturas de tradição africana, é pela iniciação. Por isso ela valoriza a mestria, a senhoridade, e uma formação que é continuada, pois, acontece ao longo da vida:

Pra mim todas as manifestações são valiosas, porque eu entrei... A pessoa vai pra escola pra aprender, né? Ninguém [...] Como eu tenho meu professor, ele tá aprendendo também, meu mestre tá aprendendo também e eu no mesmo caminho, como eles falam que aprende com a gente e a gente aprende com eles (Espoleta).

Essa ideia de formação continuada é muito evidente quando se fala da aprendizagem social e histórica da cidade, por meio da participação nas representações das manifestações culturais. Há um grande envolvimento na associação e respeito e valorização das tradições, a partir deste cenário histórico retratado pelas manifestações populares locais que contam a história do lugar, do povo, das lutas sociais, dos conflitos, das diásporas. O contato dos jovens e crianças com essas manifestações, como exemplo do Nego Fugido e Puxada de Rede através da associação, possibilita uma autoformação, que resignifica a maneira desses sujeitos verem o mundo e (re) inventá-lo, construindo novos sentidos e significados para aquilo que foi forçosamente posto a eles e lhes dando pistas de como resistirem a essas imposições.



Figura 2: Apresentação da manifestação cultural Puxada de Rede.



Fonte: Autora (pesquisa de campo, setembro de 2015).

A aprendizagem da capoeira é algo muito singular. Nas aulas os alunos aprendem com o corpo, e com as emoções. É um processo de profunda interação. Neste sentido, os meninos e meninas estão inclusos nas perspectivas de Morin (2007), quando diz que o ser humano se constitui como ser biológico, psicológico, emocional e sociocultural, entre as diversas dimensões que se desenvolvem a partir das relações que estabelece com tantos outros, no meio social em que vive, constituindo-se como um ser “bioantropopsicossocial” (MORIN, 2007). Mas quando falamos da aprendizagem da capoeira, o corpo é o grande gestor. Nas aulas na ACARBO, que participamos, a aprendizagem é olho a olho, corpo a corpo. Os participantes quase sempre estão em dupla e aprendem mutuamente, com o contato e encontro dos seus corpos. Mestre toca o corpo dos alunos e vai orientando como usar: as mãos, o pé, o peito do pé, o ombro, pernas... E entre rolês e aus, rabos de arraia e tesouras e a voz firme e motivante de Mestre, os aprendizes vão movimentando seus corpos, trocando risos, desafiando-se, testando seus limites. Tomando emprestadas as palavras de Mestre Moraes, Abib (2005, p.179) revela um dos seus depoimentos, dizendo que:

O toque na pedagogia do africano é fundamental. Ele toca o aluno para passar o sentimento... ele não toca unicamente para consertar o movimento... ele passa muito mais a vontade de ver o aluno aprendendo, do que ensinar o movimento correto.

Abib argumenta que essa é uma forma tradicional de ensinar que passa pela proximidade existente entre o mestre e o aprendiz. Tal proximidade é corporal, e integrada de afeto, atenção e disponibilidade do mestre.

O corpo é uma potencia poderosa de possibilidades, que nos faz aprender a ser. Nessa direção, a perspectiva da Pretagogia sugere que,

[...] falar de aprendizagem é falar de um corpo integrado, ou seja, de um corpo inteiro que pensa e sente. Daí o entendimento de que a aprendizagem envolve vivências corporais, o recordar experiências, envolvendo pessoas negras ou a negritude, visitas a alguns espaços-recursos e ainda rodas de conversa com pessoas e grupos detentores de saberes relevantes para os temas estudados. Significa dizer que a produção de saberes efetiva-se por meio do corpo (não existindo a ideia de corpo e mente, só corpo), que integra emoção, razão, ludicidade, sensação, intuição e sentimento.

Isso nos faz pensar que a construção de sentidos passa necessariamente pelo corpo, que aqui é entendido para além da dimensão biológica, constituindo num complexo de órgãos e sensibilidades que participam das teias de uma dinâmica que é principalmente cultural. Na capoeira o corpo se expressa e aprende com e no ambiente onde vive e realiza suas tarefas cotidianas. Em uma dessas aulas, lembramos bem de Mestre Val referindo-se à postura de alguns alunos na aula: “muitos chegam e ficam sentados! Tem que contribuir. Eu digo: com o corpo, com o movimento, com a dança” (NCC). TOLEDO (2007, p. 258), também nos ajuda nesta reflexão quando nos faz observar que:

[...] o corpo não pode ser visto tão-somente como mais um aspecto a ser incluído na agenda de temas, mas sim um via metodológica para alcançar acesso novo ao objeto, pois é potencialmente conteúdo e forma, objeto e método da observação, uma primeira síntese (ou totalidade) que se apresenta ao pesquisador, na imediatez do encontro do fenômeno estudado.

Esse alerta de Toledo nos remete a outra aula de Capoeira Angola realizada no aniversário de 30 anos da ACARBO, com a orientação de Mestre Santo Amaro. Éramos em torno de cinquenta, entre participantes jovens e crianças, que estavam na aula. Mestre Santo Amaro vai descrevendo os golpes e orientando, com o seu corpo, os participantes a fazerem os golpes individualmente. Depois de demonstrar uma sequência de golpes repetidos por nós, ele pede que façamos a sequência inteira e pega o atabaque e diz: “Vamos fazer agora todos os movimentos. Movimento certo? Porque aqui estamos lidando com o nosso corpo próprio e não com o do outro. Não é golpe que não tem o [corpo] do outro”. E estávamos ali, como pesquisadores participantes, e a nossa intensão neste momento era o corpo. Ele falava,

interrogava, (des) construía, ampliava, descobria. Aprendemos nesse dia sem fôrma. A forma éramos nós que cunhávamos com o nosso fazer com o corpo. Herdamos, da matriz cultural africana, certa intimidade com movimentos diversos do corpo, tanto na dor como no prazer. E é esse mesmo corpo, em seu movimento e em sua relação com os outros, que pode formar um corpo maior, um movimento cultural, político e social (MACHADO, 2012). Nesta nossa implicação com o corpo, que aprende e que faz aprender, pudemos enxergar com a ajuda de Soares (2005, p. 17) que

O corpo é o primeiro lugar onde a mão do adulto marca a criança, ele é o primeiro espaço onde se impõem os limites sociais e psicológicos que foram dados à sua conduta, ele é o emblema onde a cultura vem inscrever seus signos, como também seus brasões.

Sendo assim, entendemos que a produção de sentidos e significados deste grupo de jovens capoeiras da ACARBO brota através e com o corpo – porque além de ser uma atividade predominantemente física – sua vivência por meio dessa prática cultural gera dimensões simbólicas importantes, perpassadas pelos valores da cosmovisão africana. Assim, a capoeira vai se revelando para nós como dança – luta ou luta dançante, como provável influencia da linhagem bantu (PETIT, 2015; ABIB, 2005). Que possibilidade de diálogo essa aprendizagem teria com a educação formal? Fomos tomadas muitas vezes por esses questionamentos durante a participação nas aulas. A aprendizagem da capoeira nos deixa diante do erro. E este é apenas desafio a ser superado. Ele mais nos mobiliza do que nos paralisa. O Erro é visto agora, avaliado agora, corrigido agora. O erro é caminho de melhora. Todo momento se aprende melhor, e se faz melhor. Há zelo no fazer e no aprender.

Figura 3: aula de Capoeira Angola (30º aniversário da ACARBO)



Fonte: Autora (pesquisa de campo, setembro de 2015).

Ainda sobre as maneira de aprender na ACARBO, dois momentos merecem destaque: um diz respeito à tradicional roda de capoeira com todo seu rico ritual e processo de aprendizagem social. O outro também é uma roda, mas para conversar e não para lutar-dançar ou jogar. É comum durante as aulas e eventos a formação de uma grande roda de conversa. Momento muito respeitado pelos jovens e vivido com muita intensidade. Delas participam quem está presente independente do gênero, idade, classe social, tempo na capoeira. Nesta, como na outra, a hierarquia também é horizontal. E costumeiramente os temas e assuntos são suscitados no momento, sem uma definição ou planejamento prévio. As conversas giram em torno de uma necessidade do grupo, da comunidade, de questões cotidianas que o grupo geralmente vivencia. São geralmente mediadas por um mestre ou professor que realizou ou vai realizar aula ou “ministrar” a roda tradicional de jogo. Normalmente essas rodas de conversas antecedem ou sucedem ao jogo. Os assuntos e/ou temas são diversos e a conversa acontece de forma dialógica. Todos podem falar. Lembramos dos círculos de cultura proposto por Freire, como experiência coletiva de diálogo na busca da conscientização através da cultura. Nessas rodas, o sentido de cultura também desponta esta possibilidade de associação com as ideias de Freire. Se em Freire a visão de cultura adotada se referia a um “conceito antropológico de cultura”, distinguindo dois mundos, o da natureza e o da cultura (resultado da ação consciente e ativa do homem em sua realidade e com ela), e sua concepção de ser humano pressupunha o “papel ativo do homem em sua e com sua realidade” (FREIRE, 1983, apud, PADILHA, 2004, p. 170). Aqui na roda de conversa, por vezes escutamos falas que nos remeteram a este papel do homem em sua realidade, mas que apresentaremos no próximo capítulo.

Assim, os ensinamentos da capoeira estão intimamente ligados ao processo de formação humana dos sujeitos, estimulando a constante autorreflexão e autoavaliação sobre, por exemplo, a relação com nossa família, com a(s) comunidade(s) a que pertencemos (de capoeiristas ou não), com nossa sociedade, com a humanidade, com o planeta, consigo mesmo. O compromisso que aprendemos a ter com nosso (a) camarada de grupo, ou com os (as) mais velhos (as), precisamos aprender a ter conosco, em primeiro lugar. Aprendemos a ampliar nosso olhar sobre as coisas, sobre cada situação, sobre a vida e o mundo (Machado, 2012).

Assim, a roda do jogo e a roda de conversa constituem dois momentos de grande aprendizagem para os integrantes da ACARBO. Essa pedagogia da roda nos faz aprender com o outro, com as situações e com a realidade. Segundo Haydée Petit (2015), a simbologia do círculo é muito característica da capoeira e também de muitas outras manifestações culturais

de origem africana. A aprendizagem da capoeira é imersa na ideia de circularidade. Silva (2008) destaca que a capoeira acontece dentro de um espaço- tempo- esférico, que se mostra na relação que o “corpo capoeira” estabelece com o outro. Silva ainda diz que aquilo que acontece, de forma circular contrapondo ao quadrado, cria o princípio da fluência. Tal princípio explica a predominância da descontração do corpo quando se move na capoeira. Mesmo nos movimentos rápidos, ágeis e imprevisíveis que exige esforço, o corpo tende a realizá-los com o máximo de naturalidade. Essa naturalidade, sentimos e vivemos na roda. Mas claro que eu, iniciante, fazendo a experiência com um corpo desensinado a viver a fluência, a mandinga, a ginga, a criatividade e agilidade, ainda realizo movimentos cambiantes de naturalidade. Conversando com um dos sujeitos participantes da pesquisa, sobre essa minha pouca flexibilidade ou molejo, ele diz que:

O movimento na capoeira é muito interessante, do começo até o fim, da primeira esquivada, ao último movimento. Eu acho muito interessante porque é uma coisa que como você falou, nem todo mundo consegue fazer, então, quando faz é natural, quem tá do lado de fora fala “Puxa, que massa! Legal, isso é difícil”, mas é uma coisa natural, dar um salto... Não vai chegar uma pessoa que nunca treinou capoeira e vai dar um salto, mas pra quem tá treinando é natural (Pássaro).

Nessa proposta participante, aprendi com eles e com elas, gentes jovens da ACARBO, que mesmo diante das forças contemporâneas de mercantilização do corpo, compreendem pela experiência com a capoeira que o corpo é “altar do sagrado”. É na roda que o corpo acontece, existe. Nas palavras de Mestre “vivemos com o bem e com o mal” e sendo a roda lugar de troca e de encontro “não devemos levar energia ruim para a roda”.

Abib (2005.p 178), falando sobre a aprendizagem da capoeira na primeira metade do século vinte, diz que ela não possuía método ou pedagogia. A capoeira se aprendia de “oitiva”<sup>10</sup>, uma maneira de transmissão através da oralidade baseada na experiência e na observação. O ator diz que o processo na maior parte das vezes acontecia, sem interrupção, na própria roda. Tomando emprestadas as ideias de Abreu (1999), Abib, nos convida a considerar a roda enquanto um rito de passagem, que nesta época se incorporava ao processo de aprendizagem, como o momento mais rico, aberto a influências e inventividades, quando o aluno por meio dos toques e dicas do seu mestre que acompanhava atento o seu desempenho, dos conselhos de outros camaradas da roda ou por si próprio, ia descobrindo as articulações, truques e

---

<sup>10</sup> O processo de aprendizagem, na maioria das vezes, se dava na própria roda. O mestre geralmente pegava nas mãos do aluno para “dar uma volta” com ele, dar os primeiros passos. Distintamente, dos dias atuais, quando o aprendizado acontece através de sequenciadas e repetidas séries de golpe e movimentos (ABREU, 1999 *Apud* ABIB, 2005 p.178)



manhas do jogo. A partir daí, o aprendiz passava a moldar o seu jeito de jogar. E começava a aprender algo mais sobre a vida.

Entendemos que a roda é um receptáculo dinâmico onde só aprendemos. Onde aprendemos com o movimento e com o corpo. É na roda que a mandinga acontece. Também chamada de malícia, “[...] quem já jogou ou joga capoeira sabe, no corpo, que malícia se refere no universo da capoeira, a uma atitude corporal advinda do princípio da transitoriedade de todos os elementos da natureza” (SILVA, 2008, p. 81). Concordando com Petit (2015), a mandinga é esta capacidade, de lidar com o que é transitório, com a imprevisibilidade, com os benefícios e as adversidades do momento, potencializando tudo numa ginga dançante, que envolve simulação e dissimulação das intencionalidades, ludicidade, astúcia e agilidade. Ela é o “aspecto mágico e misterioso” importante no processo de aprendizagem da capoeira (ABIB, 2005). A capoeira é envolvida por um universo mítico por meio da ancestralidade. Como nos diz Eduardo Oliveira (2007a, p.182): “A capoeira angola é uma totalidade aberta (alteridade) e tem como estrutura a ancestralidade (sagrado). A ancestralidade não é um conjunto rígido de sansões morais, mas um modo de vida”. Com esta elucidação de Oliveira, entendemos que a capoeira é um modo de vida que valoriza e se fundamenta na ancestralidade.

Figura 4: roda de conversa durante evento na Casa do Samba.



Fonte: Autora (pesquisa de campo, Janeiro de 2016).

Desta forma, uma pedagogia de roda guarda o modo de vida de um povo, aqui marcada pela tradição dos africanos e afrodescendentes. Na roda está presente a essência da oralidade, enquanto forma de transmissão de saberes e da cultura desse povo. A própria palavra tradição (do verbo *tradere* em latim) traz em seu significado a ideia de entrega,

designando também o ato de passar algo para outra pessoa ou de uma geração a outra geração (ABIB, 2005, p. 97). Neste sentido, entendemos que é através da oralidade que a sabedoria ancestral de um grupo se perpetua. O mestre responsável por essa transmissão tem grande importância para a manutenção dessa tradição e para manter vivo e dignificado esses saberes dos antepassados, na memória coletiva de gerações seguintes. Vansina (1982, p.159) nos apresenta uma concepção de tradição oral que clareia nossas ideias. Segundo ele, é “O [...] testemunho transmitido verbalmente de uma geração para outra”. Nesta direção, a pedagogia da roda segura a continuidade dessas tradições que não teriam chance de se reservarem se fossem demasiadamente “abertas” às influências externas (ABIB, 2005). A ritualidade também presente nessa pedagogia, associada ao cuidado dos mestres em não disponibilizar abertamente estes preceitos e saberes, mas apenas a quem por eles se interessa, são formas que, segundo Abib, a cultura popular encontrou para se auto preservar. O autor ainda anuncia que mistério e magia são fundamentais no rito. E concordamos com Abib pois, a nosso ver, o ritual é algo que está presente em muitas das manifestações tradicionais da cultura popular. A essência nele contida,

[...] motiva os sujeitos a se debruçarem sobre o passado em busca de marcos temporais ou espaciais, que se constituem nas referências reais da lembrança... é o ritual que permite a conexão com o sagrado, com o arché, enquanto origem, enquanto fonte continuamente suscitadora de sentidos (2005, p. 99).

Assim, o presente não pode estar desvinculado do passado e descomprometido com o futuro. Existe aí um processo que envolve a memória e que cria consistentes pontes de relacionamentos entre os indivíduos. Tomando emprestadas algumas palavras de Canclini (1982), Abib nos convence que o ritual também oferece uma situação em que algumas restrições cotidianas sejam levantadas, para que os corpos tomem consciência do seu poder lúdico e o expressem: o ritual mais rigoroso, sobretudo se é coletivo, serve à sociedade para que esta se abra a “uma visão alternativa de si mesma”, para que possa “[...] inventar um mundo novo através da dramatização da nossa realidade social” (2005, p. 102).

