



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

**CAPOEIRA ANGOLA, EDUCAÇÃO MUSICAL E
VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS**

FLAVIA CANDUSSO

Salvador

2009

FLAVIA CANDUSSO

**CAPOEIRA ANGOLA, EDUCAÇÃO MUSICAL E
VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Música da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Música.

Área de concentração: Educação Musical

Orientadora – Profa. Dra. Ângela Lühning

Salvador

2009

C216 Candusso, Flavia.

Capoeira Angola, educação musical e valores civilizatórios afro-brasileiros.

/ Flavia Candusso. - 2009.

Xiii, 244 f. : il.

Inclui DVD

Orientadora : Prof.^a Dr.^a Ângela Lühning

Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Escola de Música, 2009.

1. Musica – Instrução e ensino. 2. Cultura popular. 3. Capoeira Angola
I. Lühning, Angela. II. Universidade Federal da Bahia. Escola de Música . III. Título.

CDD – 780.7

A Tese de Flávia Maria Candusso foi aprovada



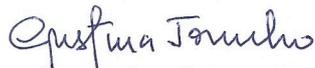
Ângela Elizabeth Lhüning
Orientadora



Magali Oliveira Kleber



Rosângela Costa Araújo



Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho



Paulo Costa Lima

Salvador, 06 de julho de 2009

para meu filhote Leonardo e para minha família ...

AGRADECIMENTOS

Ao Mestre Faísca, pela sua confiança desde minha primeira visita ao Centro Esportivo de Capoeira Angola e pelos grandes ensinamentos sobre a capoeira, sobre uma nova maneira de pensar o tempo e sobre a vida. Minha eterna gratidão pela colaboração, pela parceria, pela disponibilidade, pela amizade e energia positiva, que caracterizaram todas as minhas passagens pelo CECA e qualquer outro momento.

Ao Mestre João Pequeno, pela sua grande sabedoria e humanidade que conseguiu me passar até nos momentos de silêncio.

A Edney Jovenase, Thiago, a todos os alunos do projeto João e Maria, Capoeira Angola e Cidadania (Kayodê, Kehindê, Juliana, Joana, Daisy, Laíse, Wendel, Camila, Lorena, Estéfany e outros com os quais tive menos contato) e a todos os integrantes do CECA-Rio Vermelho pela colaboração e paciência que tiveram comigo, acompanhando uma não-capoeirista neste mergulho no mundo da capoeira angola.

À Angela Lühning, minha orientadora e companheira de caminhada, com a qual tive o prazer de compartilhar opiniões, leituras e visões sobre a vida, a educação musical, tendo em comum o compromisso com as comunidades, as crianças, jovens, adultos e idosos das periferias.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Música da UFBA, Cristina Tourinho, Joel Barbosa, Ricardo Bordini, Manuel Veiga, Paulo Costa Lima, Diana Santiago, Alda Oliveira, Sônia Chada, Heinz Schwebel, Lucas Robatto pelos grandes ensinamentos proporcionados, que estarei sempre levando comigo ao longo da vida.

À Maisa Santos e Selma Magalhães, secretárias do Programa de Pós-Graduação pelo suporte e carinho em todas as horas.

Ao Marzio e à Angiola, meus pais, Giulia, minha irmã, Gianluca, Andrea, minha família que, mesmo distante, sempre esteve presente, dando força e colaborando de todas as formas possíveis. E junto a eles, Augusta, Francesca, Vanna, Anna, Maurizio, Joanne, Moira que sempre torceram para que tudo desse certo.

Ao Leonardo, meu filho, pelas horas roubadas ao convívio com ele, sem poder brincar, desenhar, sair e nos divertirmos juntos. À paciência que, no final, acabou manifestando, ao me ver eternamente sentada ao computador. Você me deu sempre joia e energia para superar todos os obstáculos.

À dona Lourdes e seu Ulisses Oliveira, meus ex-sogros, e família completa, por terem me dado apoio e colaborado nos cuidados com Leo, enquanto eu estudava e escrevia. À dona Luciene, pela força de suas orientações e pela luz que continuamente deu para abrir os caminhos.

Ao Ubaldo, pela parceria, companheirismo e todos os sonhos compartilhados durante a nossa união. Um obrigado especial por ter aparecido nas horas difíceis dos últimos dias, trazendo paz e equilíbrio.

Às minhas amigas especialíssimas, Laila e Harue, sem as quais teria sido impossível aguentar o peso e a pressão de tantos momentos da vida e da fase final do doutorado. Vocês são a prova viva do que é companheirismo e amizade.

Ao Carlos Veiga pela parceria e pela força que me deu, me substituindo nas aulas.

Aos meus compadres e comadres, Juraci e Beth, e Rosa e Nilton pela força, carinho, compreensão e colaboração.

Às colegas e aos colegas de curso, Ana Margarida Camargo, Raul Costa d'Ávila, Vilma Fogaça, Eduardo Luedy, Jean Joubert, Eric Barreto, Luciano Caroso, Leonardo Cunha pelas conversas enriquecedoras, trocas de ideias, mútuas orientações e desorientações ao longo destes anos.

Aos colegas do Curso de Música Popular, Rowney Scott, Pedro Augusto, Tom Tavares, Sérgio Souto, Flávio Queiroz, Ivan Bastos com os quais compartilhei parte das batalhas para a implantação do curso, muito obrigada especial por terem me dado luz e esperança nos momentos de desânimo.

Às amigas que foram colegas de curso que sempre me deram força e carinho de perto ou de longe, Cássia Coelho Souza, Luciana Wilke Garbosa, Lu Basile.

Aos estudantes do curso de graduação, fonte de inspiração constante... que eu esteja sempre aprendendo com vocês.

Aos meus anjos da guarda, Luciana, Carine e Mara, secretárias, que, uma após a outra, me auxiliaram nos cuidados com Leo e da casa ao longo destes anos. Suas colaborações foram essenciais.

A todos e todas
Minha profunda gratidão

No amplo território do Pelourinho, homens e mulheres ensinam e estudam. Universidade vasta e vária, se estende e ramifica no Tabuão, nas Portas do Carmo e em Santo Antônio Além-do-Carmo, na Baixa dos Sapateiros, nos mercados, no Maciel, na Lapinha, no Largo da Sé, no Tororó, na Barroquinha, nas Sete Portas e no Rio Vermelho, em todas as partes onde homens e mulheres trabalham os metais e as madeiras, utilizam ervas e raízes, misturam ritmos, passos e sangue; na mistura criaram uma cor e um som, imagem nova, original.

Aqui ressoam os atabaques, os berimbaus, os ganzás, os agogôs, os pandeiros, os adufes, os caxixis, as cabaças: os instrumentos pobres, tão ricos de ritmo e melodia. Nesse território popular nasceram a música e a dança:

*“Camaradinho é
Camaradinho, camará.”*

(Jorge Amado. *Tenda dos milagres*. Rio de Janeiro: Record, 1977)

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo compreender e refletir sobre a contribuição dos valores civilizatórios afro-brasileiros no ensino e na aprendizagem musical da capoeira angola no projeto “João e Maria, Capoeira Angola e Cidadania”, promovido pelo Centro Esportivo de Capoeira Angola – Academia João Pequeno de Pastinha, coordenado pelo Mestre Faísca. A tese começa com a descrição de duas cenas, extraídas do diário de campo, que têm a intenção de introduzir o leitor em uma “aula de ritmo” da oficina capoeira angola desse projeto. No primeiro capítulo, situo minha fala, descrevo o objetivo da pesquisa e o contexto investigado, justifico esta escolha e apresento a estrutura do trabalho. No segundo capítulo, são apresentados os pontos de partidas teóricos, discuto a relação entre formal, não-formal e informal, apresento uma revisão de literatura sobre os saberes locais e as artes musicais e conceituo os valores civilizatórios afro-brasileiros. No capítulo sucessivo, descrevo a trajetória histórica da capoeira, o ritual da roda, entro no mérito da música na capoeira angola e da sua transmissão de conhecimento. O quarto capítulo descreve o caminho metodológico utilizado para realizar este estudo – um estudo de caso através de uma abordagem qualitativa. O capítulo 5 trata do contexto da pesquisa, ou seja, o Centro Esportivo de Capoeira Angola do Rio Vermelho, coordenado pelo Mestre Faísca, abordo o projeto, a oficina de capoeira angola, descritas em seus dois momentos: a aula de ritmo e a aula de movimento. No sexto capítulo, retomo as duas cenas iniciais como ponto de partida para apresentar a análise e discussão dos dados, estabeleço um diálogo entre a capoeira angola, a educação musical e os valores civilizatórios afro-brasileiros. Na conclusão são tecidas as considerações finais, as contribuições deste estudo e suas implicações para a área de educação musical.

Palavras-chave: capoeira angola; educação musical; valores civilizatórios afro-brasileiros.

ABSTRACT

This research focuses on the Afro-Brazilian civilizing values, on the comprehension of their contributions and their relationship with the music teaching and learning in Capoeira Angola. The fieldwork has been realized in the social project named “João e Maria, Capoeira Angola e Cidadania” (John and Mary, Capoeira Angola and Citizenship), supported by Centro Esportivo de Capoeira Angola - Academia João Pequeno de Pastinha, coordinated by Mestre Faísca. The thesis begins with two short scenes from my fieldwork diary, where I intend to introduce the readers into the Capoeira Angola educational context.

In the first chapter I write about my own life history, the reasons of this research topic and its context. The theoretical approaches are discussed on the second chapter, concerning the relationship between formal and informal education, indigenous knowledge and the musical arts and the concepts of the Afro-Brazilian civilizing values. The next chapter takes into account Capoeira Angola through its history, the ritual aspects, the music and its transmission. Methodology is the main issue of the fourth chapter, which is a case study under a qualitative approach. In the fifth chapter I describe the Centro Esportivo de Capoeira Angola do Rio Vermelho (in Rio Vermelho, Salvador, Bahia, Brazil), coordinated by Mestre Faísca. In this part, I am interested in the social Project named João e Maria, Capoeira Angola e Cidadania, and the class of Capoeira Angola: rhythm and movement lessons (fight/choreography). Sixth chapter goes back to the two first scenes in order to analyze data from the fieldwork, which point out the relationship between Capoeira Angola, Music Education and Afro-Brazilian civilizing values. The conclusion reflects on the contributions of this research, which hopes to help the field of Music Education regarding it in a group of Capoeira Angola.

Key words: Capoeira Angola; Music Education; Afro-Brazilian civilizing values.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	vii
RESUMO	x
ABSTRACT	xi
LISTA DE FIGURAS	xv
PRELÚDIO	1
UMAS CENAS.....	3
Cena 1: Antes de uma aula de capoeira	3
Cena 2: Uma aula de capoeira [aula de “ritmo e aula de “movimento”].....	5
Capítulo 1 - Situando o discurso.....	13
1.1 Situando a trajetória de vida de quem escreve	13
1.2 Sobre o quê e sobre quem	20
1.3 Os porquês	21
1.4 Sobre como foi o percurso e pensando em qual destino.....	29
Capítulo 2 - Pontos de partidas teóricos	31
2.1 Ensino e aprendizagem musical no contexto de tradição oral: formal, não-formal ou informal?	31
2.2 O estudo sobre os saberes locais e as artes musicais	42
2.3 Os valores civilizatórios afro-brasileiros	52
Circularidade.....	57
Musicalidade	60
Ludicidade	64
Corporeidade.....	65
Cooperativismo/Comunitarismo	67
Oralidade.....	69
Memória.....	71
Ancestralidade	73
Religiosidade	74
Energia Vital (Axé).....	75
Capítulo 3 - Capoeira Angola	77
3.1 Origem e trajetória	78
3.2 O ritual da roda de capoeira	90
3.3 A música na capoeira angola	93
3.1.4 A transmissão dos saberes na capoeira angola	96
Capítulo 4 - Caminho metodológico percorrido	99
4.1 Pesquisa qualitativa	100
4.2 Estudo de Caso	105
4.3 O trabalho de campo e a postura ética do pesquisador.....	109
4.4 A observação participante	116
4.5 Ferramentas para a coleta de dados	120
4.5.1 Diário de campo	121
4.5.2 As entrevistas, as transcrições (a relação de poder da escrita)	121
4.5.3 Fotos, filmagens e gravações de áudio	127
4.6 A análise dos dados	130

Capítulo 5 - Centro Esportivo de Capoeira Angola/ Rio Vermelho e o Projeto “João e Maria, Capoeira Angola e Cidadania”	132
5.1 A comunidade do Vale das Pedrinhas	132
5.2 Academia João Pequeno de Pastinha - Centro Esportivo de Capoeira Angola do Rio Vermelho (CECA-RV)	136
5.3 Mestre Faísca	145
5.4 O Projeto “João e Maria, Capoeira Angola e Cidadania”	147
5.4.1 A oficina de capoeira angola	152
5.4.1.1 Edney Jovenase - nome na capoeira: Caboclinho ou Cabocão	153
5.4.1.2 As aulas de ritmo	156
5.4.1.3 As aulas de movimento	159
5.4.1.4 A vadição (roda de capoeira e de conversas)	160
Capítulo 6 - Capoeira angola, educação musical e os valores civilizatórios afro-brasileiros entram na roda	163
6.1 A pequena roda e a grande roda (a capoeira angola e a vida)	164
6.2 (A filosofia do) Ubuntu: “Uma pessoa se torna gente em virtude das outras”	167
6.3 Artes musicais em ação	175
6.3.1 A música na capoeira angola	177
6.3.2 O repertório musical da capoeira angola	182
6.4 “É preciso de uma aldeia para educar uma criança”	188
6.4.1 Trocas de saberes	188
6.4.2 A formação do mestre	191
6.4.2.1 O que é ser mestre?	196
6.4.2.2 De discípulo até mestre: as etapas	198
6.4.2.3 Gerações de mestres em diálogo: a pedagogia do africano e a pedagogia da interlocução	201
6.4.3 Educação? ... Só se for para a vida	203
6.5 Avaliação e autoavaliação	205
Capítulo 7 - E a roda continua girando ... um final para um novo recomeço	209
Considerações finais	209
Considerações sobre a pesquisa	213
Implicações para a área de educação musical	217
REFERÊNCIAS	223
Anexos	239

LISTA DE FIGURAS

Foto n. 1: Vista aérea sobre a região do Nordeste de Amaralina

Foto n. 2: Vista aérea mais detalhada da região do Nordeste de Amaralina

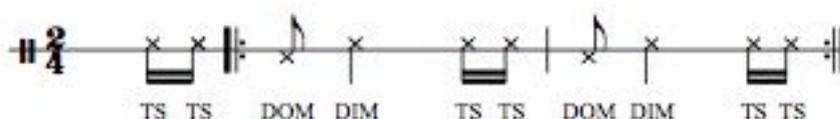
Foto n. 3: Cabocão e Tiago

Foto n. 4: Roda de Capoeira

Foto n. 5: Roda de Capoeira

PRELÚDIO

Um ritmo, um som que magnetiza e atrai para si as pessoas. Um pau de biriba, uma cabaça, um arame. O berimbau. Um dobrão, uma vareta (ou baqueta), um caxixi. O som produzido ecoa longe. Corpos jogando ao som do berimbau. Roda. Ritmo. Toques. Cantiga. Ritual. Ancestralidade. Celebração. Vida.



O berimbau com seu toque de Angola bem cadenciado convida. É difícil resistir a esta chamada. Aos poucos, um grupo de pessoas se posiciona ao redor do berimbau, forma um círculo.

Iêeee ... Canta o mestre para dar assim início a uma aula ou a uma roda de capoeira.

Com este “Iêeee” invoco os espíritos dos mestres para abrir o desenrolar deste trabalho.

Considerações iniciais

A capoeira e o berimbau, seu principal símbolo, apesar de continuarem pouco conhecidos, valorizados e reconhecidos pela sociedade baiana e brasileira em geral, estão começando a despertar o interesse de várias áreas, principalmente aquelas ligadas à educação. Quem se aproxima deste mundo percebe uma mágica que acontece entre seus participantes. De repente, neste ambiente tudo parece se sintonizar e funcionar harmoniosamente. Tudo aquilo que em uma escola pública parece impossível, acontece. A pedagogia da roda não foi suficientemente estudada, mas sabe-se que dá respostas eficazes em nome da tradição afro-brasileira, à qual pertence. A capoeira transforma.

Nesta tese, antes de me aprofundar nas questões típicas de um trabalho acadêmico, quando defendo a razão de um estudo sobre a capoeira, quais seus benefícios para a área de educação musical, pretendo introduzir o leitor neste contexto, de maneira que possa ser transportado holisticamente pelas suas sensações, emoções e seus pensamentos. Para isso, começo descrevendo e comentando duas cenas, extraídas do diário de campo, nas quais são relatados dois momentos: o primeiro que precede a aula “de ritmo” e o segundo, que descreve uma aula de ritmo. Após este mergulho inicial no mundo da capoeira, busco fornecer no primeiro capítulo algumas informações sobre a minha trajetória de vida para que o leitor possa acompanhar o percurso das minhas reflexões e enxergar com as mesmas lentes, com as quais foram interpretados e analisados os dados. Também aproveito para esclarecer os objetivos e o foco da pesquisa, com quem foi realizada, como foi o percurso metodológico e suas contribuições para a área. No começo de cada capítulo, entretanto, apresento uma síntese do que será tratado em cada parte.

No segundo e terceiro capítulo, são abordados os pontos de partida teóricos, nos quais apresento ao leitor uma revisão de bibliografia sobre o tema em questão, com os subsídios da fundamentação teórica, em vista da sucessiva análise e discussão dos dados.

. Os procedimentos metodológicos são descritos no quarto capítulo. A descrição do contexto (Centro Esportivo de Capoeira Angola do Rio Vermelho) e do foco da pesquisa, ou seja, as pessoas envolvidas no projeto “João e Maria, Capoeira Angola e Cidadania”, com a colaboração das quais foi realizado o trabalho de campo, será tratado no quarto capítulo 5. No sexto, retomo as cenas iniciais, a partir das quais desenvolvo a análise e discussão dos dados; estabeleço um diálogo entre a capoeira angola, a educação musical e os valores civilizatórios afro-brasileiros. Na conclusão, são tecidas as considerações finais e expressas as implicações deste estudo para a área de educação musical.

UMAS CENAS...

CENA 1: antes de uma aula de capoeira (Diário de campo: 18/07/07)

Descrição	Comentários
<p>1A) Estéfany, Juliana, Camila e Jéssica chegaram cedo e estão sentadas num banco encostado na parede. O atabaque já está na sala. A pedido de Jéssica, nova na turma, <u>Estéfany mostra um ritmo no atabaque</u>, que o grupo de percussão toca no samba de roda. Jéssica, sentada em frente ao instrumento, pede para Estéfany repetir, fato que gera um pouco de impaciência nela. Enquanto Estéfany toca de novo, mais devagar, batucando nas pernas, Jéssica, atenta aos movimentos das mãos dela, tenta imitar os gestos no atabaque. Repetem isto umas vezes.</p> <p>1B) No entanto, chega Daisy com o rodo, pano de chão e o balde para <u>limpar a sala</u>, mas não resiste e para em frente ao atabaque e se junta à turminha. No lugar de tocar o mesmo toque, ela mostra a célula base, que eles chamam de “marcação” para depois tocar o ritmo completo, como se fosse uma variação.</p> <p>1A) Jéssica tira a mão dela do atabaque, dizendo que a parte fácil ela já sabia fazer e começa a tocar para demonstrar que era verdade. Depois dobra o ritmo sem, porém, conseguir, como para demonstrar que é justamente a parte rápida que ela não sabe fazer. Daisy volta a tocar, mostrando o toque mais lentamente, mas fica sem paciência, porque não parece muito convencida do que ela mesma sabe; pega o pano e começa a limpar o chão.</p> <p>Recomeça a mesma cena: Jéssica insistindo com Estéfany, que batuca nas pernas enquanto ela toca o atabaque. Logo perde a paciência e para. Jéssica retoma a marcação, depois levanta e vai embora.</p> <p>O atabaque passa para as mãos de Camila, que está com as mãos apoiadas (paradas) no instrumento olhando para Estéfany que batuca sobre as pernas. Continua um pouco e depois pega nas mãos de Camila e movimenta-as para mostrar como deve ser o toque. Camila, um pouco depois, tira suas mãos das mãos de Estéfany e olha para cima, se concentrando. Apoia as mãos sobre o atabaque, mexe os dedos, enquanto Juliana, sentada ao lado dela, incentiva-lhe a começar a tocar.</p> <p>1C) Estéfany volta a mostrar o toque até Camila tentar de novo. Como ela, mais uma vez, fica sem coragem, <u>Estéfany pega em suas mãos e faz o movimento junto</u>. Uma hora mostra a</p>	<p>Ensino e aprendizagem entre pares; currículo “oculto”, mas visível e relevante.</p> <p>Cuidado com espaço físico – educação voltada para o cuidado para com o bem coletivo, valorização do que se possui.</p> <p>Atitude educacional típica na cultura popular e oral.</p>

<p>marcação, logo em seguida o ritmo completo, mas se queixa, porque Camila está rígida demais. Juliana, sentada ao lado de Camila, mostra a postura das mãos. Tentam novamente. Desta vez, fragmentando o ritmo em partes. Daisy que, no entanto, terminou a limpeza, volta para atabaque e fica olhando como Camila toca a marcação.</p> <p>Estéfany retoma a marcação e logo em seguida Daisy toca o toque completo sobrepondo-o à marcação. Tocam um pouco juntas, mas depois Daisy deixa Estéfany continuar sozinha. Daisy fica observando e, sorrindo, fala para Estéfany que estavam tocando certo. Olha mais um pouco e depois vai falar com outras meninas que estão próximas da porta de ingresso da academia.</p> <p>Camila tenta novamente, mostrando uma expressão de muita interrogação. Para. Daisy volta para o atabaque e Estéfany chama Cabocão em socorro, pois, segundo ela, ele sabe. Daisy recomeça a tocar primeiro a célula da marcação e em seguida dobra, mas, depois de pouco tempo, comunica às colegas que ela não sabe explicar. Camila tenta novamente.</p> <p>1D) Cabocão¹ se junta ao grupinho e deixa logo claro que ele não sabe tocar este ritmo. Explica para Jéssica e Camila que o atabaque maior (rum), no samba de roda, fica na marcação, enquanto os outros ficam dobrando, tocando um pouco mais rápido.</p> <p>Tentam algumas vezes, mas depois Caboclinho chama todo mundo para começar o treino.</p>	<p>Cabocão é chamado pela sua experiência para tirar as dúvidas, mas admite, com sinceridade e humildade, o que ele não sabe.</p>
---	---

¹ Caboclinho ou Cabocão é um dos assistentes de Mestre Faisca, que lidera os treinos no Projeto “João e Maria, Capoeira Angola e Cidadania”.

CENA 2: Uma aula de capoeira

[Aula de “ritmo” e aula de “movimento”]

(Diário de campo: 11/12/06)

Descrição	Comentários
<p>[Aula de ritmo]</p>	
<p>2) <u>Caboclinho e os alunos preparam a sala.</u> Enquanto ele afina os berimbaus, alguns alunos passam o pano no chão e colocam os bancos em forma de quadrado, para representar o círculo.</p>	<p>A arrumação da sala é tarefa coletiva.</p>
<p>2A) Quando todos estão sentados, <u>Caboclinho começa puxando o gunga.</u> Aos poucos entram todos os outros instrumentos. Ninguém está cantando ainda. Caboclinho deixa passar alguns minutos e começa a <u>repetir a mesma nota, abaixando um pouco o berimbau em direção de Camila,</u> a qual começa a entoar “A onça morreu, o mato é meu”, seguida pelas respostas do coral. Durante algum tempo, ela continua mantendo a letra igual, mas depois começa a introduzir algumas variações como, por exemplo, finalizando com “foi Caboclinho que me deu”. Alguns integrantes estão se esforçando para acompanhar no berimbau, mas percebe-se que têm dificuldade por conta do peso do instrumento e da falta de resistência.</p> <p>Caboclinho volta a dar um sinal através da repetição da mesma nota e do abaixar do berimbau. O canto, assim, passa para Bruna, que continua com a mesma cantiga. Apesar de cansada, ela sorri quando canta “foi Caboclinho que me deu” e Caboclinho sorri também.</p>	<p>A comunicação oral é mínima. De agora em diante quase tudo é comunicado através do berimbau.</p> <p>Através deste sinal, ele quer comunicar quem deve começar a cantar.</p>
<p>2B) <u>Ela está tocando a viola e consegue conciliar cantar e tocar junto,</u> mas não está observando a ordem na alternância das notas. Caboclinho a deixa à vontade.</p> <p>Através do mesmo sinal, ele passa o canto para Joyce, que puxa “Paranaê, paranaê, paraná” um pouco fora do ritmo, mas o coral consegue se manter junto. <u>Como ela demonstra um pouco de dificuldade em manter o andamento tocando e cantando ao mesmo tempo, Caboclinho canta junto com ela.</u> Juliana no pandeiro, sentada ao lado de Joyce, dá sinais de cansaço. Para um pouco, descansa a mão e logo depois volta a tocar.</p> <p>Com um novo sinal de Caboclinho passa o canto para Juliana que começa a cantar “A pomba voou, a pomba voou, a pomba voou, gavião pegou”.</p> <p>Caboclinho passa o canto para Estéfany que entoa “Não bata na criança que a criança cresce”. Caboclinho continua</p>	<p>Desde o começo, eles aprendem a cantar e tocar simultaneamente.</p> <p>Sutilmente ele intervém para ajuda-la a centrar o andamento e a coordenação</p> <p>Repertório</p>

<p>passando o canto de um para outro. Após uns 20 minutos, aparece o Mestre Faísca na porta do escritório. Vai em direção da porta da academia, mas depois volta de novo para o salão.</p> <p>Algumas pessoas já se revezaram nos instrumentos. Caboclinho percebe que o Mestre quer falar alguma coisa e dá um “<u>lêee</u>”. Todo mundo para.</p> <p>2C) O Mestre entra na roda e se aproxima de Caboclinho para dar uma orientação, ou seja, dizer para ele fazer algumas pausas rápidas para que as crianças possam descansar um pouquinho, trocar de instrumento e recomeçar de novo. Lembra que <u>a aula com as crianças deve ser um pouco diferente daquela dos adultos</u>. As crianças, no entanto, trocam de instrumento ou de lugar. O Mestre volta a frisar para não superar os 7-8 minutos até elas aprenderem, pois, com o cansaço, as crianças acabam parando para “fazer exercício” (relaxar). Então, ele aconselha tocar durante um tempo mais curto, parar rapidamente, descansar um pouco e voltar.</p> <p>Depois de alguns revezamentos, o <u>Mestre Faísca volta com a farda da escola</u> (camisa do CECA-RV, calça social branca e tênis) e começa a ajeitar o gunga, enquanto as crianças e Caboclinho continuam tocando e cantando. O mestre para tudo com o “lêee”.</p> <p>2D) Após encontrar a afinação desejada para o gunga, comenta: “<u>Vamos ver esta bateria. Certo? ... estamos precisando firmar mais esse pandeiro. O pandeiro tá ... a batida do tom está deixando ele com o som perdido, porque você tá batendo ele, mas a pancada não tá firme, ele tá solto e aí o som fica ... não pega a nota certa, você está me entendendo? Você deve firmar mais um pouco o pulso e treinar para firmar isso daí</u>”. Depois pergunta: “<u>Pessoal, cadê os tocadores de reco-reco, agogô aí? ... eu quero ouvir. Eu quero ouvir isso aí. Eu ouvi o coral. O coral também deve colocar um tom legal senão fica ruim</u>”. O Mestre recomeça a tocar e todo mundo entra, logo em seguida, de forma um pouco desordenada.</p> <p>Depois de alguns minutos, um menino entoou “A pomba voou, gavião pegou”. <u>Para incentivar a resposta do coral, o Mestre fala “e aí?” para dar o sinal de entrada</u>. Todo mundo entra cantando com convicção. Pouco depois fala algo e depois “<u>bora, todo mundo ... postura!</u>” e se ajeita na cadeira para <u>dar o exemplo</u>.</p> <p>O Mestre começa a percutir a mesma nota por um bom tempo e depois abaixa um pouco o berimbau. O menino completa a frase cantando e coral responde. O Mestre continua a repetir a mesma nota e agora abaixa mais o berimbau <u>fala: “olhe aqui!”</u> e</p>	<p>“lêe” é um sinal para comunicar aos participantes que devem parar. É utilizado também no começo de uma ladainha.</p> <p>Mestre Faísca quer sensibilizar Caboclinho sobre o fato que criança e adulto não têm a mesma resistência. Portanto, é necessário ter metodologias diferentes, a depender do grupo em questão.</p> <p>Como forma de respeito à tradição, aos ancestrais e às suas referências, o Mestre nunca entraria em uma roda ou aula vestido normalmente.</p> <p>O Mestre orienta sobre o tipo de som que deve ser tirado do pandeiro.</p> <p>Orienta também aqueles que cantam (coral)</p> <p>Uma das maneiras para estimular a participação do coral.</p> <p>Um dos elementos ao qual o Mestre dá muita atenção é a postura. A importância do exemplo.</p> <p>Como o menino não prestou atenção no sinal do berimbau, o Mestre teve que chamar a atenção dele</p>
---	---

<p>continua falando outras coisas que não dá para entender. Indica a menina menor que chegou por último, a qual dá seguimento ao canto.</p> <p>2E) <u>O Mestre levanta e está na frente de Camila para corrigir a batida no atabaque que está errada.</u> Ele orienta sobre a alternância das mãos. Às vezes, ela erra, outras vezes acerta e o Mestre continua dizendo quando está certo e quando não. Para retomar o tempo, ela para e deixa a frase terminar para entrar novamente.</p> <p><i>Para tornar mais claro o ritmo, ele resolve reproduzir o som com a boca “tu-tu-pá-tu”.</i> Ela fica confusa e não consegue entender mais o que deve fazer.</p> <p>O Mestre, então, guarda o berimbau e vai ao lado dela, <u>pega nas mãos e começa a tocar o ritmo certo junto com ela.</u> Depois de repetirem o ritmo algumas vezes, o Mestre a deixa tocar sozinha. Ela acerta, mas depois de poucos segundos ela para, olha para o Mestre e sorri. Então, continua tocando certo, embora de maneira um pouco mecânica ainda.</p> <p>2F) O Mestre recomeça a tocar no gunga, mas para logo em seguida, pois repara também que a postura geral não está muito boa. Ele fala: “ó, a postura de sentar... ó, todo mundo! Ó, a perna. Vamos trabalhar a perna. Quem alcança a perna no chão, coloca a perna no chão ... planta o pé no chão. Ó, Lucas ... fecha mais a perna pra não ficar com a perna abertona [e mostra como é ficar com a perna abertona]. Não precisa fechar tudo, agora ... não pode ficar com a perna abertona.”</p> <p>Ele recomeça a tocar, entoando uma <u>ladainha</u>. Só os berimbaus e o pandeiro estão tocando. Quando ele canta “Viva meu Deus”, entram os outros instrumentos e todos cantam em coral respondendo “Iêe, viva meu Deus, camará”, dando início à <u>louvação</u>. Cantam reverenciando o Mestre João Pequeno e outros mestres. Depois param.</p> <p>2G) O Mestre retoma a palavra e fala: “Eu vou pedir pro pessoal ... vocês mesmos podem ou levantar a mão ou entre vocês quem vai apontar quem vai fazer esta bateria aqui comigo. Quem vocês acham aí? Se a pessoa achar que é ela, ela mesmo pode levantar a mão. Quem tá já tocando o berimbau, que acha que tá tocando melhor o berimbau? Qual de você está segurando firme o berimbau? Levanta a mão”. Dois meninos e Estéfany levantam a mão. O Mestre comenta: “nós temos três” e pergunta: “<u>Quem mais?</u>” E continua: “<u>Esses três são os que estão se sentindo melhor, estão sentindo o berimbau mais firme ... e os colegas? ...Então, vão ficar os três de pé ...</u>”. Os três levantam.</p>	<p>verbalmente.</p> <p>Como o Mestre orienta quando percebe que alguma coisa não está sendo feita da maneira certa.</p> <p>A importância da percussão de boca (e notação oral) na explicação.</p> <p>No lugar de muitas palavras, o Mestre pega nas mãos dela e toca junto (ver cena 1C).</p> <p>O Mestre esclarece o que ele entende por “boa postura”: uma posição confortável e que dê estabilidade na hora de tocar.</p> <p>Repertório: ladainha</p> <p>Louvação ou chula</p> <p>O Mestre, de certa forma, pede para que eles façam uma avaliação e auto-avaliação sobre o próprio desempenho no berimbau.</p> <p>Ter pessoas seguras no berimbau implica num resultado musical seguro, além do fato de que eles podem se tornar exemplos e</p>
---	---