Fica para nós que esses elementos peculiares do universo da cultura popular não se limitam ao aprendizado de se jogar em uma roda de capoeira. Movimentar nosso corpo guiado pelos princípios da cosmovisão africana é redescobrir as possibilidades de se libertar do cartesianismo imposto e de uma racionalidade que nos separou, estigmatizou, excluiu e nos deixou durante muito tempo sem autonomia. Essa racionalidade eurocêntrica permeia os currículos da educação escolar, mas vemos caminhos de mudança, como por exemplo, a conquista da Lei 10.639/03, que institui pela primeira vez o ensino da história e da cultura

africana e afro-brasileira nas escolas. Mas, ainda assim, os conteúdos curriculares e programas escolares ainda têm dado maior ênfase a princípios eurocêtricos, e até antagônicos ao da cultura negra. Em se tratando da cosmovisão africana, triste e indignante constatarmos através da compreensão da história do nosso país que por motivo de desvalorização do ser negro/a elas não são ensinadas na escola formal do Brasil. Mas elas são necessárias para toda gente negra e que também está na escola. Como então trazer esses valores e princípios para dentro dos espaços formais? Como torná-los explícitos? Como tornar valorizado dentro desses espaços esses saberes tão evidentes nos ambientes informais e não formais de educação? Como aproximá-los dos saberes produzidos na escola e nas universidades? E será bom aproximá-los dos saberes acadêmico? Ou será melhor a ampliação do número de espaços não formais onde esses saberes são produzidos?

Acreditamos que tais questões são importantes e necessárias para reflexão e debate, pois nos fazem compreender os sentidos políticos e filosóficos aderidos a estes saberes da cultura popular afro-brasileira e que são constantemente atualizados pela comunidade. Sentidos estes que remetem à ideia de resistência à lógica dominante em nossa sociedade capitalista, excludente e preconceituosa, onde ainda se faz necessário afirmar e valorizar a cultura negra, considerando-se e respeitando sua própria heterogeneidade. Neste caminho, seguimos Abib (2005) quando diz que existe um aspecto político que é fundamental no jogo da capoeira, que pode ser interpretado no enfrentamento indireto entre os dois capoeiras. O autor faz essa afirmação diante da explicação do significado do termo ginga. Segundo ele, tal termo na capoeira remete a um imaginário de conflito e negociação feito pela rainha Njinga<sup>11</sup> e pelos seus atributos de magia, que de acordo com histórias da capoeira, dizia que ela aprecia e desaparecia durante as batalhas que liderava na África.

A ginga expressa, por meio de uma linguagem corporal, estruturas de representações presentes na sociedade mais ampla, relativa à condição do negro e do marginalizado: seu lugar social e as estratégias de ação que estão a seu alcance (ABIB, 2005). Nesse sentido, somos interpelados com as palavras de Reis (2000), quando afirma que:

É justamente a aparente oposição entre a rebeldia passiva e a rebeldia ativa que determina a ambiguidade do jogo de capoeira e de seus movimentos corporais. E, precisamente, por permitir disfarçar a luta, sob a forma da dança, é a ginga a principal responsável por esta ambivalência (2000, p. 181).

---

<sup>11</sup> Njinga Mbandi, ou simplesmente, Rainha Jinga, que reinou em Angola entre os séculos XVI e XVII, e era muito respeitada não só em sua região, como entre os colonizadores portugueses e espanhóis que governavam a África nesse período. A rainha Njinga vive até hoje na memória coletiva do povo de Angola, como constatou Cascudo em sua visita àquela região. (ABIB, 2005, p.167).



A capoeira apresenta-se então como um símbolo da luta social, um ambiente de inúmeras construções de enfrentamento indireto em que sujeitos, em disputa com o poder dominante, dançam, jogam e dissimulam, esperando o momento propício para acertar o golpe. Reis afirma que a capoeira é um jogo de contra poder, em que existe um momento certo para um corpo aparentemente abatido insurgir virando as regras do jogo e aproveitando o momento vazio para atacar. A capoeira nos faz refletir e também chega a nós como uma metáfora possível do cotidiano santamarense e brasileiro de uma forma geral; onde a astúcia, a criatividade são necessárias para a superação da opressão e o enfrentamento do poder, revelados nos padrões, nas políticas ausentes de democracia, nos ambientes escolares carentes de inventividades, na exclusão que não cessa e se apresenta de múltiplas faces. É no diálogo com mestres de agora e de outrora, com intelectuais e teóricos defensores desta arte-luta dança - que faz ecoar gritos de ordem em nome da liberdade a séculos tolhida e que chega a nossos dias pela resistência - que enxergamos a capoeira, através do ritual da roda, como “rico processo de aprendizagem social” (ABIB, 2005, p. 170).

No próximo capítulo, trago a análise e interpretação dos dados. Dialogando com as falas dos sujeitos e teóricos cujas obras são referências desta pesquisa. Aponto os achados da pesquisa, e faço um convite à reflexão sobre os sentidos e significados que os sujeitos dão às práticas educacionais, através da capoeira, desenvolvidas na ACARBO. Apresento o dinamismo nas experiências de aprendizagem do grupo, e sua importância para desempenho de papéis diante da realidade na qual estão inseridos.

#### 4. DAS RODAS, CENAS E FALAS...

Nesta última parte da dissertação, nos ocuparemos com algumas interpretações possíveis a partir das observações de campo e das entrevistas que realizamos. Vamos ao chão do campo. Foram meses de encontros semanais, participando das rodas, dos treinos de Capoeira, das oficinas de instrumentos e eventos. Tentaremos descrever ao leitor, as impressões da nossa pesquisa, elaborando algumas sínteses, e retomando leituras das referências que apoiaram este trabalho.

Neste capítulo, trataremos da análise dos dados da pesquisa. Para construirmos o referencial de análise, foram utilizadas “categorias” que têm origem na multirreferencialidade proposta por Macedo (2004). Isto significa que nossa interpretação dos dados não está enclausurada a uma única teoria ou concepção, mas faremos um diálogo plural. Por isso, buscamos no tratamento dos dados utilizar de variáveis empíricas (que emergiram diretamente das entrevistas transcritas e notas do caderno de campo-NCC) e variáveis construídas, ou seja, as inferidas (PAIS, 2003). Buscamos nos ocupar com os significados atribuídos às categorias que fundamentaram a análise e interpretação dos dados empíricos da pesquisa, sem perder de vista o caráter plural e a complexidade destes. Aqui trazemos o resultado da longa e prazerosa escuta das vozes dos sujeitos, considerando sobremaneira suas subjetividades, seus saberes construídos, focados em suas experiências e sociabilidades, percebidas por nós através do longo e prazeroso tempo de escuta que compartilhamos com eles. Fomos, ao longo desse percurso, tentando nos apartar das sólidas e inflexíveis epistemologias, que muitas vezes limitam nosso olhar sobre o campo social dos sujeitos aqui participantes e nos lançamos a desbravar, tornando-nos parte deste complexo mar que é nosso objeto.

Durante muitas décadas, fazer pesquisa poderia significar apenas a quantificação dos dados da realidade, garantir a universalidade e a objetividade do conhecimento. Neste contexto, o saber científico era a medida da verdade. Segundo Teves (2002), na busca da universalidade era forte a exclusão do sujeito do conhecimento, a desconsideração da sua subjetividade e suas dimensões históricas sociais. Isso chega a nós como numa limitação. Sobre esta, Morin (1996, p.46) nos esclarece que:

Na ciência clássica, a subjetividade aparece como contingência, fonte de erros (o “noise” da linguagem da informática, o ruído que é absolutamente necessário eliminar). Por isso, a ciência clássica exclui sempre o observador de sua observação, e o pensador, o que constrói conceitos, de sua concepção, como se fosse praticamente inexistente ou se encontrasse na sede da verdade suprema e absoluta.

Aqui nos afastamos desta concepção, pois consideramos que na complexidade do nosso objeto, tanto o processo de percepção quanto o do pensamento podem possuir seus próprios modos de produção, que não podem ser encaixotados ou deformados nos parâmetros duros das pretensões de verdade e universalidade, ditadas pelas concepções clássicas da ciência. Procuramos valorizar os sujeitos, fazendo um resgate dos mesmos, próximo do que nos sugere Zemelman (2006, p. 458):

O resgate do sujeito é concebido como um desafio epistêmico-metodológico que não se limita à mera argumentação sobre a riqueza deste, mas supõe formas de raciocínio capazes de abranger o sujeito com a totalidade de suas faculdades. Estamos a lidar com uma posição racional, que procura desenvolver suas próprias determinações, a fim de potencializar a sua disposição para se situar no momento histórico, antes de proceder à sua decomposição em objetos; o que dizemos tem como consequência, entre outras, que o sujeito não esgote a sua relação com o que é externo nos conteúdos de uma explicação.

Desta forma, buscamos valorizar e respeitar os sujeitos, tornando-os participante. Ao contrário de empobrecê-lo ou reduzi-lo a uma gama de objetos particulares, próprios de teorizações distintas, tentaremos fazer uma apresentação de conceito de sujeito, através da nossa análise interpretativa, numa dimensão ampliada de suas possibilidades e potencialidades.

Porém, está posto diante de nós um grande desafio e um dos grandes paradigmas das ciências humanas e que aqui é importante para o entendimento dos conceitos utilizados nesta pesquisa: até que ponto podemos interpretar? E até onde devemos nos ater às frias margens do método científico para nossa produção do conhecimento? E até que ponto devemos nos ancorar em autores referência para realizar sínteses de nossas pesquisas de campo e análise de dados tão singulares da realidade estudada? São questionamentos, claro, que extrapolam os limites deste estudo, mas que também mobiliza nosso pensar e estão presentes, no campo das ciências humanas e sociais, bem como no âmbito dos estudos de juventude, cultura e também de educação, sobre os sentidos e significados atribuídos às distintas experiências compartilhadas pelos sujeitos no seu cotidiano. É com isto que nos ocupamos nos itens que seguem.

#### **4.1 Um lugar chamado de Santo Amaro, da Puxada de Rede, do Lindro Amor, do Nego Fugido... Da purificação.**

Santo Amaro é um lugar de muitos lugares, além de ser de muitos encantos. Isto mesmo. Não é o lugar do chumbo. É sim, da puxada de Rede de xaréu, do Nego Fugido, do Lindro Amor, do Maculelê, do Bembé do mercado, da purificação e da capoeira. As singularidades históricas e culturais nos fazem reconhecer Santo Amaro como um lugar. Segundo Tuan (1980), existem diversos significados de espaço, o lugar é um destes. Coloquialmente, o termo possui dois significados: um que expressa posição na sociedade e outro que diz respeito à localização. Mas, o mais profundo deles e a este Yi-fu Tuan se dedicou: ele possui “espírito”, “personalidade”. O lugar tem um “sentido”. Lembramos aqui, da *Topofilia*, termo designado por esse autor nos seus estudos sobre percepção, atitudes e valores do meio ambiente, para explicar o sentimento que o ser humano tem ou cria com o ambiente onde vive. Segundo esse geógrafo, existe um elo afetivo entre a pessoa e o ambiente físico ou lugar. Esse elo é construído a partir de experiências pessoais concretas, vividas pelo sujeito com e no meio ambiente. O lugar é também o que está ao alcance, aquilo que traz segurança e inspira aventura. É o construto da organização social de uma dada comunidade, é a referência que temos do espaço que coabitamos atravessadas por memórias afetivas. Santo Amaro é com seus casarões o resultado de espaço-tempo (SANTOS, 1997), lugar historicizado. As avenidas e ruelas cotidianamente abrigam fluxos que fazem sua gente atentar para os aspectos ambientais necessários a sua vida e pensar nos seus direitos negados, na sua dignidade ferida, nas suas lutas diárias, na superação da dor, na busca e conquista da liberdade.

Em uma das festas populares da cidade, acompanhando a ACARBO, no meio da Praça da Purificação, uma senhora que frequenta a associação me diz sobre o significado de estar ali: “Aqui neste lugar eu sambo mermo com alegria, minina. Aqui foi derramado muito sangue do nosso povo. Muita gente padeceu aqui. E hoje ó, nós pode sambar neste lugar. Veja aí se isso num é uma maravilha, uma bença!”.

Os moradores santamarenses, representados aqui pela fala destes sujeitos, percebem-se inseridos na realidade de um mundo e também do seu lugar, que se move por poderosas forças, que se fazem cegas às necessidades do humano e reforçam as perversas e sistêmicas estruturas do processo de globalização. Emoção e razão (SANTOS, 1997) atingem os sujeitos dando-lhes sentido de um lugar marcado também por ausências: “falta muita coisa aqui, a

gente às vezes sente desamparado, mas com luta um dia a gente chega lá” (senhor morador e frequentador da ACARBO). Tais ausências estão expressas concretamente na pavimentação que falta, no calçamento de pedra portuguesas substituído por asfalto, na feira livre que sem estrutura de saneamento básico sustenta famílias e vai sendo abrigada ao longo da margem do Rio Subaé, que corta a cidade e serve a esta de depósito de lixo e dejetos de esgotos; na segurança que nunca chega às periferias, na ausência de emprego que lhes garanta ter vida digna e é tão fortemente lembrada: “Eu achava melhor ter mais emprego, porque os jovens da cidade tão saindo pra procurar emprego fora e isso é muito triste pra cidade” (Pássaro).

Neste contexto, como lugar, Santo Amaro também é "um espaço criativo, embora ambivalente, cavado em algum local entre a opressão da nova ordem e o aprisionamento da tradição" (OAKES, 1997 *apud* FERREIRA, 2000, p. 80). Despojada de atenção política que garanta sustentabilidade, a cidade vai crescendo e revelando as tensões e problemáticas sociais do mundo contemporâneo: moradia, assistência à saúde, saneamento básico, segurança, educação etc.

A luta cotidiana que acontece em Santo Amaro, muitas vezes revelada na maneira como as pessoas celebram suas vidas e bem marcadas nas manifestações culturais locais, mostra-se como resistência às investidas hegemônicas, históricas e espaciais. E não apenas isto, mas podemos entender ainda que essa luta também coloca os santamarenses como sujeitos da história desse lugar e da espacialidade que hoje ocupam, mas legitimamente, muitas vezes, não possuem, porque foram privados dos seus direitos de posse. As manifestações culturais e o aproveitamento dos espaços através destas, tornam os jovens participantes da vida da cidade e ao mesmo tempo reivindicadores desses direitos.

A cidade faz-se então expressão de um mundo vivido pessoal e coletivamente por meio da cultura. É também o lugar de convivência com as diferenças, lugar de aprender. Nesta direção, Guimarães (1984, p. 88) diz que:

[...] O ator social existe e troca mensagens dentro de um código fundamental que temos em comum. Este código é a cultura. Neste sentido, cada cultura atribui significados, sentidos, destino próprios, seja a seu tempo, a seu corpo, a sua morte e sexualidade. Tal como um código a cultura fala da existência. Ela simboliza esta existência segundo as regras do seu jogo. Sendo entendida como um sistema de comunicação, que dá sentido à nossa vida, as culturas humanas constituem-se de conjunto de verdades relativas ao conjunto de atores sociais que nelas aprenderam porque e como existir. As culturas são versões da vida; teias imposições; escolhas de uma política dos significados que orientam e constroem nossas alternativas de ser e de estar no mundo.

Méo (1999) citado por Ferreira (2000) destacam o conceito de mundo vivido como o que exprime uma relação existencial, portanto subjetiva, que o indivíduo ou o grupo social estabelece com os lugares, refletindo seu pertencimento a um determinado grupo num determinado lugar:

Eu gosto de Santo Amaro porque eu faço parte dessa terra, né? Essa terra, pra mim é uma terra maravilhosa, é uma terra de vários ícones famosos... Pra mim, Santo Amaro é minha cidade, até quando Deus permitir que seja minha cidade, vai continuar sendo minha cidade... Minha cidade natal, eu posso ir pra outras, pra onde for, mas... sempre Santo Amaro (Carlos).

O lugar é, assim, uma construção sociocultural, atravessada por subjetividades e concepções de mundo que se confrontam. Essa ideia de lugar nos leva a pensar na influência que a cidade de Santo Amaro, com sua exuberante e histórica arquitetura, com suas gentes, personalidades, com suas singularidades culturais, com os seus cotidianos e complexidades sociais, exerce no processo de construção das identidades do seu povo.

Os sujeitos também reconhecem Santo Amaro como um espaço-tempo (SANTOS, 1997). Segundo Santos, é o sentido que temos de tempo e também de ritual que vai, ao longo de um transcurso, criando em nós mesmos um sentido de lugar e de comunidade. A forma, por exemplo, como constituímos os nossos horários, nos põe em contato uns com os outros. Santos nos diz que não é simplesmente a proximidade que nos permite ficar mais perto, mas o compartilhamento de horários, e também de experiências. Neste ambiente, contemporâneo e urbano onde vivemos, nosso sentido de unidade e continuidade é dado, também, pelo sentido cíclico do tempo, por uma regular ocorrência de eventos e celebrações. A feira livre sempre às segundas-feiras, o trem que passa impreterivelmente às cinco horas, sinalizando o início da manhã e as dezessete, anunciando a chegada da noite; os festejos religiosos de Janeiro (lavagem da purificação); os eventos culturais dos distritos e os festejos religiosos como as festas populares dos distritos de São Brás e de Acupe; a festa em homenagem a Nossa Senhora das Oliveiras em setembro, no distrito de Oliveira dos Campinhos, são ícones que criam sentido e dão significado ao tempo.