<p>O Mestre fala: “<i>Senta, David, que quero ver ... alguém mais acha que tá tocando o berimbau já mais firme que esses colegas daqui? ... ou só tá tocando mas ... ?</i>” Ninguém se manifesta. Então, ele diz: “<i>então, pronto, vocês dois</i>”.</p> <p>Ele pede para Caboclinho mostrar quais instrumentos que eles devem pegar. E pergunta para ele: “<i>qual o médio que toca, que tem mais som?</i>” E pergunta para eles: “<i>quem vai pegar o médio?</i>” Estéfany se aproxima e ele fala: “<i>pronto, já pegou</i>”. Aí, orienta “<i>você ... vai pegar aquela viola mais leve aí ...</i>”</p> <p>E pergunta: “<i>tá afinada? ... deixa ver</i>”, falando com uma expressão meio irônica, sorrindo. O Mestre chama para sentar na posição da bateria. Pergunta quem está tocando melhor o atabaque. Juliana e David, que queriam tocar berimbau antes, levantam a mão. O Mestre escolhe o menino. Depois começa a distribuir os outros instrumentos. Pergunta a Caboclinho quem, entre Joyce e Camila, toca melhor o pandeiro e ele, um pouco sem graça, responde que é Camila. Convida Joyce a pegar o agogô. O Mestre pergunta a Caboclinho qual é o reco-reco “mais afinado” e ele responde que é Lucas.</p> <p>O Mestre, brincando diz que se ele atrapalhar, ele “<i>vai pagar negativa!</i>”. Lucas senta em outro banco, mas Bruna orienta para ele sentar no banco da bateria.</p> <p>2H) <u>Os que não vão tocar, vão fazer parte do coral.</u></p> <p>2I) O Mestre fala: “quero ver vocês entrar na <u>louvação</u>”. Começa a dar os primeiros toques no gunga, <u>lembrando que entram só berimbaus e pandeiro</u>. Ele começa a cantar</p> <p style="padding-left: 40px;">lêee Meu Deus, o que é que eu faço Meu Deus, o que é que eu faço Para viver aqui nesse mundo. Se ando limpo sou malandro, Se ando sujo, sou imundo. Se não falo sou calado, Quando falo, é falastrão Se não como sou mesquinho, ô meu Deus Quando eu como sou guloso. Mundo velho, mundo grande Esse mundo enganador. Se apanha é covarde, Quando mata é assassino De um lado tá a pobreza E do outro tanta miséria, camaradinho Viva meu Deus ... (e aí) Iê, viva meu Deus, camará</p>	<p>motivar os colegas da turma.</p> <p>A importância de o instrumento ser bem “afinado” e ter “som”</p> <p>Expressão muito utilizada pelo Mestre sempre em tom brincalhão e positivo, apesar da seriedade com a qual ele espera que as atividades sejam realizadas. Serve para incentivar as pessoas a dar o melhor de si.</p> <p>Todos estão sempre envolvidos na atividade.</p> <p>Orientação sobre a sequência dos instrumentos</p> <p>Repertório Ladainha</p> <p>Louvação: o coral responde terminando com “camará”</p>
---	--

<p>Viva meu mestre lê, viva meu mestre, camará Ô, iá iá, Mestre João Pequeno lê, Mestre João Pequeno, camará Ô, iá iá, salve a Bahia lê, salve a Bahia, camará Ô, iá iá, salve São Paulo lê, salve São Paulo, camará Ô, iá iá, salve o País lê, salve o País, câmara Ô, iá iá, o mundo afora lê, o mundo afora, camará Ô, iá iá, volta pro mundo lê, volta pro mundo, camará</p> <p>Emenda direto no <u>corrido</u> (“Camugerê”) sempre com o coral respondendo</p> <p>Como vai, como tá? / Camugerê / como vai vosmecê? / Camugerê Eu vou bem de saúde, Camugerê, Vim aqui pra lhe ver Camugerê</p> <p>(repete)</p> <p>Depois continua com “Ó, nega que vende aí”</p> <p>Ó nega que vende aí / é coco e pipoca que vem do Brasil Ó nega que vende aí É arroz e macaxeira Ó, nega que vende aí É o arroz do Maranhão Ó, nega que vende aí É coco e pipoca que vem do Brasil Ó, nega que vende aí <u>É o CECA do Rio Vermelho</u> Ó, nega que vende aí</p> <p>2J) Ao mesmo tempo em que ele vai cantando, <u>faz algumas observações sobre a postura, sobre o fato que alguém está tocando alto demais.</u></p> <p>Ele demonstra estar muito <u>empolgado, sorrindo para as crianças</u>, que respondem com entusiasmo.</p> <p>Entoa um corrido, que provavelmente foi composto por ele...</p> <p>No Vale das Pedrinhas, no Vale das Pedrinhas Tem um camarada no Vale das Pedrinhas No Vale das Pedrinhas, no Vale das Pedrinhas Tem um camarada no Vale das Pedrinhas No Vale das Pedrinhas, no Vale das Pedrinhas</p>	<p>Este momento é sempre muito carregado de emoção</p> <p>O valor da ancestralidade, a reverência aos mestres, como também aos lugares (Bahia, São Paulo).</p> <p>Corrido: “Camugerê”</p> <p>Corrido: “Ó, nega que vende aí”</p> <p>Reforça a questão da identidade e do pertencimento</p> <p>Cuidados com a qualidade da performance em geral</p> <p>A empolgação do Mestre é contagiante pelo valor que ele atribui à capoeira e pela autenticidade do sentimento. A consequência/reação é que as crianças respondem com a mesma energia.</p> <p>Novamente o Mestre fala da comunidade onde está</p>
--	---

<p>Que toca berimbau e canta ladainha No Vale das Pedrinhas, no Vale das Pedrinhas</p> <p>2K) Continua mais um pouco e depois com o “lêee” dá o sinal para interromper. O <i>Mestre pergunta: “Deu pra sentir a diferença, não?” Alguém responde que deu.</i></p> <p>2L) Ele faz uma observação ao rapaz que estava tocando berimbau, pois a baqueta caiu várias vezes. <i>Pergunta se a baqueta “está beliscando a mão?”</i> Ele responde: “<i>é porque a mão está suada</i>”. O mestre, então, pergunta “<i>tá suada por que está nervoso ou quê? ... não pode ficar nervoso não, porque quando a gente vai se apresentar para 1000 pessoas no mês que vem ... e aí ... pode ficar nervoso</i>”. E sorri para ele.</p> <p>O Mestre fala: “<i>Vamos perceber a bateria ... a diferença ... a aula, que a gente tava todo mundo tocando e cantando. Agora, a bateria ... a gente já vê um processo diferente daquele jeito que passei na aula.</i></p> <p><i>Olhe ... na aula, quando a gente tá aprendendo, podemos até dar umas pancadas no instrumento ... Na realidade, pra gente se ouvir, pra educar a mão, pra educar o braço, mas na hora que a gente vai indo pra bateria, a gente tem que começar a se educar, a gente tem que tocar cadenciado ... Já não pode tocar o instrumento alto, tem que tirar o som mais do instrumento, tem que cada um cantar. Nós percebemos que a bateria hoje todo mundo começou descansado, não tinha peso do instrumento ... Ela começou mais viva. Foi perdendo ... antes de chegar ao Vale das Pedrinhas, já tava assim ... [mostra o canto Vale das Pedrinhas bem cansado e devagar] ou então [canta Vale das Pedrinhas bem apressado] ... Já tava no desespero [todo mundo ri]. Não sabia se ia mais devagar ou muito rápido. Então, nessa última música nós perdemos um pouco a cadência.</i></p> <p><i>Há uma confusão, às vezes, a do colega fazer assim ... ‘cante um pouquinho mais alto!’ pra tirar mais o som da voz. Não é também gritar com a voz ... tirar mais o som do instrumento. Às vezes, o que acontece um faz assim [mostra o gesto com a mão] e pensa que cantar mais rápido vai resolver ou fazer um movimento mais rápido. Não é isso.</i></p> <p>2M) Continua: “<i>A cadência tem que ser a mesma. É o berimbau gunga que tem que colocar a cadência aqui, certo? Os demais devem acompanhar a cadência do gunga. Agora ... tem que perceber isso ... quando ‘olhe, vamos!’ [mostrando o gesto com a mão] ... pô, tô cantando muito baixo, vou gritar ... Não é isso. É que, vamos supor, Juliana tava cantando, mas ...eu não tava te ouvindo</i>”. “<i>Ela</i>” – continua o Mestre – “<i>não tava tirando a nota</i>”. Canta: “<i>o, nega que vende aí, vende aí</i>” ... “<i>Aí, a gente tira o som. Mesma coisa Camila. Juliana tava mais baixa,</i></p>	<p>sediado o CECA-RV e onde as crianças vivem.</p> <p>Avaliação coletiva da atividade</p> <p>Maneira brincalhona de querer compreender o que estava ocorrendo.</p> <p>Conversando a respeito do medo do “público”.</p> <p>Apontando diferenças entre atitudes musicais na aula de ritmo e na bateria (na roda)</p> <p>O que pode ser admitido e permitido na aula</p> <p>Como se deve tocar na bateria: de maneira cadenciada, som equilibrado, responder ao coral.</p> <p>Avaliação do processo da bateria hoje: inicialmente descansada e leve, e depois cansada e arrastada, perdeu a “cadência”.</p> <p>Explica os equívocos recorrentes</p> <p>O berimbau gunga é o Mestre e regula a bateria, a roda.</p> <p>Exemplifica através da demonstração para tornar mais claro o que ele quer dizer.</p>
---	---

Camila tava um pouco mais alta, mas também tava assim, ó ... [canta bem baixo, quase sem mexer os lábios]. Aí, a gente vai perguntar ... mais alto, mas a voz de Camila é alta? Não, a voz dela também é baixa, mas se a gente ficar com medo de cantar ou porque a voz é baixa, não tentar subir um pouquinho ... aí, não estamos cantando. Nós estamos gesticulando com a boca, estamos falando algumas palavras, mas não estamos cantando, porque tem que tirar o som". Canta: "o, nega que vende aí" ... E continua: "ó, lá, ó, como o pandeiro bate [e imita o tuuum com a boca] ... não é o berimbau ... ó, aqui, ô a diferença ... [toca uma nota e deixa vibrá-la] ...é ainda tá um pouco desafinado" ...[e repete a nota várias vezes. Depois começa a executar o toque].

O Mestre mostra como o som muda pouco se a cabeça não for afastada direito da barriga e comenta: "*Não estou tirando o som. A mesma coisa é a voz [canta um] 'óooooo [prolongando o óoo] nega que vende aiiiiii' ... agora, 'o, nega que vende aí' [cantado bem baixo, sem quase alterar a altura das notas, sem articulação] ... eu tô mais falando. Às vezes, como da Camila e de Juliana, a voz já é baixa por natureza ... tudo bem, mas tem que tentar cantar, porque senão não aprende.*

2M) *Aí, a hora que chegar os colegas, vão chegar outros que vão começar a fazer parte do projeto, entra, aprende e a gente fica lá. Por quê? Porque, nós não procuramos tentar fazer mudanças, ouvir o Mestre ... [imita como se o mestre estivesse falando] 'olhe, vá um pouquinho mais'... aí vai e daqui a pouco a gente grita um pouquinho [imita de novo] 'ó, tá gritando'.*

O Mestre encerra sua fala e junto às crianças começa a guardar os instrumentos e a se preparar para a "aula de movimento".

[arrumação do espaço]

Terminada a aula de ritmo, os alunos guardam os berimbaus e os outros instrumentos e colocam os bancos no fundo sala para criar espaço e começar a aula de movimento.

[aula de "movimento"]

Começa a aula de movimento tendo o CD como base e Caboclinho sempre cantarolando.

Alongamento;

Movimentos (negativas, virada do jogo, ginga, virada de frente)

Sequências:

(Ginga, paralelo, negativa, rasteira, rabo de arraia).

(Caboclinho faz uma virada de frente, enquanto eles fazem uma

Mostra o que ele entende por "tirar o som" e exemplificando a diferença de som quando o berimbau não é afastado suficientemente da barriga.

Aprender a projetar a voz.

Incentiva a superar os próprios limites.

Para ter mais efeito, ele lembra que se eles não se esforçarem vão acabar ficando para trás quando novos colegas entrarão no projeto. Importância de dar ouvido ao Mestre

<p>negativa e virada de jogo). (Pontapés). (Ginga, paralela, chapa de frente, virada, (aú ?) de cabeça, aú). (Ginga, queda de rins, virada de jogo, rabo de arraia, ginga). (Movimento que roda a perna em baixo dos braços). (Apoio, chapa de frente, rabo de arraia, ginga). (Carreira com Caboclinho no meio do círculo). (Andar agachados). Jogo em duplas. Oração. Despedida.</p>	
--	--

CAPÍTULO 1 - SITUANDO O DISCURSO ...

Quando falamos ou escrevemos, geralmente imaginamos que outras pessoas acompanhem os nossos pulos lógicos, sigam os nossos padrões na comunicação e tenham referenciais parecidos. O leitor deve ser capaz de compreender a maneira de pensar de quem escreve para poder enxergar a mesma coisa. Quando isto não acontece, a falta de comunicação torna-se inevitável² (WILSON, 2008, p. 6-7).

A partir das palavras de Wilson (2008), pretendo dar início ao desenrolar desta tese e situar a minha fala. Apresento, então, resumidamente minha trajetória de vida, para permitir ao leitor compreender os motivos, as concepções que estiveram por trás das minhas escolhas quanto ao objeto de estudo (por que a capoeira angola?), aos seus colaboradores (por que o Projeto “João e Maria, Capoeira Angola e Cidadania” no CECA-RV?), à aspectos da cultura africana (por que aos valores civilizatórios afro-brasileiros?), ao percurso metodológico (por que um estudo de caso?), e quais contribuições para a área.

1.1 Situando a trajetória de vida de quem escreve ...

Minha aproximação ao mundo da capoeira se deu pelo meu interesse com as manifestações culturais de matriz africana e de tradição oral que tem forte presença na vida cultural de Salvador (BA). Quando cheguei nesta cidade, no fim de 1999, com um passado de pianista e saxofonista construído na Itália e de uma pessoa que nunca tinha considerado muito interessante a cultura popular³, o contato com a cultura local me despertou imediatamente

² When talking or writing, we usually expect others to make the same jumps in logic, to follow the same patterns of communication and to have similar terms of reference. The reader must be able to comprehend the writer's beliefs in order to see what the writer sees. When this is not happening, miscommunication is inevitable.

³ Minha cidade de origem, Saronno, fica próxima de Milão, área com forte concentração de indústrias que atraíram muita imigração de todas as partes da Itália e mais recentemente do mundo. Nos anos 90 a cultura da minha região era fortemente influenciada pela cultura americana, sendo as manifestações da cultura popular preservadas, enquanto folclore ou para-folclore. Tratava-se de grupos pequenos que reproduziam um tipo de cultura em extinção, sem mais um respaldo vivo entre a população. Já no final dos anos 90, pouco antes de me mudar para o Brasil, as coisas começaram a se transformar: as manifestações da cultura popular regional começaram a ganhar força novamente, influenciando muitas bandas que passaram a cantar em dialeto ou a retomar ritmos típicos, afirmando novamente sua identidade local.

uma grande curiosidade. Comecei, assim, a circular pelas ruas, sendo que minhas observações ficaram mais focadas no mundo dos blocos afro e dos grupos de percussão.

Meu mundo musical, até então, vertia prevalentemente na música jazzística, sobretudo orquestral, música erudita e pouco sobre a música popular italiana, pela qual estava começando a me interessar. Tinha me formado em piano no Conservatório de Piacenza, mas realizei meus estudos em uma escola privada da minha cidade, que estimulava muito a prática de conjunto através de vários tipos de formações (desde duos ou trios até a *big band* e coral), executando música de vários gêneros. Tocava-se tanto música erudita como popular; peças sugeridas pelos professores e pelos alunos. Para poder participar mais ativamente dos grupos musicais, resolvi aprender a tocar saxofone, o que me permitiu transitar mais no âmbito do popular e jazz, enquanto no piano minha concentração era fundamentalmente voltada para a música erudita.

Outro aspecto importante desta escola foi o incentivo à participação e à iniciativa. Várias atividades começaram a ser implantadas como a organização de um festival juvenil internacional e a elaboração de um jornal interno, por exemplo, deixando carta branca para aqueles alunos que quisessem se responsabilizar com algumas atividades. Tornei-me “copista-express”, já que recebia as partituras de última hora e tinha que preparar as partituras de todos os instrumentos da orquestra em tempo recorde. Apesar das experiências traumáticas do período do colégio, no que diz respeito à redação, me tornei redatora do jornal interno, recuperando assim um pouco da autoconfiança perdida. Além destas atividades mais pontuais, reuniões pedagógicas eram periodicamente realizadas junto à equipe de professores e estagiários, com o intuito de trocar experiências de sala de aula, atender melhor às exigências e resolver eventuais problemas dos alunos, nos ensinando a ter uma postura enquanto escola e não como indivíduos isolados.

Após minha mudança para Salvador e, em 2000, ingressar no Curso de Mestrado em Educação Musical na Escola de Música da UFBA, o foco do meu estudo foi a Banda Lactomia, um grupo percussivo liderado por Jair Rezende, sediado no bairro do Candeal Pequeno de Brotas, que utiliza instrumentos musicais confeccionados a partir de material reciclado. A pesquisa buscou compreender como é organizado o sistema de ensino e aprendizagem musical da banda em termos curriculares: Como os integrantes da banda Lactomia aprendem e ensinam música? Quais objetivos, valores e normas fundamentam e guiam o sistema de ensino e aprendizagem dos integrantes da banda? Existe planejamento? Qual a metodologia e didática utilizadas? Existe algum tipo de avaliação? O sistema de ensino e aprendizagem da banda Lactomia foi descrito e analisado, visando responder a questões baseadas nos principais conceitos que Silva (1999) aponta como representativos das teorias tradicionais de currículo: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos (SILVA, 1999, p. 17).

Verifiquei então que

Os elementos que compõem o currículo foram encontrados dentro do sistema de ensino e aprendizagem da banda Lactomia, confirmando a hipótese inicial e demonstrando que currículo não é peculiaridade exclusiva do ambiente escolar. Assim, talvez possa se afirmar que exista um currículo da banda Lactomia, embora entendido metaforicamente, que não enfoca somente a música, mas a formação para a vida do cidadão (CANDUSSO, 2002b).

Como os membros da banda não utilizavam a expressão “currículo” apoiei-me no conceito de “currículo metafórico” que, segundo Cremin, citado por Jackson (1992), diz respeito à função educativa do lar e das instituições externas às escolas. Afirma ele que

Cada família possui um currículo, que ensina deliberadamente e sistematicamente ao longo do tempo. Cada igreja e sinagoga tem um currículo.... E cada empregador tem um currículo.... É possível continuar apontando que as bibliotecas têm um currículo, os museus têm um currículo, os grupos de escotismo têm um currículo, os centros de cura diária têm um currículo, e mais importante, talvez, as emissoras de rádio e televisão têm

um currículo – e com estes currículos não me refiro somente aos programas rotulados como educacionais, mas também à radiodifusão de notícias e aos documentários (que presumivelmente informam), aos comerciais (que ensinam às pessoas a querer) e às novelas (que reforçam mitos e valores dominantes)⁴ (CREMIN *apud* JACKSON, 1992, p. 8).

No mesmo período, já que os participantes da Banda Lactomia faziam parte do Arrastão da Timbalada, formado por mais de 200 percussionistas e liderado também por Jair Rezende, acompanhei os ensaios realizados na rua até eles saírem no carnaval de 2001. Terminada a pesquisa, continuei a acompanhar as atividades da banda durante vários anos e colaborar com a organização do seu estatuto para a sua existência legal. Em 2004, foi fundada assim a Associação Lactomia Ação Social – ALAS.

Em 2003, outra experiência muito significativa foi ter assumido a coordenação pedagógica da Escola Profissionalizante de Música “Pracatum”, sediada no mesmo bairro, que me permitiu estreitar ainda mais os laços com os alunos e a comunidade. Talvez, pelo fato de não estar dando aula e de ter a possibilidade de transitar nas aulas dos meus colegas, tornou-se muito claro aos meus olhos quão grande era a criatividade dos jovens de periferia.

Era praticamente impossível “frear” aquela onda criativa. Bastava só começar a trabalhar uma música que um aluno dava uma sugestão a respeito do ritmo, da “levada”, outro já entrava puxando uma linha de baixo que se encaixava com o ritmo sugerido pelo colega, um/a liderava o canto, enquanto outros/as já entravam com os *backing vocals* e por ai seguindo até ter uma estrutura completa da base de um arranjo. Tudo foi realizado com muita seriedade e empenho. Esta exuberância musical e artística me fascinava e me mostrou o grande valor do trabalho colaborativo. Foi a partir das observações acerca dos

⁴ Every family has a curriculum, which it teaches quite deliberately and systematically over time. Every church and synagogue has a curriculum....And every employer has a curriculum....One can go on to point out that libraries have curricula, museums have curricula, Boy Scout troops have curricula, and day-care centers have curricula, and most important, perhaps, radio and television stations have curricula—and by these curricula I refer not only to programs labeled educational but also to news broadcasts and documentaries (which presumably inform), to commercials (which people to want), and soap operas (which reinforce common myths and values).

comportamentos musicais dos alunos, de suas maneiras de se relacionarem com a música, que me dei conta da importância do professor, enquanto mediador da aprendizagem em uma relação horizontal e dialógica, na qual os saberes fluíam de forma plural e dinâmica.

De fato, o encontro de pessoas com experiências de vida diferentes proporciona a complementação e integração dos conhecimentos, fortalecendo tanto os professores quanto os alunos. É bom também lembrar que, além das questões pedagógicas, entram em jogo as dimensões humanas, políticas, cidadãs e emancipadoras da educação (musical), que apontam para um tipo de sociedade mais democrática e justa, onde todos têm voz e as decisões são tomadas pela participação na coletividade.

Nos primeiros 3-4 anos de vida no Brasil, tive a oportunidade de participar em outros projetos realizados no terreiro *Ilê Axé Opô Afonjá* no bairro de São Gonçalo do Retiro e com o bloco afro *Muzenza*, com sede no Pelourinho. A partir de 2004, comecei a fazer parte da equipe do Projeto de Formação de Agentes Multiplicadores, idealizado pelo prof. Jorge Sacramento, coordenador do Núcleo de Percussão da Escola de Música da UFBA, e o prof. Juraci Tavares, aluno do curso de Licenciatura e docente do CEFET.

Durante três anos ministrei aula de teoria musical (ou teoria prática, como costumava chamá-la) para percussionistas provenientes de blocos afros, academias de capoeira, terreiros de candomblé, afoxés e ONGs, entre outros grupos culturais. Foi um período de trocas intensas, no qual as atividades foram sempre pensadas e organizadas de forma colaborativa e, sobretudo, contextualizada. Estava, assim, colocando em prática os princípios que tinha aprendido com a banda Lactomia, na Escola Pracatum e com outros grupos, que tive a possibilidade de conhecer, observar e interagir. Concebi o percurso educacional a partir da prática musical deles e do repertório escolhido em conjunto. Foi tocando e transcrevendo as células rítmicas utilizadas nos diferentes grupos que começou o caminho de descoberta da notação musical, decodificando, ressignificando e refletindo criticamente sobre os saberes

musicais.

Através dos teclados da percussão (marimba, vibrafone, xilofone) abordamos os aspectos harmônicos e melódicos das músicas. Os arranjos foram concebidos coletivamente, estimulando a criatividade e experimentando as sugestões oferecidas pela turma. Eu me preocupava em apresentar para o grupo um arranjo-base (harmonia e distribuição das vozes nos teclados da percussão) e os integrantes sugeriam ritmos, toques, contracantos, convenções e, no final, eram acrescentados aspectos cênicos, como a dança, movimento etc. Cada um, então, contribuía com seus saberes, tendo eu sempre muito claro que da mesma forma que eles estavam aprendendo comigo, eu estava aprendendo com eles. Nesta realidade, meu papel foi muito mais de intermediadora e coordenadora de ideias do que propriamente aquele modelo de professor que repassa seu conhecimento.

Esta experiência no projeto me colocou em contato com as lideranças comunitárias do bairro de Mussurunga, com as quais, em 2004, comecei outra colaboração, inicialmente voltada para a estruturação e legalização do Grupo Cultural Akidara que, até aquele momento, vinha desenvolvendo atividades musicais no bairro.

Em um segundo momento, enquanto parte do conselho diretor, coordenei a elaboração e implantação do projeto “História Viva: uma homenagem para dona Cila e seu Sabiá”, patrocinado pela Fundação Gregório de Mattos. Passei a conviver com estes mestres e a intermediar sua relação com os jovens do bairro. As atividades do projeto (oficinas de Ternos de Reis, Coral, Percussão, Teatro e Artes Visuais) tinham dona Cila e seu Sabiá sempre no centro das atenções de todo o discurso criativo que foi finalizado no Festival da História Viva. Foi uma emoção enorme ver o Terno dos Astros desfilar pela primeira vez pelas ruas do bairro, junto ao grupo de idosos liderados por seu Sabiá ao som dos tambores do Grupo Cultural Akidara. Também foi muito gratificante observar dona Cila, com seus 102 anos, encantada ao ver os/as integrantes do Terno dos Astros cantarem e dançarem com seus

figurinos de lantejoulas cintilantes, suas cores e simbologia brilhando sob as luzes do palco.

Outro momento enriquecedor foi minha participação no grupo de pesquisa “MeMuBa” (Mestre de Música da Bahia), coordenado pela prof.^a Dr.^a Alda Oliveira e composto também por meu colega doutorando em Etnomusicologia Jean Joubert Mendes. Este projeto abriu novos horizontes de conhecimentos, pelo fato de ter-me permitido um contato mais direto com a maneira de pensar a cultura e a música com mestres de diversas manifestações populares e regiões do Estado da Bahia, com as quais não tinha muita familiaridade, como o samba de roda, terno de reis, filarmônicas, terreiros de candomblé, além de grupos de capoeira.

Uma vez concursada no departamento de Composição, Literatura e Estruturação Musical da Escola de Música da UFBA, em 2007, passei a orientar os estudantes da disciplina Prática de Ensino, acompanhando-os em suas atividades em outras comunidades da periferia como Pau da Lima, Alto das Pombas, Pelourinho, Vale das Pedrinhas. Outras realidades, novas comunidades, novas pessoas, novos aprendizados junto aos estudantes do curso de Licenciatura em Música, com os quais passei a compartilhar observações, discussões e reflexões.

Se voltar atrás no tempo, percebo o quanto minha mentalidade em relação à música e à vida mudou, em decorrência destas experiências, e como mudou a maneira de me relacionar com as pessoas e de conceber o trabalho em sala de aula. Procurando um comum denominador entre estas experiências, encontrei-me mergulhada na cultura afro-brasileira com toda sua riqueza, mas também com sua falta de reconhecimento e valorização, aspectos que deram impulso às pesquisas desde a época do mestrado.

Para finalizar esta parte, recapitulando o que foi escrito até o momento, quem escreve é uma mulher, branca, italiana, crescida em uma família de classe média, que se mudou para o Brasil e se envolveu profundamente com as questões socioculturais e musicais deste país.

Deixo explícita, então, minha postura “militante” ou “atuante” no campo social, minha visão política em prol de uma educação musical contextualizada, que parta e leve sempre em conta os valores e os princípios educacionais locais, ou seja, um tipo de educação musical que escute e interaja com o contexto, que se reinvente e se descubra a cada dia. Parafraseando Paulo Freire ... “aprender com o contexto primeiro para ensinar depois e continuar a aprender” (1978, p. 12).

1.2 Sobre o quê e sobre quem ...

A presente pesquisa teve como objetivo investigar de que forma os valores civilizatórios afro-brasileiros estão presentes nas aulas de capoeira angola do projeto “João e Maria, Capoeira Angola e Cidadania”, promovido pelo Centro Esportivo de Capoeira Angola – Academia João Pequeno de Pastinha, coordenado pelo Mestre Faísca. Os principais atores, portanto, foram o próprio Mestre Faísca, seu assistente Edney (Caboclinho ou Cabocão) e os alunos do projeto “João e Maria, Capoeira Angola e Cidadania”. O trabalho de campo teve início em novembro de 2006 e terminou em outubro de 2008.

Meu interesse foi de relacionar a capoeira angola, educação musical e os valores civilizatórios afro-brasileiros, sendo que, por educação musical, entendo o ensino e aprendizagem musical na sua dimensão filosófico/conceitual, metodológica, cultural, contextual, política, social, artística. Inicialmente a atenção foi mais voltada para entender como se ensina e aprende música na capoeira angola para depois refletir sobre a relação da música, ou melhor, das artes musicais⁵ com os valores civilizatórios afro-brasileiros⁶, eleitos como embasamento teórico deste estudo.

⁵ Sendo a capoeira angola uma manifestação cultural afro-descendente que une várias linguagens artísticas, optei por utilizar a expressão “artes musicais”, segundo a concepção de Nzewi (1999, 2003, 2007a, b, c, d).

⁶ Ver Brandão (2006). Os valores civilizatórios afro-brasileiros compreendem os seguintes conceitos: circularidade, musicalidade, ancestralidade, oralidade, memória, religiosidade, energia vital (axé), corporeidade, ludicidade e cooperativismo/comunitarismo. Serão fundamentados no capítulo 2.

1.3 Os porquês ...

Em setembro de 2006 vivenciei um momento marcante, a partir do qual decidi centrar o foco da pesquisa na capoeira. Fui convidada a participar de um batizado na academia do Mestre Jorge Encruzilhada no Centro Social Urbano de Mussurunga. Durante o evento, fiquei logo impressionada com a sua organização, as regras de comportamento esperadas de um/a jovem capoeirista, bem como a maneira de avaliar as atividades realizadas até aquele momento. Fiquei fascinada em perceber como os iniciantes, desde o começo, vinham preparados para as situações públicas, tanto no que diz respeito ao jogo quanto às pequenas apresentações de teatro e canto, através das quais são expressos e introjetados os valores da capoeira.

O momento que mais me impressionou foi quando começou a roda de capoeira, na qual o jogo era realizado por duplas formadas por um mestre experiente e um iniciante. O mestre estava recebendo com o maior carinho, respeito e cuidado aquele/a jovem aprendiz no mundo da capoeira. O que me chamou atenção foi constatar a importância atribuída às crianças e jovens, enquanto futuro da capoeira e do mundo. Muitas delas eram meninas e um menino com distrofia muscular sentado em uma cadeira de roda. Em um determinado momento, um mestre o colocou no centro da roda e começou a jogar. Ele, por sua vez, tentou interagir com o mestre de todas as formas ao seu alcance. O que me impressionou foi constatar a sinceridade e humanidade do mestre, completamente concentrado na criança e em dar o melhor de si no jogo apesar das limitações dela. Esta atitude parecia normal, qualquer outro mestre teria se comportado da mesma maneira. Não se percebia um sentimento de piedade e compaixão no rosto do mestre, nem ele estava jogando só para cumprir um papel pró-forma e contra a sua vontade. Ele era autêntico. A criança, em sua cadeira, manifestava uma imensa felicidade em estar jogando, fazendo movimentos mínimos, mas que, com certeza, seriam inimagináveis sem aqueles estímulos e sem aquele carinho.