Santo Amaro pode, então, por meio do seu conjunto de elementos paisagísticos, culturais e temporais, ser capaz de produzir saberes, representações e significados que vão além daqueles marcados e/ou construídos por forças reprodutivistas e propagadoras de um consumo turístico alienado. É também um lugar que, com o seu cotidiano, apresenta-se culturalmente resistente. Tal resistência está endossada pela necessidade de se superar as estratégias de exclusão que perduram historicamente e que estão reveladas nas desigualdades

sociais representadas no desemprego e ainda nos baixos índices de escolaridade dos santamarenses que compõem a classe mais pobre da cidade. “Até pra comprar um caderno, foi com a maior dificuldade,... acho que necessidade, todo mundo passa por um instante, mas sempre tem família que passa mais do que outras” (Carlos). É nesse cotidiano que as realidades dos sujeitos vão surgindo e Santo Amaro vai se revelando como espaço de memória, de identidades, de conflitos, de interesses e de possíveis e realizáveis construções sociais.

#### **4.2 Santo Amaro e seus purificados juvenis: o encontro da juventude com a cidade**

O caráter de pequena, cidade atravessada pelo cotidiano, potencializa a sociabilidade entre os sujeitos. A proximidade espacial e a contiguidade física entre as pessoas numa mesma extensão intensifica a coexistência da diversidade e as inter-relações entre os sujeitos (SANTOS, 1997 ). Muitas conexões são possíveis e realizáveis, o global e o local convivem ora num sentido antagônico, acirrando as diferenças, ora numa complementariedade evidenciando a diversidade e seu significado sociocultural para o contingente que aí habita.

Os jovens habitam a cidade. Dela tiram proveito, sustento, prazer, lazer. Nela também são excluídos, postos à margem. Nela vivem a subalternidade imposta, e historicamente construída por poderes hegemônicos opressores. À sua maneira, se apropriam das margens, dos interstícios para sobreporem seus modos de ser, de fazer e de participar. Em calada forma, vão rasgando as vestes impostas pelos hegemônicos ritmos da cidade. Vão se impondo e aparecendo. E mesmo quando não são reconhecidos, fazem, recriam, como enuncia a fala desta jovem, escutada em uma de nossas visitas ao bairro Alto do São Francisco:

Ah! A gente faz roda em todo lugar, num tem essa não. Se num pode na escola a gente faz na rua mesmo. Se na rua não dá a gente faz na praça, se não dá na praça a gente faz na beirada do rio e assim vai... [...] se num pode de dia a gente faz de noite, se num pode ter roda a gente faz só a bateria, mesmo ficando ruim, né? Porque bateria sem roda não dá [*Fala de uma jovem da filial do bairro Alto do São Francisco, durante uma visita nossa*].

E, assim, acabam resignificando, acrescentando e modificando os modos de ser, de sentir e agir da cidade (CASTRO E CORREA, 2005). Dão outro significado ao convívio social, quando criam outro tempo e outros espaços da cidade e vão construindo a si e tangenciando outros.

Concordamos com Castro e Correa (2005), quando dizem que existem poucas oportunidades formais de participação no que diz respeito à construção dos modos de vida cidadina. Muitas vezes elas são estabelecidas sem condições legitimadas e autorizadas de ações coletivas. Mas acontecem por outras formas singulares de se impor e reconhecer diante do outro. Ser e assumir-se capoeira, diante da trajetória histórica dessa manifestação cultural, no nosso país, é também ter construído seu lugar e sua singularidade, sua identidade. E também sentir-se parte e fazer-se parte. Na fala de um dos jovens: “[...] então por isso a gente nunca deixa o trabalho, né, o trabalho da nossa escola, nossa família que é a família ACARBO, não deixa morrer, né, que é a capoeira...” (Carlos). Os sujeitos jovens de Santo Amaro, participantes desta pesquisa, que vivenciam a ACARBO, sentem-se parte, por meio da capoeira, de um todo, de algo que é amplo. Pertencem a um grupo, movimentam-se coletivamente a partir deste grupo e participam deste.

Figura 5: Aula de capoeira na Praça da Purificação



Fonte: Arquivo pessoal da ACARBO.

Nos próximos tópicos, falaremos desta participação direcionada ao sentido político e dos modos e meios de interação para a construção destes sentidos. Para isto, utilizaremos fala e acontecimentos ocorridos em eventos organizados pela associação, na cidade de Santo Amaro e em Gaibú-Pernambuco. Traremos, também, os contextos de roda de conversa e roda do jogo, como pano de fundo das falas, que dialogarão com alguns teóricos, a fim de alcançarmos uma discussão consistente.



### **4.3 Juventude e participação política: das vivências na ACARBO**

Em se tratando de participação, devemos compreendê-la na sua forma mais ampla e diversa. Não devemos abandonar os vários sentidos que a palavra carrega, nem tão pouco as várias maneiras que há de realizá-la. Segundo Oliveira e Hermont (2014, p. 11), num sentido amplo, a ideia de participação nos lembra “[...] adesão de pessoas em agrupamentos produzidos nas variadas dimensões de organização da sociedade. Em um sentido mais restrito, a noção de participação nos remete a presença ativa dos cidadãos nos processos decisórios das sociedades”. Essa noção muito se aproxima, no nosso entender, da participação política ou cidadã que aqui propomos dissertar a partir das experiências vivenciadas pelos sujeitos desta pesquisa, na ACARBO. Adotamos as ideias de Gohn (2007), para fazer este percurso discursivo. Segundo a autora, existem diversas formas de participação. Num sentido político, acolhemos as denominadas pela autora como revolucionária e democrática-radical. Essas formas partem do princípio da soberania popular. Na dita revolucionária, a participação se estrutura a partir de grupos organizados que lutam contra as relações de dominação e a divisão do poder, e tem como objetivo a construção de uma democracia participativa. Já na visão democrática-radical pretende o fortalecimento da sociedade civil para que esta possa transformar a realidade social. Ela ainda fundamenta-se no pluralismo, significando dizer que os processos participativos são construídos por diversos sujeitos sociais, como partidos políticos, movimentos sociais, grupos e organizações sociais (idoso, jovem, mulher, por exemplo). A luta por reconhecimento social, inserção e garantia de direitos faz a ACARBO e sua juventude integrante estar em constante processo de participação na cidade de Santo Amaro, através da cultura.

A associação, por meio das suas práticas, consegue aproveitar o potencial educativo e cultural que a cidade oferece. Muitas atividades são feitas nos espaços públicos e ou comunitários. A beira do Rio Subaé, onde o poder público resolveu pavimentar; próximo à entrada do bairro Sacramento, serve para a realização de roda de conversa e roda de capoeira; na frente da Igreja da Purificação acontecem – nestes tempos de forma eventual – aulas de capoeira, maculelê, roda de conversas e oficinas. O mesmo pode se dizer do espaço do salão da igreja de São Francisco, no bairro do alto do São Francisco; da Casa do Samba, da Praça do Rosário e da Purificação, do mercado, da feira livre. E como não lembrar a participação dessa associação nos eventos culturais tradicionais da cidade? A exemplo da festa do Bembé do Mercado, da lavagem das escadarias da igreja da purificação, do novenário e da procissão em homenagem ao padroeiro da cidade de Santo Amaro.

A associação constitui-se, inclusive, como poder político na cidade onde atua. Parece-nos que na ACARBO, as ações destinadas aos jovens são delineadas a partir do modo peculiar como estes vêm construindo suas vidas e se relacionando com os outros e com a cidade. Parece haver uma interconexão entre o que tende a se tornar uma regra, desejo ou hábito dos jovens na sociedade e o próprio impacto das ações da associação (geração de renda, formação de valores e atitudes, e outros...) e das políticas na esfera pública. Estas últimas, nem sempre satisfatórias. Há uma busca por um trabalho que de fato aproveite e respeite as possibilidades e potencialidades da dinâmica sociopolítica local. No entanto, são muitos os entraves externos – e alguns poucos internos, para que haja um diálogo afinado entre poder público e entidade civil (ACARBO).

Nos encontros e reencontros durante a realização da pesquisa, mestres e seus discípulos, crianças, idosos e jovens integrantes da ACARBO mobilizaram-se cultural e politicamente. Aqui tomamos emprestada a concepção política de Arendt, quando defende a política como “[...] o que trata da convivência entre os diferentes” (ARENDR, 2000, p 21). Entendemos que participam politicamente da cidade, pois esta é um lugar de convivência entre os diferentes, de existência das diferenças, podendo ser elas de toda ordem. A partir da construção que culturalmente fazem, tornam, no dia a dia, a cidade um lugar efervescente de imbrincamentos subjetivos e objetivos, e vão se apropriando dela a partir dos seus fazeres culturais e de suas necessidades sociais e econômicas. Politicamente assumem ser: “Eu sou idoso, mas sou cidadão” (ancião e morador da cidade). “Eu sou pobre, mas sou gente” (jovem mulher, moradora da cidade). “A gente é capoeira, temos nossos direitos” (jovem professor de capoeira). Gohn (2007, p. 14.) elucida essa percepção dizendo que:

O entendimento do processo de participação da sociedade civil e sua presença nas políticas públicas nos conduzem ao entendimento do processo de democratização da sociedade brasileira, o resgate dos processos de participação leva-nos, portanto, às lutas da sociedade por acesso a direitos sociais e à cidadania. Neste sentido, a participação, é luta por melhores condições de vida e pelos benefícios da civilização.

Desta maneira, a ACARBO apresenta-se como um espaço de interação de juventudes de Santo Amaro e também atuante, no seu fazer cultural, na dinâmica da cidade. Além de ser lugar de cultura, ela também é um espaço educativo, de aprendizagem da cidadania, dos valores democráticos e de construções coletivas.

Segundo Castro e Correia (2005), as formas de colaboração social dos sujeitos, são um dos aspectos mais relevantes da articulação entre os processos de individualização e construção do coletivo. Existe a construção da consciência a respeito de um bem comum pelo qual se deve lutar: a capoeira, os espaços públicos da cidade, as manifestações populares, as figuras ilustres, as matas e os rios, as cachoeiras.

Santo Amaro lembra a praça e a igreja matriz, a igreja de Nossa Senhora da Purificação. É, aquela lá em frente a igreja.[...] Aí se falar de Santo Amaro, é aquilo ali e outra coisa que quase todo mundo de Santo Amaro tem que a gente brinca, né, que é santamarense, quem é que não tem uma foto no chafariz? Todo mundo tem uma foto no chafariz. Então, se falar “Santo Amaro”, a gente pensa logo no chafariz, na igreja (Pássaro).

A pessoa é encantada pela feira de Santo Amaro, mas se você parar pra analisar, a feira... é uma porcaria a feira. Porque não tem a higiene adequada, tá entendendo? Falta muita coisa! Chega ali no mercado, misericórdia! Um banheiro que, [...] ninguém sabe que passa toda hora, com o pé no chão, dá até nojo você chegar a abri a torneira, e usar a mão depois pra fazer suas necessidades, [faz gesto de negação balançando a cabeça] com tudo isso aí [...] é o meu ponto de vista, né, o que eu acho (Carlos).

Essa consciência vai sendo construída a partir da proximidade que as atividades e as próprias manifestações culturais, transmitidas através de gerações, criam com a vida real. Os jovens são alcançados, por meio da prática da capoeira e da própria trajetória dessa prática no município, pelas questões da vida social, econômica, política e cultural do município, do estado, do país. A consciência da “vida real” é construída historicamente. Neste aspecto o contato entre gerações assume papel importante para compreensão do tempo presente e da importância da cooperação. A relação estabelecida entre pares na ACARBO acaba por criar uma força contrária a esta contemporânea que tem alijado os jovens no exercício de tomar parte da vida social e cultural e nos destinos da sociedade na qual estão inseridos. É desta interação intergeracional que tratamos no próximo item.

#### **4.4 A questão geracional na construção do coletivo**

No interior da associação, os jovens não estão sozinhos para definir valores e condutas, mas sentem-se apoiados para tomar suas decisões e avaliar suas escolhas, em diálogo com os pares e adultos.

O grupo ACARBO faz a gente um cuidar do outro, né? Um acolher o outro. Isso é importante, muito, por mais que tenha assim, uma picuinha entre um e outro, sempre o mestre procura ver esse lado, pra conversar, se entender, porque assim, não adianta você estar numa estrutura, né, onde todos se relacionam bem, porque dois tão ali pra contaminar o grupo todo. Então tem que sempre trabalhar esse lado, né? De a gente tá sempre unido um com o outro, qualquer desavença, qualquer problema assim, sentar, conversar pra se entender, pra que não venha arruinar também a estrutura do próprio grupo, né? (Carlos).

As atividades orientadas pelos mais adultos, sejam elas a prática da capoeira, recreação ou ligadas à arte, oportunizam aos mais jovens a assumirem responsabilidades e refletirem e avaliarem suas ações e seus interesses, não desconectados de um coletivo, e de um bem comum, portanto, há um aspecto ético e moral aí implicado. É rotineiro antes ou depois das aulas ou oficinas a roda de conversa sempre permeada de diálogo. Os jovens são estimulados a falar da experiência que acabaram de vivenciar, do fazer do outro colega, do mestre ou do professor. São postos a refletir sobre coletividade e ao mesmo tempo aprendem a individualizar-se, a pensar no seu estado pessoal, nas suas limitações e potencialidades, no que é desafio para si e para o outro, o que o diferencia e o aproxima do outro.

Na relação das gerações, as ideias e sentidos transmitidos aos mais jovens seguem uma necessidade: a manutenção dos valores e da memória ancestral, a perpetuação do significado da autoridade e da experiência. Segundo Durkheim (1973), a autoridade “moral” deve ser a qualidade fundamental do educador. Uma autoridade não violenta, que consiste em certa ascendência moral e que não se exclua da Liberdade, mas possa, com esta, implicar-se. A liberdade é fruto dessa autoridade bem compreendida. Neste sentido, ser livre não consiste em fazer aquilo que se tem vontade, e sim em ser dono de si próprio, em saber agir segundo a razão e cumprir com o dever. E justamente nisso que está imbricada o valor da autoridade dos mais velhos e especificamente dos mestres na associação, que integram o grupo levando-o a um estado e sentimento de coesão. É desse domínio sobre si mesmo que os jovens são impelidos a ter ou estabelecer laços de proximidade e de solidariedade. As possibilidades individuais dispõem-se a partir da interdependência existentes na convivência, nas necessidades (que se tornam coletivas nas lutas sociais), na partilha dos recursos simbólicos e materiais que estão disponíveis ou são distribuídos respeitando a idade, sexo, gênero, a origem social, a condição física etc. Assim, as individualidades vão sendo respeitadas e recriadas no ambiente interno da associação. O cenário onde estes jovens estão inseridos enquanto instituição é diverso, múltiplo, fecundo de alteridade. Os mais novos e os mais

velhos são interpelados à compreensão de si, do outro, do tempo que vivem, do que estão, historicamente, construindo. A questão de geração aqui diz respeito à “continuidade/descontinuidade dos valores intergeracionais” que tendem a considerar “os aspectos de continuidade e reprodução da cultura adulta na cultura juvenil” (PAIS, 2003, p. 48-51). Isto os aproxima, auxilia na legitimação da hierarquia, contribui nas maneiras como se faz os acordos, se estabelecem as regras. Acrescente-se que estes elementos fazem com que os tensionamentos gerados por recusas a sanções, e determinações de uma maioria, sejam ponderados por aqueles que não concordam individualmente, mas acatam a decisão da maioria, dentro da associação. O que se captura dessa relação é a existência de um caráter “apromblemático”, não conflituoso, onde a “cultura juvenil” aparece integrada no tecido social compartilhada pela “cultura adulta”, significando, no grupo ACARBO, que as pautas culturais dos jovens e dos adultos seriam compatíveis e complementares.

Há uma relativa ocupação de Mestre, por exemplo, com as pautas juvenis. Lembramos que em uma das reuniões, com mestres, contramestres<sup>12</sup> e professores, se discutia sobre o como “ensinar” capoeira e a preocupação estava centrada no como fazer para os mais jovens. Além de lembrar aos presentes dos limites e da maneira reservada como alguns mestres da década de oitenta realizavam as aulas, no intuito de guardarem o legado da capoeira, lembrava-os também, dizendo que “todos devem estar atentos aos modos como estes jovens são hoje”, e continua: “Vamos evoluindo no como fazer, vamos evoluindo no conhecimento” (NCC).

É relevante dizermos que cooperação nas atividades da associação soa também como possibilidades que os jovens têm de escolher. As tomadas de decisão no grupo, apesar de serem direcionadas pelos mestres e professores, permitem que os jovens façam suas escolhas e estas sejam respeitadas. Interessante dizer que quando falamos de escolha, os jovens da ACARBO tomam como referência os adultos ou os mais adultos que eles, dentro da associação. As referências de identificação com os mais velhos levam os jovens a ouvi-los, desejarem ser como eles:

---

<sup>12</sup> De acordo com Edney da Cunha Samias (Mestre Dedão), trata-se título alcançado pela busca do crescimento e do reconhecimento popular. Essa “graduação de capoeira” simboliza a fase da malícia, do carisma capoeirístico e da transmissão dos segredos da capoeiragem, seja na roda ou na vida. É uma etapa alcançada, que antecede a formação do futuro “Mestre de Capoeira”. Sendo o professor de capoeira aquele que tem a titulação que antecede a do contramestre e tem a responsabilidade dentro do grupo de ensinar a capoeira, seguindo seus princípios, filosofia, identidade, origem, percursos. Fonte de pesquisa: <http://portalcapoeira.com/capoeiragem/84-publicacoes-e-artigos>. Acesso em: 12/01/2016.

E eu tô num estado da minha vida, da graduação que é o cordão, que é nosso mérito e é nosso tempo também dentro da capoeira. Eu tô no azul e verde e depois do azul e verde, eu já vou me formar, aí a importância pra mim também é que meu professor, ele tem um sonho que é, o sonho dele é formar uma aluna, que é eu e minha amiga, é formar nós duas, tipo, a formação da gente é um avanço já pra gente poder ser um professor (Espoleta).