Terminado o evento, múltiplos pensamentos e ideias se desencadearam: repensei nos diversos momentos da minha formação e experiência musical e comecei a imaginar como seria se os princípios que tinha presenciado neste dia fossem transpostos para o mundo da educação musical nas escolas. Não imaginava o ensino da capoeira fora do seu contexto; apenas refletia sobre aspectos como: turmas formadas por pessoas com faixas etárias e conhecimentos heterogêneos; o encontro e a convivência com mestres; os mestres sempre ativos e atuantes juntos com os membros das academias; a inclusão social; uma filosofia que remetesse aos valores da ancestralidade, da oralidade, do lúdico, entre tantos outros.

A partir desse momento, procurei fazer um levantamento dos trabalhos voltados para a capoeira para ver o que já tinha sido estudado. Acessei o banco de teses e dissertações da Capes, que levanta a produção dos cursos de pós-graduação entre 1987 e 2007, e constatei que a capoeira foi tema de pesquisa em 113 trabalhos, nas 18 diferentes áreas do conhecimento:

Quadro 1 - Teses e dissertações da Capes sobre capoeira

Área	Mestrado	Doutorado
Educação	23	7
Ciências Sociais	11	
História	10	4
Educação Física	8	
Artes	8	1
Antropologia	5	1
Psicologia	5	3
Artes Cênicas	5	
Ciência da motricidade/movimento	5	
Música	3	
Teologia	3	
Comunicação	2	1
Linguística	2	
Filologia e língua portuguesa	1	
Ciências dos alimentos	1	1
Geografia	1	
Direito	1	
Ciência da saúde	1	
Total parcial	95	18
TOTAL	113	

Fonte: Própria autora

Na área de música, duas dissertações de mestrado (SOUSA, 1998; LARRAÍN, 2005) foram realizadas no Programa de Pós-Graduação em Etnomusicologia da UFBA. Sousa (2006) afirma que

a vivência da cultura da capoeira angola, em Salvador, possibilitou concluir que a música comanda a roda da capoeira. Ao ouvir a música de capoeira, muitas pessoas podem considerá-las simples, até monótona – fato este que talvez explique por que esta música até hoje foi tão pouco estudada (SOUSA, 2006, p. 252).

A área de educação musical, no entanto, conta somente com alguns artigos produzidos pelo grupo de pesquisa coordenado pelo Dr. José Nunes Fernandes da Unirio com foco no “Aprendizado da música na roda de capoeira”⁷. A escassez de trabalhos da área de educação musical foi mais um argumento motivador para o estudo deste do contexto.

No que diz respeito à escolha do referencial teórico, esta se deu tempo depois, quando já realizava o trabalho de campo no Centro Esportivo de Capoeira Angola (CECA-RV). A partir das falas e da maneira de agir do Mestre Faisca e dos integrantes do projeto, me dei conta que o discurso acerca da africanidade estava muito presente e podia representar o foco da investigação, o fio condutor da tese. Nestes últimos anos, inclusive, esta temática assumiu outra dimensão, após a instituição da Lei 10.639 em 2003 que foi alterada para a Lei 11.645/2008, tornando a história e a cultura africana, afro-brasileira e indígena obrigatória na educação básica.

As discussões que surgiram após a promulgação da lei me fizeram pensar que na base da mentalidade e dos comportamentos de boa parte da população de Salvador e, conseqüentemente, do seu contingente escolar, está a tradição africana/afro-brasileira. Constata-se isso em muitos momentos da vida, como na presença da música em todas as atividades e festas, na culinária, no uso de ervas medicinais, nas manifestações de fé e espiritualidade, e em muitos outros aspectos, tanto entre a população de baixa renda quanto na

classe média-alta. Esta maneira de ser, por outro lado, dificilmente é considerada quando se está pensando em termos de filosofia de educação (musical) e seus consequentes desdobramentos em sala de aula. Em termos institucionais, lembra Luz que

A política educacional unidimensional, totalitária e etnocêntrica, contrária, profundamente, as concepções de educação de outras civilizações. O que já identificamos é que o recalçamento de outras possibilidades de concepções civilizatórias sobre educação ocasiona muitos transtornos para a população, a exemplo da rejeição à escola, pela maioria das crianças ou jovens que emergem de contextos étnico-culturais distintos, e o baixo índice de aproveitamento escolar. (...) sentindo-se rejeitado em sua identidade própria, já que o sistema de ensino oficial procura destacar os valores do processo civilizatório europeu, recalçando, deformando sua própria alteridade (LUZ, 2000, p. 58).

“A escola” – profere Vanda Machado – “não parece interessar-se em promover concretamente a interação entre o conteúdo cultural que a criança traz consigo e o conteúdo também cultural que a escola tem a obrigação de oferecer” (MACHADO, 1999, p. 22).

Em linha geral, quando se fala em educação, pensa-se logo na sala de aula (quatro paredes que poderiam se encontrar em qualquer lugar), nos alunos (grupo de seres humanos neutros, que não pertencem a grupo social algum, sem uma história de vida, sem desejos e sonhos para o futuro) e nos professores (outra classe de pessoas neutras, sem uma história de vida, sem princípios, nem ideologias). Mas, a educação, pelo contrário, acontece em todos os momentos e todos os espaços na vida de uma pessoa, sendo que a escola é um destes e muito importante.

Uma escola, geralmente, é/foi construída em um determinado bairro, caracterizado pela sua história, seus moradores e suas atividades (culturais, políticas, esportivas, entre outras). Os freqüentadores da escola, os estudantes, são pessoas que cresceram e foram criadas em um determinado momento histórico, dentro de um contexto familiar, em um bairro ou comunidade com sua realidade cultural. E, da mesma forma, o corpo docente e os

⁷ Cf. Fernandes, 2004; Gomes e Fernandes, 2004.

funcionários de uma escola também são seres humanos que carregam uma visão de mundo, valores, histórias. Como se pode constatar, nada, nem no espaço físico, nem nas pessoas, remete à neutralidade: tudo tem um contexto, uma história, uma visão de mundo que direciona as pessoas para determinadas escolhas de vida que, por sua vez, se refletem em discursos e práticas pedagógicas e curriculares. Juarez Dayrell infere que

A escola como espaço sócio-cultural, é entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar (DAYRELL, 1996, p. 137).

Considerado este panorama, falta, a meu ver, uma concepção mais humana e humanizadora, onde, acima de tudo, se pense em pessoas, que vivem em um determinado contexto histórico, geográfico, social, cultural, político, econômico, entre tantos aspectos. Só ultimamente um grande número de professores e pesquisadores começou a dar mais um enfoque de cunho antropológico voltado para a educação, embora ainda poucas sejam as experiências inovadoras. Entre elas, gosto de lembrar a do Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento⁸ coordenado pelo educador Tião Rocha, o projeto de Vanda Machado (1999) na Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos, localizada no terreiro *Ilê Axé Opô Afonjá* em Salvador, mas também, em outros termos, a Escola da Ponte⁹, fundada por José Pacheco (2008) na Vila das Aves em Portugal.

Infelizmente, porém, a grande maioria continua tendo um olhar “bancário” e descontextualizado. Talvez o aspecto da contextualização seja um dos que mais vem me preocupando, pois concordo com Siqueira (2006), “só se comunica bem quem se entende”. A comunicação, portanto, representa um aspecto de vital importância, da mesma forma que para

⁸ Sobre o Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento ver: <http://www.cpcd.org.br/>

⁹ Sobre a Escola da Ponte, ver: <http://www.eb1-ponte-n1.rcts.pt/>

se compreender é necessário se conhecer, estabelecer uma relação de confiança, uma relação afetiva.

Lembra a autora que

Há um requerimento básico de reconhecimento entre os códigos de comunicação. Uma criança de um bairro de periferia, de maioria negra, tem um código de **valores de linguagem**, de **costumes**, de **tradições de crenças** e é através desses códigos que a corrente passa de simpatia, motivação, de interesse, de entendimento entre aquele que está em situação de estudo, de aprendizagem, e aquele que eventualmente representa naquele momento o **facilitador da aprendizagem** (SIQUEIRA, 2006, p. 24). (grifos da autora)

Conhecer estes códigos, valores, tradições, crenças, práticas musicais representa o grande desafio, o que pode levar a algumas respostas aos tantos questionamentos e às crises de identidade profissionais geradas por um tipo de formação pedagógico-musical tradicional, hoje em dia em conflito com a nova configuração da sociedade. Lühning (2006) observa e deixa em aberto a questão,

[...] O som do berimbau chama, ordena, e quase imperceptivelmente transforma os meninos, mesmo os mais indisciplinados e irrequietos, em atentos observadores e apaixonados praticantes da capoeira angola. Aqueles que, fora da roda mágica da capoeira, nunca aceitam regras, inexplicavelmente se subordinam às regras da capoeira angola. ... Por quê? ... (LÜHNING, 2006, p. 29)

Mais recentemente, Jorgensen (2003) retoma estas considerações e propõe mudanças na natureza e nos objetivos da educação musical para chegar a transformar a educação geral. “Vejo a transformação na educação musical” – escreve ela – “como um processo dinâmico que envolve muitas vozes. Música e educação são dinâmicos, seres vivos, no processo de mudança e adaptação em uma sociedade e cultura mais ampla dos quais são partes¹⁰” (JORGENSEN, 2003, p. xiii).

¹⁰ I view music educational transformation as a dynamic process involving many voices. Music and education are dynamic, living things, in the process of changing and adapting to the wider society and culture of which they are a part.

Benedict e Schmidt (2008), ao tecerem uma crítica sobre a eficácia dos métodos tradicionalmente utilizados na educação musical, constataam que “a percepção geral é de que, seja de maneira purista ou em combinações ecléticas, esses métodos ‘funcionam’. Entretanto, questões como: funcionam para quem, de acordo com quais parâmetros, ou funcionam apesar do que, são raramente propostas (BENEDICT & SCHMIDT, 2008, p. 10).

A sociedade contemporânea vem passando por inúmeras e rápidas mudanças científicas, tecnológicas, sociais, políticas e culturais. Segundo Touraine (2006), ao longo dos últimos séculos se passou do paradigma político ao econômico. Hoje, contudo, as categorias sociais tornaram-se mais uma vez confusas, apontando a necessidade de um novo paradigma, “pois não podemos voltar ao paradigma político, sobretudo porque os problemas *culturais* adquiriram tal importância que o pensamento social deve organizar-se ao redor deles” (TOURAINÉ, 2006, p. 9). Diante desta nova configuração, é preciso redefinir e nomear os novos atores, os novos conflitos, as representações do eu e das coletividades.

Estas mudanças tiveram um reflexo direto no campo da educação: as visões homogêneas, estáveis e definitivas passam a ser questionadas. “Impõe-se o imperativo de desconstruir, pluralizar, ressignificar, reinventar identidades, subjetividades, saberes, valores, convicções, horizontes de sentido. Somos convidados a assumir o múltiplo, o plural, o diferente, o híbrido” (CANDAUI, 2005, p. 9).

Desta forma, em vários momentos me perguntei: como seria o ensino de música sem uma rígida divisão em faixas etárias? Como seria a aprendizagem dos alunos se pudessem conviver mais com seus mestres? Como seria se o tempo de aprendizagem de cada um fosse respeitado sem impor resultados padronizados para todos em tempos pré-determinados? Como seria se fosse incentivada a troca de saberes entre alunos/alunos e alunos/mestres? Como seria se os educadores estivessem inseridos e reconhecidos pelos membros das comunidades de pertencimento dos estabelecimentos escolares, se participassem de suas

iniciativas culturais? Como seria se os educadores pensassem suas práticas dentro do conceito de cidade educadora?

Estas questões determinaram a razão pela qual escolhi a capoeira angola e os valores civilizatórios afro-brasileiros como referencial teórico para fundamentar a pesquisa. Segundo Lisboa de Sousa (2005), ao descrever a proposta pedagógica da série temática sobre os “Valores afro-brasileiros na educação” no programa televisivo “Salto para o Futuro¹¹”, a compreensão destes valores pode propiciar:

a) a reafirmação da identidade dos afro-brasileiros; b) a convivência dos vários segmentos que constituem a sociedade brasileira com outra “lógica” de pensamento e comportamento; c) a reorientação dos educadores, para que possam tratar da temática em sala de aula; d) a criação de novas propostas para os livros e os materiais didático-pedagógicos destinados à educação básica, concebidos a partir dos saberes afro-brasileiros) a visibilidade de um outro imaginário, baseado nos princípios da diversidade, da pluralidade, enfim, das africanidades, essenciais para a cosmovisão africana no Brasil. (SOUZA, 2005, p. 4)

A autora destaca aspectos muito importantes no que diz respeito à questão da identidade, à convivência social mais equilibrada e pautada no respeito, à formação (continuada) dos educadores para que em suas classes possam estimular a reflexão, a pesquisa e a produção de conhecimento, a partir dos saberes e práticas do próprio contexto sociocultural.

Estes aspectos remetem a outras questões que há anos me instigam a investigar os contextos de tradição oral: como se ensina e aprende música em um espaço de matriz afro-brasileiro? Quais as suas peculiaridades? Quais valores civilizatórios afro-brasileiros são promovidos? Quais os aspectos importantes que estes valores colocam em evidência ou em contradição dentro do processo educacional geral e musical? Estes valores mudam a percepção de si e da comunidade? Como relacionar estes valores e estas práticas na realidade dos meios de comunicação e tecnológicos da sociedade contemporânea? E, em relação à

capoeira, será que os valores subjacentes aos saberes e fazeres poderiam ser utilizados nas aulas de música? Como pensar em valores como a circularidade, musicalidade, oralidade, ancestralidade, memória, religiosidade, energia vital, ludicidade, corporeidade e comunitarismo/cooperativismo no trabalho em sala de aula? Será que estes valores poderão apontar novos caminhos ou caminhos alternativos para a área de educação musical? Será que existem outros valores que precisam ser considerados?

A busca de respostas para estes questionamentos representará o fio condutor deste estudo. Algumas delas são centrais, pois trazem luz aos pontos fundamentais deste estudo, outras serão respondidas nas conclusões do estudo, em que serão abordadas as implicações desta pesquisa com o contexto da educação musical em vários níveis (políticas públicas, currículos e sala de aula) e contextos.

1.4 Sobre como foi o percurso e pensando em qual destino ...

Para a realização da pesquisa, considerei o estudo de caso, em uma perspectiva qualitativa, a metodologia mais adequada para poder buscar as respostas desejadas.

Preciso, entretanto, deixar claro que nunca treinei capoeira mesmo tendo um grande fascínio por este jogo-luta. Talvez, aos olhos de muitos, esta poderia ser uma razão pela qual não poderia me pronunciar sobre algo que não vivenciei “na pele”. Por outro lado, entendo que minhas vivências e observações podem contribuir, já que meu objetivo não pretende entrar no mérito de como ensinar a capoeira angola, mas refletir sobre os aspectos conceituais da educação e educação musical, a partir desta manifestação cultural de matriz africana.

Como foi mencionado anteriormente, a contribuição deste estudo pretende preencher uma lacuna na área de educação musical e fornecer informações e reflexões sobre a capoeira angola e seu ensino e aprendizagem musical. Oferece aportes sobre outra maneira de entender

¹¹ O Programa “Salto para o futuro” é promovido pela TVE Brasil.

o processo educativo que, em termos conceituais, podem ser aproveitados e transferidos para o trabalho em sala de aula, sobretudo, em escolas públicas. Uma reflexão sobre os valores civilizatórios afro-brasileiros pode auxiliar na compreensão da mentalidade musical dos alunos de escola pública e, como consequência, subsidiar na formação contextualizada dos professores de música que atuam neste cenário. Outras implicações, além da sala de aula, podem ser direcionadas para questões curriculares e de políticas públicas.

CAPÍTULO 2 - PONTOS DE PARTIDAS TEÓRICOS ...

Neste capítulo são apresentados os referenciais teóricos que servirão como base para a análise e discussão dos dados. Retomo, para começar, algumas considerações levantadas na dissertação de mestrado acerca do ensino e aprendizagem musical no contexto de tradição oral, mas levo a discussão adiante e entro no mérito dos estudos sobre o conhecimento local e as artes musicais, bem como dos valores civilizatórios que se encontram na base da filosofia educacional afro-brasileira.

2.1 Ensino e aprendizagem musical no contexto de tradição oral: formal, não-formal ou informal?

Geralmente quando se fala em ensino e aprendizagem musical em escolas há certa unanimidade em afirmar que estamos tratando de educação formal, mas quando saímos das escolas e nos deparamos com as várias possibilidades educacionais existentes, começam a surgir problemas, no que diz respeito às classificações e às definições. Na literatura das áreas de educação e educação musical, encontram-se, geralmente, três categorias: educação formal, não-formal e informal¹², embora que, recentemente, começaram a surgir outras maneiras para caracterizar os processos e contextos educativos, além das paredes escolares. A educação não-formal iniciou a fazer parte do discurso internacional sobre políticas educativas no final da década de 1960, em parte, devido à constatação de que a educação não ocorria somente em espaços escolares, formais e institucionais, e, em parte, devido ao fato de que o sistema educacional formal não estava acompanhando as mudanças socioeconômicas. Fordham

(1993), ao relatar sobre um congresso internacional ocorrido em 1967, afirma que

Chegou-se à conclusão que os sistemas educacionais formais se adaptaram demasiadamente devagar às mudanças socioeconômicas ao seu redor e que foram puxados para trás não somente pelo próprio conservadorismo, mas também por causa da inércia das sociedades em si. Considerando também que as políticas educacionais tendem mais a seguir que liderar outras tendências sociais, resultou que a mudança deve vir não somente de dentro do sistema escolar formal, mas da sociedade em sentido amplo e de outros setores dentro dela. Foi a partir deste ponto de partida que planejadores e economistas do Banco Mundial começaram a fazer a distinção entre educação formal, não-formal e informal¹³ (FORDHAM apud SMITH, 2001¹⁴).

Em 1972, a UNESCO, através da publicação “*Learning to be*” começou a discussão sobre a educação continuada, educação para a vida (“*lifelong education*”), tornando este conceito um guia para os sistemas educacionais, que passaram a ter uma configuração tripartida: educação formal, não-formal e informal.

Em âmbito acadêmico, durante muitas décadas, os pesquisadores da área de educação musical se ocuparam exclusivamente do ensino e aprendizagem musical escolar, e não consideraram que grande parte da educação musical ocorria em outros cenários. A escola sempre foi analisada como o *locus* do conhecimento, a única instituição historicamente reconhecida como responsável pela educação. Mas é preciso refletir sobre alguns fatores como: quem frequentava a escola? O acesso era realmente democrático e aberto a todas as classes sociais?

Segundo informações do IBGE¹⁵, em 1981 a taxa de escolarização de crianças entre 7 e 9 anos era de 70,7%, enquanto em 1997 passou a ser de 93,1%, mas entre os adolescentes

¹² Uma fonte que trata especificamente deste assunto é a Enciclopédia de Educação Informal (*Encyclopaedia of Informal Education*), disponível no site: <http://www.infed.org/index.htm>

¹³ The conclusion was that formal educational systems had adapted too slowly to the socio-economic changes around them and that they were held back not only by their own conservatism, but also by the inertia of societies themselves. If we also accept that educational policy making tends to follow rather than lead other social trends, then it followed that change would have to come not merely from within formal schooling, but from the wider society and from other sectors within it. It was from this point of departure that planners and economists in the World Bank began to make a distinction between informal, non-formal and formal education.

¹⁴ Ver: <http://www.infed.org/biblio/b-nonfor.htm>

de 15 a 17 anos era de 53,1% em 1981, passando a 73,3% em 1997.

A média de anos de estudo para a população de 10 anos ou mais de idade¹⁶ em 1960 era de 1,1% no Nordeste e 2,7% no Sudeste; em 1970, 1,3% no Nordeste e 3,2 no Sudeste; em 1980, 2,2% no Nordeste e 4,4% no Sudeste; em 1997, 4,0% no nordeste e 6,2% no sudeste. A taxa do analfabetismo funcional¹⁷ entre pessoas de 15 anos ou mais de idade passou de 55,2% em 1992 para 40,8% em 2002.

Com estes dados quis mostrar que a escola, em outras décadas, não podia ser considerada o lugar do conhecimento, sobretudo musical. É preciso, então, se perguntar em quais contextos um grande contingente de crianças e jovens teve a oportunidade de entrar em contato com a música. Souza (2001) constata que

Crianças e jovens talvez “aprendam” música, hoje, mais em seus ambientes extra-escolares do que na escola propriamente dita, pois não há dúvida de que é possível aprender e ensinar música sem os procedimentos tradicionais a que todos nós provavelmente fomos submetidos (SOUZA, 2001, p. 85).

Muitos estudos etnomusicológicos e antropológicos¹⁸, em seus capítulos relativos à transmissão do conhecimento, deram uma forte investida para que outros ambientes passassem a ser considerados pela área de educação musical. Um exemplo deste interesse é visível no crescente número de comunicações apresentadas nos Encontros Anuais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM).

Como também lembra Folkestad (2006), na última década houve um claro despertar para o estudo dos processos educacionais em outros ambientes. O autor aponta que

esta perspectiva de pesquisa em educação musical apresenta a noção de que a grande maioria da aprendizagem acontece fora das escolas, em situações onde não há um professor e nas quais as intenções das atividades não é aprender sobre música, mas tocar música, escutar música, dançar música ou estar junto com

¹⁵ Ver: http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/pesquisas/edu_taxa_de_escolarizacao.html

¹⁶ Ver: http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/pesquisas/edu_escolaridade_media.html

¹⁷ Ver: <http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/pesquisas/educacao.html>

¹⁸ Ver, por exemplo: Merriam (1964), Nketia (1974), Chernoff (1979), Blacking (1995), entre outros.

a música¹⁹ (FOLKESTAD, 2006, p. 136).

Wille (2003) e Almeida (2005), em suas dissertações de mestrado, apresentam uma vasta revisão²⁰ de literatura sobre os autores que refletiram sobre estes conceitos. Um autor tido como referência nesta discussão é Libâneo (1999) que, no livro “Pedagogia e pedagogos para quê?”, discute o conceito de formal, não-formal e informal em educação. ‘Formal’, segundo o autor, refere-se a tudo o que implica uma forma, uma estrutura e, portanto, a educação formal “seria aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática” (LIBÂNEO, 1999, p. 81). E, “compreenderia instâncias de formação escolares ou não, onde há objetivos educativos explícitos e uma ação intencional institucionalizada” (idem, p. 23).

A educação não-formal consiste em “aquelas atividades com caráter de intencionalidade, porém, com baixo grau de estruturação e sistematização, implicando relações pedagógicas, mas não formalizadas” (ibidem, p. 81); e, continua o autor “seria realizada em instituições educativas fora dos marcos institucionais, mas com certo grau de sistematização e estruturação” (LIBÂNEO, 1999, p. 23).

Para completar, a educação informal

corresponderia a ações e influências exercidas pelo meio, pelo ambiente sociocultural, e que se desenvolve por meio das relações dos indivíduos e grupos com seu ambiente humano, social, ecológico, físico e cultural, das quais resultam conhecimentos, experiências, práticas, mas que não estão ligadas especificamente a uma instituição, nem são intencionais e organizadas (ibidem, p. 23).

¹⁹ This perspective on music education research presents the notion that the great majority of musical learning takes place outside schools, in situations where there is no teacher, and in which the intention of the activity is not to learn about music, but to play music, listen to music, dance to music, or be together with music.

²⁰ As autoras revisitam os seguintes textos da área de educação musical, que coloquei em ordem cronológica: Conde e Neves (1984/85); Rios (1995); Campbell (1998); Prass (1998); Oliveira (2000); Arroyo (2000a; 2000b, 1999); Müller (2000); Sandroni (2000); Grossi (2001); Souza E. (2001); Souza J. (2001a); Corrêa (2000); Green (2002); Santos (2001); Candusso (2002); Kleber (2003; 2004); Araldi (2004); Rabaioli (2004); Tanaka (2004). Da área de educação elas citam: Callaway (1973); Brembeck (1973); Coombs e Ahmed (1974); Afonso (1992); Paín (1992); Dumazedier (1994); Mark (1996); Hamadache (1997); Vásquez (1998); Libâneo (1999); Gohn (1999); Simson, Park e Fernandes (2001); Garcia (2001).

Os elementos informais da vida social influenciam a educação das pessoas, mas não tendo objetivos preestabelecidos não atuam de forma metódica ou consciente. Mesmo não sendo intencional e nem institucionalizada, o seu grande valor é reconhecido pelos educadores na compreensão da totalidade dos processos educativos, para “além da dualidade docente-discente” (ibidem, p. 84).

Segundo a visão de Coombs e Ahmed (1973) citados por Smith²¹ (2001),

Educação formal: sistema educacional hierarquicamente estruturado, cronologicamente seriado, que ocorre desde o ensino fundamental até a universidade, incluindo, além dos estudos acadêmicos gerais, uma variedade de programas especializados e instituições para a formação técnica e profissional em tempo integral.

Educação informal: o verdadeiro processo permanente, onde cada indivíduo adquire atitudes, valores, habilidades e conhecimento na vida cotidiana e as influências educativas e recursos no seu próprio ambiente – da família e os vizinhos, do trabalho e do jogo, do mercado, livraria e meios de comunicação.

Educação não-formal: qualquer atividade educacional organizada fora do sistema formal estabelecido – atuando separadamente ou como importante característica de uma atividade mais ampla – que é planejada para estar a serviço de grupos de aprendizagem identificáveis e de objetivos de aprendizagem²² (COOMBS e AHMED apud SMITH, 2001).

Numa vertente mais atual, Gohn (2006), para demarcar os campos de ação entre educação formal, não-formal e informal, considera que

a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização – na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a

²¹ Ver: <http://www.infed.org/biblio/b-nonfor.htm>

²² *Formal education:* the hierarchically structured, chronologically graded 'education system', running from primary school through the university and including, in addition to general academic studies, a variety of specialised programmes and institutions for full-time technical and professional training.

Informal education: the truly lifelong process whereby every individual acquires attitudes, values, skills and knowledge from daily experience and the educative influences and resources in his or her environment - from family and neighbours, from work and play, from the market place, the library and the mass media.

Non-formal education: any organised educational activity outside the established formal system - whether operating separately or as an important feature of some broader activity - that is intended to serve identifiable learning clienteles and learning objectives.

educação não-formal é aquela que se aprende no “mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas (GOHN, 2006, p. 28).

Mas, além destas demarcações mais gerais, a autora aponta para uma série de aspectos com a intenção de situar melhor quais características definem cada situação educacional. Questões como - Quem? Onde? Como? Para quê? - passam a gerar reflexões profundas a respeito de cada realidade.

“Quem é o educador em cada campo de educação que estamos tratando? Em cada campo, quem educa é o agente do processo de construção do saber?” (GOHN, 2006, p. 28-29).

“Onde se educa? Qual é o espaço físico territorial onde transcorrem os atos e os processos educativos?” (idem, p. 29).

“Como se educa? Em que situação, em qual contexto?” (idem, p. 29).

“Qual a finalidade ou objetivos de cada um dos campos de educação assinaladas?” (idem, p. 29).

“Quais são os principais atributos de cada uma das modalidades educativas que estamos diferenciando?” (idem, p. 30).

“Quais são os resultados esperados em cada campo assinalado?” (idem, p. 30).

A autora busca responder através de suas reflexões a todas estas questões, dando um destaque às características da educação não-formal e apontando seus aspectos positivos, como o aprendizado através das diferenças, da convivência e do respeito mútuo; adaptação do grupo às culturas diferentes; construção da identidade coletiva do grupo. Faltam, no entanto, segundo a autora, uma formação específica para os educadores que atuam nestes contextos, uma definição mais clara dos objetivos da educação não-formal, a sistematização das metodologias utilizadas, instrumentos para avaliação, o mapeamento das formas de autoaprendizagem (GOHN, 2006, p. 31).

Em geral, não-formal e informal remetem a tudo aquilo que não faz parte do que se entende por formal, onde há um trânsito das práticas, permeadas por valores escolarizantes determinados por um grupo específico. Assim, observam Simson et al. (2001)

a transmissão de conhecimento acontece de forma não obrigatória e sem a existência de mecanismos de repreensão em

caso de não-aprendizado, pois as pessoas estão envolvidas no e pelo processo ensino-aprendizagem e têm uma relação prazerosa com o aprender.

A princípio, é importante que essa proposta de educação não-formal funcione como espaço e prática de vivência social, que reforce o contato com o coletivo e estabeleça laços de afetividade com esses sujeitos (SIMSON et al., 2001, p. 10).

Como lembra, porém, Rogers²³ (2004), ao questionar a terminologia utilizada por Coombs e Ahmed, seria mais correto falar em aprendizagem informal (aprendizagem não planejada, decorrente de situações que se apresentam no cotidiano) do que educação informal, já que com ‘educação’ pressupõe-se planejamento e objetivos.

Em âmbito musical, Lucy Green (2002), no primeiro capítulo do livro “*How popular musicians learn*”, busca responder à questão relativa a “o que significa ser musicalmente educado?”²⁴. Discorre, então, sobre educação musical formal e afirma que

Nos últimos cento e cinquenta anos aproximadamente, muitas sociedades no mundo inteiro desenvolveram sistemas complexos de educação musical formal, baseados em modelos ocidentais, tendo em comum um ou mais dos seguintes aspectos: instituições educacionais desde o ensino fundamental até os conservatórios, parcialmente envolvidos ou completamente dedicados ao ensino e aprendizagem da música; programas para o ensino do instrumento ou canto ocorrendo dentro ou paralelamente a estas instituições; currículos escritos, planos de estudo ou tradições de ensino e aprendizagem explícitas; professores, professores universitários ou “mestres”, que na maioria dos casos possuem alguma qualificação relevante; mecanismos de avaliação sistemática tais como testes, exames escolares nacionais ou exames universitários; uma variedade de qualificações como diplomas e graduações; notação musical, que às vezes é tratada como periférica, mas geralmente como central; e finalmente, um corpo de literatura, que inclui textos sobre música, textos pedagógicos e materiais didáticos²⁵

²³ Rogers discute os termos “formal”, “não-formal” e “informal” a partir dos conceitos utilizados por Coombs e Ahmed: *Attacking Rural Poverty: How non-formal education can help*, Baltimore: John Hopkins University Press, 1974. Ver: http://www.infed.org/biblio/non_formal_paradigm.htm

²⁴ What is it to be musically educated?

²⁵ During the last hundred and fifty years or so, many societies all over the world have developed complex systems of formal music education based on Western models, common to most of which are one or more of the following: educational institutions from primary schools to conservatories, partly involving or entirely dedicated to the teaching and learning of music; instrumental and vocal teaching programmes running either within or alongside these institutions; written curricula, syllabuses or explicit teaching traditions; professional teachers, lecturers or ‘masters musicians’ who in most cases possess some form of relevant qualifications; systematic

(GREEN, 2002, p. 3-4).

Paralelamente à educação musical formal, comenta a autora, existem muitas formas de transmissão e de aquisição de conhecimentos musicais, definidas como “práticas de aprendizagem informal”, as quais compartilham poucas ou nenhuma característica com a educação musical formal mencionada anteriormente.

Em vez, nestas tradições, jovens músicos basicamente ensinam para si mesmos ou ‘arranjam’ habilidades e conhecimentos, geralmente com a ajuda e o encorajamento de suas famílias e amigos, olhando e imitando outros músicos e tendo como referências gravações ou performances e outros eventos ao vivo que envolvam a música que eles escolheram²⁶” (ibidem, p. 5).

Green constata que, apesar da educação musical formal ter se tornado cada vez mais acessível e diversificada nas suas propostas, esta não está sabendo administrar e diminuir o processo de “maré vazante” relativo ao envolvimento no fazer musical, principalmente dos adultos. “De fato, aquelas sociedades e comunidades que contam com sistemas de educação musical formal altamente desenvolvidos parecem freqüentemente ter as populações musicalmente menos ativas²⁷”, observa a autora (ibidem, p. 5).

Alda Oliveira (2000), no artigo “Educação musical em transição: jeito brasileiro de musicalizar”, conduz a uma reflexão sobre as implicações da relação formal-informal no ensino e aprendizagem da música no Brasil, e questiona a validade e pertinência dessas definições em âmbito local. Escreve a autora,

[...] coloca-se aqui um questionamento quanto à conceituação para aplicação na área de música. Qualquer processo educacional intencional ou não, sistematizado ou não,

assessment mechanisms such as grade exams, national school exams or university exams; a variety of qualifications such as diplomas and degrees; music notation, which is sometimes regarded as a peripheral, but more usually, central; and, finally, a body of literature, including texts on music, pedagogical texts and teaching materials.

²⁶ Rather, within these traditions, young musicians largely teach themselves or ‘pick up’ skills and knowledge, usually with the help or encouragement of their family and peers, by watching and imitating musicians around them and by making reference to recordings or performances and other live events involving their chose music.

²⁷ Indeed, those societies and communities with the most highly developed formal music education systems often appear to contain the least active music-making populations.

institucionalizado ou não, tem forma, tem estrutura. O planejamento dessa estrutura pode ser anterior ou posterior ao seu desenvolvimento. (OLIVEIRA, 2000, p. 20-21).

O que caracteriza o contexto formal ou informal, segundo Folkestad (2006, p. 141-142), são quatro aspectos: a situação, ou seja, onde acontece a aprendizagem; o estilo de aprendizagem, que diz respeito às características, à natureza e à qualidade do processo de aprendizagem; o domínio, que define a quem cabem decisões do tipo: o que fazer? Quando? Como?; E, por último, a intencionalidade, ou seja, qual o objetivo prefixado.

Um resultado importante da pesquisa deste autor é que

é simplificado demais e realmente falso dizer que a aprendizagem formal acontece somente em um cenário institucional e que a aprendizagem informal ocorre somente fora da escola. Pelo contrário, esta visão estática precisa ser substituída por um olhar dinâmico, no qual o que vem descrito como estilos de aprendizagem formal ou informal são aspectos do fenômeno da aprendizagem, independentemente de onde é realizada. Utilizada como ferramenta analítica, o que caracteriza a maioria das situações de aprendizagem é uma instantânea comutação entre estes estilos de aprendizagem e a interação dialética entre eles²⁸ (FOLKESTAD, 2006, p. 142).

A educação “não-formal” (e “informal”), considerada por enquanto, no âmbito musical, abrange um grande espectro de ambientes, contextos, modalidades de fazeres e saberes dos mais tradicionais às novas formas de associativismo, que poderiam ser agrupadas em manifestações populares de tradição oral, como rodas de choro, capoeira, candomblé, samba de roda, blocos afro, escolas de samba, igrejas, clubes, grupos de *hip hop*, DJs, entre outros, e mais recentemente projetos sociais, comunitários, assistenciais, ligados ao terceiro setor, atividades extraescolares, atividades voltadas para a educação continuada, formas de

²⁸ One conclusion of the research presented above is that it is far too simplified and actually false, to say that formal learning only occurs in institutional settings and that informal learning only occurs outside school. On the contrary, this static view has to be replaced with a dynamic view in which what are described as formal and informal learning styles are aspects of the phenomenon of learning, regardless of where it takes place. Used as an analytic tool, what characterizes most learning situations is the instant switch between these learning styles and the dialectic interaction between them.

autoeducação onde, em muitos casos, a tecnologia informática torna-se um diferencial muito importante, entre tantas outras possíveis.

O problema na utilização destes termos é que este tipo de categorização não admite o diálogo ou a coexistência; e pior, como observam Freire e Faundez (1985): “Toda vez que a nossa visão é uma visão contraponente desses mundos, cedo ou tarde temos de fazer uma opção por um dos dois. Mas, ao fazer a opção por um deles, decretamos a negação do outro” (FREIRE & FAUNDEZ, 1985, p. 31). Para tornar este pensamento dicotômico mais explícito, coloquei em uma tabela as conotações de cada conceito, a partir das leituras que há anos venho desenvolvendo e reflexões minhas. Agrupei em uma categoria só não-formal e informal²⁹, pois em alguns casos estes termos são considerados sinônimos:

Quadro 2 – Tipos de educação

Educação formal	escolar, oficial, institucional, intencional, regular, estável, sistematizada, estruturada, organizada, sequenciada, hierarquizada, vertical, planejada, curricular, certificada, obrigatória, disciplinada. Na área de música remete ao erudito e escrito.
Educação não-formal e informal	não-escolar, extraescolar, não-formal, não-sistematizada, não-sistemática, alternativa, espontânea, extemporânea, desorganizada, precária, irregular, instável, independente, comunitária, popular, aberta, participativa, horizontal, voluntária (não-obrigatória), paralela, indisciplinada. Na área de música remete ao popular e ao oral.

Fonte: Própria autora

O que há tempos me chama atenção, quando se fala em educação não-formal e informal, é o fato que muitas conotações comecem com uma negação que antecede o adjetivo, como por exemplo, não-escolar, não-formal, não-sistematizado. Acredito que esta negação (não-) como caracterizante destes contextos provoquem graves consequências, porque mais

²⁹ Cf. Gohn, 2006.

uma vez negam e reforçam uma trajetória histórica marcada pelo preconceito, a discriminação e a falta de reconhecimento. Sandroni (2000) também questiona o termo “informal”, pelo fato deste subentender algo “desorganizado”, “destituído de forma”. Segundo o autor,

o emprego destas expressões denuncia antes de tudo nosso desconhecimento dos modos pelos quais funcionam os variados aprendizados extra-escolares. Elas refletem antes nossa ignorância sobre as “formas” e “sistemas” destes aprendizados do que a ausência, ali, de tais atributos. Não existe educação espontânea; ela não apenas transmite cultura, a educação é ela mesma um artefato cultural, e como tal, por definição, algo de elaborado, de organizado. Que sua organização seja difícil de ver não nos autoriza a considerá-la inexistente (SANDRONI, 2000, p. 20).

Muitas das conotações relativas aos contextos não-formais e informais, na verdade, precisam ser ressaltadas em seus aspectos positivos, por conta da sua força social, riqueza cultural, sabedoria, humanidade e solidariedade (CANDUSSO, 2006).

Na prática, entretanto, as linhas de demarcação não são tão nítidas. Rogers (2004) constata que, traçando um *continuum* do formal até o informal via não-formal, a maioria dos grupos se moveria ao longo destas linhas nas duas direções. Formal, não-formal e informal, então, convivem muito mais pacificamente de quanto nós, professores e acadêmicos, nos dermos conta.

Por não compactuar com o uso desta terminologia, desde a época do mestrado optei por denominar o tipo de educação pelas características do contexto em que se realiza. Desta forma, quando se trata de ensino e aprendizagem musical em escolas, estaremos tratando de educação musical escolar, aspecto que não necessariamente implica na educação formal, pois a formalidade encontra-se em muitos outros contextos definidos como não-formais ou informais, por conta de um olhar pouco atento a outras formas de se conceber e realizar o processo educacional. Além disso, em um determinado contexto, pode haver uma combinação de características que pertencem aos três termos, já que, como foi mencionado anteriormente, há uma coexistência na prática.

A capoeira angola, como é o caso desta pesquisa, pertence a um contexto de tradição oral; geralmente é praticada em instituições legalizadas, portanto é institucional; é intencional, já que os membros do grupo voluntariamente escolhem participar e aprender; e, mesmo que não tenha um currículo escrito, segue princípios e procedimentos consolidados pela tradição oral, através de gerações e gerações de mestres, que se tornam exemplos com os quais os jovens passam a se identificar.

Apesar da dificuldade em encontrar termos substitutivos e que melhor identifiquem cada contexto ou cada situação de aprendizagem musical, acredito seja necessário continuar a buscar e a refletir sobre este tema, sem se entregar a definições prontas que não fazem justiça ao que realmente acontece e perpetuam um pensamento hegemônico, que obviamente não favorece a transformação e o crescimento social. Opções podem ser: educação musical em contexto de tradição oral (CANDUSSO, 2002), educação musical popular (TANAKA, 2004), educação musical em projetos sociais e comunitários (SANTOS, 1991), educação musical em projetos de ação social (KATER, 2004).

2.2 O estudo sobre os saberes locais e as artes musicais

Nas últimas décadas, os saberes locais se tornaram foco de estudo, autóctones, que na literatura internacional são definidos como “*indigenous knowledge*”. No Brasil, o termo “*indigenous*” foi traduzido como “local”, “nativo”, “autóctone”, “tradicional” e naturalmente, “indígena”. Indígena, no entanto, remete a “originário de determinado país, região ou localidade; nativo”³⁰, ou seja, às populações e culturas dos índios, mas, enquanto conceito, estes saberes podem contemplar também àqueles povos que passaram a residir em solo brasileiro, a partir da colonização portuguesa e o tráfico escravo. Lembra Masoga (2006) que

³⁰ Ver: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Indígena> e http://en.wikipedia.org/wiki/Indigenous_peoples

este termo foi rotulado em muitas maneiras como, por exemplo, conhecimento tradicional, cultural, local, comunitário.

Dei et al. (2000) observam que “todo conhecimento existe em relação a tempos e lugares específicos³¹” (p. 4). Consequentemente, os saberes tradicionais tratam de questões relativas à localização, políticas, identidade e cultura, assim como da história de povos e suas terras. Os autores conceituam “*indigenous knowledge*” como

um corpo de conhecimento associado à uma ocupação de longo prazo de um determinado território. Este conhecimento se refere a normas tradicionais e valores sociais, bem como esquemas mentais que guiam, organizam e regulam a maneira de viver das pessoas e dão sentido à visão de mundo. É a soma das experiências e do conhecimento de um dado grupo social que forma a base para a tomada de decisão face aos desafios familiares como não familiares. Durante milênios, muitas culturas tradicionais foram regidas por uma visão de mundo baseada no seguinte: considerar os seres humanos como parte da natureza; respeitar e reverenciar a sabedoria dos mais velhos; valorizar a vida, a morte e as futuras gerações; compartilhar responsabilidades, riquezas e recursos entre a comunidade; abraçar valores espirituais, tradições e práticas refletindo conexões com uma ordem superior, com a cultura e mãe terra³² (DEI et al. 2000, p. 6)

Estes estudos surgiram como maneira de buscar respostas para questões, as quais o conhecimento ocidental já não era capaz de proporcionar soluções. Boaventura de Sousa Santos (2002) chama a atenção para o fato de que há outras ciências e muitos outros conhecimentos e que “a diversidade epistemológica do mundo é, assim, potencialmente infinita. Todos os conhecimentos são contextuais, e o são tanto mais quanto se arrogam a não sê-lo. Não há conhecimentos completos, há constelações de conhecimentos” (SANTOS, 2002,

³¹ All knowledge exist in relation to specific times and places.

³² [We conceptualize an ‘indigenous knowledge’ as] a body of knowledge associated with the long-term occupancy of a certain place. This knowledge refers to traditional norms and social values, as well as to mental constructs that guide, organize, and regulate the people’s way of living and making sense of their world. It is the sum of the experience and knowledge of a given social group, and forms the basis of decision making in the face of challenges both familiar and unfamiliar. For millennia, many indigenous cultures were guided by a world view based on the following: seeing the individual as part of nature; respecting and reviving the wisdom of elders; giving consideration to the living, the dead, and future generations; sharing responsibilities, wealth, and resources within the community; and embracing spiritual values, traditions, and practices reflecting connections to a higher order, to the culture, and to the earth.

p. 14). Retomando este discurso, no final do livro “Pela mão de Alice”, o autor (2006) entra no mérito do velho e novo paradigma, ao destacar seus conflitos epistemológicos e deixar claro que “práticas sociais alternativas gerarão formas de conhecimento alternativas. Não reconhecer estas formas de conhecimento implica deslegitimar as práticas sociais que as sustentam e, nesse sentido, promover a exclusão social dos que as promovam” (SANTOS, 2006, p. 328).

Em linhas gerais, explicam Semali e Kincheloe (1999) e Kincheloe e Steinberg (2008), com o termo “saberes locais” entende-se um corpo multidimensional de saberes, que, apesar de ter sido julgado inferior, selvagem e primitivo, pela mentalidade eurocêntrica ao longo de séculos, é utilizado para a maioria das populações do mundo (América Central e Latina, África, Ásia, Austrália, Nova Zelândia, Oceania, parte da Europa e da América do Norte), a partir da racionalização do seu dia a dia.

Neste tipo de contexto, determinadas populações produziram conhecimentos, epistemologias, ontologias e cosmologias que constroem maneiras de ser e ver em relação ao entorno físico. Estes saberes se transformam em *insights* no que diz respeito à vida vegetal e animal, às dinâmicas culturais e informações históricas utilizadas para propiciar perspicácia no momento de lidar com os desafios da existência contemporânea³³ (KINCHELOE & STEINBERG, 2008, p. 136).

Wilson (2008) cita Carlos Cordero para apontar as principais diferenças entre o conhecimento ocidental e tradicional. Ele descreve as diferenças mostrando que no conhecimento ocidental

há separação entre aquelas áreas chamadas científicas daquelas chamadas artísticas e religiosas. A base do conhecimento tradicional, por outro lado, integra aquelas áreas de conhecimento fazendo com que a ciência seja tanto religiosa como estética. Constatou-se também uma ênfase na tradição ocidental de abordar o conhecimento através do uso do intelecto.

³³ In such a context, such peoples have produced knowledges, epistemologies, ontologies, and cosmologies that construct ways of being and seeing in relationship to their physical surroundings. Such knowledges involve insights into plant and animal life, cultural dynamics, and historical information used to provide acumen in dealing with the challenges of contemporary existence.

Para os povos tradicionais, o conhecimento é abordado através dos sentidos e da intuição³⁴ (CORDERO *apud* WILSON, 2008, p. 55).

Masoga (2006) complementa que estes saberes reforçam as tradições e as crenças, bem como proporcionam um sentimento de pertencimento e identidade entre seus membros.

Wilson (2008), em seu livro *“Research is ceremony: indigenous research methods”*, traça um breve histórico das pesquisas realizadas em comunidades indígenas, destacando a mudança havida na última década, na qual as populações passaram cada vez mais a obter um papel mais ativo nos processos de pesquisa. Um número crescente de membros de comunidades indígenas obteve níveis de excelência acadêmica, fato que impulsionou pesquisas realizadas através da perspectiva vista pelos de “dentro”. Os pesquisadores “indígenas” introduziram assim novas crenças, valores e costumes nos processos investigativos, que tiveram como desdobramento o fato de a pesquisa ter se tornado mais culturalmente sensível às questões locais (WILSON, 2008, p. 15). No entanto, Wilson deixa claro que “indígena são todas aquelas populações originárias – únicas em nossa própria cultura – que têm em comum a experiência do colonialismo e compreensão de mundo. Com o termo pesquisa indígena, estou me referindo especificamente à pesquisa conduzida pelos ou para povos indígenas³⁵” (ibidem, p. 16). O autor frisa que “indígena” carrega fortes implicações políticas.

O termo indígena, porém, é ambíguo e coloca os acadêmicos em um terreno perigoso, pois, como lembram Semeli e Kincheloe (1999), não somente os pesquisadores

³⁴ (...) within the western knowledge system there is: a separation of those areas called science from those called art and religion. The [Indigenous] knowledge base on the other hand, integrates those areas of knowledge so that science is both religious and aesthetic. We find then, an emphasis in the western tradition of approaching knowledge through the use of the intellect. For indigenous people, knowledge is also approached through the senses and the intuition.

³⁵ Indigenous is inclusive of all first peoples – unique in our own cultures – but common in our experiences of colonialism and our understanding of the world. When using the term Indigenous research, I am referring specifically to research done by and for Indigenous peoples.

estão inseguros sobre o quê exatamente está se falando, bem como muitos não têm certeza a respeito de quem deveria estar se pronunciando.

A este respeito, Masoga (2006) observa que quando se fala em povos autóctones, indígenas, algumas questões devem ser postas, como, por exemplo: “Quem é autóctone e quem não é? Como pode ser definida a “indigeneidade”? Quem deveria se ocupar de definir?”³⁶ (p. 41). Ele afirma que cada ser humano tem alguma “indigeneidade”³⁷, consciente ou inconscientemente, e que é necessário que toda a humanidade repense e reflita sobre suas raízes. Os “Sistemas de Saberes Locais da África do Sul”³⁸ (IKSSA Trust)” adotaram a seguinte definição: “originada pelo espírito humano são as experiências de vida organizadas e ordenadas em saberes acumulados com o objetivo de utilizá-los para melhorar a qualidade de vida e para criar um ambiente vivível, tanto para os seres humanos como para outras formas de vida (Masoga, 2005: 22)³⁹” (MASOGA, 2006, p. 41).

A busca por uma definição sobre o que são os saberes locais e o que significam para as tantas de populações no mundo leva a um dilema central no debate pós-moderno e pós-colonial sobre a origem do conhecimento (saber) e a maneira em que é produzido, guardado, preservado e distribuído no ambiente acadêmico (SEMELI & KINCHELOE, 1999). Sutter⁴⁰, segundo relata Masoga, afirmou em uma conferência que

existem várias formas de saberes locais, que não podem ser facilmente contidas em sistemas, pois interagem com outros saberes, locais e não-locais. De fato, o debate acerca do conhecimento, que é parte da nossa herança, é muitas vezes enquadrado na noção de uma dicotomia entre o que é universal e o que é local. Parte-se do pressuposto que as noções de ciência

³⁶ Who is indigenous and who is not? How do we define indigeneity? Who should do the defining?

³⁷ Indigeneity.

³⁸ Indigenous Knowledge Systems of South Africa (IKSSA Trust).

³⁹ Emanating from the human spirit are life experiences organised and ordered into accumulated knowledge with the objective to utilise it to improve the quality of life and to create a liveable environment for both human and other form of life (MASOGA, 2005:22).

⁴⁰ Segundo expressa Masoga, Raymond Sutter apresentou este paper em ocasião da Harold Wolpe Memorial Lecture, realizada em Durban e Cidade do Cabo em dezembro de 2005, tendo como título: “*Talking to the Ancestors: National Heritage, the Freedom Charter and Nation-building in South Africa*” (MASOGA, 2006, p. 42).

são universais, enquanto o que é local é necessariamente considerado não-científico e foco de atenção basicamente motivado por uma curiosidade antropológica, muitas vezes congelada no tempo⁴¹ (SUTTER *apud* MASOGA, 2006, p. 43).

De fato, os saberes locais e o conhecimento ocidental convivem, embora o primeiro continue subutilizado e subestimado no processo de desenvolvimento por várias causas, a maior das quais provavelmente deriva da herança colonialista.

Em decorrência deste preâmbulo, há de se refletir sobre o poder transformador do conhecimento local, que poderia ser utilizado no desenvolvimento sustentável e no processo de emancipação em uma grande variedade de contextos. Para Freire e Faundez (1985), os saberes locais, ou saber popular, como é por eles chamado, constituem um rico recurso fundamental no processo de mudança social. Esses autores questionam a dicotomia entre saber popular e saber científico e afirmam que a ciência social moderna deve superar esta separação, pois

é fundamental para uma ciência da globalidade não separar a sociedade global em dois mundos: o mundo da episteme e o da doxa, o mundo da filosofia e o do saber popular, como que negando-se um ao outro, antagônicos. Se é uma ciência da globalidade, deve ser da globalidade, isto é, dos dois mundos, e procurar uni-los através da prática e da teoria. (...) A transformação da realidade implica a união desses dois saberes, para alcançar um saber superior que é o verdadeiro saber que pode transformar-se em ação e em transformação da realidade. A separação de ambos é a eliminação de toda possibilidade de compreensão da globalidade e de transformação da globalidade (FREIRE & FAUNDEZ, 1985, p. 32).

Em termos pedagógicos, estes saberes podem contribuir muito nas experiências educacionais locais, valorizando aqueles aspectos da experiência prévia dos alunos, pouco consideradas nos currículos oficiais e que, em muitas realidades, provocaram certo

⁴¹ There are many forms of indigenous knowledge and these cannot be easily contained within systems because they interact with other knowledges, indigenous and non-indigenous. In fact the debate around knowledge, which is part of our heritage, is also often framed within the notion of a dichotomy between what is universal and that which is indigenous. The assumption is that notions of science are universal and what is local is necessarily unscientific and one takes note of it very much as an anthropological curiosity, often frozen in time.

deslocamento ou alienação cultural e educativa. No que diz respeito ao currículo, percebe-se que há uma tensão constante entre o que um grupo social considera importante para a sua comunidade e o que uma escola sanciona enquanto currículo (SEMELI & KINCHELOE, 1999, p. 12).

Infelizmente, como constata Masoga (2006), a área da educação foi o âmbito menos susceptível a abraçar os saberes locais e a reconhecê-los como fonte de inspiração legítima para os jovens e o desenvolvimento da comunidade local. Segundo ele, estes saberes poderiam ajudar na ampliação do currículo escolar ocidental existente nas seguintes formas:

- Aprendendo atitudes e valores para o futuro sustentável da África;
- Aprendendo através da cultura;
- Aprendendo entre as gerações;
- Iniciando localmente: do conhecido ao desconhecido;
- Aprendendo fora da sala de aula⁴² (MASOGA, 2006, p. 47)

Para evitar uma apropriação predatória da sabedoria local, porém, os pesquisadores críticos devem aderir a um estrito conjunto de normas éticas. A partir destes pressupostos, segundo Kincheloe e Steinberg (2008), o uso em termos curriculares ou para pesquisa destes saberes deve:

1. promover uma reflexão sobre os nossos propósitos enquanto educadores;
2. focalizar sua atenção sobre as maneiras como o conhecimento é produzido e legitimado;
3. encorajar a construção de mundos justos e inclusivos;
4. produzir novos níveis de *insights*;
5. demandar que os educadores em todos os níveis acadêmicos se tornem pesquisadores⁴³ (KINCHELOE & STEINBERG, 2008, p. 147-149).

⁴² - Learning attitudes and values for the sustainable future of Africa;

- Learning through culture;
- Learning across generations;
- Starting locally: from the known to the unknown;
- Learning outside the classroom.

⁴³ 1. promotes rethinking our purposes as educators;
 2. focuses attention on the ways knowledge is produced and legitimated;
 3. encourages the construction of just and inclusive spheres;
 4. produces new levels of insight;
 5. Demands that educators at all academic levels become researchers.

O que os autores almejam, da mesma forma que Paulo Freire e Antonio Faundez, é que o encontro entre os saberes locais e acadêmicos possa enriquecer a maneira com a qual nos engajamos na pesquisa e conceituamos a educação, promovendo ao mesmo tempo a dignidade, autodeterminação e a legitimação dos povos autóctones. Educadores e pesquisadores, portanto, deveriam se preocupar em conceituar a ciência a partir dos saberes locais e pensar nas reais necessidades sociais das comunidades, antes dos aspectos econômicos, políticos (governamentais) ou militares.

Dentro deste panorama se inserem os estudos sobre as artes musicais, principalmente aqueles realizados em território africano, enquanto expressão dos saberes locais. Na África, a música é, sem dúvida, uma das expressões culturais mais difusas. O termo “artes musicais”, segundo Nzewi (1999, 2003), é utilizado para indicar um conjunto de expressões artísticas, nas quais música, teatro, poesia e indumentária são profundamente entrelaçados e são gerados por valores culturais e concepções cósmicas, que podem ser percebidos simultânea-, separada- ou sequencialmente como:

- a estruturação do som a partir de objetos sonoros (música)
- a estilização estética/poética do movimento corporal (dança)
- a estilização calculada da palavra falada (poesia e textos)
- a reflexão metafórica sobre a vida e o cosmo revelado através da ação (teatro)
- a representação do texto e o cenário concretizados através de objetos materiais (indumentária e cenário)⁴⁴ (NZEWI, 2003, p. 13).

Desta forma, o autor observa que nas artes musicais

- A música reflete a dança, a linguagem, a atuação cênica e/ou o figurino.
- A dança traduz corporalmente a música, a linguagem, a atuação cênica e/ou o figurino e o cenário.
- A poesia e as letras narram a música, a atuação cênica, e/ou

⁴⁴ • structured sound from sonic objects (music)
 • aesthetic/poetic stylization of body motion (dance)
 • measured stylization of spoken language (poetry and lyrics)
 • metaphorical reflection of life and cosmos displayed in action (drama)
 • symbolized text and décor embodied in material objects (costume and scenery).

os objetos materiais.

- A atuação cênica interpreta a música, a dança, a linguagem, o figurino e/ou os objetos materiais.
- Os objetos materiais, o figurino e o cenário realçam a música, a dança, a atuação cênica e/ou a linguagem⁴⁵ (NZEWI, 2003, p. 13).

Cada elemento deste fenômeno serve para direcionar as emoções. Segundo Oehrle e Emeka (2003), “o som – triste ou marcial, lírico, evocativo ou expressivo, dramático, tranquilizante ou instigante, recuado ou altivo – mexe nos estados de ânimo, expressa a identidade e fala a língua das almas⁴⁶” (OEHRLE & EMEKA, 2003, p. 40).

As artes musicais africanas englobam um sistema de saberes aplicados. Os conceitos e a teoria são fundamentalmente baseados nas necessidades sociais e humanas. Seus componentes sonoros, coreográficos, dramáticos e poéticos, entretanto, não podem ser definidos isoladamente, fora do contexto social, onde foram concebidos. Não fazem sentido se discutidos em termos abstratos, enquanto experiências fora de sua dimensão social, política, médica e religiosa.

A concepção educacional africana é holística, tem uma dimensão espiritual muito presente e reconhece no ser humano seus aspectos complexos e multifacetados, mas sempre como parte de um todo, ou seja, da comunidade (DEI, 2004). O processo educacional é concebido por meio de uma educação integral: não se separa o saber, não se separam as disciplinas, mas, pelo contrário, somam-se os valores éticos e filosóficos ao cotidiano. A educação é para toda a vida por princípio. No caso das artes musicais, lembra Nzewi (2007) que a concepção cosmológica começa antevendo, percebendo e construindo o todo, a unidade. “A unidade” – continua o autor – “ou a visão do todo representa o fundamento sobre o qual

⁴⁵

- The music reflects the dance, language, drama and/or costume.
- The dance bodily translates the music, language, drama and/or costume and scenery.
- The poetry and lyrics narrate the music, drama and/or material objects.
- The drama enacts the music, dance, language, costume and/or material objects.
- The material objects, costume and scenery highlight music, dance, drama and/or language.

⁴⁶ The sound – plaintive or martial, lyrical, evocative or expressive, dramatic, soothing or inciting, coy or commanding – stirs the moods, expresses identity and talks the language of the souls.

construir, distinguir e colocar na frente os elementos constituintes em um nível sequenciado de subunidades ou coerência do grupo⁴⁷” (NZEWI, 2007d, p. v). Os vários elementos isoladamente, portanto, fazem sentido dentro do contexto geral, assim como um participante individualmente nunca vai ser considerado maior que o grupo. Oehrle e Emeka (2003) frisam a este respeito uma ideia básica do *Ubuntu*⁴⁸: “Uma pessoa se torna gente em virtude de outras pessoas⁴⁹” (OEHRLE & EMEKA, 2003, p. 39).

As artes musicais, assim, tornam-se “uma sutil, mas extraordinária força sobrenatural que atua entre os assuntos da vida, saúde e a morte. Nos terrenos das artes musicais locais, os sistemas humanos e sociais são questionados, negociados e, às vezes, efetuados musicalmente⁵⁰” (NZEWI, 2007d, p. v).

No contexto tradicional africano das artes musicais, portanto, pressupõe-se que um músico competente seja também capaz de dançar, seja um artista plástico, poeta e ator. Cada membro da comunidade é um participante ativo e crítico da *performance* holística. Os princípios da recreação e entretenimento são implícitos em todos os objetivos ou contextos de uma apresentação, enquanto a ideia central de atuar e se divertir juntos implica no princípio de “brincar⁵¹” como termo geral nas artes musicais em algumas culturas africanas (NZEWI, 2003).

No que diz respeito aos aspectos educacionais das artes musicais, Nzewi (1999) constata que cada grupo social tem um sistema de educação musical, que é passado de geração em geração. Como foi mencionado anteriormente, o autor ressalta que o sutil caráter

⁴⁷ Unity or the vision of the whole is the foundation on which to construct, distinguish and foreground the constituent elements at the sequenced levels of subunits or group coherence.

⁴⁸ Para Bell (2002, p. 89), o termo *ubuntu*, uma palavra Nguni, representa, de certa forma a filosofia antiga. É ligada à identidade pessoal intrínseca em uma visão de mundo centrada na comunidade. (“The concept of ubuntu is tied to one’s personal identity as we saw earlier and is intrinsic to this “community-orientated” outlook).

⁴⁹ A person is a person by virtue of other people.

⁵⁰ [the musical arts become] a subtle but prodigious supernormal force that transacts the issues of life, health and death. At the indigenous musical arts sites, human and societal systems are queried, negotiated and sometimes effectuated musically.

⁵¹ ‘play’

de formalidade presente no sistema de ensino e aprendizagem das artes musicais na África tradicional não subentende a falta de uma filosofia e de procedimentos sistemáticos.

A aprendizagem, dentro desta concepção, é uma experiência prática interativa. A aquisição dos saberes nas artes musicais é qualitativamente recreativa e quantitativamente ilimitada (NZEWI, 2003, p. 14). Aprende-se através da participação ativa e da experimentação. Os saberes teóricos são resultantes da experiência prática e não de reflexões contemplativas. A avaliação dos saberes adquiridos não é privilégio de poucos; ao contrário, é igualitária e motivadora. É também pragmática, antes que intimidatória, bem-humorada no lugar de repressora. A aprendizagem é aberta e livre, acontece em qualquer local e momento.

2.3 Os valores civilizatórios afro-brasileiros

Apesar da marcante presença de afro-descendentes no Brasil e das discussões sobre as relações raciais das últimas décadas, a África, enquanto mosaico de realidades na sua dimensão continental, ficou pouco considerada ou até invisível até a década de '70. Zamparoni (2007) constata que a ideia que ainda hoje predomina

é a de uma África exótica, terra selvagem, como selvagem seriam os animais e pessoas que nela habitam: miseráveis, desumanos, que se destroem em sucessivas guerras fratricidas, seres irracionais em meio aos quais assolam doenças devastadoras. Enfim, desumana. Em outra vertente o continente é reduzido a uma cidade, nem mesmo um país. O termo África passa, nesses discursos, a servir para referenciar um lugar qualquer exótico e homogêneo (ZAMPARONI, 2007, p. 46).

Fala-se como se a África fosse uma só e, a depender do ponto de vista, como se este continente representasse ao mesmo tempo o atraso ou o paraíso, que foi destruído e corrompido pelo colonialismo. Sansone (2002) chama a atenção para o fato de que

a África tem sido um ícone contestado, tem sido usada e abusada, tanto pela intelectualidade, quanto pela cultura de massas; tanto pelo discurso da elite quanto pelo discurso popular sobre a nação e os povos que supostamente criaram e se misturaram no Novo Mundo; e, por último, tanto pela política

conservadora como pela progressista (SANSONE, 2002, p. 249).

Para Zamparoni, criou-se, então, (2007) no imaginário popular e, em certos casos, acadêmicos, um tipo de africano e uma cultura africana, que se torna representativa do inteiro continente.

A criação de três centros de estudos africanos no Brasil (em 1959, o Centro de Estudos Afro-Orientais – CEAO, na Universidade Federal da Bahia; em 1961, o Instituto Brasileiro de Estudos Afro-Asiáticos – IBEEA, ligado à Presidência da República; e, em 1963, o Centro de Estudos e Cultura Africana ligado à Universidade de Filosofia da Universidade de São Paulo) deu um grande impulso à produção acadêmica sobre este tema (ZAMPARONI, 2007).

Se até 30-40 anos atrás, então, pouco se falava na África, menos ainda contemplavam-se seus valores civilizatórios. Na área de educação, em 2003, com a instituição da Lei 10.639, a questão étnico-racial, o problema da discriminação racial e do potencial da diversidade cultural tornam-se temas em destaque a serem abordados, sobretudo, na formação de professores.