Neste contexto, os mestres e os professores de capoeira ocupam papéis muito importantes no direcionamento que dão a estes jovens, e parecem compreender bem este papel no que diz respeito a tornar a participação um elemento da aprendizagem e da formação. Identificamos nas aulas de capoeira que a aprendizagem dos movimentos acontece numa construção coletiva e numa relação de interdependência. Um precisa do outro para a realização de movimentos, que na roda ganham sentido de jogo, pelos aspectos de ataque e defesa. Os jovens interagem, cooperam o tempo todo. Há uma construção coletiva no fazer capoeira. O cotidiano da ACARBO é um convite à coletividade. Da roda à organização do espaço todos participam. A associação é um espaço de formação colaborativa, quando seus integrantes juvenis aprendem e fazem os outros igualmente aprenderem.

Figura 6: Mestre Felipe e Mestre Kaco compõem a bateria com jovens e crianças, durante evento na casa do samba.



Fonte: Autora (pesquisa de campo/janeiro de 2016)

Como aprendemos! A formação neste sentido realiza-se numa “mão- dupla”: o educador aprende e ensina. O diálogo é o cerne e o meio de comunicação (FREIRE, 2011). Uns falam, outros escutam mais do que falam. Os sujeitos mais jovens falam menos que os mais velhos, observamos que as rodas de conversa sempre são marcadas pela participação de **diferentes gerações**. Mas os mais jovens são bem escutados pelos mais velhos e estes pelos mais jovens, numa troca de saber **intergeracional** saudável e respeitosa. Suas falas são respeitadas e valorizadas. As relações, na maioria das vezes, são afetivas e democráticas, garantindo a todos a possibilidade de se expressar. No entanto, ainda observamos posições demarcadas, professor é professor, aluno é aluno. O mestre é o mestre e o professor não é, posicionalmente no grupo, igual ou superior a ele:

Então dentro da capoeira tem essa questão da hierarquia, professor é professor, aluno é aluno, então, na reunião de professor, aluno não se envolve em nada, era, só os professores, de cordão azul pra cima, aí hoje em dia, passa de três, participo do máximo de reunião do grupo, né? E é isso aí, né? (Carlos)

Ainda sobre essa rotina, trazemos aqui um destes dias de visita nosso à associação, na sede, onde eles costumeiramente chamam de academia: “hoje tem roda na academia”. Era um dia de sexta, dia que todo mundo das filiais se encontram na sede para fazer roda do jogo de capoeira. Era por volta das dezoito horas e trinta minutos. Os meninos e meninas iam chegando, sempre sorridentes e entusiasmados. Conversam, dão saltos, cantam, trocam abraços, mostram o novo corte de cabelo, fazem selfie no celular. E espontaneamente, organizam as cadeiras, para deixar o espaço livre para a roda, e no final sempre limpam e recolhem coisas (lixo ou objetos), deixando o lugar organizado. Os professores e alguns mestres vão chegando com suas turmas, trazendo berimbau, caxixi, atabaques. Mestre também chega. Os professores e eles se cumprimentam, saúdam os presentes, conversam ligeiramente. Vão organizando a bateria entre eles e jovens. Alguns professores se juntam aos meninos e meninas. O Mestre chama todos: vamos fazer “um momento de oração, prece, meditação, como queiram chamar”. Todos vão se dando as mãos e formando um grande círculo. “Pedimos licença a Deus para estarmos aqui e fazer nossa roda na sua santa paz”. Inicia a oração do Pai Nosso, todos o acompanham, na oração. Em dupla, fazem aquecimento utilizando a ginga e outros movimentos, espontaneamente, enquanto a bateria se forma. O

som do berimbau Gunga<sup>13</sup>, tocado por Mestre, convida todos pra roda. Demonstrando grande alegria, os jovens, crianças e adultos vão fazendo a roda acontecer, jogando, dançando, lutando e cantando, seu dia-a-dia através das ladainhas puxadas pela bateria. A roda é sempre cheia de energia. Na roda todo mundo joga, ninguém fica nela sozinho. Vemos diversos pares se formar. Um jogo diverso e intergeracional vai se formando com mulheres e crianças, jovens, adultos e idosos. “Adeus, adeus, boa viagem, eu vou embora, boa viagem...” Depois dessa ladainha, o Mestre anuncia o fim da roda e pede que quem estiver sentado continue e os demais se sentem. É formada a roda de conversa. Ele aconselha a todos a cuidar de si e da família, pede que se afastem do que é mal. E vai perguntando a turma como eles fazem para ficarem afastados de coisas ruins. À medida que os jovens e adultos da roda vão falando, ele vai dando outras pistas e finaliza as atividades dizendo: “todos precisam estar bem. Não é só eu. Capoeira é isto: a busca do melhor no social, na mente, no corpo. Tudo deve estar integrado, se não a coisa não desenvolve” (NCC).

A experiência que esses jovens vivem na e pela ACARBO possibilita que eles interajam na vida da cidade, uma vez que permite aos jovens viverem e apreenderem valores como alteridade, justiça, solidariedade etc. É sobre os sentidos da alteridade que seguimos com nossa discussão no próximo item.

#### **4.4.1 Sentidos e significados de ações da ACARBO**

Aqui trataremos brevemente das percepções dos jovens com a diversidade dentro da associação, e como lidam com as diferenças. Para isto traremos falas e cenas que consideramos retratar tais percepções. Nesta direção, cabe dizer que a noção de alteridade recebeu vieses distintos, inclusive, quanto a sua etimologia. Para a Psicologia, alteridade se refere ao “conceito que o indivíduo tem segundo o qual os outros seres são distintos dele. Contrário a ego” (DICIONÁRIO DE PSICOLOGIA, 1973, p. 75). Já para a filosofia: “do latim alteritas. Ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro” (ABBAGNANO, 1998 p. 34-35) Dentre essas duas acepções, a mais próxima do presente texto é a de índole filosófica, que traz origem da noção de alteridade enquanto reconhecer-se no outro, mesmo que a princípio existam diferenças físicas, psíquicas e culturais.

---

<sup>13</sup> O berimbau Gunga é o que tem a cabaça maior, por isso o som dele é o mais grave entre os três berimbaus que acompanham a bateria. É o instrumento que “comanda” o ritual da roda de capoeira, geralmente tocado pelo mestre ou aluno mais antigo na capoeira. O berimbau viola é o que tem a menor cabaça, portanto o som mais agudo entre os três berimbaus. Geralmente, na bateria, os berimbaus gunga e médio fazem a marcação, enquanto o viola “repica”, fazendo as variações.



A aprendizagem da alteridade é algo muito marcante dentro da associação. Sua dimensão de compreensão da diferença gera um sentido de espaço de confiança e de possibilidades. Se o outro consegue, eu também. Há um sentido de superação da discriminação, do preconceito, como aparecem nestas falas:

Na capoeira se eu não conheço, eu procuro conhecer ( Mestre Kaco, NCC).

Sou adepto do Candomblé. Minha mãe sempre foi do Candomblé, eu segui a religião dela. Então, sou muito feliz, não escondo pra ninguém. Nem devo. Quero que me respeite, respeito a religião de todos, não julgo ninguém. [...] Nunca fui desrespeitado não. Só que não é todo ambiente que você chega, que a pessoa lhe trata bem. De vez em quando, você vê um olhando meio torto assim, mas também eu não deixo me abater ( Pássaro)

Tolerância a gente aprende aqui e vive esta tolerância lá fora (Mestre Badogue, NCC).

Existe uma constante e intensa prática de experiências que os jovens vivem dentro da associação e que os remete a respeitar, reconhecer e perceber o outro. A aprendizagem dos valores permite uma formação para a vida, que podem e devem ser exercidos dentro e fora do espaço da associação. Lembranças trazemos, para auxiliar esta ideia, de uma das rodas de conversa com os jovens. Era um sábado à tarde, na Casa do Samba<sup>14</sup>, e mestre Bel veio partilhar conosco suas experiências com a capoeira; estávamos ali em mais de cem. A maioria era jovem. O mestre em diálogo com a turma, diz:

Existem problemas na sociedade que nós precisamos resolver. Porque se aqui a gente resolve e faz, lá também a gente precisa fazer... se aqui a gente aceita o outro que é menor ou maior, que é diferente...

Os jovens são orientados e postos a refletir sobre a alteridade, os princípios de inclusão, a partir da sua experiência com a capoeira e com os outros. “A capoeira é o que acontece na vida, tudo que acontece na vida da gente interessa a capoeira. E tudo que acontece na capoeira interessa a gente” (Mestre Bel).

---

<sup>14</sup> O antigo Solar Subaé, um casarão do século XIX, foi restaurado e inaugurado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e artístico Nacional (IPHAN) como museu do Samba de roda em Santo Amaro. O casarão também foi declarado Patrimônio Histórico Nacional desde 1979.

“Somos jovens em relação a outros mestres... Mas temos que lembrar que capoeira é para além do agora” (NCC). Isso nos disse Mestre, numa linda manhã de sol de domingo do dia treze de dezembro de dois mil e quinze, quando nos reunimos na associação de moradores para aula de capoeira com mestres e professores, roda de conversa e roda de capoeira, na cidade de Gaibú - Cabo de Santo Agostinho, em Pernambuco – participando do 3º encontro cultural do grupo ACARBO dessa cidade.

Tratando a capoeira como um signo que educa, novamente, o mestre inicia um discurso, velado por uma hierarquia mais próxima à horizontalidade do que da verticalidade, para seus camaradas também capoeiras. A prática da capoeira aparece, em sua voz, como ato educativo que propõe a possibilidade de uma pedagogia fundamentada na práxis, inserida numa política de esperança, de luta revolucionária, de amor e de fé no ser humano (FREIRE, 2011). Se é para “além do agora” ela cria em cada tempo e lugar, concepção de mundo dos sujeitos que, por conseguinte, construirão a sociedade. Na associação, a educação é pensada “estrategicamente, isto é, articulada à perspectiva de projeto” (PALUDO, 2001) de “humanização” permeada de sustentabilidade. Observa-se um esforço para que as práticas sejam capazes de superar os mecanismos ideológicos do capitalismo dirigidos para as camadas populares, criados para “controlar e dosar os graus de liberdade, de civilização, de racionalidade e de submissão suportável pelas novas formas de produção [...] e pelas novas relações sociais entre os homens” (ARROYO, 2007, p.36). É neste contexto que as práticas educativas desenvolvidas pela associação exercem um papel fundamental e estratégico.

Também as ações surgem vivificantes quando os sujeitos falam de si. Elas entoam uma certa emancipação, significando, aqui, assumir a liberdade, não se sujeitar mais a outrem, seguir seu próprio caminho, desatar as amarras que prendem e impedem o homem de ser livre. Podemos ver revelada em uma das espontâneas falas de Espoleta:

Eu sempre fui gente, né. Mas aí fiquei sabendo, aqui [na ACARBO] que tipo de gente eu sou. Hoje eu sei dos meus direitos, e das minhas obrigações, me respeitar e respeitar os outros... Ninguém me faz de besta não.

Subjacente à fala de Espoleta, ser emancipado pode ser a condição de andar com suas próprias pernas, não ser tutelado por interesses alheios, promover entendimentos e constituir opiniões sobre sua inserção no mundo. Como se faz necessário que todo processo educativo, desenvolvido em Santo Amaro e no qual estes jovens estejam inseridos, seja emancipador. E

pensando num contexto de relação local-global, diante de uma perspectiva histórica de análise, uma educação emancipadora hoje pressupõe desenvolver competências que gere condições para os sujeitos, grupos e instituições modificarem os processos e estruturas sociais, culturais, políticas e econômicas que excluem a maior parte da população de condições dignas de vida.

Algo que nos chamou atenção, durante a investigação para o processo de construção desta educação emancipadora (FREIRE, 2011), diz respeito ao tempo de inserção destes sujeitos de pesquisa, na ACARBO. E não só eles, mas, também, os professores e mestres e tantos outros. Dos três jovens, dois deles (Espoleta e Pássaro) iniciaram a capoeira com sete anos de idade, na associação. E Carlos por volta dos dezesseis. Verificamos também que além de terem iniciado com a capoeira na ACARBO, muitos professores, hoje já com famílias constituídas, levam seus filhos para a associação, bem cedo. Tal fato constitui um elemento potencializador na formação integral desses sujeitos. Esse aspecto, associado ao tempo de permanência de trinta anos, da ACARBO, na cidade, revelou dimensões transgeracionais. As ações, através da prática da capoeira, sempre encharcadas de tradição ancestral, influenciaram e influenciam homens e mulheres. Apesar de não termos verificado a presença, em termos de participação nas atividades, da família dos sujeitos entrevistados, estas colaboram, incentivam e apoiam a participação dos filhos e o trabalho da associação.

[...] Aí meu pai, posso falar que meu pai me ajuda bastante. No que eu precisar, eu tô falando ali da capoeira, meu pai tá ali pra me ajudar. [...] De manhã cedo fazendo café, cantando música de capoeira, eu acordo ouvindo capoeira, meu pai cantando capoeira (Pássaro).

Eu comecei a capoeira com... Deixa eu ver... Eu comecei a capoeira com sete anos, tenho dezessete anos agora, então acho que eu vou fazer onze anos de capoeira, desde pequenininha que eu participo. Eu, quando era menorzinha que minha mãe trabalhava, aí minha irmã que me levava, eu pequenininha, minha irmã que me levava... (Espoleta)

[referindo- se aos pais]: Graças a Deus! Tão cheios de saúde e até meu pai sempre que me deu apoio, na capoeira, né; às vezes tem viagem, a pessoa tá sem dinheiro, sem condições, eu chego pra ele e peço, quando eles têm, me dão, quando não tem é sempre dando aquele retorno, né, que nem minha mãe sempre já chegou a agradecer a Pitu, a Pitu e a Tampinha. [professores de capoeira] (Carlos)

É comum ver a representação familiar de duas gerações nas atividades desenvolvidas na associação. E muito comum a participação de diferentes gerações, ainda que não seja do mesmo núcleo familiar, nas atividades que associação desenvolve na cidade. As ideias de

Sudbrack (2006, p. 146) podem nos auxiliar num melhor entendimento dessa dinâmica familiar em relação à comunidade:

Ao compreender a família como um sistema aberto e em constante evolução, é importante considerar que ela está constantemente sendo influenciada e também influenciando o contexto social mais amplo (grupo de amigos, vizinhos, religiosos, escolas e outras instituições) em que se insere. Por esse motivo, referimo-nos ao contexto sociofamiliar.

Este contexto da presença e participação da família atribui ao trabalho da associação valores bem significativos. Ao trabalho de Mestre, em especial, uma qualidade reconhecida e uma confiança gerada por educadores sociais-locais, engajados em ajudar a formar redes protetivas, junto a sujeitos que enfrentam situação de vulnerabilidade social. Junto com seus camaradas mestres e professores de capoeira, formam um forte time de educadores sociais, bastante respeitados, queridos, escutados pela sua comunidade. Neste sentido, como educadores sociais, deverão operar na animação sociocultural, conforme nos aponta Puig & Trilla (2004, p. 153):

O conceito de animação sociocultural aparece durante os anos de 1960 para acolher um conjunto variado de atividades que se distancia da maneira elitista, acadêmica e formal de produção, transmissão e expansão da cultura. A diversidade de tais manifestações é notável, podendo-se destacar, como exemplo, a organização de festas populares, os happenings, os espetáculos de rua, e também a criação e manutenção de centros comunitários, casas de cultura, teatros, bibliotecas ou museus, e inclusive ações de tipo sociopolítica e reivindicatória. O amplo espectro do que, em lugar e momento determinados, recebe o nome de animação sociocultural transforma-se numa difícil tarefa para determinar seu alcance e sentidos exatos. Para uns, a animação é uma forma de organizar o tempo livre; outros a vêem como um meio de emancipação pessoal e social através da cultura; e há ainda quem a considere uma possibilidade de participação, formação permanente, subversão ou criação cultural. A ampla polivalência da animação sociocultural fez com que seu desenvolvimento se confundisse com a educação permanente e com a extraescolar. É impossível estabelecer uma delimitação rigorosa que permita situar certas atividades, instituições ou meios concretos sob um desses rótulos; são setores educativos que se cruzam.

Mas, na ACARBO, são muito mais que um animador cultural. Eles são importantes para dinamizarem o processo participativo com qualidade. Esses educadores sociais formam-se em serviço, contando com o apoio de seus pares, e constroem estratégias pedagógicas com base nas suas experiências pessoais, enfatizando a autoformação (GOHN, 2010). Nessa

direção, entendemos que o educador social atua nesse universo, numa tarefa de mediação com os bens culturais, que neste caso nosso são a capoeira e outras manifestações culturais de origem africana e peculiares de Santo Amaro e Recôncavo. Ele é um elemento importante e estratégico nas ações coletivas da educação não formal. Não obstante, a sua formação está atrelada ao meio social onde vive, meio sempre revestido de significados, que só são apreendidos com a participação. Essa participação é aqui entendida, além do sentido de estar presente a algo, ou comparecer, mas, sobretudo, como processo ativo, interativo, que se constrói (GOHN, 2010). Por diversas vezes, fomos testemunhas, durante aulas, encontros e momentos específicos em eventos, do exercício do papel ativo de Mestre e de outros educadores da ACARBO, quando desafiavam os grupos de participantes para a descoberta dos contextos onde estavam sendo construídos textos falados, gestuais e simbólicos, na maioria das vezes. Faziam as rodas de conversas ultrapassarem a simplicidade de um bate-papo ou conversa jogada fora e tomarem dimensão de momento de intensa reflexão, através de um diálogo tematizado posto como fio condutor da formação.