Ciente deste imaginário idealizado do continente africano levanto, então, a literatura e analiso a perspectiva dos valores civilizatórios afro-brasileiros, sabendo que, em termos filosóficos, está se tratando de princípios, ou seja, da raiz dos elementos que virão a constituir uma civilização. Para Luz (2000), na análise do processo histórico negro-africano, percebe-se uma linha de continuidade em determinados princípios e valores capazes de estruturar identidades e relações sociais. Estes princípios, para ele,

regem a vida que eles garantem a expansão dos valores civilizatórios, mesmo quando ameaçados pelas conjunturas históricas mais desfavoráveis, como foi o caso da luta contra a escravidão e o colonialismo. (...) Na Afro-América, especialmente no Brasil, o legado africano se expandiu de tal forma que hoje vivemos da mesma maneira os princípios e os valores desta tradição civilizatória, apesar de algumas

transformações que, todavia, não alteram em sua totalidade a dinâmica constituinte de um mesmo *continuum* (LUZ, 2000, p. 31).

O legado principal que a cultura africana deixou em território brasileiro, durante e após a escravidão, pode ser resumido nos valores civilizatórios afro-brasileiros. Valores estes que sustentaram a civilização africana do período pré-colonial e sucessivamente do mundo afrodescendente na readaptação da sua cosmovisão neste país. Sodré (2000), citando o pensamento de Huntington, entende que a civilização

é a forma mais elevada de agrupamento pela cultura e o fator de identidade cultural mais amplo de que dispõem os povos, independentemente daquilo que os distingue das outras espécies. Língua, história, religião, costumes, instituições e processo subjetivo de identificação são os elementos objetivos comuns que definem a civilização, permitindo aos sujeitos a tomada de consciência de sua identidade. Nessa abordagem, civilização distingue-se de cultura pela amplitude do nível de identificação do sujeito (HUNTINGTON *apud* SODRÉ, 2000, p. 18).

Escreve Muniz Sodré no prefácio do livro “*Agadá: dinâmica da civilização africano-brasileira*” de Marco Aurélio Luz (2000) que, pela primeira vez, a presença do negro foi colocada em uma dinâmica civilizatória, “qualificando-a como uma dialética própria na questão do entrecruzamento das diversas ‘nações’ (etnias) que aqui chegaram como grupos primários” (LUZ, 2000, p. 12).

Como observa Olorode (2007),

o arcabouço civilizatório negro-africano, de forma ressignificada (afro-descendente ou afro-brasileiro), resiste, insiste e persiste na sua manutenção no país como num *continuum*, a despeito da ideologia do racismo, que insiste em desqualificar a efetiva e consubstancial participação do Povo Negro em todos os níveis, mas, sobretudo, no tocante à economia fundadora do Brasil⁵².
[s/p]

Os valores civilizatórios afro-brasileiros são, portanto, um conjunto de princípios que foram “extraídos” de práticas, discursos, atitudes, maneiras de sentir e ver o mundo típico dos

⁵² Cf. <http://www.irohini.org.br/onl/new.php?sec=news&id=533> IROHIN (jornal online)

grupos sociais afrodescendentes. Não são um conjunto uniforme nem consensual, pois depende da população analisada e do olhar do analista.

Para Mattos (2003, p. 230), os valores civilizatórios representam “uma reunião articulada de proposições éticas, relacionais e existenciais que responde por uma especificidade no interior da chamada civilização brasileira”. O autor, a este respeito, levanta a questão sobre como caracterizar adequadamente os fundamentos e significados de determinadas práticas que envolvem os afrodescendentes para que lhes seja atribuído o status de valores civilizatórios. O caminho, segundo Mattos, reside no esforço de identificar no complexo patrimônio cultural brasileiro, “as recriações cosmológicas herdadas de sociedades africanas pré-coloniais ou mesmo similares às dimensões culturais mais profundas das sociedades africanas contemporâneas” (ibidem, p. 230). Entre os valores, ele inclui: a ancestralidade e as diferentes concepções de morte; o significado cosmológico da vida humana e sua relação com a natureza; a oralidade como forma de comunicação e transmissão dos saberes, bem como o valor da palavra. Sousa⁵³ (2005) cita Oliveira, quando ele frisa que durante a diáspora africana, o que foi possível trazer para o Brasil relaciona-se aos valores, ou seja, os “aspectos civilizatórios característicos da cultura negra, reconstruída no contexto brasileiro, preservando, entretanto, sua matriz africana” [s/p].

Leite (1995/96), por exemplo, aponta como valores civilizatórios das sociedades negras africanas os seguintes aspectos: a força vital, a palavra, o homem, a socialização, a morte, os ancestrais e a ancestralidade, a família, a produção e o poder. A equipe do projeto “A Cor da Cultura”, promovido pelo Canal Futura, publicou uma série de três livros sob a coordenação de Brandão (2006) onde, entre vários assuntos, foi tratada a questão dos valores civilizatórios afro-brasileiros, identificados nos seguintes referenciais: circularidade,

⁵³ OLIVEIRA, David de. *Cosmovisão africana no Brasil – elementos para uma filosofia afrodescendente*. Fortaleza: LCR, 2003. Cf. <http://www.redebrasil.tv.br/salto/boletins2005/vab/index.htm>

musicalidade, corporeidade, ludicidade, cooperativismo/comunitarismo, memória, ancestralidade, oralidade, energia vital (axé) e religiosidade, que foram representados através do diagrama a seguir:



(BRANDÃO, 2006c, p. 16)

Estes valores, é bom esclarecer, não são estanques, nem fixos, mas se relacionam, interpenetram, articulam, hibridizam e seguem os fluxos e conexões que acontecem normalmente no dia a dia. Percebe-se que nas três vertentes (LEITE, 1995/96; MATTOS, 2003; BRANDÃO, 2006) existem muitos aspectos comuns e alguns diferentes, como a morte,

a família e o poder, deixados mais explícitos nas observações de Leite. Contudo, o ponto focal apontado por todos os autores é a formação do ser humano em todos os aspectos. Reagan (2005) lembra que a formação do caráter da criança, dos seus valores morais e espirituais, é de responsabilidade da família, mas também de toda a comunidade.

A seguir, serão abordados os valores individualmente com o intuito de fundamentá-los, sendo que estes referenciais serão retomados no capítulo 6, ou seja, no diálogo entre a literatura e os dados coletados durante o trabalho de campo.

Circularidade

“Com o círculo, o começo e o fim se imbricam, as hierarquias, em algumas dimensões, podem circular ou mudar de lugar, a energia transita num círculo de poder e saber que não se fecha nem se cristaliza, mas gira, circula, transfere-se...” (BRANDÃO, 2006a, p. 98). No círculo, não há começo e não há fim. O círculo, como a roda, representam a vida. Comenta Tião Rocha (2007b, s/p) que na roda “todo mundo se vê, não tem dono, a roda tem uma idéia que pertence a todo mundo, todo mundo é educador e a roda não faz eleição, faz consenso”.

Lembram Oehrle e Emeka (2003) que, na África, as artes são utilizadas nos rituais, durante o trabalho, na religião, nas cerimônias, nos jogos e festivais, e não têm um papel periférico, mas profundamente integrado com os conhecimentos da vida e com o evento em si. Os processos educacionais são caracterizados pela circularidade. Como foi discutido anteriormente, na seção sobre ensino e aprendizagem nos contextos de tradição oral se ensina e se aprende nos vários momentos do dia e da vida, com pessoas adultas e com crianças. A sala de aula é um entre vários locais onde se efetua o processo educacional. Por este motivo, durante décadas, pensou-se que nos outros espaços não houvesse educação. Tempos depois,

sua existência foi percebida, mas definida “invisível” e mais recentemente se tornou objeto de estudo.

Reagan (2005), em seu estudo sobre as tradições educacionais não-ocidentais, identificou nas práticas educacionais africanas os seguintes objetivos, quando cita o que Fanfunwa⁵⁴ definiu como “os sete pontos cardinais da educação tradicional africana”:

- desenvolver as habilidades físicas potenciais da criança;
- desenvolver o caráter;
- inculcar o respeito para os mais velhos e aqueles em posição de autoridade;
- desenvolver as habilidades intelectuais;
- adquirir uma preparação vocacional específica e uma atitude sadia no que diz respeito ao trabalho honesto;
- desenvolver o senso de pertencimento e participar ativamente das ocupações familiares e da comunidade; e,
- compreender, apreciar e promover a herança cultural da comunidade como um todo⁵⁵ (REAGAN, 2005, p. 60).

O ponto principal é o cuidado com a formação do ser humano, entendida enquanto a formação de uma pessoa “boa”, uma pessoa de bem, a partir da qual decorrem todos os outros objetivos. Moumouni⁵⁶, citado por Reagan (2005), destaca quatro características na educação tradicional africana, que são:

a grande importância atribuída à educação e sua natureza coletiva e social;
sua ligação profunda com a vida, tanto em senso material como espiritual;
seu caráter multivalente, tanto em termos de seus objetivos como dos meios utilizados; e,
seus resultados graduais e progressivos em concordância com os estágios do desenvolvimento físico, emocional e mental da criança⁵⁷ (MOUMOUNI *apud* REAGAN, 2005, p. 61-62).

⁵⁴ A. Babs Fafunwa, *A History of Education in Nigeria*. London: Allen & Unwin, 1974, p. 20. Citado por Reagan (2005) na página 60.

⁵⁵ to develop the child's latent physical skills; to develop character; to inculcate respect for elders and those in position of authority; to develop intellectual skills; to acquire specific vocational training and a healthy attitude towards honest labour; to develop a sense of belonging and to participate actively in family and community affairs; to understand, appreciate and promote the cultural heritage of the community at large.

⁵⁶ Abdou Moumouni. *Education in Africa*. New York: Praeger, 1968.

⁵⁷ The great importance attached to it, and its collective and social nature; its intimate tie with social life, both in a material and a spiritual sense; its multivalent character, both in terms of its goals and the means employed; and

Um aspecto importante a ser destacado é que, dentro desta concepção de educação, todas as pessoas da comunidade com idade superior à idade das crianças se tornam, em princípio, educadores, orientadores. A responsabilidade na educação das crianças, portanto, torna-se da família e da comunidade, enquanto sua extensão, como foi mencionado há pouco.

A noção do tempo tem uma dimensão cíclica e circular nas manifestações da cultura popular. Para Mourão (1995/96), “o tempo para o africano é circular, tudo nasce e se destrói indefinidamente, tudo renasce de maneira ininterrupta; a evolução é mais uma modalidade dentro de um sistema de pensamento coerente e circular” (MOURÃO, 1995/96, p. 14). Nos rituais, os antepassados são celebrados, tornando-se parte do presente ou, como constata Abib (2005),

O passado, então, instaura-se no presente, inaugurando um novo sentido para esse presente, reordenando papéis e relações sociais, atualizando os significados que o grupo social atribui à sua realidade, permitindo um projetar-se à frente, no tempo, abrindo perspectivas de se pensar – e viver – o futuro. Permite experienciar o futuro no próprio momento presente, que é o momento da celebração, do rito, da festa, e onde o passado se pronuncia (ABIB, 2005, p. 108-109).

Em termos musicais e pedagógico-musicais, é importante esclarecer que a circularidade é um aspecto intrínseco ao próprio conceito de artes musicais, já que a música existe em estrita correlação com outras expressões artísticas e em sentido mais amplo ainda com a vida. Uma característica importante da circularidade, é que, pela sua própria essência, une, articula e se intersecciona com todos os outros valores, entrelaçando-os como os fios de um tear.

Musicalidade

No Brasil, a expressão artística que mais atinge o povo brasileiro mais pobre é a música. Em qualquer barraco do fim do mundo que não sabe nem que existe Brasília, tem alguém com o radinho de pilha, ouvindo a sua música ... tranquilamente. Escolhe, tem sua música regional ... o Brasil é muito rico nessa coisa musical ... então, as suas festas, as suas tradições ... tudo é com música. A música, aqui pra gente, é o pão ... é em primeiro lugar. E ... não distingue rico, pobre, branco, preto ... música vai. Ela bate em você e te toma, te ganha, te penetra, te absorve. (...) A música é uma coisa ... como perfume ... é imediato, é sensorial. Música e perfume ... não tem coisa que faça você, em fração de segundos, visualizar, sentir, viver, lembrar, raciocinar sobre um assunto que é a música, um cheiro ... (MARIA BETHÂNIA no documentário “Música é Perfume”⁵⁸)

A música⁵⁹, sempre entendida como parte das artes musicais, é, sem dúvida, uma das expressões mais presentes na cultura afro-brasileira e se relaciona, geralmente, com outras linguagens artísticas, como foi visto anteriormente. Segundo Oehrle e Emeka (2003), a música é a fonte a partir da qual derivam as outras expressões artísticas, sendo que o som é seu ponto de partida. É tanto nos princípios como na prática, um fenômeno sonoro-visual⁶⁰, que abraça o som organizado, a dança, expressão gestual, bem como as artes visuais, o todo em um sistema inter-relacionado (p. 41). Para Kofi Agawu (2003), o termo “música africana” designa

(...) numerosos repertórios de cantos e músicas instrumentais que foram originadas em comunidades africanas específicas, são executadas regularmente como parte de uma brincadeira, ritual, culto, e circulam principalmente oralmente/auralmente, entre e através língua, fronteiras étnicas e culturais⁶¹ (AGAWU, 2003, p. xiv).

⁵⁸ Documentário dirigido por Georges Gachot, 2005.

⁵⁹ Música e musicalidade serão doravante entendidas enquanto artes musicais para não haver discrepância entre o termo proposto por Brandão no diagrama que representa os valores civilizatórios afro-brasileiros e a conceituação de Nzewi (1999; 2003; 2007) escolhida.

⁶⁰ “sonic-visual”.

⁶¹ (...) numerous repertoires of song and instrumental music that originate in specific African communities, are performed regularly as a part of play, ritual, and worship, and circulate mostly orally/aurally, within and across language, ethnic, and cultural boundaries.

Pinto (1999/2000/2001) corrobora que a música não pode ser considerada somente enquanto sonoridade e lembra que samba, capoeira e maracatu, bem como outras manifestações culturais de matriz africana são muito mais que fenômenos acústicos, já que estão vinculados à dança, movimento, língua, religião e que, para muitas pessoas, representam um estilo de vida. As palavras da cantora Maria Bethânia descrevem de forma muito própria a importância da música na vida da maioria dos brasileiros, enquanto elemento essencial para sua própria existência. Este aspecto é também levantado por Small no livro *“Music of the common tongue”* (1987), quando, tratando da música nas culturas africanas, observa que esta é parte integrante, um elemento essencial do dia a dia, e desempenha um papel muito relevante em todos os aspectos da interação social, em todas suas funções. “Música serve pra tudo” sintetiza Maria Bethânia.

Apesar de esta opinião encontrar o consenso geral, Nzewi (2007b) questiona o fato de que a razão por trás deste consenso não foi suficientemente estudada, lançando a pergunta: “por que os povos tradicionais africanos precisam tanto da presença das artes musicais em suas vidas e na sociedade?⁶²” (ibidem, p. 91). Segundo ele,

as artes musicais constituem um agente socializador, ainda mais em sociedades tradicionais, nas quais são vivenciadas tanto como experiência comunitária e como atividade criativa, de grupo. A participação ativa em uma expressão comunitária engendra a socialização e a união espiritual entre os indivíduos. A música, sendo penetrante por natureza, foi concebida e praticada como a estratégia mais eficaz de engenharia sócio-política nas sociedades locais que tinham necessidades e tecnologia de comunicação modestas, mas uma visão de mundo espiritual elaborada⁶³ (NZEWI, 2007b, p. 91).

Em termos musicais, a produção musical, afirma Pinto (1999/2000/2001),

obedece a processos complexos, que são compostos por

⁶² Why did the indigenous African need so much musical arts presence and variety in her/his life and society?

⁶³ Musical arts are a socialization agency, more so in indigenous societies where it is practiced as a communal experience as well as a group, creativity activity. Active participation in a communal expression engenders socialization and spiritual bonding of individuals. Music, being pervasive in nature, was also conceived and practiced as a most effective strategy for social-political engineering in the indigenous society that had modest communication needs and technology but an elaborate spiritual worldview.

elementos sonoros, movimentos, inter-relações múltiplas, aconteçam elas entre diferentes instrumentos, entre os cantores e instrumentistas, entre o contexto e o próprio “texto” musical, e mesmo entre musicalidades e visões de mundo. Esta multiplicidade de seu vocabulário vai exigir que se examine as diferentes particularidades de estruturas formadoras da música (PINTO, 1999/2000/2001, p. 90).

Na música de matriz africana, para ele, o tempo é onde se processa todo e qualquer acontecimento musical. Pelo fato de ter características diferentes do modelo ocidental, o autor levantou as seguintes estruturas sonoras, a partir da percepção que os próprios músicos têm de suas músicas:

- pulsação mínima (ou pulsação elementar)
- marcação (*beat*)
- linha rítmica ou ritmo guia (*time-line-pattern*)
- flutuação de motivos rítmicos
- melodias tímbricas
- seqüências de movimentos organizados
- cruzamentos (de linhas sonoras e de ritmo)
- rede flexível da trama musical
- regras do conjunto
- oralidade do ritmo
- cor do som e sonoridades (ibidem, p. 91)

Entre estes aspectos, o que Pinto (1999/2000/2001) chama de melodias tímbricas, ou seja, “‘configurações tímbricas’ que muitos músicos chamam de ‘melodias’”, Nzewi (2007c) define como “meloritmo”, isto é,

uma concepção melódica com uma forte inflexão rítmica. Define uma formulação melódica peculiarmente africana em instrumentos que podem ser afinados como membranofones⁶⁴, tambores de fenda, campanas (uma, duas ou quatro bocas), moringa, e reco-reco⁶⁵ (NZEWI, 2007c, p. 136).

Em termos gerais, Pinto (1999/2000/2001), após sistematizar os elementos sonoros, conceituais e de movimento, e decifrar a sua organização interna, reconheceu um sistema que

⁶⁴ Instrumentos musicais membranofones como atabaque, timbau ou congas são chamados pelos percussionistas “percussão de couro”. Surdos, repiques, por outro lado, já não são considerados como percussão de couro pelo fato de serem tocados com baquetas.

⁶⁵ (...) a melodic conception that has strong rhythmic inflection. It defines the Africa-peculiar melodic formulation on toned music instruments such as membrane drums, wooden slit drums, bells (single, double, quadruple), pot drums, and plosive tubes and shells.

compõe a forma musical nos seus múltiplos detalhes. Assinala, assim, dois aspectos essenciais:

1. A lógica clara do *pensamento musical* africano e afro-brasileiro tratado aqui, não implica no isolamento histórico-temporal e geográfico-espacial do sistema. Existe um fluxo contínuo em diferentes direções e há inúmeros desdobramentos, já tratados em outras pesquisas ou que ainda carecem de estudos pormenorizados.

2. Ao serem sistematizados como aqui, os princípios práticos do *fazer musical* africano e afro-brasileiro não oferecem um “manual” fácil para qualquer compositor produzir músicas neste estilo. O fazer musical, quando executado por aqueles que o fazem pensando, e o pensam fazendo, difere essencialmente da prática de músicos que procuraram estudar os princípios de estruturas e forma descritos acima, para aplicá-los às próprias composições (PINTO, 1999/2000/2001, p. 107-108).

Blacking (1973) afirma que todos os seres humanos são musicais. Small (1987) também destaca que todos são considerados musicais e capazes de participar no fazer musical⁶⁶, já que isso faz parte da interação social como falar. Ao contrário das culturas ocidentais, entre as quais existe também a dimensão contemplativa de música, na maioria das culturas a música está diretamente interligada a outros âmbitos da vida. Como lembra Araújo (2006),

Apenas um número relativamente pequeno de culturas do mundo comportam ou crêem comportar, como é o caso de sociedades industriais capitalistas, domínios relativamente autônomos como política, religião e artes, ou subdomínios dos mesmos como artes visuais, cênicas e musicais. Daí o pesquisador deparar-se, não com o que sua própria cultura de referência tenderia a classificar como âmbitos outros de práxis cultural. A compreensão destes mesmos laços, em tais casos é fundamental e indispensável não somente à construção de sentido pela “música”, mas até mesmo ao engendramento de suas estruturas sonoras em tempo real (ARAÚJO, 2006, p. 67).

A música, nestes contextos, tem um papel fundamental na transmissão de saberes e dos valores que caracterizam e identificam um determinado grupo social.

⁶⁶ Opinião também compartilhada por Nketia.

Ludicidade

O sistema educativo de muitas sociedades africanas acontece através de jogos e brincadeiras, que também servem para aprender as regras do convívio social. As crianças aprendem os papéis de homem e mulher, imitando os adultos em seus afazeres cotidianos.

Por outro lado, a ludicidade na concepção ocidental, passa a ter uma conotação moralista, segundo Luckesi⁶⁷ que observa como é comum ouvir frases do tipo: “Agora, acabou a brincadeira; vamos trabalhar”; “Aqui não é lugar de brincadeira”; “Isso não é uma brincadeira”; “Vocês estão brincado, mas é preciso levar isso a sério”, desqualificando o ato de brincar. Para ele, “brincar significa agir lúdica e criativamente”. Em outro texto⁶⁸, ele afirma que “o ser humano, quando age ludicamente, vivencia uma experiência plena” e completa: “enquanto estamos participando verdadeiramente de uma atividade lúdica, não há lugar, na nossa experiência, para qualquer outra coisa além dessa própria atividade. Não há divisão. Estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis”.

“Brincadeira” é o termo utilizado pelos próprios integrantes (“brincantes”) para definir a manifestação da cultura popular com a qual estão envolvidos. Reportam que Antônio Nóbrega, em entrevista concedida para Coelho e Falcão, destaca que na cultura popular não há separação entre expressões artísticas como na cultura ocidental. Consta que os atores populares,

Não se autodenominam de atores, mas *folgazões* ou *brincantes*. Para um *artista popular*, sua função é a de um brincador, de um folgazão, de um divertidor cujo espetáculo em que participa é o Brinquedo. Eles, por herança da Idade Média - via península ibérica -, são intérpretes que ora utilizam o canto, ora improvisam uma toada, ora usam uma associação de passos para caracterizar um personagem, ora usam máscaras etc. Achei

⁶⁷ Texto: Brincar: o que é brincar? Disponível no site: <http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm>

⁶⁸ Texto: Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. Disponível no site: <http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm>

sempre isso maravilhoso e fiquei fascinado por tal universo multidisciplinar (COELHO & FALCÃO, 1995, p. 62).

Tendo a capoeira suas raízes fincadas nas tradições da cultura afro-brasileira, ela está intimamente ligada ao componente lúdico e à indissociabilidade do falar e do fazer (CASTRO, 2003). Na capoeira, a roda de capoeira representa o cenário do jogo, “um jogo lúdico, ou mesmo uma dança que envolve confronto entre os participantes” (BOMFIM, 2004). Segundo constata Silva (2008), “o jogo é lúdico; a luta, a essência do jogo dos opostos; e a dança, o produto da estética da arte da capoeiragem” (p. 13).

Corporeidade

O corpo é o espaço-tempo dos territórios nômades de nossas lembranças ancestrais indígenas e africanas. (GAUTHIER, CASTRO e BATISTA, 2004, p. 141).

O corpo pode simbolizar diferentes identidades sociais, extrapolar a dimensão do indivíduo e da pessoa (GOMES, 2003). Segundo José Carlos Rodrigues (1986, p. 45), o corpo é sempre uma representação da sociedade e por isso não há processos exclusivamente biológicos no comportamento humano. As transformações que os homens imprimem ao corpo, além de variarem de acordo com cada cultura, também acontecem conforme a especificidade dos segmentos sociais no interior de um mesmo grupo (GOMES, 2003, p. 79).

A corporeidade pode ser abordada, enquanto corpo coletivo e corpo individual, sendo sempre necessário levar em consideração como eles foram historicamente e socialmente construídos (INOCÊNCIO, 2006). O corpo coletivo resultou ser o mantenedor dos valores herdados das sociedades africanas e está intrinsecamente ligado à coletividade, à comunidade. O corpo individual foi considerado pelos colonizadores meramente como força trabalho, meio de produção.

No entanto, Muniz Sodré (1999) constata que a corporalidade do africano assume “um estatuto especial”, pois ao corpo é vinculado o sagrado e, portanto, a herança ancestral. A experiência sagrada é mais corporal que intelectual, deixando claro, contudo, que a cabeça é lugar sagrado, enquanto receptáculo do divino. “Na sabedoria nagô – destaca ele – cabeça (*ori*) é propriamente uma divindade, a ser alimentada; o corpo é um templo” (SODRÉ, 2002, p. 30). A corporalidade, segundo o autor,

não se define em termos exclusivamente individuais, mas grupais, ou melhor, *ritualísticos*. O corpo integra-se ao simbolismo coletivo na forma de gestos, posturas, direções do olhar, mas também de signos e inflexões microcorporais, que apontam para outras formas perceptivas. (...) A força (*axé*) torna possível a atividade, e o corpo, como a palavra, é um “objeto ativo” (SODRÉ, 1999, p. 179).

Sempre para o autor, muitas culturas tradicionais são fundamentalmente simbólicas e corporais, já que é a partir do corpo que se relacionam com o mundo (*idem*, p. 16).

No corpo, para Soares (2001), está registrada a história da sociedade, ao qual pertence, sendo que é transformado “em texto a ser lido, em quadro vivo que revela regras e costumes engendrados por uma ordem social” (SOARES, 2001, p. 109). A educação, em seu sentido polissêmico, e toda a realidade circunstante educa os corpos, pois “dá-se não só por palavras, mas por olhares, gestos, coisas, pelo lugar onde vivem” afirma a autora (*ibidem*, p. 110). Por estas razões, o sujeito afrodescendente está condicionado à sua corporeidade e à sua oralidade, enquanto codificadora da memória (INOCÊNCIO, 2006, p. 57).

O movimento, segundo Nzewi (2007c, p. 141), traduz a relação simbiótica entre música, dança e teatro, que derivam de um mesmo fluxo de pensamento. Esta relação incorpora manifestações artisticamente diferenciadas como resultado de elementos/ferramentas criativas, meio de expressão e a linguagem – verbal, corporal ou simbólica – que cada um escolhe. Portanto, segundo o autor, “assim, considerando que cada uma pode ter uma independência virtual como processo criativo de performance, a união

simbiótica de duas ou mais formas de artes performáticas desde a concepção, a conformação e apresentação proporciona o ideal africano de experiências artística performática”⁶⁹ (NZEWI 2007c, p. 141). Por conta disso, é razoavelmente comum encontrar músicos capazes de dançar ou encenar, dançarinos competentes que sabem tocar e atuar, e atores que sabem dançar e tocar. Movimento e música, portanto, têm uma relação estrutural integral e energética.

Mestre Pavão (SILVA, 2008) afirma que “na capoeira não se pensa com a mente. Pensa-se de corpo inteiro. A mente, o físico, a emoção são aspectos que se fundem no ato do jogo. Por isso o capoeirista leva consigo essa aprendizagem para o antes e depois do jogo” (SILVA, 2008, p. 16).

Cooperativismo/Comunitarismo

Este valor diz respeito ao viver em comunidade, enquanto regras de convivências e socialização e enquanto maneiras de compartilhar a vida com os outros membros do grupo. Abib (2005) cita Tönnies para mostrar a diferença entre o conceito de sociedade e comunidade: a primeira, “local da mobilidade e do anonimato, enquanto a segunda, concebida como uma vida real e orgânica” (TÖNNIES *apud* ABIB, 2005, p. 208). A comunidade, então, constitui um fator essencial para que as tradições do mundo da cultura popular sejam preservadas. O autor reforça que

Estas tradições só resistem às transformações impostas pela modernidade, justamente por preservarem, ainda que de forma ambígua (...) as formas e os modos pelos quais as relações sociais se estabelecem no seio daquilo que mais se aproxima da definição de comunidade utilizada por Tönnies. Portanto, os processos de transmissão presentes no universo da cultura popular, têm como base para sua efetivação, a vivência em comunidade, pois só essa característica permite que os princípios, aqui já discutidos, como a memória, a oralidade, a

⁶⁹ Thus, whereas each could have virtual independence as a creative performance process, the symbiotic blending of two or more of the performance arts from conception to conformation and presentation affords the ideal African performance arts experience.

ancestralidade e a ritualidade, possam ser enfatizados de maneira a garantir que os processos de aprendizagem social dos sujeitos se realizem com base na cultura e nas tradições daquele grupo social (ABIB, 2005, p. 211).

A cultura da África negra é eminente coletiva, fato que não significa a negação da identidade individual. O caráter comunitário da vida implica na definição de processos de socialização, através dos quais são estabelecidos as normas de convivência (LEITE, 1995/96). A formação da personalidade é, assim, responsabilidade de toda a comunidade, conforme o dito –“é preciso uma comunidade para educar uma criança”. De acordo com Leite: “esse humanismo revela que a sociedade propõe a superação, pela consciência da realidade existencial, das limitações materiais e instrumentais, harmonizando o homem com as práticas sociais suficientes” (LEITE, 1995/96, p. 108). Da mesma forma que é dada máxima importância ao processo educacional, severas são as restrições para aqueles que não se submetem ao seu sistema, sendo assim excluídos nos momentos de decisão por não terem direito a voz e voto.

A capoeira representa um exemplo de comunidade sem, porém, se referir necessariamente a um espaço geográfico. Mesmo assim, o senso de identidade e de pertencimento ao grupo faz com que características como a solidariedade, a cooperação e a relação de irmandade estejam presentes (ABIB, 2005, p. 210)

Do ponto de vista da educação musical, observa Nzewi (2003, p. 21), que “o processo de ensino e aprendizagem propicia a amizade intercomunitária, bem como benefícios sócio-políticos em nível pessoal ou de grupo⁷⁰”. Em termos musicais, ele lembra que “o princípio de uma comunidade como base para o bem-estar psicológico e material é estruturado nas artes musicais no papel do coral⁷¹” (NZEWI, 2005b, p. 207).

⁷⁰ The teaching-learning arrangements enable inter-communal friendship as well as other social-political benefits at personal and group levels.

⁷¹ The principle of community as the base for psychological and material well being is structured into African musical arts in the role of the chorus.

Oralidade

A oralidade, a palavra, a expressão oral, a tradição oral foram responsáveis na transmissão e preservação de culturas tanto ágrafas como escritas. Nas sociedades orais africanas, a palavra é tão importante a ponto de coincidir com o próprio indivíduo. “Lá onde não existe a escrita” – afirma Hempaté Bâ – “o homem está ligado à palavra que profere. Está comprometido por ela. Ele é a palavra, e a palavra encerra um testemunho daquilo que ele é” (BÂ, 1982, p. 182). Acrescenta Vansina que a “oralidade é uma atitude diante da realidade e não a ausência de uma habilidade” (VANSINA, 1982, p. 157). A palavra em uma sociedade oral, contudo, vai além da sua função na comunicação cotidiana: representa um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais, venerada no que poderíamos chamar elocução-chave, isto é, tradição oral (VANSINA, 1982).

A palavra oral existe no momento em que é pronunciada e é geralmente correlata com gestos e expressões corporais. Martins (1997) acrescenta que “esse processo de alçamento da palavra alia o som ao ritmo do corpo, do gesto, conjuga a música e a dança, sinestesticamente produzindo a linguagem do grupo, sua fala” (MARTINS, 1997, p. 147). Em termos gerais, a tradição oral (como a história ou a antropologia) pode ser vista como um sistema coerente e aberto para construir e transmitir conhecimentos e é parte da própria vida (CRUIKSHANK, 2002). Na sociedade contemporânea, contudo, muitas culturas continuam mantendo uma mentalidade oral, mesmo fazendo uso da escrita e utilizando todos os recursos tecnológicos relativos aos meios de comunicação.

Tendo a tradição oral (de matriz africana) seu centro na concepção de ser humano, com seu lugar e papel no universo, torna-se clara a sua componente educacional (MACHADO, 1999). Citando novamente as palavras de Hempaté Bâ,

A tradição oral é a grande escola da vida e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótica àqueles que não lhe descortinam o segredo e desconcertar a mentalidade

cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas. Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados. (...) Ela é, ao mesmo tempo, religião, conhecimento, ciência, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre permite à Unidade primordial. (BÂ, 1982, p. 183)

Pelo fato de estar constantemente conectada ao comportamento cotidiano do ser humano como de sua comunidade, a cultura da palavra não é algo abstrato ou isolado da vida: a palavra tem em sua essência a força vital, a força criadora e encontra-se relacionada com as atividades humanas. É, sem dúvida, um “instrumento do saber, mas sua condição vital lhe garante o estatuto de manifestação do poder criador como um todo, transmitindo vitalidade e desvendando interdependências” (LEITE, 1995/96, p. 106).

A tradição oral tem fundamental importância no processo educativo das crianças africanas, através de provérbios, charadas, jogos de palavras, bem como histórias, mitos, lendas. Como lembra Reagan (2005), além das histórias de uma comunidade, a tradição oral serve também para estabelecer regras quanto à moralidade, aos rituais e sanções para quem for infringi-las.

A estratégia do discurso oral para a memorização ou lembrança se apoia na repetição, sendo que o pensamento deve originar-se por meio de modelos equilibrados e profundamente rítmicos (LOPES, 1999, p. 72). Pinto (1999/2000/2001) acrescenta que para transmitir, aprender e comunicar padrões rítmicos na oralidade foram desenvolvidas sílabas, onomatopeias, eventualmente em sequência, que ajudam a memorizá-los e a ensiná-los. Para ilustrar este aspecto cita duas cantigas de capoeira “Apanha a laranja do chão, tico-tico” e “Santa Maria, mãe de Deus, fui à igreja me confessar”, nas quais o toque no berimbau é baseado em falas ritmadas, demonstrando que “há uma proximidade natural de estruturas musicais e lingüísticas nas culturas musicais africanas e que até certo ponto esta afinidade também se mantém no Brasil” (ibidem, p. 106).

No estudo realizado sobre a banda Lactomia (CANDUSSO, 2002, p. 109-112), deu uma grande atenção ao que Pinto define como “oralidades do ritmo”, ou “percussão de boca”, como é geralmente chamada entre os percussionistas baianos, ou “canto melorítmico⁷²” (NZEWI, 2007c, p. 136). Através do seu uso podem ser comunicadas e ensinadas as intenções do ritmo (acentuações, balanço), bem como registrar a estrutura e as partes do arranjo, portanto, funcionando como partitura oral, segundo Nettl (1998, p. 27).

Memória

A memória, nas sociedades de tradição oral, representa o alimento principal para a manutenção e preservação da tradição e, conseqüentemente, é uma qualidade muito desenvolvida, pois representa a principal fonte de informação e ligação com o passado. Hempaté Bâ (1982) lembra que a memória tem uma forte ligação com a palavra, pois é através dela que a tradição é mantida.

Para Abib (2005), a memória, enquanto patrimônio de saberes e conhecimentos,

exerce função de amálgama do grupo, através do fortalecimento dos vínculos sociais, de afirmação da identidade coletiva e da definição de um ethos que é constituído em razão da importância que o passado em vigor e a ancestralidade assumem no imaginário do grupo (ABIB, 2005, p. 25).

A memória, em muitas culturas africanas, tem a capacidade de reconstruir os fatos integralmente, trazendo-os para o presente através de uma narração, na qual tanto o narrador quanto sua audiência participam. É uma memória que registra toda a cena: seu ambiente, suas personagens, as falas, os gestos, as roupas, tudo em mínimos detalhes. O autor lembra que o exercício da síntese não é bem visto pela tradição, já que o narrador ou conta a história na íntegra ou não conta. Da mesma forma, a repetição é bem-vinda: ninguém se cansa de ouvir a mesma história, com as mesmas palavras. Segundo Bâ é assim que “o passado se torna

⁷² Melorhythmic singing.

presente. A vida não se resume jamais” (BÂ, 1982, p. 215). Sendo assim, estas características da memória se tornam uma garantia de autenticidade. Para Mourão (1995/96),

numa perspectiva de tempo, a memória vai da visual à familiar: do conhecimento dos atos familiares mais próximos chega-se à memória histórica. Neste processo aporta-se, finalmente, à memória mítica, que gira em torno da figura do antepassado comum, fundador do grupo social e familiar (MOURÃO, 1995/96, p. 15).

O treinamento da memória, portanto, faz parte da formação cotidiana do africano e segue procedimentos não muito evidentes para um olhar ocidental. A memória individual ou coletiva é sempre uma memória social, segundo consta na publicação do Brasil/Mec/Secad⁷³ (2006, p. 220) e, por isso, é seletiva, composta de lembranças e esquecimentos e se apoia em elemento da vida de uma pessoa ou do(s) grupo(s) a que ela pertence.

As sociedades de tradição oral, nas quais a memória tem uma importância fundamental, são sempre regidas por uma figura fundamental, responsável pelos processos que envolvem a memória coletiva: a figura do mestre. Este indivíduo tem um papel de fundamental importância no seio de uma cultura, na qual a transmissão do saber passa pela via da oralidade, e por isso depende desses guardiões da memória coletiva para que esta seja preservada e oferecida às novas gerações (ABIB, 2005, p. 93).

A música tem um papel muito importante enquanto ferramenta mnemônica, segundo Vansina (1985): a letra de uma canção é lembrada através da melodia. “Em várias partes da África subsaariana” – frisa ele – “onde as línguas são tonais, ritmos percussivos são utilizados para transmitir informações. (...) A línguas tonais podem também utilizar a melodia de uma frase como meio mnemônico. Isso se torna evidente, por exemplo, em charadas tonais” (p. 46-47).

No que diz respeito aos processos pedagógico-musicais, uma forma de comunicação e transmissão de conhecimento é constituída pela “percussão de boca”, mencionada há pouco,

onde, através da imitação dos sons emitidos pelos instrumentos de percussão, são explicadas as características da interpretação. A percussão de boca, como lembra Nettl (1998), funciona também como partitura oral, mapeando todo o discurso musical a ser executado pelo grupo.

Ancestralidade

“A ancestralidade é nossa via de identidade histórica, sem ela, não sabemos o que somos e nunca saberemos o que queremos ser”⁷⁴.”

A população africana, trazida da África durante o tráfico escravo, não veio sozinha, afirma Martins (1997): com ela vieram suas divindades, suas visões de mundo, suas línguas, suas manifestações culturais, suas técnicas, suas formas de organização social e suas simbologias (MARTINS, 1997, p. 26). Segundo Siqueira (2006), existe uma continuidade sócio-, político-, cultural africana no Brasil, que se iniciou com a chegada forçada de povos de diferentes áreas do continente africano, trazendo consigo conteúdos filosóficos, simbólicos, cuja origem constava nas civilizações tradicionais africanas (SIQUEIRA, 2006, p. 30).

O ancestral, para os bantos, deixa uma herança na terra e é venerado, porque contribuiu para o crescimento da comunidade ao longo da sua vida. Lopes (2006) escreve que

ele atesta o poder do indivíduo e é tomado como exemplo não apenas para que suas ações sejam imitadas mas para que cada um de seus descendentes assumam com igual consciência suas responsabilidades. Por força de sua herança espiritual, o ancestral assegura tanto a estabilidade e a solidariedade do grupo no tempo quanto sua coesão no espaço (LOPES, 2006, p.166).

A ancestralidade, assim, remete aos mortos veneráveis, sejam os da família extensa, a aldeia, do quilombo, da cidade, do reino ou império, e a reverência às forças cósmicas que

⁷³ Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

⁷⁴ Ver: A ancestralidade, o tambor e uma história. <http://raizculturablog.wordpress.com/2008/01/26/a-ancestralidade-o-tambor-e-uma-historia/>

governam o universo, a natureza (BRASIL/MEC/SECAD, 2006, p. 216). Vincula-se, então, principalmente à memória e à oralidade, mas também aos outros valores civilizatórios.

Em música, os tambores intermediam a conexão com a ancestralidade. Nas manifestações culturais e religiosas de matriz africana percebe-se a presença de três instrumentos, que podem ser três atabaques, como no caso do candomblé, ou três berimbaus, no caso da capoeira angola. Em ambos os casos, são instrumentos de vital importância no ritual, sendo eles responsáveis por estabelecer uma conexão com o sagrado, com a ancestralidade (ABIB, 2005, p. 100).

Religiosidade

A religiosidade, no contexto dos valores civilizatórios afro-brasileiros, não foi pensada em termos de religião, avisa Brandão (2006c), mas como respeito à vida e ao outro. A vida, segundo a autora, “é um dom divino, é transcendência. Essa perspectiva nos remete ao respeito ao outro, à alteridade, ao louvor, à saudação, ao mimo, ao cuidado com o outro” (BRANDÃO, 2006c, p. 31-32).

Na vertente afrodescendente, explica Mãe Stella de Oxóssi⁷⁵ que

religiosidade é mais do que religião: é um exercício permanente de respeito à vida e doação ao próximo. “A cada dia acontece uma lição de vida. Aprende-se de tudo, a comunicação com os mais velhos, com os mais novos, o trabalho em grupo fazendo-se o que se gosta e o que não gosta; e, sobretudo, aprende-se o gosto pela vida, numa estreita relação com o Orixá⁷⁶ (MÃE STELLA).

Dentro do processo educacional, a religiosidade tem grande importância, pois ensina a maneira apropriada de se comportar na comunidade. Desta forma, é estritamente vinculada

⁷⁵ É a Iyalorixá do Candomblé, uma das religiões afro-brasileiras. Foi iniciada por Mãe Senhora em 1939 e tomou posse como Iyalorixá do *Ilê Axé Opó Afonjá* por morte de Mãe Ondina de Oxalá. É a quinta sacerdotisa do Candomblé de São Gonçalo do Retiro, dirigindo o Opó Afonjá desde o dia 11 de junho de 1976.

⁷⁶ Ver: [http://www.acordacultura.org.br/main.asp?View={58E05740-E0AB-469A-AD03-A4EB36683164}](http://www.acordacultura.org.br/main.asp?View={58E05740-E0AB-469A-AD03-A4EB36683164)

ao valor civilizatório da memória e da ancestralidade, tendo contornos pouco demarcados. Na capoeira, especificamente, estas normas remetem ao ancestral africano, aos mestres reverenciados e que são tomados como exemplo de conduta. A música proporciona a viabilização desta dimensão através dos seus cantos, dos seus toques, da sua celebração da vida, na sua ritualidade.

Energia Vital (Axé)

Tudo que é vivo e que existe, tem Axé, tem energia vital. Para Santos (1976), o axé, na visão do candomblé, “é a força que assegura a existência dinâmica, que permite o acontecer e o devir” (SANTOS, 1976, p. 39). É o princípio que torna possível o processo vital, mas enquanto força não aparece espontaneamente: deve ser transmitida.

A música no candomblé, como resultado de interação dinâmica, representa o meio que conduz ao axé e aparece com todo o seu conteúdo simbólico nos instrumentos rituais. Tenda esta responsabilidade, evidencia a autora, os instrumentos devem ser “preparados”, ou seja, consagrados. A palavra também tem o poder de conduzir o axé. Segundo ela, “a invocação se apoia nesse poder dinâmico do som” (SANTOS, 1976, p. 49).

Para Nzewi (2007d), a música é energia: energia psíquica, energia estimulante e energia emotiva. Segundo a filosofia africana da música é “uma ciência aplicada de energias intangíveis; pesquisa escolhas dos instrumentos, ambiências sonoras e conformações estruturais que projetam resultados tangíveis⁷⁷” (NZEWI, 2007d, p. 31).

Na capoeira, segundo observa Castro (2003),

É no jogo que se *manifesta* uma energia imaterial, que emana da ancestralidade africana, com ligações profundas com o praticante; é uma força vital denominada de “Axé”. Neste sentido, a roda constitui-se em um *lugar do sagrado*, onde o capoeirista está recebendo toda

⁷⁷ [is] an applied science of intangible energies: it researches instrumental choices, sonic ambiences and structural conformations that engineer tangible results.

energia dos seus ancestrais que vieram nessa luta ímpar pela liberdade (CASTRO, 2003, p. 29).

CAPÍTULO 3 - CAPOEIRA ANGOLA: O QUE A LITERATURA DIZ

No dia 15 de julho de 2008 em Salvador (BA), a capoeira ganhou o registro de Patrimônio Cultural Brasileiro, sendo votado por unanimidade pelo Conselho Consultivo do Patrimônio Cultural do IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), composto por representantes de entidades governamentais e da sociedade civil. Este resultado foi representativo de sua trajetória que começou na época da escravidão, conheceu a perseguição policial, para depois ser legalizada e, mais recentemente, teceu os fios da sua rede, se difundiu pelos quatro cantos do mundo.

O ofício de mestre de capoeira foi registrado como bem cultural de natureza imaterial. Enquanto esperavam o resultado da votação, capoeiristas de vários estados, entre os quais Bahia, Pernambuco e Rio de Janeiro, deram vida às diversas rodas de capoeira em frente ao Palácio Rio Branco, no centro da capital baiana. Foram, assim, criadas políticas públicas configuradas em um Plano de Salvaguarda.

A partir deste marco histórico, empreendo agora uma viagem no tempo para reconstruir, a partir da literatura já produzida, a trajetória da capoeira. Em seguida, abordo o ritual da roda, a música e seu processo de transmissão nesta manifestação cultural.

A seguir, entendo ser importante contextualizar a prática da Angola, um “estilo” de capoeira, já que, de uma maneira geral, a Angola é vista como a capoeira antiga, anterior à criação da Capoeira Regional. Discorro então sobre sua origem e trajetória, ritual da roda, música e a transmissão dos saberes na capoeira angola.

3.1 Origem e trajetória

A capoeira, um jogo/luta/dança, que tem suas origens ligadas aos negros escravizados trazidos para o Brasil no séc. XVII, data seus primeiros documentos na cidade do Rio de Janeiro. Embora, no senso comum, a Bahia represente o berço desta manifestação cultural, não existem evidências que comprovem seu efetivo lugar de origem⁷⁸. Segundo Soares (2004), os primeiros registros, nos quais se menciona a existência da capoeira, de “capoeiras”, ou “capoeiragem”⁷⁹ foram encontradas nas ocorrências policiais, levantadas principalmente na cidade do Rio de Janeiro do século XVIII-XIX.

Waldeloir Rego, no seu “Ensaio sócio-etnográfico” (1968), relata que o termo capoeira apareceu pela primeira vez em 1712 nos escritos de Rafael Bluteau⁸⁰. A origem do termo “capoeira”, porém, continua sendo objeto de estudos e de discussões. Tem quem afirme que o termo surgiu do tupi-guarani *caá*, mato, floresta, e *puêra*, que significa “*o que foi, o que não existe mais*”, indicando assim um terreno onde o mato foi cortado” (REGO, 1968, p. 21). Paulo Araújo (2004a) descreve o termo capoeira também como vocábulo português, desta vez associado a cestos para guardar aves, entre outras acepções.

Carneiro (1975) afirma que o nome capoeira era dado

a um jogo de destreza que tem as suas origens remotas em Angola. Era antes uma forma de luta, muito valiosa na defesa da liberdade de fato ou de direito do negro liberto, mas tanto a repressão policial quanto as novas condições sociais fizeram com que, há cerca de cinquenta anos, se tornasse finalmente um jogo, uma vadiação entre amigos. Com esse caráter inocente a capoeira permanece na Bahia, enquanto em outros Estados, em que se registrava outrora, formas subsidiárias dela continuam vivas (CARNEIRO, 1975, p. 3).

⁷⁸ Uma causa disso é que durante o governo de Rui Barbosa foram destruídos os arquivos com os documentos relativos à escravidão, cancelando, assim, parte muito importante da história da Bahia.

⁷⁹ Nesta época, nos documentos oficiais a capoeira era chamada de capoeiragem e os capoeirista de capoeiras.

⁸⁰ Bluteau foi citado por Rego (1968) e P. Araújo (2004a). Os autores se referem a: Bluteau, Raphael. *Vocabulário Português e Latino*. Coimbra, 1712, Vol. II, p.129.

De fato, as origens da capoeira continuam ainda incertas. De um lado, acredita-se que seja uma manifestação de origem africana, do outro, supõe-se que a capoeira seja uma manifestação tipicamente brasileira. Soares (2004) afirma que a capoeira é uma prática escrava e urbana antes de ser africana, por entendê-la como “uma tradição rebelde que tinha fortes raízes escravas” (SOARES, 2004, p. 25). No século XIX há uma grande profusão de ocorrências policiais e decretos documentados na cidade do Rio de Janeiro (REIS, 1997; SOARES, 2004).

Sodré (2002) ressalta que, embora com capoeira se entenda “uma arte marcial praticada por descendentes de africanos no Brasil” (p. 36), é preciso lembrar que na África havia várias modalidades de luta, em geral à base da pernada, que chegaram com os escravos angolanos. O *N’Golo*, ou dança da zebra, era uma delas. Essa opinião está muito presente na fala do mestre Pastinha (Vicente Ferreira Pastinha, 1889-1981) e Mestre João Pequeno de Pastinha (João Pereira dos Santos). Segundo supõe Sodré (2002), foram estas lutas com suas técnicas de ataque e defesa que deram vida à “pernada, banda ou batuque (Rio de Janeiro), na punga (Maranhão), no tombo da iúna (sertão da Bahia), no batuque baiano, que alguns vêm como matriz da capoeira” (SODRÉ, 2002, p. 36).

Segundo Araújo P. (2004b), Câmara Cascudo descreve em 1967 a luta do *N’Golo* a partir de informações prestadas pelo etnógrafo Albano Neves e Sousa, residente em Angola. Desta forma, constata Araújo,

esta manifestação angolana e as referências do citado etnógrafo, depois da sua divulgação no Brasil, passaram a constituir-se um referencial de significativa importância, porém não se consubstanciando como única teoria explicativa, e nem a mais consistente, acerca da origem da luta no país retroferido (ARAÚJO, P., 2004b, p. 43).

A busca pelas raízes africanas, constata Soares (2004), não é muito simples, pois implica em um vasto levantamento etnográfico.

Chegando ao Brasil através dos povos escravizados de Angola e outras regiões da África, a capoeira se estabelece como ritual, mas vem imediatamente readaptada. Surgem assim, segundo Alves (2006), as brincadeiras dos angolas, do “bate-coxa”, da pernada. A brincadeira de angola integrou, por conta da influência de outras etnias, outros movimentos que foram utilizados pelos escravos em fuga para se defenderem dos capitães-do-mato nestas áreas de mata baixa.

Segundo Mestre Bola Sete (2005), os primeiros negros escravizados, que chegaram ao Brasil, pertenciam ao grupo bantu e foram os que mais se destacaram na prática da capoeira. No cativeiro tiveram que disfarçar a luta em dança, introduzindo instrumentos musicais e movimentos mais lentos para poder praticá-la sem gerar suspeitas. Mas, além disso, deve-se considerar a capoeira como forma de resistência e luta para a liberdade.

Lamenta Dias (2006) que, nessa época, os jornais por ela pesquisados só retratam das infrações cometidas pelos capoeiras sem, porém, nunca dar luz aos seus aspectos culturais. Mesmo assim, “pode-se dizer que capoeiristas, sambistas, batuqueiros e candomblezeiros faziam parte de uma mesma ‘família cultural’, era tudo ‘coisa de preto, de escravo’” (DIAS, 2006, p. 75).

Araújo P. (2004b), em seus estudos sócio-antropológicos, após uma minuciosa revisão de literatura, centrada nos textos clássicos publicados até a década de 80 e 90, questiona o fato de que a capoeira ainda não recebeu, por parte dos pesquisadores, uma análise caracterizada por um maior rigor científico que inclua informações e esclarecimentos mais precisos acerca dos fenômenos sociais, políticos, religiosos, e festivos nos diferentes momentos históricos (ARAÚJO, P., 2004b, p. 28). Sobre o local de aparecimento desta manifestação cultural, o autor constata que na literatura estão presentes os seguintes posicionamentos:

- a) autores que defendem ter esta atividade surgido na Bahia⁸¹;
- b) autores que omitem seu parecer sobre esta matéria;
- c) autor que se posiciona ter esta atividade origem no seio da comunidade indígena, logo distinta do foco apresentado;
- d) autores que se posicionam ter sido esta atividade trazida pelos escravos da África para o Brasil com a característica marcial ou ritualística (ARAÚJO, P., 2004b, p. 32).

Em relação à sua origem, o autor encontra três posições históricas:

- 1. a primeira que defende a origem brasileira (baiana), mas com influência africana⁸²;
- 2. a segunda, de ter sido originada de prática remota em Angola (ritualística, marcial e/ou outras) e introduzida no Brasil no período colonial⁸³;
- 3. a terceira, defendendo a posição desta de ter a sua origem no Brasil com influência indígena Tupy-Guarany⁸⁴ (ibidem, p. 35-36).

Nestas posições históricas, o autor visualiza dois momentos: a atividade guerreira e a atividade lúdica, “com suas implicações para os campos do desporto, do folclore, do ensino e da dança” (ibidem, p. 36).

Poucos anos após a Lei Áurea (1888), apesar de a capoeira já ter sido objeto de constante e violenta repressão policial, sua prática passa a ser considerada fora da lei, em 1890, no governo do Marechal Deodoro da Fonseca e perseguida violentamente (ESTEVES,

⁸¹ Paulo Coêlho Araújo (2004) cita os seguintes autores:

- a) Rego (1968); Kubik (1979); Brito (1983);
- b) D’Aquino (1983); Cardoso (1983); Areias (1984); Nascente (1932);
- c) Almeida (?);
- d) Marinho (1980, 1981); Cascudo (1970); Carneiro (1977).

⁸² Paulo Coêlho Araújo (2004) cita os seguintes autores:

- a) Rego, Waldeloir. Capoeira Angola: Ensaio sócio-etnográfico. Salvador, 1968.
- b) D’Aquino, Iria. Capoeira: strategies for state power and identity; Areias, Almir das. O que é capoeira. São Paulo, 1984. In: Santos, Luiz Silva. Educação. Educação Física. Capoeira. Maringá, 1990, p. 18.

⁸³ Paulo Coêlho Araújo (2004), a este respeito, cita os seguintes autores:

- a) Querino, Manuel. A Bahia de outrora. s.d. p. 67.
- b) Cascudo, Luís da C. Dicionário do Folclore Brasileiro. 1954, p. 154.
- c) Marinho, Inezil P. A Ginástica Brasileira. 1981, p. 23.
- d) Pastinha, Vicente F. Capoeira Angola. Salvador, 1964, p. 29.
- e) Brito, Reynaldo. A arte da capoeira nos terreiros da Bahia. Rio de Janeiro, 1983. In: Santos, Luiz S. Educação. Educação Física. Capoeira. Maringá, 1990, p. 18.
- f) Ribeiro, José Brasil. Brasil no folclore. Rio de Janeiro, 1970, p. 394.
- g) Araújo, Alceu Maynard. Cultura popular brasileira. São Paulo, 1973, p. 102.
- h) Carneiro, Edison. Folguedos Tradicionais e Capoeira. Rio de Janeiro. 1976, p. 135 e 1977, p. 23.

⁸⁴ Almeida Guilherme. Música no Brasil. In: Santos, Luiz Silva. Educação. Educação Física. Capoeira. Maringá. 1990, p. 18.

2004). O Código Penal da República dos Estados Unidos do Brasil, de 1890, estabelecia, então, em seu Capítulo XIII:

dos Vadios e Capoeiras / Artigo 402: Fazer nas ruas e praças públicas exercícios de agilidade e destreza corporal conhecidos pela denominação de capoeiragem; andar em correrias com armas ou instrumentos capazes de produzir uma lesão corporal, provocando tumulto ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou incutindo temor de algum mal: / Pena: de prisão celular de dois a seis meses. / Parágrafo único: é considerada circunstância agravante pertencer a algum bando ou malta. Aos chefes ou cabeças se imporá a pena em dobro (...) (CÓDIGO PENAL BRASILEIRO, 1893, apud CONDURU, 2008, p. 28).

Apesar da perseguição e do olhar preconceituoso da alta sociedade em relação aos capoeiras, havia, segundo Vassallo (2003),

espaços de convergência e de articulações de interesse. Deste modo, várias redes de relações foram tecidas entre capoeiras e políticos, de ambos os partidos existentes (liberal e conservador), sobretudo na segunda metade do século XIX, no período que precedeu a Proclamação da República (VASSALLO, 2003, p. 2).

Os capoeiras eram personagens ambivalentes: de um lado, eram considerados uma ameaça à segurança da sociedade e portanto perseguidos, mas ao mesmo tempo eram contratados pela polícia para manter a ordem pública ou por políticos para fazer serviços de capangagem (DIAS, 2006, p. 63). Entretanto, se formaram também grupos rivais organizados por negros, as famosas maltas, que eram consideradas agrupamentos marginais e que aterrorizavam a cidade do Rio de Janeiro e outros grandes centros urbanos. Após a instituição do Código Penal, as maltas passaram a ser foco das incursões policiais e perseguidas severamente.

No final do século XIX, a capoeira não era mais praticada somente por negros, tendo entre seus integrantes também brancos e pessoas que pertenciam a grupos influentes (REIS, 1997; CONDURU, 2008). Reis (1997) destaca que este progressivo processo de heterogenização apontava para duas vertentes: de um lado, a capoeira se afirmava como instrumento de resistência e, do outro, continuava a sua apropriação pelo esporte, enquanto

expressão do caráter nacional (REIS, 1997, p. 34). Conduru (2008) frisa que o convívio entre classes sociais distintas acontecia, possibilitando uma mistura social, que ocorria tradicionalmente nas irmandades religiosas.

A partir dos anos 30, começa o longo processo em direção à desvinculação da capoeira do mundo do crime, tendo cada vez mais uma maior aceitação social (CONDURU, 2008). Em 1936, com a implantação do Estado Novo de Getúlio Vargas, que, para Abib (2005), utiliza como estratégia construir uma unificação nacional a partir da valorização da mestiçagem e da cultura popular, a capoeira sai da ilegalidade e torna-se esporte nacional. Esteves (2004), porém, assinala que o interesse do Estado Novo, na verdade, era de ter o controle das atividades até então consideradas marginais, tirando-as das feiras, dos cais do porto e das praças públicas para colocá-las em espaços fechados, assim dando vida às academias.

Nessa época, novos pesquisadores surgem no cenário intelectual brasileiro e tornam a cultura popular como um dos seus principais interesses, ao classificarem as expressões culturais em termos de pureza ou degradação. Entre os pesquisadores, segundo Vassallo, constam Édison Carneiro, Artur Ramos, Renato Almeida e Luís da Câmara Cascudo. As manifestações culturais consideradas autênticas exprimiriam a ‘essência’ da brasilidade, ao passo em que as outras seriam fruto de processos de sincretismo, urbanização e industrialização (VASSALLO, 2003, p. 3).

No Nordeste, se encontrariam as expressões culturais mais autênticas, enquanto o Sudeste representaria a modernização, opinião esta que acabou favorecendo, segundo a autora, a polarização das identidades regionais. A capoeira, pode-se dizer, representou muito bem este processo. “A partir deste momento” – constata a autora – “todas as etnografias sobre esta atividade se deslocam para o Nordeste e, mais especificamente, para a Bahia, que se torna o *locus* da capoeira considerada mais pura” (VASSALLO, 2003, p. 4), colocando uma sombra

sobre a capoeira praticada no Rio de Janeiro, apagando-a assim da memória nacional (REIS, 1997).

Neste contexto, a capoeira sofre uma transformação importante: em 1928, Mestre Bimba (Manuel dos Reis Machado) cria o estilo de Capoeira Regional que, segundo ele, “é o batuque misturado com a angola, com mais golpes, uma verdadeira luta, boa para o físico e para a mente” (SODRÉ, 2002, p. 52). Mestre Bimba, segundo Abib (2005), sente “a necessidade de dar à capoeira um caráter mais aceito socialmente”, introduzindo assim algumas modificações substanciais.

É bom lembrar que na década de 20, na Bahia, a capoeira sofreu uma violenta repressão, que só terminou quando, com a revolução de 30, o chefe da polícia, Pedro de Azevedo Gordilho, conhecido como Pedrito, foi deposto do cargo (SODRÉ, 2002). Nesse tempo, Mestre Bimba continuava a praticar capoeira e a mostrá-la em público, desafiando as autoridades. Buscava apoio entre as camadas sociais mais abastadas de Salvador compostas por universitários e filhos de personalidades importantes, saiu das ruas e criou uma academia, incorporando elementos de artes marciais orientais, dando vida assim à “Luta Regional Baiana”, conhecida como capoeira regional (ABIB, 2005, p. 65). Segundo Muniz Sodré, “Bimba estava apenas resgatando um aspecto que parecia esvanecer-se na Bahia, o do combate duro, mas que de fato continuava latente junto a grandes mestres angoleiros como Waldemar da Paixão, Traíra, Aberre, Onça Preta e outros” (SODRÉ, 2002, p. 51). A capoeira deixou de ser crime em 1934, através de um decreto do presidente Getúlio Vargas, fato que, segundo Abib (2005), “se deve também, entre outros fatores, à influência do processo desencadeado por mestre Bimba” (ABIB, 2005, p. 65).

Embora muitos estudiosos da capoeira considerem o surgimento do estilo regional como uma descaracterização da autêntica capoeira (angola), é preciso reconhecer em Mestre Bimba um grande estrategista, pois, segundo Abib (2005), “soube articular um importante

movimento que visava a um maior reconhecimento público e valorização dessa manifestação afro-brasileira, e sua conseqüente descriminalização, já que até então, a capoeira ainda constava no Código Penal Brasileiro” (ABIB, 2005, p. 153).

Segundo Reis (1997), há uma bifurcação: a capoeira angola enfatiza a africanidade da capoeira, enquanto a capoeira regional ressalta a mestiçagem, mesclando lutas orientais e ocidentais (p. 99). Araújo (2004) motiva o surgimento da capoeira regional como reação crítica ao fato de que a capoeira tinha se tornado inoperante, se comparada com as artes marciais orientais. Ao entrar em cena a capoeira regional, a outra vertente desta manifestação passa a se chamar capoeira angola, já que a capoeira até aquele momento tinha sido somente uma e única. Esta opinião é corroborada por Conduru (2008) que, no entanto, ressalta que o conceito de capoeira angola surge como resposta ao nascimento da capoeira regional, não existindo antes deste período a capoeira angola, enquanto mais antiga e tradicional. Sodré (2002) acrescenta que

atribuir à capoeira angola uma origem autêntica (essencial, sem invenção histórica) é nada saber da dialética complexa do processo de constituição desse jogo no território nacional. O que existia mesmo, nos começos, eram formas diversas de uma capoeiragem primitiva, antiga, que, a exemplo da região do Recôncavo, encaminharam-se para uma síntese urbana em Salvador. Angola e regional são formas diferenciadas dessa síntese (SODRÉ, 2002, p. 74).

Apesar de ter aberto sua primeira escola em 1910, que foi transferida para outro espaço próximo de pensões frequentadas por estudantes universitários em 1922, Mestre Pastinha, o emblemático mestre de capoeira angola, fundou, em 1941, o Centro Esportivo de Capoeira Angola, instituição, desta vez, reconhecida oficialmente pelo governo. Levou, assim, esta prática para um espaço fechado, como também fez Mestre Bimba, para diferenciar a capoeira angola do modelo de rua e romper com sua imagem desordeira.

Mestre Pastinha liderava o movimento em prol da preservação da africanidade através da sua ritualidade e ludicidade. Esse Mestre, citado por Vassallo (2003) afirma que

O capoeirista deve ter em mente que a Capoeira não visa, exclusivamente, preparar o indivíduo para o ataque ou a defesa contra uma agressão, mas, desenvolver, ainda, por meio de exercícios físicos e mentais, um verdadeiro estado de equilíbrio psicofísico, fazendo do capoeirista um autêntico desportista, um homem que sabe dominar-se antes de dominar o adversário. (Mestre Pastinha, 1964: 35) (PASTINHA apud VASSALLO, 2003, p. 11).