Lembramos como foi rica aquela roda de conversa do dia vinte e três de janeiro de dois mil e quinze, quando a associação desenvolvia atividades do projeto “Revitalizar para não se perder no Tempo”, na Casa do Samba em Santo Amaro. Era sábado, e a manhã se encerrava depois de quatro horas de oficina de capoeira sob a orientação de mestres e professores. Alguns foram almoçar em casa, outros permaneceram ali. Antes da roda de conversa, almoçamos e ficamos ali mesmo, ao redor da mesa, a conversar sobre a cidade, políticas públicas para a cultura, capoeira e grupo de capoeira. Estavam ali o Mestre, a aluna Edilene da ACARBO de Salvador, contramestre Pescador e Mestre Bel. Entre risos e gargalhadas promovidas pelo humor de Mestre, que sempre tinha algo engraçado e motivador pra dizer a quem chegava ou passava pela nossa mesa, íamos falando de questões políticas envolvendo a capoeira. O Mestre nos contava sobre a sua participação e de outros capoeiras e grupos, nos processos de registro e reconhecimento da capoeira como Patrimônio imaterial, como a busca para esse registro aconteceu na Bahia e também dos processos de concorrência dos editais do Ponto de Cultura. Mestre Bel, grande pesquisador da capoeira, depois de ouvir e dialogar, afirma: “ninguém deveria falar nem promover ação política de cultura na Bahia, sem ouvir o Mestre”.

Bem, durante nossa conversa, os meninos e meninas iam chegando e junto com eles outros mestres e professores. As atividades da tarde iniciam, em um dos salões da Casa do

samba, com batuques espontâneos, movimentos de capoeira, cantorias e *selfies*, risos e muita alegria. O Mestre chama a todos e aos poucos vamos sentando no chão. Junto somamos cerca de oitenta participantes deste momento. A roda está feita, desta vez para a conversa. Mestre acolhe a todos e anuncia as atividades da tarde. Passa a palavra para Mestre Bel, convidado que veio “trocar ideia conosco através de mais um bate papo”, diz Mestre. Mestre Bel saúda a todos com um Axé e diz que “a capoeira proporciona informação”. E continua: “a capoeira é o que acontece na vida”. “Tudo que acontece na vida da gente interessa a capoeira e tudo que acontece na capoeira interessa a gente”. Ele anuncia que vamos dialogar sobre o nosso cotidiano social e cultural. E vai motivando o diálogo falando sobre violência a partir dos elementos reflexivos: gênero, cor (raça), identidade, idade. São falas e questionamentos como estes que promovem o diálogo:

O que acontece aqui [na ACARBO] que não acontece lá fora?  
 Por que aqui a gente consegue se dar bem, se comunicar e fazer as coisas juntas, os mais velhos e os mais novos e lá fora a gente tem essa dificuldade?  
 Como a capoeira pode nos ajudar nesta questão geracional?  
 Você mudou depois que começou a fazer capoeira, o que ela construiu em você para você viver o social, a vida no dia a dia (a fila que se pega, o outro que pensa diferente, as coisas que achamos ruins...)? (NCC).

E aparecem respostas do tipo:

Aqui todo mundo tá pra aprender, ninguém é superior, o mestre diz que aprende com a gente e lá fora não é assim. (jovem participante da roda)  
 Eu obedeço mais a coroa [mãe] e não fico de boqueira na rua (jovem participante da roda)  
 Oxe, eu sou outra né, tô mais comportada! Risos... (Jovem participante da roda, NCC).

Nas rodas de conversa, a sensibilidade é algo primordial, assim também como é na roda do jogo de capoeira. Os temas das conversas emergem de questões geradas no cotidiano, estão ligados à vida, consideram a cultura local como modo de vida, e se direcionam para a diversidade existente (faixa etária, grupos de gênero, etnia, religiões e crenças, relações de trabalho etc.) no local. Nesta direção, lançamos nosso pensar e comungamos com Fiori quando diz:

“A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano. Em diálogo circular, intersubjetivando - se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora. Todos juntos, em círculo, e em colaboração, re-elaboram o mundo e, ao reconstruí-lo, apercebem-se de que, embora construído também por eles, esse mundo não é verdadeiramente

para eles. Humanizado por eles, esse mundo não os humaniza. As mãos que o fazem, não são as que o dominam. Destinado a libera-los como sujeitos, escraviza-os como objetos”. (FIORI in FREIRE, 2011, p.24).

Figura 7: Início de roda de Capoeira Angola m evento na casa do Samba.



Fonte: Autora (pesquisa de campo, janeiro de 2016).

Há um processo de formação embutido na roda, que pode gerar conscientização. Também testemunhamos diversas vezes esta busca por conscientização através das práticas, que surgem ao nosso olhar como capazes de construir alternativas que sirvam de contrapontos ao modelo de sociabilidade capitalista. Imbuídas de uma postura esperançosa e resistente, as práticas educativas desenvolvidas no interior da associação tendem à valorização da cultura dos integrantes – que em sua maioria são negros e ocupam a classe menos favorecida da cidade – e parecem ser a chave para um processo de conscientização dos mesmos (FREIRE, 2011). Reveladas em algumas falas, os sujeitos consideram importante e se reconhecem como parte deste processo:

Porque a capoeira é assim, na ACARBO a gente treina, não é só capoeira, então o professor tá ali, conversa com a gente, sobre o que a gente tem que ser, o nosso futuro e a gente vai aprendendo com os professor, como se deve se comportar na rua, nos lugares que chega, então a gente, a ACARBO não é só capoeira, a ACARBO é manifestação cultural do Recôncavo, mas também ensina a gente a sermos bons cidadãos, eu agradeço muito (Pássaro).

O diálogo, representado na conversa, nos coloca à frente das possibilidades de uma prática educativa libertária, que segundo Freire, "é uma necessidade existencial". É o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo, onde a reflexão e a ação orientam-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar. O diálogo promove a

reflexão, o conhecimento e a tomada de posse sobre a realidade, e, por conseguinte, a conscientização. E esta faz com que os sujeitos assumam um compromisso de transformar a sua realidade, de serem autônomos, de cuidar de si e do outro; como bem nos faz refletir, Freire (2014, p.58-59):

O respeito à autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão. [...] É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos.

É importante que os envolvidos numa roda, num diálogo sintam-se sujeitos do seu pensar, discutindo, propondo, sugerindo; que externalizem sua própria visão de mundo, manifestada, implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros. Sintam-se livres e capazes, como expressam em algumas falas, diante de perguntas sobre os motivos de gostar da associação ou sobre a importância dela.

Porque aqui a gente pode pensar e fazer as coisas (Jacó, 17 anos). (NCC)

[...] o grupo ACARBO ele resgata, não faz só por fazer, então, o grupo ACARBO trabalha todo o lado educativo da gente, tanto como criança, como homem já, o mestre trabalha muito esse lado da responsabilidade, o modo da gente se expressar com as pessoas que é começar a conversar com as pessoas de igual pra igual, cada qual no seu devido lugar, né, dentro da comunidade, como na área da capoeira, como um todo, né? (Carlos).

Com certeza, porque o que a gente aprende é a única coisa que vai levar, é o ensinamento. O que a gente vê no mundo, o que a gente aprende, a gente tem que pôr em prática, pra gente ver que tá tendo a mudança, então, depois que o mestre conversa e você bota em prática eu vejo que tudo muda, fica tudo diferente, então, eu sempre vou botando em prática e converso muito com meus mestres, são meus bons amigos. (Pássaro).

Nesta direção, o processo de aprendizagem da “leitura do mundo” acontece no interior de um debate sobre questões centrais do cotidiano, como trabalho, cidadania, alimentação, saúde, organização das pessoas, liberdade, felicidade, valores éticos, política, família, amizade, opressão, economia, direitos sociais, religiosidade, cultura entre outros. Assim, amiúde, a ACARBO, através das suas ações vai incorporando, portanto, a educação não



apenas como a precondição para uma cidadania ativa das camadas populares, mas como “parte, fruto e expressão de sua constituição” (ARROYO, 2007, p. 79).

Esse diálogo também aparece carregado de afeto que caracteriza a relação entre Mestre e os jovens, e entre estes e seus professores, percorrendo e encharcando as relações no interior da ACARBO. Mesmo presenciando certos ares de disputas entre os grupos que formam as filiais, tocados por vaidade de ser o melhor, sobremaneira, sobressaem a harmonia, o respeito mútuo, as trocas afetivas, o sentimento de coletividade e admiração pelos mais velhos ou mais antigos na atividade da capoeira na associação:

[...] E a capoeira ensina muita coisa boa! Não só a capoeira, mas o diálogo do amigo, do professor é muito válido hoje em dia, porque as coisas não são tão fáceis, então quando o professor vê que a gente tá diferente, ele chega e escuta a gente desabafar, pra ter uma palavra amiga [...] O que me faz ficar na ACARBO? Essa é fácil. A irmandade. *[o jovem faz breve parada no olhar como se tivesse contemplando algo e continua:]* A irmandade. É uma coisa que eu conheci e eu chego no espaço, todo mundo trata o outro bem, sabe o seu lugar de e pôr, o respeito, então é uma coisa que não me faz sair desse grupo, é isso aí. É irmandade, confraternização sempre e o respeito. (Pássaro)

É uma honra estar com os mestres aqui, com os professores, eu me dou bem com todos. [...] Eu tenho o mestre, [...] Ele é uma pessoa muito gente boa, aí eu amo quando ele tá na roda, porque é bem difícil quando ele entra na roda, [...] às vezes é um experiência que a gente fica assim parado, eu mesma me impressiono, eu fico parada, olhando quando ele canta também, quando ele entra na roda e as pessoas ficam lutando pra jogar com ele, porque é, os movimentos que eles fazem assim tem uma abertura muito linda, aí quando ele entra na roda, às vezes eu jogo com ele e tal, é muito, sei lá, muito impressionante. (Espoleta)

Que o Mestre [...] é a pessoa chave do grupo ACARBO, ele é como se fosse o pai do grupo e eu vejo que todos nós temos essa consideração, ter o Mestre [...] como pai, como companheiro, pai, amigo, pra todos os momentos, muitos da gente chega a se abrir com ele, coisas pessoais, outros não, mas isso é devido a cada um, né? É verdade, mas Mestre [...], no mundo da capoeira pra nós e na capoeira é o pai da gente, toda vez que tem alguma coisa de errado, ele chega, chama a gente no canto, sozinho, conversa. Quando a gente chegar pra falar também a todos, né? Ele chega e dá sermão a todos, mas não é por causa disso que a gente vem... Ele fala, a gente abaixa a cabeça, nunca bati testa com ele até hoje e a gente sempre vai continuar assim, né? Eu respeito ele também como Mestre [...] ( Carlos)

A aprendizagem também é individual, singular. Se está acontecendo algo errado, se chama e a conversa é com a pessoa (Mestre) (NCC).

Notamos que os jovens aprendem e percebem-se inseridos numa peculiar tradição, através destas miudezas, traduzidas nesta relação intergeracional e dialógica. Aprendem concretamente através da tradução do tempo, porque aprendem esperar (a sua vez e a do outro), a escutar (ainda que não concorde com o que está escutando), a perceber os seus limites e os dos outros, e da mesma forma as potencialidades. E assim, percebem as fronteiras

nesse território simbólico característico das gerações (KANITZ, 2011). Isso é marcante na associação e faz parte do legado das tradições afro-brasileiras. Há uma hierarquia, ela está sempre presente nos relacionamentos entre mestres e professores e entre estes e alunos. Muitas vezes, ela é revelada na forma dos mestres se dirigirem uns aos outros e também aos contra mestres e professores. Numa reunião, Mestre, coordenando os demais, ressalta a importância e o exercício da mesma da seguinte forma: “O legado africano quando é deixado dentro da hierarquia para alguém é através da confiança”. Essa fala nos remete à preservação e o respeito das tradições, presentes em diversos momentos na ACARBO, tanto de aulas como eventos ou reuniões. Notamos uma valorização e respeito nessa organização hierárquica. Apenas na relação com as crianças, captamos alguns sinais mais pontuais de uma verticalidade nesta dinâmica hierárquica. Mas nada que atentasse contra a integridade delas ou expressasse algum tipo de violência.

De fato, notamos como ficam fascinados os jovens e crianças quando Mestre está na roda a jogar, ou quando está na bateria tocando ou cantando. Quando a roda do jogo está formada com os mais velhos na tradição ou com mestres e professores, os olhares dos mais novos, assim como o nosso, é contemplativo e carregado de muita emoção. Acreditamos que esse aspecto também poderia ser um elemento potencializador no estabelecimento e fortalecimento das redes sociais protetivas, uma vez que, através dos exemplos positivos expressos na postura dos professores e mestres e também do reconhecimento e admiração, poderia se estabelecer um convite à formação das subjetividades positivas daqueles sujeitos, como nos indica Rey (2003, p. 133), com suas palavras:

A subjetividade como produção de sentido estimula formas de racionalidade que facilitam assumir e compartilhar as produções de sentido em uma cultura. Essas racionalidades adquirem forma em sistemas jurídicos e morais e em todo sistema normativo elaborado pela sociedade e por suas instituições. Por trás desses sistemas normativos existem sistemas de sentido subjetivo, não só de caráter jurídico, como também político e ideológico.

Mas, os processos de subjetivação apresentaram-se não uniformes e lineares. Individualmente os sujeitos vão produzindo um sentido e uma identificação particular com a prática corporal e na relação com seus professores, mas, sobretudo com o Mestre, de uma forma diferenciada. cremos que sem a figura do Mestre, como mediador de muitos processos, e desempenhando um papel de educador social (para os jovens e para adultos da associação), os aspectos de positividade na subjetivação seriam rasos, ainda que considerássemos os

aspectos rituais, e a tradição, pois é muito forte a identificação dos jovens com o seu belo trabalho, como podemos observar nestas falas:

A ACARBO é tudo [...] é o grupo que muita gente procura se encaixar [...], não só no perfil da ACARBO, mas também no perfil do próprio Mestre, que é ele que dá a linha de segmento. [...] E na verdade, assim, quando eu falei que gostava de capoeira, eu era muito aquela pessoa “ruaçeira” [...] gostava de andar meio errado, mesmo ainda vindo à capoeira, ficava ainda meio errado, né, mas depois com o decorrer do tempo, tanto o Mestre, quanto os professor que eu citei, professor Pitu e professor Tampinha [...] Então, os outros professores do grupo que vinham percebendo e sempre chamava pra conversar (Carlos).

Naquela hora que a gente tá na capoeira ali, os professores mesmo fala, Mestre Cacao [*mestre responsável pela filial de Pássaro no bairro sacramento*] fala bastante, sempre que a gente tá aqui na capoeira, a gente tá conversando agora, tô livrando vocês de tá na esquina, fazendo o que não deve (*risos*), então eu só tenho o que agradecer (Pássaro).

Tem o professor, tem o mestre também que conversa, se a gente estiver com raiva, se a gente tiver triste, eles conversam com a gente [...] de ver que você fez algo de errado, eles chamam você e conversa, chama o mestre e conversa, o mestre vai, dá opinião e tal, dá conselho, a pessoa vai pro lugar errado se quiser. (Espoleta)

Isso nos faz refletir sobre a importância da ACARBO na vida desses jovens e sobre os significados e sentidos que dão a capoeira. Sobre isso falaremos neste próximo item.

#### 4.4.2 Sentidos e significados da capoeira na ACARBO

“A capoeira em Santo Amaro é como o futebol no mundo”  
(Pássaro)

Vimos que as práticas desenvolvidas pela associação são mobilizadoras da juventude que acolhe, uma vez que a atinge, criando sinais perceptíveis de mudança, afirmação, pertencimento e engajamento. Assim, arriscamos a dizer o quanto é importante estas redes de sociabilidade criadas por intermédio da prática da capoeira, na ACARBO.

Um desses dias de conversa, o jovem Pássaro me diz: “aqui em Santo Amaro a capoeira é como o futebol no mundo” (NCC). E sentamos e conversamos bastante sobre isso.

A identificação com o Grupo, a participação na performance para expressar as demais manifestações locais, a visibilidade, o reconhecimento, o pertencer a um Grupo de Capoeira, como também conquistar seu lugar nesse cenário, constituem operadores de uma subjetividade de um sujeito que se assume autônomo e crítico, detentor de um legado africano e ancestral, como nos orienta Freire (2014, p. 42):

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, com ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador e sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar.

A articulação das forças cotidianas do interior da associação, e o entendimento da capoeira vão criando um vínculo emocional, e favorecendo, dessa forma, um fortalecimento da teia social desses sujeitos. Além disso, há uma constante reafirmação da identidade de Capoeira, que muitas vezes encontrava seu momento mágico justamente na roda, e nos momentos de participação de uma apresentação de manifestação cultural, participação na bateria. Os jovens sujeitos deixam escapar nas palavras essa emoção, e também nos seus olhares e expressões captadas por nós tantas vezes:

O que eu mais gosto é da apresentação. Seja de capoeira, seja... O que me colocar, eu tô dentro! A que eu mais gosto é a puxada de rede. A puxada de rede conta a história de um rapaz que morre no mar e foi a que eu queria mais fazer, queria mais participar e quando tive a oportunidade, segurei com as duas mãos e participo até hoje, sempre que tem puxada de rede, eu tô colado. [...] Já vi [*as apresentações das manifestações*] separado, mas não tudo em um grupo só. [...] Já vi separado, as manifestações separadas, mas em um grupo só, pra fazer tudo, só na ACARBO mesmo (Pássaro).