Araújo R. (2004, p. 124) coloca em evidência que “os aspectos ritualísticos nos permitem pensar o seu entendimento sobre ética e educação na formação do grupo e da identidade”. Cria-se assim o ideal de mestre no imaginário dos angoleiros⁸⁵.

Abib (2005) observa que Mestre Pastinha colocava em ação duas estratégias para a consolidação da capoeira angola: de um lado, utilizava os aspectos desportivos, tipicamente exaltados na época, para impulsionar a afirmação social desta prática, e do outro buscava os fundamentos da tradição africana, reelaborando uma filosofia para a prática da capoeira angola, baseada numa estética de jogo mais simbólica, no companheirismo, no respeito, na ética, nos valores humanos. Estes fatores são explicitados nos manuscritos que o Mestre Pastinha deixou e levados em frente pelos seus discípulos Mestre João Pequeno e Mestre João Grande, entre os principais. O progressivo sucesso da capoeira regional, porém, projeta uma sombra na capoeira angola que, aos poucos, chega quase ao desaparecimento.

Nos anos 50 e 60, os espetáculos turísticos e “folclóricos” proliferaram rapidamente na Bahia para mostrar aos visitantes a variedade da cultura local, na qual estava sempre presente a capoeira. Isto levou à formação de vários grupos “parafolclóricos”, entre os quais se destacou o VivaBahia, liderado por Emília Biancardi, que alcançou projeção nacional e internacional. Esteves (2004) define este momento como o “início da mercantilização”.

⁸⁵ Angoleiros são os seguidores/discípulos da capoeira angola.

Neste período, a capoeira sofre uma forte expansão naqueles segmentos que a entendiam como esporte e que passaram a disputar “um espaço no mercado da ‘cultura física’” (BARRETO, 2005, p. 66). A autora coloca em foco que um dos aspectos preocupantes deste processo foi a tentativa de impor um modelo único com a pretensão de torná-lo hegemônico. Barreto acusa que, durante muito tempo, a afirmação que ‘capoeira é uma só’, “serviu para impor, por exemplo, aos praticantes da Capoeira Angola, que estes abandonassem tal estilo, considerado anacrônico por aqueles que se apresentavam como defensores da modernização e da transformação da capoeira em esporte nacional” (BARRETO, 2005, p. 66).

Duas fortes tendências, a esportização⁸⁶ e a folclorização, são preponderantes neste momento, mas isto não impede que muitos grupos tentem encontrar outros espaços, afirmando a capoeira como expressão da cultura negra. Barreto observa que “este caminho foi sendo pavimentado ao longo das décadas de 1980 e 1990” (BARRETO, 2005, p. 66).

É bom lembrar que, no final da década de 1970, começaram a se constituir grupos e organizações anti-racistas que, tempos depois, se transformam nos movimentos negros atuais.

Destaca a autora que

as ações destas organizações provocaram alterações nos discursos e práticas acadêmicas, oficiais e populares, no sentido de questionar a democracia racial como um mito, dar visibilidade ao racismo brasileiro e propor políticas públicas que garantissem a ampliação das oportunidades sociais para a população negra (BARRETO, 2005, p. 65).

A capoeira angola recupera, assim, suas forças em consequência do trabalho articulado e persistente das lideranças baianas em busca da valorização da sua africanidade. Estas lideranças são compostas por membros do movimento negro, intelectuais, mas, sobretudo, por importantes mestres, nem sempre envolvidos com questões políticas como

⁸⁶ Em 1970, durante o regime militar, foi criada a Federação Paulista de Capoeira e, em 1972, foi instituído um departamento de capoeira na Confederação Brasileira de Pugilismo. (VIEIRA e ASSUNÇÃO, 2008).

Mestre João Pequeno, Mestre João Grande, Mestre Curió e Mestre Moraes, entre tantos outros.

A partir da década de 1970, a capoeira teve uma expansão mundial. Muitos capoeiristas, buscando melhores condições de vida, se mudaram para outros países, onde contribuíram com a divulgação da cultura brasileira no exterior. Este fenômeno, frisa Falcão (2008), começa sem que as pessoas tivessem noção da magnitude iria tomar com o decorrer do tempo. O movimento de ida para o exterior impulsionou o movimento de volta, trazendo para o Brasil muitos estrangeiros com interesse em conhecer o país e sua cultura, aprender seu idioma e “beber na fonte” de renomados mestres. Mestres e professores no exterior fazem questão de utilizar nomes de golpes, letras de cantigas e expressões em português durante os treinos. Falcão afirma que “falar português nas aulas de capoeira é um requisito que opera como uma espécie de ‘selo de qualidade’ e vem contribuindo para abrir campos de trabalhos antes impensáveis” (FALCÃO, 2008, p. 126). A cidade de Salvador, passava, desta forma, a ser considerada a “Meca da Capoeira” e seus espaços mais tradicionais, templos de peregrinação, como observa Falcão (2008, p. 125).

Apesar destes aspectos que podem ser considerados positivos, Mestre Itapuã, em entrevista publicada no Caderno Muito do Jornal A Tarde⁸⁷, mostra o outro lado da medalha, lembrando que a capoeira chegou ao exterior de forma muito desorganizada. Questiona ele: “Gente sem competência foi dar aula. (...) Difícil não é ensinar capoeira. É ser mais do que papagaio de venda, com o professor fazendo e os alunos repetindo os movimentos sem entender o sentido” (10/05/2009).

Evidencia Falcão (2008) que, nas últimas décadas, a capoeira se tornou também uma opção profissional nem sempre possível em instituições e empresas convencionais. Ele

⁸⁷ Jornal A Tarde. *Revista Muito*. Tatiana Mendonça. Uma roda do tamanho do mundo. Edição do dia: 10/05/2009.

constata que hoje muitos jovens projetam na capoeira um futuro profissional e com muita criatividade buscam soluções para “escapar da sina daqueles que, considerados pela maioria como os grandes mestres da capoeira, morreram em situação de miséria absoluta” (FALCÃO, 2008, p. 124).

É interessante perceber que a capoeira, principalmente praticada por jovens, “parece fazer parte de um modo de vida particularmente interessante, por agregar indivíduos de camadas sociais, meios culturais e origens étnicas bastante diferenciados”, aponta Travassos (1999, p. 261). Não são somente os capoeiristas negros que têm a capoeira na sua “memória corporal”, mas segundo a autora,

são “negros” de todas as cores que, dependendo do contexto, podem se dizer atavicamente ligados a uma ancestralidade negra africana. Assim, indivíduos normalmente considerados brancos, podem em nome, por exemplo, de uma nacionalidade brasileira comum, construir uma forte identificação étnica negra (TRAVASSOS, 1999, p. 265).

Hoje a capoeira é praticada por pessoas de todas as idades (desde crianças pequenas até a terceira idade), mulheres, pessoas com necessidades especiais, pessoas de todas as etnias e todas as religiões provenientes do mundo inteiro. Incorpora as novas tecnologias⁸⁸ na divulgação dos serviços prestados pelas academias, de informações sobre sua trajetória histórica, suas músicas com suas letras e seus toques, seus movimentos, utilizando-se mais recentemente do meio audiovisual com grande eficácia. Torna-se território de disputa nas escolas particulares, que passaram a oferecer aulas de capoeira, sobretudo no ensino infantil, como maneira de se tornarem competitivas no mercado. Desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão social, sobretudo, em comunidades localizadas nas periferias das

⁸⁸ Sobre cibercapoeira ver: Muleka Mwewa e Alexandre Fernandez Vaz. Educação do corpo em manifestação cultural afro-brasileira: o jogo de capoeira no contexto da indústria cultural. *VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*, 2004.

grandes cidades, tornando-se um meio de transformação e emancipação para as crianças e os jovens de área de baixa renda.

Concluo esta parte com as palavras de Alves (2006) que, inspiradas em uma frase do Mestre Pastinha, refere:

segundo Mestre Pastinha, um grande guardião da capoeira angola, “a capoeira é tudo que a boca come”. (...) Então, jogar capoeira é o dia-a-dia. E viver com salário mínimo é viver nas ruas, é viver nas prisões, é ser mãe, é ser mulher, é ser negro, é ser índio, é ser arcaico. É ser acadêmico e também defender o olhar do povo na academia. Isso tudo é jogar capoeira (ALVES, 2006, p. 244)

3.2 O ritual da roda de capoeira

A roda de capoeira pode ser considerada o maior momento da capoeira angola. Larraín (2005, p. 76) descreve a roda como um ritual sagrado, onde “todas as energias dos ancestrais confluem, neste momento, para presenciar o ritual”. Representa o lugar onde os jogadores mostram o que sabem em termos de movimentos e de mandinga, ou seja, “a capacidade que têm de seduzir o adversário, iludi-lo e, se quiser (ou puder), derrotá-lo” (REIS, 1997, p. 201). É, segundo a autora, a metáfora do espaço social em negociação permanente. Em outros tempos, a roda era chamada de “vadiação”, termo utilizado para indicar uma brincadeira, um jogo de rua realizado pelo povo (DIAS, 2006, p. 30). Hoje, contudo, este termo foi adotado por muitos capoeiristas “como sinônimo de sua arte” (ibidem, p. 61).

Antigamente, era na própria roda que se aprendia a capoeira, através da observação e da experiência. Abreu, citado por Abib (2005), definiu este procedimento “de oitiva”, ou seja, sem um aparente método ou pedagogia, mas ao mesmo tempo “um exemplo de como se dava a transmissão através da oralidade” (ABIB, 2005, p. 178). Hoje, o aprendizado se dá em

espaços fechados, com aulas que treinam os movimentos e a música para confluir na roda de capoeira.

Na capoeira tudo conflui na roda: na pequena roda e na grande roda. Araújo R. (2004) observa que a roda, na capoeira angola,

é o espaço onde se consagra de maneira ritualística a dinâmica sagrada da construção do saber. É o local de constantes avaliações sobre como cada indivíduo exercita nesta – Pequena Roda – seu entendimento e posicionamento sobre as *coisas da vida* – Grande Roda – mas, sobretudo, de exposição dos valores que cada mestre adota para realizar a iniciação dos seus discípulos. Assim, mais que avaliar o desempenho puro e simplesmente de cada indivíduo, a Roda afere a conduta de quem ensina, de quem orienta este ou aquele capoeirista (ARAÚJO R., 2004, p. 25).

Waldeloir Rego (1968) coloca em evidência que o jogo não é igual em todas as academias – varia não somente no início do jogo, mas no seu desenrolar também. A essência da luta sempre esteve voltada para o desnorteamento do adversário, por meio da malícia e da negação (SODRÉ, 2002, p. 48). De fato, como lembra Simões (2008), é na roda que a comunicação entre instrumentos musicais da bateria, o canto e os jogadores com suas corporeidades se estabelece de forma verbal (através os recados que as cantigas passam) e não-verbal (através das mensagens corporais).

De uma forma geral, na roda, a disposição dos participantes é dividida entre os que tocam os instrumentos musicais da bateria⁸⁹ e os demais sentados em semicírculo no chão que formam o coral. O ritual começa com a chamada dos berimbaus: primeiro o gunga, ou “berimbau mestre”, seguido pelo médio e a viola, aos quais se junta pouco depois o pandeiro. “Iê” é o sinal do mestre ou de quem está tocando o gunga⁹⁰, para avisar que a roda começou,

⁸⁹ A bateria da capoeira é formada por três berimbaus (gunga, médio, viola), pandeiro, reco-reco, agogô e atabaque.

⁹⁰ O gunga é o berimbau cujo som é mais grave. É considerado o mestre na roda de capoeira, pois regula o andamento do jogo (lento, médio, rápido). Ver: Mestre Bola Sete (2005, p. 70). Araújo R. define o gunga “senhor do conhecimento que orienta a roda” (2004, p. 26)

entoando logo uma ladainha. Dois jogadores estão agachados ao pé do berimbau. Todos estão em silêncio e concentrados na sua mensagem (LARRAÍN, 2005, p. 78).

A ladainha é geralmente cantada pelo mestre ou alguém com certa experiência. Abre a roda e “é como uma reza”, pois nelas estão registrados os fundamentos, como o da fraternidade, da sabedoria (ALVES, 2006, p. 243), mas são cantadas também as qualidades de capoeiristas famosos, suas histórias e mitos (DIAS, 2006, p. 159). A ladainha pode fazer parte de um repertório existente ou ser improvisada na hora, inspirada em algum fato, pessoa ou reflexão.

Ao terminar a ladainha, entra a chula ou louvação, na qual é saudado Deus e são saudados os mestres ou locais geográficos. Entram o atabaque, agogô e o reco-reco. Ao solo do mestre entra agora a resposta do canto coletivo (coral, *tutti*). Os capoeiristas continuam ao pé do berimbau e começam a fazer gestos de respeito e louvação, dirigindo as mãos para o céu ou para baixo (LARRAÍN, 2005, p. 78). Neste momento, eles pedem proteção aos seus santos “para que estes os protejam de qualquer malefício na roda e na vida, o que pode ser entendido como uma outra maneira de ‘fechar o corpo’”(DIAS, 2006, p. 159).

Na sequência, são entoados os corridos, nos quais continua o diálogo de solo e resposta do coral. O jogo pode começar, será acompanhado e, de certa forma, supervisionado pelo mestre. A seleção dos corridos fica a cargo de quem está puxando o canto, que pode se inspirar em acontecimentos da própria roda ou pode utilizá-lo para mandar um recado aos jogadores (LARRAÍN, 2005, p. 78).

Mestre João Pequeno (2000) evidencia a importância de o jogador conhecer os toques, pois ele deve acompanhar o ritmo e o andamento do berimbau. Ele deixa claro que “se o capoeirista não conhece os sinais dos toques do berimbau, ele também não é um capoeirista é apenas um pulador” (MESTRE JOÃO PEQUENO, 2000, p. 24).

Caso se apresente alguma falta de conduta, cabe ao mestre intervir e convocar, através de uma “chamada”, ou seja, “um toque no qual a corda solta do berimbau é percutida repetidas vezes”, no sentido de os jogadores ao pé do berimbau serem orientados (SOUSA, 1998, p. 43). As duplas se alternam no jogo e os demais vão se revezando na execução dos instrumentos, para que todos possam “entrar na roda”.

Com o grito “Iêê” o mestre, ou quem estiver tocando o gunga, pode interromper ou finalizar o jogo. Os jogadores voltam ao pé do berimbau, apertam suas mãos, concluindo o jogo. Se o jogo continuar, outra dupla se posiciona ao pé do berimbau, recomeçando o ritual novamente. O pé do berimbau é local de entrada e saída do jogo, mas é também “um lugar sagrado onde se juntam o início e o fim, o passado e o presente, o céu e a terra, o bem e o mal, a vida e a morte” (ABIB, 2005, p. 194).

3.3 A música na capoeira angola

Uma roda tem uma dimensão espacial, mas ao mesmo tempo tem uma dimensão temporal, enquanto acontecimento acústico moldado por marcos musicais (DOWNEY, 2002, p. 491). É através da música que é determinado quando os jogadores devem começar e terminar, como devem jogar. É através da música que todos os participantes são unidos e conduzidos em uma sequência de jogos. De certa forma, pode-se dizer que a música costura todos os elementos que constituem uma roda de capoeira: os movimentos, as atitudes, os ensinamentos, a história, as reflexões, entre tantos outros.

A estrutura musical, para Araújo R. (2004), é tão importante quanto o jogo, já que “seus canais de comunicação vão se definindo nos toques e nas variações, mas também nos cantos, cujas metáforas orientam o entendimento sobre o estar presente naquele momento e naquele lugar” (ibidem, p. 26). Não há, portanto, uma roda de capoeira sem sua bateria, seu

cantador e seu coral, da mesma forma que não há roda sem movimento ou outros elementos. Uma roda de capoeira compreende o conjunto destes elementos inseparáveis.

Instrumento característico, que se tornou quase sinônimo e símbolo de capoeira, o berimbau⁹¹ é um arco musical e, segundo Shaffer (1977), um dos instrumentos mais primordiais de todos os instrumentos musicais. Entre suas formas, existe o berimbau de boca (arco musical tocado com a boca, não confundido com o berimbau de boca, feito de metal), que se encontra ainda na África do Sul, e o berimbau-de-barriga, feito com um pau de beriba, arame e uma cabaça como caixa de ressonância.

Não se sabe ao certo quando o berimbau passou a fazer parte das rodas de capoeira. Nas obras de Rugendas e Debret, nas quais são retratados o jogo da capoeira ou situações em que se presume que alguns escravizados estivessem jogando capoeira, o berimbau não está presente. Por outro lado, o berimbau está presente nas gravuras que retratam vendedores ambulantes.

Mestre João Pequeno (2000) conta que, quando criança, ele se lembra de ter conhecido o berimbau-de-boca, que um tio dele tocava. Explicita também que já naquela época o jogo da capoeira era realizado com o acompanhamento do berimbau. Este instrumento foi incorporado na capoeira baiana no final do século XIX (SODRÉ, 2002), sendo que, antigamente, era utilizado para conversar com os mortos (ABIB, 200, p. 99). Na roda de capoeira angola, é o berimbau que estabelece a conexão com o sagrado e a ancestralidade (ABIB, 2005).

A bateria presente em uma roda de capoeira angola prevê três berimbaus (gunga, médio e viola), pandeiro, agogô, reco-reco e atabaque. O atabaque também não fazia parte da bateria e foi introduzido nos anos 70, sendo a bateria composta apenas por reco-reco, agogô,

⁹¹ Sobre o berimbau ver também: Carneiro (1975), Mestre Pastinha (1964), Reis (1997), Sousa (1998), Mestre João Pequeno (2000), Downey (2002), Sodré (2002), Larraín (2005), Abib (2005), Mestre Bola Sete (2005), Alves (2006), Kandus, Gutmann e Castilho (2006).

pandeiro e berimbau com caxixi, segundo relata Sousa (1998), mencionando um livro e uma conversa com o artista plástico Carybé. Mestre João Pequeno (2000) também constata que antigamente não era usado, “mas foi introduzido na capoeira e deu certo” (2000, p. 27). Sousa (1998) observa que “a atual variedade de instrumentos da capoeira comprova a diversidade cultural presente nesta manifestação da cultura popular. Os instrumentos musicais nela utilizados evidenciam, mais uma vez, a derivação africana desta arte e legitimam sua constituição no Brasil” (Sousa, 1998, p. 63).

Na capoeira, afirma Downey (2002), a música instrumental é mais que um “veículo acústico” para conduzir o canto ou um mero acompanhamento para as interações físicas. “Na roda, enquanto espaço sonoro, predominam as vozes instrumentais⁹²” (DOWNEY, 2002, p. 492).

O desenho rítmico-melódico dos berimbaus e dos outros instrumentos de percussão é chamado “toque” e serve para diferenciar jogos diferentes. O toque, explica Downey (2002) é um “padrão melódico-rítmico composto de três notas que pode ser produzido com o instrumento⁹³” [berimbau] (DOWNEY, 2002, p. 494). Os toques mais frequentes na capoeira angola são: Angola, São Bento Grande, São Bento Pequeno.

O gunga⁹⁴, “berimbau mestre”, é quem faz a marcação e conduz a roda em geral. O berimbau médio toca um padrão rítmico inverso ao do gunga. A viola, ou seja, o berimbau com som mais agudo, realiza as variações, ou improvisos, dialogando com os toques do gunga e do médio. Deve-se lembrar de que o berimbau é tocado junto ao caxixi. Os principais toques da capoeira angola, na vertente do Mestre Pastinha e Mestre João Pequeno, fazem referência ao São Bento Grande e São Bento Pequeno (MESTRE JOÃO PEQUENO, 2000).

⁹² Within the roda as a sound space, instrumental voices predominate.

⁹³ A toque is a melodic-rhythmic pattern of the three tones that can be produced with the instrument.

⁹⁴ Sobre os toques dos berimbaus ver: Carneiro (1975), Graham (1991), Reis (1997), Sousa (1998), Mestre João Pequeno (2000), Downey (2002), Sodré (2002), Larraín (2005), Abib (2005), Mestre Bola Sete (2005), Alves (2006).

A parte vocal é acompanhada pela bateria e se realiza em forma de solo (nas ladainhas) ou em forma solo/tutti (também chamado de coro, coral) na louvação (chamada também chula) e nos corridos. É bom deixar claro que não há uma única forma de utilizar os termos, sendo que neste trabalho estou fazendo referência à nomenclatura utilizada no Centro Esportivo de Capoeira Angola, que tem como coordenador geral o Mestre João Pequeno.

“As cantigas da capoeira angola apresentam padrões melódicos predeterminados que servem de guias para o solista”, embora seja possível criar variações melódicas pessoais, afirma Larraín (2005, p. 111). O improvisado é uma importante característica presente na musicalidade da capoeira. Desta forma, é muito difícil que uma cantiga seja sempre cantada de maneira igual: a cada vez o solista introduz elementos diferentes, colocando a sua contribuição pessoal. Em seu estudo sobre “A capoeira angola: música e dança”, Larraín (2005) apresenta uma redução melódica das frases mais utilizadas e, como também Sousa (1998) fez, muitas transcrições de cantigas e toques do repertório.

3.4 A transmissão dos saberes na capoeira angola

A transmissão dos saberes na capoeira angola segue formas peculiares e, de certa forma, típicas junto a outras manifestações da cultura popular, tendo em comum a vivência em comunidade. Sobretudo, até a década de 1950, aprendia-se capoeira em espaços abertos, que podiam ser praças, ruas, nos cais, perto de um boteco, de uma venda, onde as pessoas se encontravam. Aprendia-se fazendo e com pessoas mais velhas que incentivavam as mais novas (ABIB, 2005). O contexto principal desta aprendizagem era a própria roda de capoeira. Observação e imitação. As orientações provinham de várias pessoas, já que não se tinha ainda o conceito de mestre e academia, tais quais os concebemos hoje. A este respeito, Muniz Sodré (2002) observa que “o mestre não ensinava ao seu discípulo, pelo menos no sentido que a

pedagogia ocidental nos habituou a entender o verbo ensinar. Ou seja, o mestre não verbalizava, nem conceituava o seu conhecimento para transmiti-lo metodicamente ao aluno. Ele criava as condições de aprendizagem (formando a roda da capoeira) e assistia a ela” (SODRÉ, 2002, p. 38).

Hoje, por conta do processo histórico discutido anteriormente, no qual a rua passou a ser sinônimo de desordem e marginalidade, a capoeira é aprendida em espaços fechados, em grande parte instituições legalizadas, com mestres que organizaram tanto os saberes quanto as metodologias para conduzir o aprendiz, desde os seus primeiros passos nos treinos até a roda de capoeira. Mesmo assim, boa parte do sistema tradicional de conceber o seu ensino continua presente e remete frequentemente à chamada “pedagogia do africano”, expressão presente na fala de muitos mestres descendentes de Mestre Pastinha e seus discípulos Mestre João Grande e João Pequeno.

Abib (2005) relata uma fala de Mestre Moraes sobre a pedagogia do africano, na qual o toque é algo fundamental: o mestre, através do toque, não pensa somente em consertar um movimento, mas passar para o aluno sua vontade de vê-lo aprender. Outro aspecto desta pedagogia é que o mestre demonstra e faz junto com o aluno no lugar de explicar verbalmente. “É justamente na tradição oral, presente na roda de capoeira, que os saberes têm espaço e o tempo de se mostrarem e serem transmitidos pelos iniciados aos mais novos” frisa Abib (2005, p. 182), quando destaca a importância da oralidade e da dimensão espaço e tempo da aprendizagem.

Dentro dessa visão, então, o tempo de aprendizagem da capoeira angola, por parte de uma pessoa, não é nem maior nem menor do que seu próprio tempo de aprender. Neste sentido, existe um profundo respeito para com a individualidade. Afinal, uma frase famosa do próprio Mestre Pastinha dizia “cada qual é cada qual. Ninguém joga do meu jeito”. Tendo esta visão, na capoeira angola os mestres ensinam sequências básicas sobre as quais, aos poucos,

os alunos desenvolvem sua própria maneira de jogar, demonstrando que a aprendizagem pela observação, repetição e imitação não tem como resultado algo mecânico e previsível. Os desafios, presentes em muitas situações das rodas, são parte importante do processo de aprendizagem e estão presentes no imprevisível e no inesperado, mas sempre amparados pelo espírito coletivo e comunitário do grupo (ABIB, 2005, p. 183).

O mestre tem um papel fundamental, porque, dentro de uma cultura de tradição oral, ele é o responsável pela preservação da memória coletiva (CASTRO, 2003; ABIB, 2005). É aquele que foi reconhecido pela sua comunidade, enquanto detentor do saber e tem a missão de torná-lo disponível para aqueles interessados. Este reconhecimento é dado por conta da competência técnica e o domínio dos elementos da capoeira: saber tocar, saber cantar, saber confeccionar os instrumentos, além do saber jogar (CASTRO, 2003, p. 55). Mestria, reforça Muniz Sodré (2002), “implica não apenas o domínio técnico de um saber, mas também a abertura para a sua reinvenção pelos discípulos, pelos seguidores (SODRÉ, 2002, p. 87-88).

A musicalidade, expressa através da bateria e do canto, é um elemento muito importante no processo de transmissão dos saberes, porque é através dela que são celebrados os antepassados, os ancestrais, seus atos heróicos, seus valores. Sousa (1998, p. 119-120) destaca os seguintes resultados educacionais levantados durante a sua pesquisa: filosóficos, por conta de despertar entre membros reflexões sobre os fundamentos da capoeira; social, pela conscientização sobre direitos, deveres, responsabilidades; físico, em função da aprendizagem dos movimentos corporais; e, por último, artístico, ou seja, acerca dos aspectos musicais e da performance (cantigas, toques etc.). A música tem ainda função educativa e

é usada como veículo de comunicação levando a mensagem musical para o aluno, que deve interpretá-la e educar-se, respeitando e acatando o que foi expresso pelo Mestre na letra da cantiga improvisada. Por conseguinte, a música dá conformidade às regras sociais e confere validade à filosofia da capoeira, exercendo uma função educativa e mantendo a estabilidade e a continuidade da cultura, segundo conceitos estabelecidos por Merriam (1964). (SOUSA, 2006, p. 257)

CAPÍTULO 4 - CAMINHO METODOLÓGICO PERCORRIDO

O primeiro contato com o Mestre Faísca aconteceu ainda antes de conhecê-lo pessoalmente. Nos anos de 2005/2006 integrei o grupo de pesquisa “Mestres de Música da Bahia On-line”, coordenado pela Dra. Alda Oliveira e foi nesta oportunidade que, junto ao meu colega etnomusicólogo, Jean Joubert, me aproximei de vários mestres da capoeira, ogãs de terreiros de candomblé, mestres de samba de roda e bandas filarmônicas. Estes encontros deram-se tanto pessoalmente quanto indiretamente, ou seja, através da transcrição das entrevistas que eles nos concederam para a pesquisa.

Tendo definido que minha pesquisa iria investigar a capoeira, foi a partir dos depoimentos do mestre e das reflexões decorrentes, que surgiu o interesse de entrar em contato com o Mestre Faísca. O seu lado questionador expressado em uma entrevista⁹⁵ realizada com Mestre João Pequeno e Mestre Ciro no Forte Santo Antônio estava muito próximo à minha maneira de pensar. Já que o pano de fundo das minhas atividades, nos últimos anos, tiveram como foco a valorização da cultura popular e o consequente questionamento a respeito dos valores dicotômicos historicamente estabelecidos a respeito do erudito x popular, formal x informal, considerei interessante a possibilidade de realizar a pesquisa na instituição coordenada por ele.

Entrei em contato, marquei um encontro e, na nossa primeira reunião, minhas impressões se confirmaram: o Mestre Faísca, um jovem mestre de capoeira angola, branco, rastafári, originário do interior de São Paulo, manifestou uma grande capacidade de reflexão. Simpatizei imediatamente com ele e fiquei surpresa com a delicadeza e atenção com a qual tratava as pessoas que circulavam na academia.

A empatia entre nós foi imediata. Geralmente, quando se pensa em pesquisa, a tendência é imaginar algo frio, impessoal, asséptico, mas nas ciências humanas, na pesquisa qualitativa, não se pode esquecer o componente humano dos contatos que se estabelecem durante o trabalho de campo. Por esta razão, é de fundamental importância que se estabeleça uma relação harmoniosa entre pesquisador e os colaboradores. Realizar uma pesquisa é como realizar uma viagem e para que a viagem tenha sucesso, é preciso que as pessoas se sintam parceiras, construam uma boa comunicação e estabeleçam um sentimento mútuo de confiança e respeito. Contudo, não é minha intenção afirmar que se possa somente investigar ambientes, nos quais exista empatia com o grupo, mas o fato de que o pesquisador deva cuidar, com muita atenção, de como irá construir sua relação com os membros do grupo pesquisado.

4.1 Pesquisa qualitativa

A pesquisa qualitativa surgiu no âmbito das ciências sociais e humanas com o intuito de estudar “o outro”, inicialmente em países e contextos socioculturais distantes, “exóticos” e considerados “primitivos” através de etnografias, para aos poucos investigar contextos mais próximos de “casa” (CAPUTO, 2000). É por natureza aberta e contextualizada, já que o estudo é realizado em seu ambiente natural, em contato direto com o grupo pesquisado e concebido através de uma perspectiva holística, que pretende considerar uma realidade como um todo.

Segundo Denzin e Lincoln (2005), o conceito de pesquisa qualitativa adquiriu significados diferentes, ao longo da sua trajetória histórica, mas na tentativa de encontrar um denominador comum entre várias concepções, afirmam que

a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que coloca o observador no mundo. Consiste de um conjunto de práticas e materiais interpretativos que tornam o mundo visível. Estas

⁹⁵ Entrevista concedida para a Profa. Dra. Alda Oliveira no dia 7 de março de 2004.

práticas transformam o mundo. Traduzem ele em uma série de representações, que incluem o caderno de campo, entrevistas, conversações, fotografias, gravações e anotações para si. A este nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa e naturalística do mundo⁹⁶ (DENZIN & LINCOLN, 2005, p. 4).

Para Bresler e Stake (1992), “pesquisa qualitativa” é um termo abrangente que se refere a muitas estratégias de pesquisa que compartilham algumas características:

(1) observação não-intervencionista no contexto natural; (2) ênfase na interpretação de questões êmicas (aquelas do participante) e éticas (aquelas do pesquisador); (3) uma descrição altamente contextualizada das pessoas e dos acontecimentos; e (4) a validação das informações através de um processo de triangulação⁹⁷ (BRESLER & STAKE, 1992, p. 75-76).

A pesquisa qualitativa, então, não pertence a uma única disciplina e é utilizada em várias áreas de conhecimento, da mesma forma que não possui um conjunto de métodos e procedimentos próprios. Não existe, assim, uma única prática metodológica, mas várias, pois seu foco é plural. A partir destes pressupostos, o percurso vai sendo definido no decorrer da pesquisa que ainda conta com uma combinação de múltiplos procedimentos, dados empíricos, perspectivas e olhares, que se tornam estratégias que acrescentam rigor, amplitude, complexidade, riqueza e profundidade à investigação.

Apesar de ser uma modalidade de pesquisa mais recente e menos utilizada, se comparada com a abordagem quantitativa, a pesquisa qualitativa pretende demonstrar sua cientificidade não mais de forma positivista, mas dialética. Segundo Pedro Demo (2007), dentro de critérios formais, uma proposta científica deve ser: a) *coerente*, já que o texto deve

⁹⁶ Qualitative research is a situated activity that locates the observer in the world. It consists of a set of interpretative, material practices that make the world visible. These practices transform the world. They turn the world into a series of representations, including field notes, interviews, conversations, photographs, recording, and memos to the self. At this level, qualitative research involves an interpretative, naturalistic approach to the world.