Aí na segunda a gente faz a aula, não a gente, mas os professores faz a aula pra gente, na quarta também e na sexta é a roda que é o dia de a gente entrar na roda, jogar, aí a gente vai lá [*na sede*] [...] eu tô em todas, eu faço tudo, tudo um pouquinho eu faço, as vezes que eles não deixam, aí eu fico lá, quando eu não participo, eu toco o atabaque, eu toco. Eu não fico sem fazer nada, quando eu não tô ali dançando, eu também tenho que tocar... (Espoleta)

Eu nunca deixo assim, de procurar buscar, de treinar a capoeira, no dia a dia, treino de segunda a sexta, se tiver aula de sábado, de domingo, dentro das minhas limitações, eu vou treinar, nunca deixei de fazer capoeira [...] Na ACARBO, a manifestação em questão de apresentação que eu mais gosto é a puxada de rede, em questão de apresentação (Carlos).

Com isto, o sentido da capoeira vai aparecendo nas tessituras das falas, gestos e emoções. Esse sentido vai ganhando amplitude numa rede de sociabilidade marcada pela identidade cultural dos sujeitos que fazem a ACARBO. Associando a capoeira a outras manifestações culturais, os sujeitos vão se afirmando como capoeiras e o pertencimento a um grupo. Suas identidades são construídas, nesta direção, como um fenômeno resultante de um processo de relações sociais entre indivíduos, grupos e sociedades, numa luta simultânea contra a dissolução e a fragmentação (Bauman, 2005). Há uma busca constante para que essa fragmentação, dissolução não aconteça, muitas vezes expressada como preocupação de Mestre, quando orienta os professores, contramestres e demais mestres sobre as aulas de capoeira: “não desconstruir as aulas, o jogo, a musicalidade, a ancestralidade. Como fica o

aluno? Preservar sempre!” (Mestre, NCC). Fazendo ressalva dessa preocupação do mestre, lembramos aqui da sua importância para além de um educador social. Segundo Abib (2005), o mestre é uma figura de suma importância nas culturas de tradição africana. Além de ser o guardião, ele também é o portador da memória e da tradição de seu povo. Sua função é fundamental, numa cultura marcada pela transmissão do saber através da oralidade. Sendo assim, os mestres da ACARBO, e singularmente Mestre, sujeito desta investigação, apresentam-se como peça fundamental para que essas relações e identidades sejam construídas, por meio da prática da capoeira, via os processos que envolvem a memória coletiva, preservação das tradições, preservação e transmissão de saberes e que caracterizam ações da ACARBO. Como mestre da Cultura popular, ele faz ecoar com seu trabalho na ACARBO e em instituições em Santo Amaro, a vivacidade dos cantos da cidade, representada pelas gentes da periferia e as tradições populares do lugar. E alcança as juventudes, acolhidas na associação, com “a rebeldia de uma cultura que segue teimosamente resistindo às transformações da modernidade” (Abib, 2005), junto com tantos outros que lutaram e lutam para manter viva as nossas tradições e que vemos reverberadas e já renascidas nos jovens sujeitos desta pesquisa, quando para nós externalizam seus afetos pela capoeira e vão dando a elas sentidos diversificados.

Como jogo de afeto, a capoeira aparece nas falas dos meninos e meninas, e nos faz pensar neste sentido. O capoeira jovem da ACARBO aprende, desde cedo, que a prática da capoeira não se traduz em violência e sim em respeito aos limites de cada um: “Capoeira não é para dar chutes!”, grita Mestre durante treino com alunos. “O treino é com amor!”, alerta Mestre Val em aula num evento da ACARBO em Santo Amaro (NCC). Sobre isso ainda nos deleitamos com as palavras do Mestre João Pequeno: “A Capoeira é brincadeira, a capoeira é festa, é alegria; mas, na hora exata, ela é defesa” (Mestre JOÃO PEQUENO, apud FRIGÉRIO, 1989). Essa alegria é muito presente na associação, e a todo momento evocada: “não se pode trazer energia ruim para a roda” (trazemos novamente a fala de Mestre, NCC). Os meninos e meninas fazem ressoar essa alegria como podemos ver neste trecho de entrevistas:

O que faz bem [...] o meu porto seguro, quando eu tô triste, eu vou pra capoeira, entre os amigos, converso com o professor, aí volto a estabelecer (Pássaro).

Eu acho ela [*capoeira*] muito importante pra mim, porque eu posso tá triste e o que for, eu venho pra capoeira, eu me alegro e eu esqueço os problemas todos, esqueço de tudo, aí eu vou, dou meu treino e tal, esqueço de tudo (Espoleta).

A capoeira se manifesta dentro de uma tradição de roda, e se desenvolve dentro de um verdadeiro cerimonial. O capoeirista aprende a respeitar e manter tradições. Ao defender as tradições, a lutar contra a discriminação que envolve a capoeira, afloram no capoeirista sentimentos de amor, zelo, valorização e responsabilidade. Ademais, verificamos que a responsabilidade, liderança, cooperação e participação são incentivadas, quando são incumbidas algumas funções ao capoeirista, dentro da ACARBO, por exemplo. É comum um capoeirista precisar de outro, dentro de um grupo. Durante os treinos e jogos, todos são importantes: os jogadores, os tocadores, os cantores e os batedores de palmas. No decorrer da roda, o rodízio é constante nessas funções, valorizando todos. Isso também parece impelir os jovens sujeitos desta pesquisa, como mostramos nestas falas:

Estou constante, tipo assim, segunda, quarta e sexta é lá na academia, que é o grupo todo e terça e quinta são as filiais nos bairros, aí cada um tem sua própria pessoa, entendeu? Aí eu treino terça e quinta lá, a partir das seis horas lá na minha rua com meu professor, aí eu ajudo ele também, não só ele... (Espoleta).

O mestre também me deu oportunidade, não sabia se eu sabia fazer berimbau, eu falei que sabia, aí daí passou, foi daí eu comecei a ter assim, aquela questão da responsabilidade de tá trabalhando com tudo, aí você começa a ter responsabilidade... (Carlos)

Sobre essa habilidade de construção dos instrumentos, vale dizer que Carlos, assim como outros jovens, exerce um protagonismo juvenil bastante respeitado e valorizado no grupo. Eles sabem que como capoeiras eles precisam demonstrar autonomia. Em uma conversa com Carlos, sobre essa experiência na construção dos instrumentos, ele revela que é uma habilidade que todo capoeira deveria ter, como se isso fosse primordial no *ethos* capoeira. E ainda diz que “O que define um capoeira a meu ver é a ginga e o conhecimento sobre a capoeira, se é dança, luta, arte, tudo né? Para ser capoeira tem que ser polivalente e o estudo faz parte, é sempre importante.”

Ainda sobre o ritual da roda, existe também um conjunto de normas a serem seguidas e respeitadas pelos participantes. Na roda todos têm a mesma capacidade, o sujeito tem as mesmas oportunidades para desenvolver o seu perfil cognitivo e também suas habilidades corporais, caracterizadas na manifestação da cultura de seu povo. Como na roda um não sabe mais ou menos que o outro, cria-se uma sincronia de superação, cada qual tenta demonstrar sua superioridade sem necessariamente derrubar o adversário. Presenciamos, no evento de comemoração dos trinta anos de história da ACARBO, uma cena com dois jovens que nos fez refletir bastante sobre este sentido de afeto-brincadeira. Na roda, um jovem acerta um golpe forte o suficiente para machucar a região do olho do outro. Minutos depois, fora da roda do

jogo e a por gelo no lugar machucado, o jovem de dezessete anos, de nome Jorge, nos conta seu sentimento sobre o acontecido e sobre o colega ter lhe acertado:

*Não fico com raiva, que na roda a gente nem disputa nem briga. Quando a gente vai pruma roda, tem que tá com a mente preparada, aqui a gente é irmão... [Ri, olhando para outro que lhe acertou o golpe e continua com certo tom de elogio]: ele tá com a perninha muito forte! Martelo certo! [O outro ri e passa a mão sobre a cabeça do golpeado e cumprimentam – se trocando socos nas mãos] (NCC).*

Na fala de Pássaro também identificamos o sentido de luta atribuído à capoeira, quando fala do episódio ocorrido:

*Oh, já aconteceu isso comigo e depois quando terminou o colega pediu desculpas. Na capoeira, do mesmo jeito que aconteceu comigo, podia ser ao contrário, acontecer com ele. Então, tá todo mundo ali no grupo, é todo mundo irmão, isso acontece normal, é uma luta, então a reação tem que ser amigável quando acontecer isso, ter humildade na hora de chegar, pedir desculpa, perguntar o que tá acontecendo, e é isso aí. E a amizade continua. Mas se é troca de golpes, vai acontecer isso, é natural na capoeira. E se a minha perna pegar nele, tenha certeza, que quando terminar a roda, eu vou lá pedir desculpas a ele. Porque é desse jeito que os alunos da ACARBO se comportam.*

Capoeira aqui é luta. Percebe-se o contato corporal e também a agressividade nele contido que é próprio do jogo: “tudo depende do momento e dos jogadores que estão em ação” (ABIB, 2005, p.201). Mas também, nesse momento, observa-se o desenvolvimento da cordialidade aliada à luta, no estabelecimento de fronteiras e territórios identitários (UDE, 2002), aspectos muito relevante nos jovens da ACARBO, que cotidianamente são testemunhas de gestos de hostilidade, vingança, e brutalidades nos seus bairros. Além de todos os detalhes do ritual, na roda de capoeira também há uma dimensão sutil das sensibilidades. Apesar da dureza da tradição, ela parece sustentar, de forma confortável, o espaço necessário para demonstrações de afeto e de uma humanidade que às vezes fica difícil perceber na difícil realidade de convivência com a violência na periferia onde esses jovens moram. Ainda que seja cedo, arriscamos em dizer que redes sociais virtuosas, como as existentes na ACARBO, podem ajudar aos jovens a efetuarem escolhas benéficas para sua vida, como Ude (2002, p. 138) nos esclarece:

*Considerando o atual quadro social de altos índices de inclusão marginal, não se vislumbra outra perspectiva a não ser o resgate dos vínculos sociais e da sociedade civil como um todo – por meio da construção de redes sociais – enquanto estratégia de retomada de uma vida coletiva e solidária. Essa construção não se efetivará sem grandes desafios, pois contradiz a lógica do sistema dominante. No entanto, esse argumento não serve como justificativa para que seres humanos permaneçam desgarrados do nosso tecido social. Sendo assim, que se façam laços e se constituam muitos nós nas redes que podemos e devemos tecer.*

Neste sentido, o universo relativamente fechado da Capoeira não pode ser compreendido alheio ao contexto cultural no qual ele se sustenta, e fora das possibilidades sociais da qual ele é portador. É nessa dimensão que o grupo ACARBO porta-se, em alguns momentos, numa relação de troca com esses espaços da periferia, e constantemente de contraponto às duras realidades que ela apresenta. Aqui aparece, revelada nas falas, um sentido protetivo da capoeira, diante da condição social cotidiana e das relações que estes sujeitos vão criando no seu percurso de vida, já que estão desde criança inseridos na capoeiragem através da ACARBO. Vejamos:

Hoje em dia, eu acho isso bem importante: ter o jovem na capoeira, porque o mundo lá fora tá uma espécie de labirinto. Então, quando a gente tá na capoeira, tá se livrando de muitas coisas, então, o jovem na capoeira é bom, porque vai livrando de muitas coisas e tá aprendendo coisas novas, né? (Pássaro).

[*estar na capoeira*] É muito bom, porque... É bom que essas crianças que tão chegando agora e tão indo pra um lugar bom, pra um lugar educativo, porque tem muitos jovens aí se perdendo nas drogas, né? Então eu dou graças a Deus que eu tô na capoeira, porque a capoeira como eu falei é um salva-vidas porque a gente tá ali dentro, a gente tá fora de muitos perigos na rua, nas esquinas e tal e tem muitos jovens se perdendo nas drogas, muitos jovens morrendo ainda [...] Porque na capoeira, a gente, é um lugar educativo, é uma escola, então eu acho que as pessoas ficam mais resistentes (Espoleta).

Eu acho que se não fosse eles [*professores e mestres da ACARBO*] eu acho, eles e a capoeira, eu estaria morto, né, acho que eu já não tava nem aqui fazendo essa entrevista com você, porque eu já não morri um bocado de vez [...] já tomei facada, já dei e tomei; isso aí e tanto como eu falei, né, tanto primeiramente Deus [...] a capoeira, Deus faz e Mestre e os professores ali, agradeço muito, porque é através deles que eu tô aqui hoje em dia, procuro dar o máximo de mim dentro do grupo ACARBO, dar o máximo de mim (Carlos).

Assim sendo, atitudes de tornar-se integrante da associação ou entregar-se à marginalidade do “mundo das drogas ou do tráfico” (dois fantasmas fortemente presentes) são perspectivas para as quais a prática da capoeira, na ACARBO, oferece alguma proteção possível. Nesse sentido, Sudbrack (2006, p. 176) também elucida nosso pensar:

A função da identidade coletiva é fornecer aos indivíduos de um grupo um modelo de identidade que valorize por meio de redes de solidariedade. Essas redes favorecem a construção de um projeto de vida e são responsáveis pela inserção social do indivíduo e pelo sentimento de pertencer a um grupo, a uma família e a uma comunidade.

Percebemos também nas falas, e de maneira bem evidente, que existe uma intensa e recorrente atribuição da superação ou até, do resgate da própria vida, atribuída à capoeira, mesmo quando este sujeito tenha deixado de treinar e esteja afastado dos espaços das rodas.



Sendo o principal elemento que favoreceu a proteção necessária na sua situação de vulnerabilidade social, em alguns outros momentos, a Capoeira ganha a dimensão central na vida de alguns desses sujeitos:

Tem, tem sim, tem muita importância na minha vida e eu sou o que sou é devido a capoeira [...] Então, o grupo ACARBO, assim, é especial por trabalhar esse lado, é, educativo, né, resgatando A capoeira pra mim hoje acho que tá no meu cotidiano, [...] eu ainda não me vejo ainda sem fazer capoeira. Tá dentro do meu dia a dia, no meu cotidiano, acho que ao levantar eu faço capoeira, então, a capoeira, digamos, acho que é minha refeição. Eu me alimento de capoeira mesmo (Carlos).

Capoeira pra mim é... É um salva-vidas! [...] eu pensei que se eu saísse da capoeira, ia ser muito triste porque a única coisa que me faz feliz, me faz feliz, vírgula, é aquele lugar em que eu me sinto bem, e eu acho que eu saindo, não ia ser a mesma coisa (Espoleta).

Capoeira pra mim é minha vida, meu equilíbrio. Assim, eu já pratiquei vários esportes e o esporte em que eu mais me encontrei foi a capoeira [...] considero a capoeira como a minha segunda família e onde eu treino é a minha casa, a capoeira é a minha casa, a minha vida, não sei viver mais sem a capoeira não [...] Nem consigo me imaginar sem a capoeira, porque a capoeira se envolve em tudo, pra mim, se envolve em tudo, desde a hora que eu acordo até a hora de dormir é capoeira. (Pássaro)

Também captamos, em nossas escutas, uma dimensão organizadora do caráter. Essa dimensão trata de um tipo de auxílio, em questões de natureza pessoal, que parecia além de criar situações de constrangimento na ordem social, também incomodava a prática da Capoeiragem ou limitava a mobilidade desta. Aqui trazemos nestas vozes:

Antes ele [*o pai*] não apoiava, falava que era coisa de vagabundo, mas depois que ele viu a capoeira mudando a minha vida, comportamento em geral, mudou dentro de casa, na rua, aí ele viu que a capoeira era o esporte certo, que tava me fazendo bem (Pássaro).

Eu conversava [...] era só falando gíria, era aquele mundo que eu ainda pertencia, né, tá falando gírias, andando com pessoas erradas, então, já ainda [*a capoeira*] veio me mudando até hoje, né? [...] As pessoas passam vendo você com outros olhos [...] aquela pessoa que era do passado começa a, demora um pouco a cair a ficha das pessoas e entender, mas passa, as pessoas veem com outros olhos [...] aquelas pessoas que “ah, fulano do passado que era bagunceiro” isso e aquilo, que não dava credibilidade, é totalmente diferente hoje em dia (Carlos).

Não podemos ficar presos a erros passados, corrigir é o caminho. Somos seres errantes, mas o exemplo do que é certo começa conosco, com você mesmo ( Mestre) (NCC).

Percebemos, através dessas falas, o sinal de uma nascitura de consciência e organização de como se comportar em grupos coletivos, como também, a construção e reconstrução de concepção de mundo e sobre o mundo ( GHON, 2010).

Só foi possível entender como acontece a construção de sentidos da capoeira com esses jovens quando compartilhamos sua prática cotidiana e procuramos juntar as miudezas, os pequenos movimentos nos interstícios das suas relações, as sutis distrações, o que vinha ou estava por detrás das pilhérias, as sutilezas das piscadelas carregadas de informações dessa complexa organização tradicional. Nesses bastidores, às vezes pouco visitado ou observado, que nos lançamos para buscar respostas a nossa pergunta inicial.

As limitações das experiências na educação não formal ou não escolar também foram notadas nessa pesquisa. Tal como já assinalado por Gohn (2010), os obstáculos podem ocorrer no plano da infraestrutura material, financeira, humana etc., que podem prejudicar por vezes a continuidade dos projetos.

Assim, existem problemas, por exemplo, no que diz respeito à ausência de um espaço próprio para a associação. Como não se conseguiu ainda um espaço para mais autonomia das ações, numa trajetória de três décadas? Ainda que não seja uma regra geral, a atuação através das filiais descentraliza e amplia o trabalho, mas também cria descontinuidades, percebidas através de atitudes corporativistas de alguns professores, quando se tornam responsáveis por um grupo.

E hoje há uma estruturação montada, porque a ACARBO é uma espécie de guarda-chuva. Essas pessoas quando chegam num local diverso, eles tem liberdade de construir e montar sua própria escola, todos ficam aqui nesse intercâmbio e nesse diálogo, há uma praticidade, você sabe que a medida que uma família cresce, cada um tem os seus objetivos e coisa e tal, mas, até então tem sido possível esse diálogo, esse respeito, da opinião, do espaço, então a gente trabalha pra fazer reunião, pra conferência, pra os eventos, não deu certo, refaz, refaz, às vezes eu consigo avançar nesse aspecto.... Nem sempre é fácil, no andar é muito tropeço (Mestre).

Também é desafiador pensar que ações tão singulares e importantes são ainda tão dependentes de questões financeiras. São inúmeras as atividades que dependem de recursos financeiros para serem realizadas e a associação muitas vezes não dispõe de recursos próprios para empreendê-las, ficando dependente de recursos de políticas públicas governamentais.

É, o nosso maior desafio é manter [a associação], primeiro nós não temos esse espaço próprio, primeiro tínhamos um espaço, tivemos que vender pra poder pagar dívida de projetos e a escola não fechar as portas por uma questão relacionada à estrutura financeira. Bom, esse é o nosso primeiro desafio: manter. Por que manter? Manter essa parte relacionada à estrutura, de pagar água, pagar luz, pagar aluguel, pagar funcionário, aí nós temos que receita? A receita de um projeto que é um edital, que tudo vem com carta marcada, nem pode ser feito, é um plano de trabalho que é apresentado através de um projeto e eles analisam de uma certa forma, a gente vai lá e ganha o edital e depois chama pra ajustar “isso aqui tem que estar assim” isso, as ordens relacionadas a os tributos e a própria legislação, apesar de que agora tivemos alguns avanços [...] (Mestre).

Contudo, nesse percurso, foi possível entendermos que a Capoeira e a prática dela na ACARBO revelam dimensões múltiplas de aprendizados, com a mediação da figura do Mestre, dos seus rituais, procedimentos, ensinamentos fundamentados na ancestralidade, transmitidos pela oralidade e preservados pela memória coletiva. No entanto, mesmo encontrando diferentes pedaços de verdades na minha investigação, anuncio que surgiram tantas outras dúvidas que me acompanham e continuam a permear minha mente. Mas ainda bem, afinal, não é isso que é a dinâmica da produção do conhecimento em ciências humanas? Por hora fico com a pureza da resposta de Espoleta: “aí, eu te digo que a capoeira é infinita, porque a gente nunca aprende toda, de pouquinho em pouquinho, a gente vai aprendendo”. Sigo daqui fazendo as considerações não tão finais como se espera.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS...

### NO QUE ISSO DEU NO QUE ISSO DARÁ?

Digo: o real não está na saída, nem na chegada.  
Ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.  
Guimarães Rosa

Sobre as coisas que aprendi ao mergulhar na ACARBO e em Santo Amaro, a partir do meu desejo de pesquisar, não poderia deixar de falar da intenção que carregava comigo de ver práticas que me revelassem um *currículo* de formação diferente daquele que estava habituada na escola e que trazia muitos fundamentos que eu combatia e resistia seguir como orientadores da minha prática. O sentimento que tenho agora é que fiz descobertas muito além daquelas, como pesquisadora e como professora, mulher, negra. A biografia dos sujeitos e a historicidade dos espaços praticados me fizeram compreender alguns sentidos dados às práticas desenvolvidas na associação. Mas reitero que a seleção do material empírico, no contexto da descrição de um espaço de educação não escolar, está condicionada pela biografia da pesquisadora, pelas suas referências literárias, estéticas e emotivas, mais até, talvez, do que científicas ou disciplinares. Assim, muito do que apareceu neste texto foi acessado pela parcialidade dos nossos sentidos subjetivos.

Na relação com o grupo ACARBO, como um todo, durante o trabalho de campo, foi se revelando a minha ignorância sobre formas e conteúdos significativos elaborados e compartilhados pelos jovens na associação. Encontrei muitos jovens com grande abertura para o diálogo e capazes de me fazer aprender os elementos das múltiplas linguagens que circulam nos espaços de significação cultural e social da juventude. Também me fizeram identificar e apreender códigos locais e referências desterritorializadas das mercadorias que se mesclam em linguagens hibridizadas na perspectiva Santo Amaro-mundo (SANTOS, 1997).

Minha relação com o campo empírico e a proximidade com os estudos desse campo me fizeram compreender que aqui a dinâmica cultural e educativa perpassada na associação, por todas as suas características, apresenta-se como uma prática de socialização ativa, dialógica e também contraditória quando tentam romper/superar as investidas hegemônicas de massificação cultural e também social. Nessa dinâmica é possível a coexistência de forças que se fazem resistentes e heterogêneas em combate com as tendências hegemônicas de dominação e de incorporação de elementos alienantes, através dos meios midiáticos como a cultura de massa, por exemplo. Os relampejos emitidos pelos (as) jovens, por meio de suas vivências no espaço da associação, nos fizeram compreender que a escola deve constituir outra educação, outro currículo/formação que seja mais aberto e dialógico. A pesquisa nos

revelou uma possível formação para a cidadania, presente nas experiências vividas pelos/pelas jovens na associação como um todo, mas evidenciada na participação das atividades educativas orientadas pelos mestres e professores, no contato direto com elementos da cultura popular como a música, a dança, e manifestações culturais, as práticas religiosas, na interação com grupos de outros lugares. São fatores constituintes de uma complexa rede de possibilidades educacionais que vem estruturando e dando corpo ao processo de formação dos sujeitos jovens dentro deste cenário da educação não formal.

A associação, com sua dinâmica de aula de treino, roda de capoeira, roda de conversa, oficinas e reprodução teatral das manifestações populares, nos fornece várias e importantes pistas para a percepção de possibilidades de convivência entre diferentes momentos sociais educativos. Estando eu participando do maravilhoso chão de potencialidades que a escola apresenta, penso que esta poderia estabelecer mais momentos de socialização e comunicação em rodas de conversa, reconhecendo as plurais faces culturais dos sujeitos e seus interesses de aprendizagens. A valorização das experiências destes sujeitos, e o próprio reconhecimento deles como sujeitos tornaria o espaço escolar mais democrático, como pudemos verificar na ACARBO. Durante o percurso de investigação, tais experiências e sua valorização elucidariam práticas de ensino e aprendizagem consistentes e eficazes, e também nos indicou a possibilidade de elaboração de contextos educativos possíveis no interior da escola, nos quais se busquem evidenciar experiências da diversidade cultural. Isso alargaria as possibilidades de construção e de respeito às identidades, bem como de atuação crítica e de transformação da realidade por estes sujeitos jovens. Todos os sujeitos reconheceram a importância da escola no seu processo de formação diante das exigências das questões contemporâneas, mas trazem em suas vozes a ausência de espaços colaborativos e socializadores de valorização da diversidade cultural tão singular ao lugar que habitam. Denunciam ainda um uso deturpado dos significados culturais que muitas vezes são folclorizados pela escola.

A transformação de conceitos e instrumentos metodológicos, próprios ao campo da educação, é imprescindível para tornar as manifestações culturais populares, como a capoeira e tantas outras peculiares a Santo Amaro, objeto de reflexão e ação educativa. A escola é um ambiente propício para esta transformação, no entanto, se enfraquece quando, algumas vezes, a sua produção de saber se dá de forma descontínua, homogênea, e sem considerar as subjetividades dos seus sujeitos, seus sonhos e perspectivas. Claro que a nossa pesquisa não teve o objetivo de investigar as relações da juventude com a escola, o debate que trazemos é pelo fato que em vários momentos os sujeitos fizeram-na aparecer. Ademais, consideramos

importante quando falamos das implicações com práticas educativas emancipadoras que potencializam a formação cidadã. Acreditamos que contextos integradores das práticas de instituições educativas escolares e não escolares são caminhos possíveis para se buscar essa formação emancipatória.

Nessa caminhada, a realidade que enxergamos nos colocou diante de questionamentos, sobre o papel da educação formal, em particular, visando considerar e articular saberes oriundos de culturas tradicionais diversas, sem hierarquizá-los ou discriminá-los. E de como realizaria tal feito se atende e é dependente da lógica social imposta pelo capitalismo. É nesse sentido que vemos a educação não formal como caminho. Como possibilidade para desenvolver ações a partir de um projeto pedagógico que valorize os sujeitos, escutando-os. Sensível aos sentidos e significados que dão aos saberes vindos da cultura popular e do seu cotidiano. Constatamos que a ACARBO, como um espaço potencialmente promotor de educação não formal, oportuniza uma formação integradora, ao englobar as dimensões éticas, estéticas, artísticas e políticas, o que parece favorecer os aspectos identitários. O desenvolvimento de práticas que não fragmentam o indivíduo, mas que, pelo contrário, ampliam suas percepções e sua formação para além das duras margens de uma sociedade excludente, como a nossa. A Capoeira, entre outras manifestações da cultura popular, traz preciosas contribuições à construção dos sentidos, dos significados e das identidades nos jovens. A formação que se pode promover através dela está para além das ideias imediatistas de formar para o mercado de trabalho, presentes nos discursos neoliberais e capitalistas. A capoeira, com toda sua complexidade, apresenta-se como uma potência de transformação, de educação inclusiva, questionadora, que valoriza a diversidade e possibilita emancipação. Agora não tenho dúvida, a cultura é mesmo mais poderosa que a escola. E esta, como instituição educativa, precisa desempenhar suas funções reconhecendo o caráter nômade e não fixado da Educação e da Cultura que se processa em espaços e tempos de múltiplas configurações sociais. Para ser de qualidade e democrática, deve considerar a as questões de diversidade como classe, idade, raça, moradia etc.

No percurso, também, chamou minha atenção o fato do grupo de jovens da associação serem tão preocupados com a preservação de seus traços culturais. Percebi que a força da Arte, quando se insere na educação, torna-a atrativa, inventiva, prazerosa, libertária, trazendo muitos sentidos para a juventude. Essa força é potencialmente ampliada com as sociabilidades existentes no interior da associação. Nesse sentido, pudemos notar que um dos fortes atributos do mestre de capoeira, desempenhando este papel de educador social, é o incentivo à formação de redes sociais, que também podem surgir e se desenvolver a partir das práticas

corporais culturalmente situadas, como a capoeira que trazemos nesta pesquisa. Acreditando que trabalhar nessa perspectiva implica resignificar nossa forma de enxergar e compreender o mundo onde vivemos. Significa acolhermos a ideia de que tudo está interligado, e por isso os sujeitos devem ser admitidos nos seus espaços de formação de maneira integral. Isso os meninos e meninas da associação, em sua maioria, vivem através da valorização e da vivência dos princípios da cosmovisão africana. A Capoeira desenvolvida e praticada na ACARBO marca de forma profunda seus sujeitos. Suas marcas revelam que aquele sujeito pode até não estar participando dos treinos, pode não ir mais às rodas, no entanto, carregará durante sua vida os aprendizados de uma prática focada no reconhecimento e respeito ao outro e no cuidado de si. Tal percepção me faz acreditar que elementos como estes, presentes nas práticas pedagógicas de grupos ou comunidades, fundamentadas em princípios da chamada “cosmovisão afro-brasileira”, podem certamente trazer contribuições para pensarmos em ações educativas mais inclusivas, humanas e que valorizem as práticas e os saberes advindos das raízes africanas e das culturas populares dos nossos lugares, que historicamente foram renegados e reprimidos em nossa sociedade. Na maneira de aprender na ACARBO, a capoeira não é feita conteúdo, como na maioria das vezes acontece na escola, ela é signo, símbolo. Não se aprende na associação com as durezas impostas pela moderna racionalidade. Aprende-se com os sentidos, com os sentimentos, com as emoções e com as sensações. A razão está aí fazendo o seu papel, mas ela não é a única.

Não posso deixar de trazer aqui meu encantamento pelos (as) pequeninos (as) capoeiras, que me atingiam a todo o momento com seus olhares faiscantes e seus sorrisos fáceis e sinceros. Falo das crianças encantadoras da ACARBO. A forma com que eu vi o aprendizado delas, seu desenvolvimento, suas reações diante das regras da tradição, entre tantas outras questões, poderia ter me seduzido a ponto de pensar neles para a pesquisa e a própria dissertação. Confesso que fiz um grande esforço em não me deixar ganhar por elas. Mas de fato, minha escolha foi pelos de “mais idade” – os jovens do Grupo. No entanto, acredito que essas crianças, futuros jovens e adultos, merecem igualmente uma atenção, aqui entendida enquanto dedicação, que resulte em um estudo específico, oxalá, uma investigação mais detalhada que meu tempo e foco não me permitiram escolher.

Espero que, ao final desta leitura você leitor/a, dessa dissertação, fique desafiada/o e apaixonada/o. Tomara que também queira se aventurar e dedicar-se a essas questões aqui deixadas. Concluo, dizendo que me encantei profundamente pelos camarás, por tudo que vi e vivi.

## 6. REFERÊNCIAS

ABIB, Pedro Rodolpho Junguers. **Capoeira Angola**: cultura popular e o jogo dos saberes na roda. Campinas, SP. Unicamp/CMU; Salvador: EDUFBA, 2005.

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ABRAMO, H.: BRANCO, P.P.M. (Org.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005.

ABREU, Frederico José de. **A Capoeira na Bahia no Século XIX**. Salvador, 2005.

ARAÚJO, R. C. Sou discípulo que aprende, meu Mestre me deu lição: Tradição e Educação entre os Angoleiros Baianos (anos 80-90). Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 1999.

\_\_\_\_\_. **Iê, Viva me Mestre**: a Capoeira Angola da 'escola pastiniana' como práxis educativa. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

ALMEIDA, Raimundo Cesar Alves de. **A saga do Mestre Bimba**. Salvador: Ginga Associação de Capoeira, 2002.

\_\_\_\_\_. **A saga do Mestre Bimba**. Salvador: P&A, 1994.

ARENDT, Hannah. **O que é política?** (Fragmentos das Obras Póstumas compilados por Ursula Ludz). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.2002.

\_\_\_\_\_. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

ARROYO, Miguel. Educação e Exclusão da Cidadania. In: BUFFA, E. ; ARROYO, M.; NOSELLA; P. **Educação e Cidadania**: quem educa o cidadão? São Paulo: Cortez, 2007.

BARROS, A. J. P.; LEHFELD, N. A. S. **Projeto de Pesquisa**: propostas metodológicas. Petrópolis: vozes, 2000.

BAUER, Martin W. e GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: Um manual prático. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes. (2002).



BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Trad. Carlos Alberto Medeiros – Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed. 2005.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **A juventude é apenas uma palavra**. In: BOURDIEU, Pierre. Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL. Ministério da cultura. **Cartilha da Política Nacional da Cultura Viva**. Disponível em: < [www.cultura.gov.br/.../24.../aa968746-0849-41a7-b4b9-0e20b9fc251b](http://www.cultura.gov.br/.../24.../aa968746-0849-41a7-b4b9-0e20b9fc251b) >. Acesso em: 11 Jan. 2016.

CANDAU, Vera Maria. et al. **Oficinas Pedagógicas de Direitos Humanos**. 3 ed Petrópolis: Vozes, 1999.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Juventudes e cidades educadoras**. Petrópolis: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Territórios juvenis**. Rio de Janeiro: 2008. Disponível em: < <http://www.blogacesso.com.br/?p=110%E2%80%99> >. Acesso em: 05 de março de 2015.

CAPOEIRA, N. **Capoeira: os fundamentos da malícia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1996.

CAPRA, F. A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1996.

CARRIL, L.F.B. **Quilombo, favela e periferia: a longa busca da cidadania**. 2003. Tese (Doutorado em Geografia Humana). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

CASTRO JR, Luís Vitor. **Campos de visibilidade da capoeira baiana: as festas populares, as escolas de capoeira, o cinema e a arte (1955 - 1985)** – Brasília: Ministério do Esporte/ 1º Prêmio Brasil de Esporte e Lazer de Inclusão Social, 2010.

CASTRO, Lucia Rabello de. **Crianças e jovens na Construção da cultura**. NAU/FAPERJ. Rio de Janeiro. 2001.

\_\_\_\_\_. Lucia Rabello de. et al. **Juventude contemporânea: Perspectivas nacionais e internacionais**. Rio de Janeiro: NAU Editora: FAPERJ, 2005.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez; 1995.

CORREA, Maria Zenaide Alves *et al.* **Cadernos temáticos: Juventude brasileira e Ensino Médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

\_\_\_\_\_. O jovem como sujeito social. In: **Educação & Sociedade**. Educ. Soc. vol.28 nº 100 Campinas, 2007. Disponível em:< <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300022>>. Acesso em: 5 mai. 2014.

DEMO, Pedro. **Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos**. Brasília: Liber Livro Editora. 2008.

DIAS, L. & GAMBINI, R. **Outros 500: uma conversa sobre a alma brasileira**. São Paulo: Editora Senac, 1999.

DICIONÁRIO DE PSICOLOGIA. São Paulo: Itamaraty, v.5, 1973.

FERREIRA, R.F. **Afro- descendente: identidade em construção**. Rio de Janeiro & São Paulo: Pallas /Fapesp /Educ, 2000.

FERREIRA, Luiz Felipe. **Acepções recentes do conceito de lugar e sua importância para o mundo contemporâneo**. In: Revista Território, Rio de Janeiro, ano V, nº 9, pp. 65-83, jul./dez., 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários á prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 11. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FRIGÉRIO, Alejandro. **Mestre João pequeno**. Revista Brasileira de Ciências Sociais. No 10 Vol. 4 Junho/1989.

GALANTE, A.C; ARANHA J.A; BERALDO, L. Pelá TR. **A vinheta como estratégia de coleta de dados de pesquisa em enfermagem.** Rev Latinoam Enfermagem. 2003; 11 (3):357-63.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortez editora, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas; 1999.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas.** Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas. Educ. Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar., 2006.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social:** Atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Movimentos sociais e educação.** São Paulo: Cortez, 2012.

GOMES, Fábio José Cardias. **O pulo do gato preto:** estudo de três dimensões educacionais das artes – caminhos marciais em uma linhagem de capoeira angolana. (tese) Doutorado – Faculdade de Educação - FEUSP - Universidade de São Paulo, 2012.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere.** Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, v.3 (Maquiavel: notas sobre o estado e a política).

\_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2ª ed. 1978.

GROPPO, Luís Antonio. **Juventude:** ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

HAGUETTE, Tereza Maria frota. **Metodologia qualitativa na Sociologia.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

HALL, Stuart, **A identidade cultural na pós – modernidade,** Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2005.

\_\_\_\_\_, Stuart; SILVA, Tomaz Tadeu da; WOODWARD, Kathryn. Tomaz Tadeu da Silva (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

HALL, Stuart. A questão multicultural In: **Da diáspora - identidades e mediações culturais**, Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2008?

HAMPATÉ BÂ, A. **A tradição viva**. In: KI. ZERBO. (org.) História geral da África: metodologia e pré-história. São Paulo: Ática/ UNESCO, 2010.

JAEGUER, Werner. **Paideia – A Formação do Homem Grego**. Martins Fontes. São Paulo, 2003.

JÚNIOR, L.V.C.; ABIB, P.R.J.; SOBRINHO, J.S. **Capoeira e os diversos aprendizados no espaço escolar**. Revista Motrivivência, Florianópolis, n. 14, p. 159-171, 2000.

KANTZ, Roberto Camargos Malcher. **Capoeira Angola na favela: juventudes, sentidos e redes sociais**. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011.

KOHL, Henrique Gerson. **Educação e capoeira: Figurações emocionais na cidade do Recife–Pe**. Doutorado [Educação]. Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos para que?** 5. Ed. São Paulo, Cortez, 2010.

LOURAU, René. **Análise institucional e práticas de pesquisa**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1993.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA. 2004.

MACHADO, Sara Abreu da Mata. **Saberes e fazeres na Capoeira Angola : a autonomia no jogo de Muleekes**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2012.

MACHADO, Vanda. **Mitos afro-brasileiros e vivências educacionais**. Disponível em: <<http://www.smec.salvador.ba.gov.br>>. Acesso em: 1 out. 2015.

MAFFESOLI, M. **A conquista do presente**. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

\_\_\_\_\_. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

MATSUMOTO, Roberta K. **Capoeiras Angola e regional: duas formas de entendimento e de integração à sociedade brasileira.** In: Semana Zumbi: Consciência Negra – 2000. Brasília, 2000.

MAZZOTTI, AJA, Gewandsznajder F. **O método nas ciências naturais e sociais.** São Paulo: Pioneiras; 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Hucitec, 2006.

MELO, A.S. “**Esse nego é o diabo, ele é capoeira**” ou da motricidade brasileira. Revista Discorpo, São Paulo, v. 6, p. 29-39, 1996.

MORAES, Maria Cândida; VALENTE, José Armando. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2008.

MORAES, Denis. **Comunicação, hegemonia e contra - hegemonia: A contribuição teórica de Gramsci.** IN: Revista Debates, Porto Alegre, v.4, n.1, p. 54-77, jan.-jun. 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/debates/article/viewFile/12420/8298>> acesso em 10 de Out de 2015.

MORIN, E. Complexidade e ética da solidariedade. In: Castro G, Carvalho EA, Almeida MC. **Ensaio da complexidade.** Porto Alegre (RS): Sulina; 1997.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Brasil na mira do pan-africanismo.** 2ª ed. Salvador: BA, EDUFBA/CEAO, 2002.

NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo. **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

OLIVEIRA, Eduardo David. **Cosmovisão Africana no Brasil – Elementos para uma filosofia afrodescendente.** Fortaleza: LCR, 2003.

OLIVEIRA, Eduardo de. **Epistemologia da Ancestralidade.** Disponível em: <<http://www.entrelugares.ufc.br/entrelugares2/index.html>>. Acesso: set. de 2015.

OLIVEIRA, Igor, HERMONT, Catherine. **Juventudes e participação política.** In: Cadernos temáticos: Juventude brasileira e Ensino Médio. Belo horizonte: Editora UFMG, 2014.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo intertranscultural:** novos itinerários para a educação. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2004.

PAIS, José Machado. **Culturas Juvenis.** Lisboa, Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2003.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular em busca de alternativas:** Uma leitura desde o Campo Democrático Popular. Porto Alegre: Tomo Editorial; Campinas, 2001.

PARK, Margareth Brandini e FERNANDES, Renata Sieiro. **Educação – não formal:** contextos, percursos e sujeitos. Campinas, SP: Setembro, 2005.

PINEAU, Gaston. **As histórias de vida em formação:** gênese de uma corrente de pesquisa-formação existencial. Rev. Educ. e Pesquisa. v .32, n.2. São Paulo (SP), maio/ago. 2006.

PINSKY, J e PINSKY, C. B. **História da cidadania.** São Paulo: Contexto, 2008.

PIRES, A. L. C. S. **A capoeira na Bahia de Todos os Santos.** 1. ed. Goiânia: Editora UFT/Grafsete, 2005.

POCHMANN, Márcio. **A batalha pelo primeiro emprego.** São Paulo: Publisher Brasil, 2000.

REIS, A.L.T. **Brincando de capoeira:** recreação e lazer na escola. Brasília: Valcy, 1997.

REIS, Letícia Vidor de Sousa. **O mundo de pernas para o ar:** a capoeira no Brasil. São Paulo: Publisher Brasil, 1997.

\_\_\_\_\_. **O mundo de pernas para o ar:** a capoeira no Brasil. São Paulo: Publisher Brasil, 2000.

REY, Fernando Luis González. **Sujeito e subjetividade:** uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

RICHARDSON, RJ. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. São Paulo: Atlas;1999.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço:** técnica e tempo – razão e emoção. 2.ed.S ão Paulo: Hucitec, 1997.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 10 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SCHMITT, Jean-Claude. A história dos marginais. In: LE GOFF, Jacques. **A nova história**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SCHAFRANSKI, Márcia Derbli. **A educação e as transformações da sociedade**. In: Publication UEPG: Ciências humanas, Ciências sociais aplicadas, Linguística, Letras e Artes. Ponta Grossa: Editora UEPG, v.13, n.2, p. 101-113, 2005.

SERPA, Angelo. (org) **Territórios da Bahia**: regionalização, cultura e identidade. Salvador: EDUFBA, 2015.

SILVA, Eusébio Lôbo da. **O corpo na capoeira**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008.

SILVA, G.O. **Capoeira: do engenho à universidade**. São Paulo: CEPEUSP, 1995.

SILVA, Geranilde Costa e; PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia**: referencial teórico-metodológico para o ensino da história e cultura africana e dos afrodescendentes. Fortaleza: UFC, 2011.

SILVA, Geranilde Costa. **Pretagogia**: construindo um referencial teórico- metodológico, de base africana, para a formação de professores/as. Tese de Doutorado. Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, 2013.

SILVA, P.C.C. **Capoeira e educação física**: uma história que dá jogo... Primeiros apontamentos sobre suas inter-relações. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 23, n. 1, p. 131-145, 2001.

SILVA, J.A.B. **Importância da capoeira no desenvolvimento da cultura corporal na educação infantil**. 2003. Monografia (Especialização em Metodologia do Ensino da Educação Física Escolar) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2003.

SOARES, Carlos Eugênio Líbano. **A capoeira escrava e outras tradições rebeldes no Rio de Janeiro (1808-1850)**. Campinas: Editora da UNICAMP/Centro de pesquisa em história social, 2002.

SODRÉ, Muniz. **Mestre Bimba: Corpo de Mandinga**. Rio de Janeiro: Manati, 2002.  
\_\_\_\_\_. **A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira: que é e como vive**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo C. R. Juventude e Políticas Públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 16-39, set./dez, 2003.

SUDBRACK, Maria de Fátima Olivier. **Avaliação das redes sociais dos adolescentes**. In: Curso de prevenção do uso de drogas para educadores de escola pública. Secretaria Nacional Antidrogas, Ministério da Educação, Universo de Brasília. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2006.

TRIVINOS, Augusto N. Silva. **Introdução á pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. São Paulo: Difel, 1980.

UDE, Walter. **Redes Sociais: Possibilidade metodológica para uma prática inclusiva**. In: CARVALHO, Alysson et al. (org.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

VANSINA, Jan. **A tradição oral e sua metodologia**. In: ZERBO, J-KI. História Geral da África. São Paulo. Editora Ática, 1982.p. 152-180.

VASSALLO, S.P. **Resistência ou conflito? O legado folclorista nas atuais representações do jogo da capoeira**. Campos, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 71-82, 2006.

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

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZALUAR, Alba. **Pesquisando no perigo: etnografias voluntárias e não acidentais**. Revista MANA, v. 15, nº2, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso: 17 out.2015.



## **APÊNDICES**

**APÊNDICE - A**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA Autorizada pelo Decreto Federal n. 77.496, de 27/04/76 Reconhecida pela Portaria Ministerial n. 874/86 de 19/12/1986 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU MESTRADO EM EDUCAÇÃO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Estamos realizando uma pesquisa intitulada — Juventude e educação não formal: implicações sociopolíticas e culturais de ações desenvolvidas pela Associação de Capoeira Arte e Recreação Berimbau de Ouro (ACARBO), no município de Santo Amaro da Purificação. Gostaríamos de convidá-lo (la) a contribuir com essa pesquisa, respondendo a uma entrevista e preenchendo um questionário de perfil socioeconômico. A entrevista será gravada se houver seu consentimento. Se alguma questão lhe causar constrangimento, você tem o direito de não respondê-la. É importante ressaltar que seu anonimato é assegurado e que as suas informações serão mantidas em sigilo, só serão utilizadas para fins desta pesquisa, ficarão arquivadas na sala da secretaria da Pós Graduação em Educação, Letras e Artes - UEFS (módulo II) e serão destruídas após 05 anos. A participação na pesquisa não implicará nenhum custo ou recompensa financeira para você. Será necessária apenas a disponibilização de seu tempo para preencher o questionário de perfil socioeconômico e responder à entrevista, que será realizada em uma sala da ACARBO que assegure a privacidade do (a) entrevistado (a). Para evitar transtornos à sua rotina, o horário para realização da entrevista será escolhido em parceria com você. Caso desista de participar deste estudo, poderá fazê-lo a qualquer momento, sem que haja nenhum tipo de penalização. Informamos que esse formulário atende a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta a pesquisa com seres humanos. Caso aceite participar, solicitamos que assine este termo de consentimento, que possui duas vias. Uma destas ficará com você e a outra conosco. Em caso de dúvidas ou esclarecimentos sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável no telefone (75) 3161-8871 ou no prédio da Pós Graduação em Educação, Letras e Artes - UEFS (módulo II). Agradecemos a sua colaboração.

Feira de Santana, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

-----  
Maura Evangelista dos Santos (pesquisadora responsável)

-----  
Entrevistado (a)

**APÊNDICE- B**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA Autorizada pelo Decreto Federal n. 77.496, de 27/04/76 Reconhecida pela Portaria Ministerial n. 874/86 de 19/12/1986 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU MESTRADO EM EDUCAÇÃO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS**

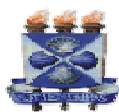
Eu, \_\_\_\_\_, RG: \_\_\_\_\_, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Maura Evangelista dos Santos, do projeto de pesquisa intitulado “Juventude e educação não formal: as rodas e outras vivências na Associação de Capoeira Arte e Recreação Berimbau de Ouro, na cidade de Santo Amaro – Ba”, a realizar as fotos e vídeos que se façam necessárias e/ou a colher depoimentos sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização dessas imagens (fotos e/ou vídeos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides, blogs e sites), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Feira de Santana, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

---

Sujeito da Pesquisa:

## APÊNDICE-C



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA Autorizada pelo Decreto Federal n. 77.496, de 27/04/76 Reconhecida pela Portaria Ministerial n. 874/86 de 19/12/1986 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU MESTRADO EM EDUCAÇÃO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

(Menores de dezoito anos de idade)

Eu, \_\_\_\_\_, RG: \_\_\_\_\_, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso da imagem e/ou depoimento da(s) criança(s) ou adolescente(s) por quem sou responsável, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, autorizo a pesquisadora Maura Evangelista dos Santos, do projeto de pesquisa intitulado “Juventude e educação não formal: as rodas e outras vivências na Associação de Capoeira Arte e Recreação Berimbau de Ouro, na cidade de Santo Amaro- Ba,” a realizar as fotos e vídeos que se façam necessárias e/ou a colher depoimentos sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização destas imagens (fotos e/ou vídeos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides, blogs e sites), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N° 3.298/1999, alterado pelo Decreto N° 5.296/2004).

Feira de Santana, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

Nome da(s) criança(s) / adolescente(s): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Responsável legal:

**APÊNDICE- D****ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS JOVENS****I – OS SENTIDOS DA CAPOEIRA**

1. Fale um pouco do que você pensa/sente sobre a capoeira.
2. Você acha que a capoeira é importante na vida dos jovens? Por quê?
3. De que tipo de capoeira você gosta mais?(Angola ou regional) por quê?
4. Defina a capoeira em uma palavra.

**II- SIGNIFICADOS DAS AÇÕES DA ACARBO**

1. Comente um pouco sobre os motivos que lhe trouxeram até a ACARBO?
2. Como soube da associação?
3. Descreva como é o seu dia na ACARBO (a experiência vivida, o antes e o depois da aula)
4. A ACARBO é importante na sua vida? Por quê?
5. Como é sua convivência aqui na associação, com os mestres?
6. E sua relação com os outros alunos, como é?
4. As experiências que você vivencia na ACARBO o ajudam em alguma coisa? Como o ajudam?
5. O que você mais gosta de fazer na ACARBO?
6. Defina a ACARBO em uma palavra.

**III- PERCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL (O aprender na ACARBO; o ser visibilizado/escutado na escola e na ACARBO)**

1. O que você aprende na ACARBO?
2. O que você aprende na escola?
4. Onde é melhor aprender, aqui na ACARBO ou na escola? Por quê? (importância do que/ como/ para que o jovem aprende em ambos espaços)
5. O que tem aqui que você acha que deveria também ter na escola?
6. Você pode citar algum benefício que o trabalho da associação faz ou fez na sua vida?
7. As experiências que você vivencia na ACARBO o ajudam em alguma coisa? Como o ajudam? (Contribuições da atividade para a vida do jovem)

**IV- Percepção da cidade de Santo Amaro**

- 1 – Faça um comentário sobre a cidade de Santo Amaro (os lugares, as pessoas, o que tem o que falta...)
- 2 – Faça um comentário sobre as manifestações culturais que existem em Santo Amaro.

**APÊNDICE – E****ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O MESTRE****I – OS SENTIDOS DA CAPOEIRA**

1. Fale um pouco do que você pensa sobre a capoeira.
2. Como descobriu a capoeira (influências recebidas)?
3. Desde quando a pratica?
4. Qual capoeira é praticada na ACARBO?
2. Qual a importância da capoeira na vida dos jovens?
3. De que tipo de capoeira você acredita que os jovens gostam mais? (Angola ou regional) por quê?

**II- SENTIDOS DAS AÇÕES DA ACARBO**

1. Mestre, em sua opinião, que motivos principais trazem os jovens até a ACARBO?
2. Qual a importância da ACARBO na vida dos jovens? (como os jovens chegam? transformações percebidas no processo/com a prática da capoeira)
3. Comente sobre a relação dos jovens com os mestres da ACARBO.
4. Como vê a relação dos jovens entre si?
5. E entre eles/a associação e a “comunidade” / a escola? (observar relações entre escola, entorno e a ACARBO)

**III- SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL**

4. Comente sobre a maneira como os jovens aprendem aqui na ACARBO e como aprendem na escola?
5. O que tem aqui na ACARBO que você acredita que deveria também ter na escola para ajudar na aprendizagem dos jovens?
6. Você pode citar algum benefício que o trabalho da associação faz na vida dos jovens de Santo Amaro?
7. A experiência que os jovens vivenciam na ACARBO, os ajuda de que maneira? Em alguma situação da vida cotidiana deles? Em outros lugares (família, vizinhança, amigos, trabalho, etc.) onde estão presentes? Fale alguns exemplos.

**IV- Sentidos do ensinar na ACARBO**

1. Comente sobre sua experiência de ensinar na ACARBO (Aspectos positivos, limites/obstáculos)
2. Desde quando atua na associação?