⁹⁷ (1) *noninterventionist* observation in natural settings; (2) emphasis on *interpretation* of both emic (those of the participant) and etic issues (those of the writer); (3) highly *contextual description* of people and events; and (4) validation of information through triangulation. (p. 75-76)

fluir em maneira lógica, sem desencontros ou contradições; b) *sistemática*, dando conta do assunto com profundidade; c) *consistente*, ou seja, mostrar argumentos válidos; d) *original*, trazendo inovação para o tema em questão; e) *objetivada*, ou seja, tentar captar a realidade da melhor maneira possível; f) *discutível*, ou seja, fazer com que o texto estimule a discussão, argumentação e contra-argumentação (DEMO, 2007, p. 60-61). O autor aponta também os critérios políticos que geralmente não são muito levados em consideração, por causa de uma herança positivista, que acredita na neutralidade do pesquisador. São eles: a) *o acordo intersubjetivo*, ou seja, o consenso entre pesquisador e comunidade pesquisada; b) *reconhecimento da autoridade por mérito*, ou seja, a autoridade é atribuída por liderança própria, por domínio de determinados assuntos, ou seja, “a comunidade deve poder confiar na competência técnica do pesquisador, bem como este confiar na sabedoria comunitária”; c) *relevância social do conhecimento produzido*, através da qual poderiam ser apontadas práticas alternativas e, eventualmente, soluções; e d) *ética* (p. 61).

Considerando estes aspectos, Phelps et al. (2005) remetem à visão de Guba e Lincoln⁹⁸, segundo a qual o pesquisador qualitativo geralmente manifesta algumas características pessoais e procedimentais como: 1) *receptividade*⁹⁹, característica que o pesquisador deve mostrar para saber interagir com o grupo pesquisado e construir um ambiente favorável para a pesquisa; 2) *adaptabilidade*¹⁰⁰, que mostra a capacidade do pesquisador de se ajustar criativamente a diferentes tipos de dados; 3) *ênfase holística*¹⁰¹, que mostra a capacidade de ver além e transpor um determinado assunto para o contexto geral; 4) *expansão do conhecimento*¹⁰², que acontece quando o pesquisador não está somente aberto para o próprio conhecimento tácito, mas está aberto também àquele dos sujeitos pesquisados;

⁹⁸ Cf. Guba e Lincoln, *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass, 1983.

⁹⁹ Responsiveness.

¹⁰⁰ Adaptability.

¹⁰¹ Holistic emphasis.

¹⁰² Knowledge base expansion.

5) *proximidade processual*¹⁰³, que é a capacidade do pesquisador processar os dados na hora em que estão sendo colhidos e ficar sempre preparado para eventuais mudanças de percurso durante a investigação; 6) *oportunidades para esclarecimentos e recapitulações*¹⁰⁴, quando, ao longo do trabalho de campo o pesquisador pede esclarecimentos aos entrevistados, recapitula ou averigua junto com eles se o assunto foi compreendido corretamente e se foi abordado na sua totalidade; 7) *oportunidades para explorar respostas atípicas ou idiossincráticas*¹⁰⁵, quando o pesquisador se coloca em uma posição que permite a observação e/ou a entrevista com pessoas atípicas, especiais, de “elite” (GUBA & LINCOLN, 1983, *apud* PHELPS et al., 2005, pp. 81-85).

O pesquisador deverá estar atento ao contexto físico, temporal, histórico, social, político, econômico e estético (BRESLER & STAKE, 1992) e ter certa flexibilidade, pois tanto o método como as questões poderão ser modificadas, a partir das informações coletadas durante o trabalho de campo. Segundo Phelps e al. (2005, p. 80), “os pesquisadores qualitativos indutivamente trabalham em direção do desenvolvimento de uma teoria (partindo de um conjunto preliminar de questões e intuições)¹⁰⁶”.

Denzin e Lincoln (2005), porém, chamam a atenção sobre o fato de que o pesquisador é um ser humano, caracterizado pela sua história de vida, portanto, representa, querendo ou não, um contexto social, cultural, étnico e de gênero específico. Segundo eles,

o pesquisador situado em termos de gênero e multiculturalismo aborda o mundo através de um conjunto de idéias, uma estrutura (teoria e ontologia), que especifica um conjunto de questões (epistemologia), que ele ou ela deverá analisar em determinadas maneiras (metodologia, análise). (...) Cada pesquisador se pronuncia a partir de uma comunidade interpretativa distinta que configura, em um modo especial, os componentes multiculturais

¹⁰³ Processual immediacy.

¹⁰⁴ Opportunities for clarification and summarization.

¹⁰⁵ Opportunity to explore atypical or idiosyncratic responses.

¹⁰⁶ In so doing, qualitative researchers inductively move toward the development of theory (from a preliminary set of questions and hunches) (p. 80).

e de gênero do ato de pesquisar¹⁰⁷ (DENZIN & LINCOLN, 2005, p. 21).

A partir deste pressuposto, a pesquisa qualitativa não pode ser considerada uma prática inocente, nem neutra, mas dinâmica, pedagógica e política, pois, através do material coletado e da sua interpretação, o pesquisador apresenta e dá vida a um contexto social. Segundo Denzin e outros acabou a era da neutralidade e da objetividade em pesquisa e é necessário que o pesquisador esteja consciente do seu papel político. Nesta vertente, Smith (2005) frisa que “pesquisa não é somente uma busca altamente moral e civilizada pelo conhecimento; é um conjunto de atividades muito humanas que reproduzem relações sociais de poder específicas¹⁰⁸” (SMITH, 2005, p. 88). Marshall e Rossman (2006), descrevendo as tendências dos últimos 20 anos por conta das teorias pós-modernas, pós-positivistas e pós-colonialistas, resume as principais questões da seguinte forma:

(a) a pesquisa envolve fundamentalmente questões de poder; (b) o relatório de pesquisa não é transparente, mas tem uma autoria caracterizada por indivíduos orientados por conta da sua proveniência étnica (racial), do seu gênero, classe social e visão política; (c) raça, classe e gênero [entre outras identidades sociais] são cruciais para a compreensão da experiência; e, (d) historicamente, a pesquisa tradicional silenciou os membros dos grupos oprimidos e marginalizados¹⁰⁹. (ROSSMAN & RALLIS, 2003 *apud* MARSHALL, 2006, p. 5).

Estas novas perspectivas apresentam três implicações para o pesquisador, que deveria: a) examinar como ele representa os participantes – o Outro; b) estar atento à complexa interação entre a própria biografia, poder e *status*, o contato com os participantes e

¹⁰⁷ The gendered, multiculturally situated researcher approaches the world with a set of ideas, a framework (theory, ontology) that specifies a set of questions (epistemology) that he or she then examines in specific ways (methodology, analysis). (...) Every researcher speaks from within a distinct interpretive community that configures, in its special way, the multicultural, gendered components of the research act.

¹⁰⁸ Research is not just a highly moral and civilized search for knowledge; it is a set of very human activities that reproduce particular social relations of power.

¹⁰⁹ (a) Research fundamentally involves issues of power; (b) the research report is not transparent, but rather it is authored by a raced, gendered, classed, and politically oriented individual; (c) race, class, and gender [among other social identities] are crucial for understanding experience; and (d) historically, traditional research has silenced members of oppressed and marginalized groups. (ROSSMAN & RALLIS, 2003, p. 93).

a palavra escrita; c) cuidar cautelosamente dos processos dinâmicos, no que diz respeito à ética e aos aspectos políticos do trabalho (MARSHALL & ROSSMAN, 2006, p. 5)

Denzin e Lincoln (2005) entendem que o processo de pesquisa se desenrola em cinco etapas: 1) o pesquisador em seu processo de descolonização; 2) o paradigma interpretativo, baseado em um conjunto de princípios ontológicos (ser), epistemológico (a relação entre pesquisador e o conhecimento) e metodológicos (como se adquire o conhecimento); 3) estratégias de investigação e paradigmas interpretativos, que começam com a concepção do design da pesquisa, a definição dos objetivos e como estes poderão ser respondidos, ou seja, situam o pesquisador no mundo empírico; 4) métodos de coleta e análise dos materiais empíricos, que incluem entrevistas, observações diretas, a análise de documentos, o uso de material visual e, sucessivamente, como organizar e interpretar os dados, eventualmente através de modelos assistidos via computador; 5) a arte e as políticas de interpretação e avaliação, já que a pesquisa qualitativa é, sem dúvida, criativa e que as interpretações são construídas (DENZIN & LINCOLN, 2005, pp. 22-26).

4.2 Estudo de caso

A escolha do estudo de caso foi motivada pelo desejo de concentrar meu olhar no contexto do projeto “João e Maria, Capoeira Angola e Cidadania” realizado no Centro Esportivo de Capoeira Angola - Rio Vermelho (CECA - RV), e assim responder ao objetivo da pesquisa: investigar de que forma os valores civilizatórios afro-brasileiros estão presentes nas aulas de capoeira do projeto “João e Maria, Capoeira Angola e Cidadania”. Alguns fatores fizeram com que optasse por este *design* metodológico como, por exemplo, a forma das questões de pesquisa, centradas principalmente no “como” e no “por quê”; a pesquisa ser realizada no seu contexto natural, não tendo o pesquisador controle sobre os acontecimentos; a necessidade de coletar os dados de várias formas.

Na literatura, o estudo de caso ocupa uma posição central em áreas como a antropologia, educação, história, saúde, ciências políticas, psicologia e sociologia, sendo que, mais recentemente, esta metodologia começou a ser utilizada também em estudos econômicos. Na área de educação, os estudos em questão são geralmente voltados para pessoas, grupos ou programas.

Segundo Feagin, Orum e Sjoberg (1991), estudo de caso pode compreender também o procedimento etnográfico, as histórias de vida e história social, embora outros autores não concordem com esta visão por considerar que estas metodologias de pesquisa tenham uma trajetória e dinâmica própria. Muitos estão da opinião de que o estudo de caso foi geralmente utilizado para pesquisas exploratórias e que, por esta razão, esta abordagem não goza de grande reputação no meio acadêmico, sobretudo aquele dominado pela pesquisa quantitativa.

Gerring (2007) começa por definir o termo “caso” para, em seguida conceituar “estudo de caso”. Segundo ele, “um *caso* envolve um fenômeno espacialmente delimitado (uma unidade) observada em um determinado momento ou durante um período de tempo. Compreende o tipo de fenômeno que uma inferência procura elucidar¹¹⁰” (GERRING, 2007, p. 19). “Um *estudo de caso*” – continua – “pode ser entendido como um estudo intensivo de um único caso onde o propósito daquele estudo é – pelo menos em parte – dar luz a uma categoria mais ampla de casos (uma população)¹¹¹” (ibidem, p. 20).

Yin (2003) afirma que o estudo de caso continua sendo uma forma essencial de investigação nas ciências sociais. É uma metodologia apropriada quando o pesquisador pretende abordar um tema de pesquisa de forma ampla, refletir sobre realidades contextuais

¹¹⁰ *Case* connotes a spatially delimited phenomenon (a unit) observed at a single point in time or over some period of time. It comprises the type of phenomenon that an inference attempts to explain.

¹¹¹ A case study may be understood as the intensive study of a single case where the purpose of that study is – at least in part – to shed light in a larger class of cases (a population).

plurais e não somente variáveis isoladas, e se apoiar em fontes e dados múltiplos (YIN, 2003, p. xi).

Segundo Stake (1995), um caso deve ser de especial interesse por si, portanto, “um estudo de caso é um estudo relativo à particularidade e à complexidade de um único caso, chegando a compreender a sua atividade dentro de circunstâncias importantes” (STAKE, 1995, p.xi)¹¹². Segundo o autor, é possível estudar o caso de várias maneiras, analítica-, holística-, orgânica-, ou culturalmente, sendo que o importante é o fato de se concentrar unicamente nele. Desta forma, o que importa é o foco do estudo e não a metodologia de investigação, sendo que ele ganha credibilidade através da triangulação das descrições e interpretações realizadas ao longo do tempo (STAKE, 1995, p. 443).

Feagin, Orum e Sjoberg (1991) definem esta metodologia como uma investigação profunda de um único fenômeno através de métodos de pesquisa qualitativos. O estudo, geralmente, é conduzido com acuidade e baseia-se no uso de fontes obtidas através de várias maneiras. O caso pode ser considerado em si ou parte de um fenômeno mais amplo. Em linhas gerais, o estudo de caso permite embasar observações e conceitos sobre grupos sociais no seu contexto natural; colhe informações obtidas através de vários recursos e ao longo de um período de tempo, aspecto que pode proporcionar uma visão holística das redes, ações sociais e seus significados; fornece uma dimensão histórica, pelo fato de retratar um determinado período de tempo; estimula, na prática, a inovação (ibidem, p. 6-7).

Yin (2003) identifica seis tipos de estudos de caso, baseados na matriz 2 x 3: estudo de caso único ou múltiplo e, uma vez definido este aspecto, o estudo de caso pode ser exploratório, descritivo ou explanatório (causal).

É exploratório quando sua finalidade é definir questões e hipóteses de um estudo sucessivo ou determinar a exequibilidade dos procedimentos de pesquisa desejados. Um estudo descritivo

apresenta uma descrição completa do fenômeno no seu contexto e, para concluir, um estudo explanatório apresenta dados produzidos pelas relações de causa-efeito, expressando como aconteceram os fatos (YIN, 2003, p. 5).

Stake (2005) diferencia três tipos de estudo de caso: a) intrínseco, quando é voltado unicamente para si mesmo, para um determinado contexto, uma determinada situação, e não porque este caso seja representativo, um artefato abstrato ou um fenômeno genérico; b) instrumental, quando o caso serve para aprofundar um assunto, apontar uma generalização, tornando-se um suporte para a compreensão de alguma outra coisa; e, c) múltiplo ou coletivo, quando é estendido a outros casos (STAKE, 2005, p. 445).

A seleção do caso torna-se um aspecto crucial neste tipo de metodologia. No estudo de caso intrínseco, o caso é atribuído, já que não é o pesquisador que escolhe, mas recebe o caso a ser investigado como, por exemplo, acontece na área de saúde ou serviço social. No estudo de caso instrumental e coletivo, torna-se necessário elaborar um processo de seleção para que o caso seja realmente representativo.

Outro aspecto importante no estudo de caso é o estabelecimento de critérios ou protocolos para validar dados, processo chamado por Stake (1995) de triangulação. Nesta fase o pesquisador procura organizar vários métodos, como entrevistas, análise de documentos, dados censitários, entre outros, para fazer com que os dados não dependam somente do bom senso ou da intuição. Denzin e Lincoln (2003) adotam uma perspectiva pós-moderna e criticam o termo triangulação pelo fato de remeter a algo fixo, rígido e bidimensional. Sugerem, assim, o termo “cristalização”. O cristal, para eles,

combina simetria e substância com uma variedade infinita de formas, substâncias, transmutações, multidimensionalidades, e ângulos de abordagem. Os cristais crescem, mudam, se modificam, mas não são amorfos. Os cristais são prismas que refletem as exterioridades e refratam para dentro deles, criando

¹¹² Case study is the study of the particularity and complexity of a single case, coming to understand its activity within important circumstances.

cores diferentes, contornos, conjuntos, que se espalham em direções diferentes. O que nós vemos depende do nosso ângulo de descanso. Não triangulação, cristalização¹¹³ (DENZIN & LINCOLN, 2003, p. 517)

No caso da presente pesquisa, em primeiro lugar, foi escolhido o contexto do CECA-RV, de forma a responder à minha inquietação pessoal e dentro deste contexto foram delineadas as questões da pesquisa. Como alguns manuais de metodologia também descrevem, comecei com algumas idéias, que modifiquei em um segundo momento, motivada pela literatura que vinha estudando e pelos discursos, ações e atividades realizadas junto aos colaboradores da pesquisa. Foi assim que, no decorrer do convívio com o Mestre Faísca e os integrantes do Projeto “João e Maria, Capoeira Angola e Cidadania”, resolvi direcionar as questões da pesquisa para aspectos da educação musical baseados em princípios afro-brasileiros ainda pouco estudados nesta área. Optei por utilizar como fundamentação e critérios de análise dos dados os Valores Civilizatórios Afro-brasileiros, pois no CECA-RV estes termos eram muito recorrentes nas falas do Mestre e dos integrantes da academia.

4.3 O trabalho de campo e a postura ética do pesquisador

Como bem lembra Bruno Nettl (1983) no capítulo “*Come back and see me next tuesday: essentials of fieldwork*”, o começo do trabalho de campo é um momento tenso que requer paciência e coragem. Sem dúvida, constitui um momento delicado para o qual nenhum manual de pesquisa prepara e que não pode ser ensinado, por conta das peculiaridades de cada situação, contexto e grupo social. Segundo o autor, cada pesquisador deve fazer a sua experiência, “descobrimo maneiras para intermediar sua própria personalidade com suas

¹¹³ (...) combines symmetry and substance, with an infinite variety of shapes, substances, transmutations, multidimensionalities, and angles of approach. Crystals grow, change, alter, but are not amorphous. Crystals are prisms that reflect externalities and refract within themselves, creating different colors, patterns, and arrays, casting off in different directions. What we see depends upon our angle of repose. Not triangulation, crystallization.

forças e fraquezas e as pessoas, sobre cujas crenças compartilhadas aprenderá e interpretará, ganhando confiança e controlando a timidez¹¹⁴” (NETTL, 1983, p. 136). Marshall e Rossman (2006) constatam que o sucesso das pesquisas qualitativas depende principalmente das habilidades interpessoais do pesquisador (MARSHALL & ROSSMAN, 2006, p. 78).

Como em todas as relações sociais que estabelecemos em nossa vida, nada acontece de um momento para outro, pois o sentimento de confiança que o grupo deve perceber a respeito do pesquisador carece ser conquistado e construído. O grupo precisa compreender as intenções, os objetivos e como o pesquisador pretende consegui-los. Assim, corrobora Lima (2008), ao escrever “por uma metodologia mais humana” na sua dissertação:

Por isso, o diálogo entre as partes envolvidas neste tipo de trabalho deve ser o mais “aberto” possível, procurando mantê-las sempre esclarecidas sobre os objetivos do trabalho proposto às comunidades, sobre as intenções e expectativas alimentadas mutuamente, e sobre as direções que os resultados e produtos gerados por esta pesquisa deverão tomar (LIMA, 2008, p. 8).

Por esta razão, passei por um período em que frequentei o espaço, conversei com as pessoas de maneira descontraída. Nas semanas iniciais deixei os equipamentos para registro em áudio ou vídeo em casa, me preocupando somente em estabelecer uma relação com as pessoas. Considerei importante que o grupo se acostumasse aos poucos com minha presença enquanto observadora.

Outro aspecto importante para a entrada em campo do pesquisador é sempre ter a sensibilidade e humildade de reconhecer que não estamos em “nossa casa”. Lembra Stake (2003, p. 459) que “os pesquisadores qualitativos são hóspedes nos espaços privados do mundo. Suas maneiras deveriam ser boas e seu código de ética rigoroso¹¹⁵”.

¹¹⁴ (...) finding ways of mediating between our own personalities with their strengths and weakness and the individuals whose shared beliefs we will learn and interpret, using confidence and mastering timidity.

¹¹⁵ Qualitative researchers are guests in the private spaces of the world. Their manners should be good and their code of ethics strict.

É necessário, a meu ver, pedir a autorização e licença ao líder do grupo para saber o que pode ser feito e quando. Como não conhecemos as regras e os valores vigentes entre os membros do grupo, torna-se necessária esta constante negociação. O grupo não pode ter a sensação que o pesquisador esteja invadindo o seu espaço, criando desequilíbrios, pois, desta forma, não se abrirá e permitirá somente o acesso a algumas informações. Oliveira (2003, p. 3), a este propósito, lembra que “o pesquisador tem que negociar sua identidade e sua inserção na comunidade, fazendo com que sua permanência no campo e seus diálogos com os atores sejam, por definição, consentidos”.

Outro aspecto importante é a sinceridade, pois, apesar de estas atitudes serem importantes para o bom desenvolvimento da investigação, não podem ser ditadas por mero interesse, mas em nome de um envolvimento real, honesto e de uma sã empatia.

Estas questões remetem para aspectos éticos: mesmo tendo consciência de que cada ser humano interfere, ao se integrar em um grupo, é preciso ter muito cuidado para não criar desequilíbrios. Às vezes, os pesquisadores que entram em campo concebem seu próprio sistema de valores como único e válido e desconsideram outras maneiras de compreender a vida e o mundo. Isto pode se traduzir em ações “naturais” para o pesquisador, mas ofensivas ou invasivas para o contexto em estudo. Sobretudo no começo, os membros do grupo se abrirão somente após o líder expressamente ter deixado claro a razão da presença desta nova pessoa e como eles deverão se comportar com ela.

Embora qualquer pesquisador concorde com a necessidade de haver respeito e seguir um código de ética, Smith (2005) questiona o que se entende com este termo. Para a autora “o que inicialmente parece uma simples questão de *respeito*, pode terminar em uma complicada questão de protocolos culturais, linguagens do respeito, rituais do respeito, códigos de trajés¹¹⁶”

¹¹⁶ What at first appears a simple matter of *respect* can end up as a complicated matter of cultural protocols, languages of respect, rituals of respect, dress codes (...).

(SMITH, 2005, p. 98). O respeito, como outros valores, engloba normas sociais, comportamentos e significados bastante complexos, enquanto um de muitos valores ativos e disputados em qualquer âmbito social.

Quando, durante o curso de mestrado, comecei a pesquisa com a Banda Lactomia, os integrantes, que eram adolescentes, se mostraram muito fechados e começaram a se comunicar comigo somente após a autorização de Jair, o líder. No Centro Esportivo de Capoeira Angola, isto não aconteceu de forma tão acentuada, porque o Mestre Faísca, desde o começo, explicou qual a finalidade da minha presença, o que faria e como. Embora o Mestre Faísca ainda não me conhecesse, abriu as portas da sua instituição de forma muito cortês e disponível e demonstrou saber o que implicava o fato de estar participando de uma pesquisa em seu percurso e resultados. A confiança que ele depositou em mim, sem me conhecer, me fez valorizar e ficar mais sensível ainda ao fato de que eu não devia me basear em minhas normas de comportamento, mas perguntar constantemente e aguardar por um retorno do Mestre.

Percebi, ao longo dos anos, que em muitos grupos de tradição oral existe um sentimento de desconfiança a respeito das pessoas que vêm “de fora”. Infelizmente, muitos turistas, pesquisadores e pessoas, em geral movidos por vários interesses, às vezes, se aproveitaram dos únicos bens que estas pessoas possuem: sua riqueza cultural. Fotografam, filmam, gravam, entrevistam com vários objetivos e depois, em muitos casos, desaparecem sem dar um retorno. Muitos, sucessivamente, publicam, produzem CDs ou vídeos sem autorização e sem dar os devidos créditos às pessoas que participaram, ganhando dinheiro ou fama à custa dos reais autores e atores.

Nzewi (2007a), em uma parte do capítulo sobre orientação de pesquisa no livro “*A contemporary study of musical arts informed by African indigenous knowledge systems*”, concentra sua atenção sobre a confiança. Ele retrata a situação em que os membros de uma

comunidade acolhem um estranho, um pesquisador, ou seja, uma daquelas pessoas que nem acabou de chegar e logo começa a fazer muitas perguntas, gerando de imediato uma reação de desconfiança. Eles se comportam de forma educada, polida sem deixar transparecer que as informações fornecidas não são corretas ou completas. Atitudes motivadas pela intenção de salvaguardar seus saberes, sua herança cultural, mas que em tempos passados fizeram com que alguns pesquisadores chegassem à conclusão de que os membros destas ou daquelas comunidades não fossem intelectualmente capazes de discutir, em termos filosóficos, sobre suas práticas culturais. Foram consideradas pessoas intelectualmente inferiores, primitivas. Em outras situações, os próprios pesquisadores não souberam interpretar corretamente, divulgaram saberes cuidadosamente guardados e/ou, por conta de sua ignorância e falta de sensibilidade, desrespeitaram costumes e convenções sociais da comunidade. Estas situações podem alienar os membros da comunidade, bem como colocar em risco o acesso do pesquisador à verdade sobre o tema e o objetivo da pesquisa (NZEWI, 2007a, p. 146).

Wilson (2008), em seu livro *“Research is ceremony: indigenous research methods”*, traça um breve histórico das pesquisas realizadas em comunidades indígenas e constata que estas populações já se tornaram acostumadas em receber pesquisadores, vê-los coletar dados e ir embora. Pelo fato de serem, em grande parte, excluídos do processo de investigação, as comunidades passaram a mostrar ressentimento para pesquisas em geral. Só a partir da década passada, segundo o autor, a situação iniciou a mudar: aos poucos as comunidades indígenas começaram a se tornar cada vez mais parte do processo de pesquisa, da mesma forma que a utilidade da pesquisa começou a se tornar cada vez mais visível e proveitosa para elas próprias.

Vivenciei de perto experiências similares quando trabalhei como coordenadora pedagógica da Escola Profissionalizante de Música “Pracatum”. Muitos estudantes universitários se aproximavam das comunidades dos bairros da periferia, com o intuito de

buscar informações para seus trabalhos acadêmicos, sem terem sido devidamente orientados sobre como se comportar do começo até o fim com os membros do grupo. Chegavam com muita pressa de começar e concluir, preocupados visivelmente com a entrega do trabalho (e com a nota), sem procurar conhecer aquela realidade, sem buscar uma interação, uma comunicação mais verdadeira com o grupo e sem pensar em retribuir, de alguma maneira, o tempo que foi dedicado a eles. Retribuir no sentido de devolver para o grupo pelo menos os resultados do estudo.

Percebia que os estudantes, em muitos casos, chegavam às comunidades sem humildade e de forma preconceituosa: encontravam pessoas que podiam até ter uma baixa escolaridade, mas que detinham uma sabedoria enorme, e com as quais poderiam aprender muito, se tivessem outra compreensão do contexto e da vida em geral.

A queixa, por parte dos membros das comunidades, é que geralmente eles nem devolvem uma cópia sequer do trabalho realizado, gerando assim um sentimento de insatisfação pelo tratamento recebido, preconceito com os ambientes acadêmicos, e frustração pelo tempo investido. Mas a questão vai além da simples entrega de um trabalho acadêmico, pois se sabe que a linguagem escrita utilizada neste ambiente também representa uma barreira para muitos membros das comunidades de periferia. Milton Santos¹¹⁷, durante uma entrevista realizada no programa Conexão Roberto D'Ávila, em 1998, sugeriu que o mundo acadêmico abandonasse um pouco sua língua, o “facultês”, para utilizar uma linguagem que seja compatível e representativa para outros grupos sociais. Além do trabalho escrito, a meu ver, seria interessante poder apresentar oralmente os resultados obtidos em um encontro, um bate-papo com os membros do grupo ou de uma comunidade para debater as questões levantadas e observar as reações.

¹¹⁷ Cf. http://www.youtube.com/watch?v=bBaIW_Z6D8E&feature=related

Para Smith (2005), muitas vezes, a ética no ambiente acadêmico é mais uma questão de regulamentação institucional e códigos que a consideração das reais necessidades, aspirações e concepções de mundo das comunidades marginalizadas e vulneráveis. Ela afirma que

para as comunidades autóctones e outras marginalizadas, a ética na pesquisa é em um nível muito básico voltado para o estabelecimento, a manutenção e o cuidado com as relações respeitadas e recíprocas, não somente *entre* pessoas enquanto indivíduos, mas também *com* pessoas enquanto indivíduos, enquanto coletividades, e enquanto membros de comunidades e com seres humanos que vivem e convivem com outras entidades no ambiente¹¹⁸ (SMITH, 2005, p. 97) (grifo meu)

A consequência destas atitudes é que a desconfiança tornou-se geral. Na época em que acompanhava os ensaios do Arrastão da Timbalada¹¹⁹ não era possível tirar fotos, gravar ou filmar sem autorização prévia. Apesar do enorme interesse neste tipo de material, nunca passou pela minha mente transgredir este acordo tácito. Quando trabalhei como coordenadora pedagógica da Escola Profissionalizante de Música “Pracatum”, muitas eram as solicitações provenientes de faculdades particulares para realizar entrevistas, filmagens, observações. Foi necessário regulamentar estas visitas para não atrapalhar o andamento das atividades. Mesmo orientando e sensibilizando os estudantes sobre o contexto social e sobre o comportamento esperado pela instituição, ninguém mais se manifestava após sua saída pela porta da instituição.

Um ulterior exemplo diz respeito ao evento em que, a cada ano, se celebra o aniversário do Mestre João Pequeno no Forte Santo Antônio, onde não é permitido fotografar ou filmar sem prévia autorização de algum membro da família. Esta rigidez, como pode ser

¹¹⁸ For indigenous and other marginalized communities, research ethics is at a very basic level about establishing, maintaining, and nurturing reciprocal and respectful relationships, not just among people as individuals but also with people as individuals, as collectives, and as members of communities, and with humans who live in and with other entities in the environment.

¹¹⁹ O Arrastão da Timbalada é um grupo percussivo fundado por Carlinhos Brown, que desfila geralmente na Quarta-Feira de Cinza acompanha a banda Timbalada, encerrando o carnaval. Às vezes também participa na festa do Senhor do Bonfim e de Yemanjá. O grupo conta com uma média de 200 ou mais percussionistas.

aparentemente interpretada, foi uma reação a esta mentalidade “predatória”, que não reconhece, não valoriza e se aproveita do saber do outro.

Quem não conhece e não reflete sobre estas situações, considera exageradas estas normas, mas é preciso prestar atenção, pois se os grandes mestres tivessem se preocupado com o aspecto financeiro, como afinal acontece em qualquer outro ambiente profissional, não chegariam à terceira idade dependendo do SUS, sem uma renda compatível com as suas necessidades, em termos de alimentação e saúde. Com certeza, teriam uma qualidade de vida digna correspondente com o que eles fizeram em prol do bom nome da cultura baiana/brasileira em território nacional e internacional.

Mestre Faísca expressou seu pensamento a respeito das interrelações que se estabelecem ao longo de uma pesquisa no final de várias entrevistas. Ele constata que

Às vezes, a pessoa vem me entrevistar, mas você vê que, na realidade, é uma entrevista que não tá preocupada com nada. Na realidade, não tá nem preocupado em descobrir alguma coisa. Eu pude perceber você nesse tempo dentro da escola, que quando você vem aqui, você vem querer saber. Esta questão de relação, de comunicação, de falar de capoeira, do que ensinar... Você acabou me dando mesmo um prazer, porque tenho um prazer em ensinar a capoeira, prazer, porque você teve interesse realmente e teve humildade, interesse de estar realmente entrando dentro do nosso meio, junto com nós. (Entrevista – 23/07/07).

É preciso então que o pesquisador, ao pretender realizar sua investigação, esteja ciente deste *background*, para se tornar um diferencial em termos de ética, respeito, humildade, sinceridade.

4.4 A observação participante

Desenvolvida a partir dos estudos realizados pela antropologia cultural e pela sociologia, a observação participante pode ser entendida como uma abordagem de investigação e como um método de coleta de dados. Baseia-se no envolvimento do

pesquisador, em primeira pessoa, no contexto social que será estudado. A imersão no cenário permite ao pesquisador ver, escutar e vivenciar a realidade como fazem os membros do grupo (MARSHALL & ROSSMAN, 2006, p. 100). Nesta seção reflito e dialogo com a literatura sobre a observação participante, enquanto abordagem de investigação.

Para Phelps et al. (2005) existem vários graus de participação direta em um grupo: desde o envolvimento completo do pesquisador até uma participação mínima, que pode ser denominada “observação não-participante” e pressupõe que o pesquisador se esforce para alcançar uma posição neutra e imparcial, posicionando-se em um lugar discreto que supostamente não interfira com o ambiente.

Spradley (*apud* Phelps et al., 2005) distingue três etapas de observação: descritiva, focalizada e seletiva. A observação descritiva acontece geralmente nos primeiros momentos do trabalho de campo, quando o pesquisador tenta registrar tudo indiscriminadamente, tendo como efeito colateral o registro de muitos detalhes desnecessários. Quando a observação começa a ficar mais direcionada, inicia a fase da observação focalizada, na qual o pesquisador torna-se consciente das questões, dos critérios e das categorias que pretende abordar no seu trabalho. A observação seletiva requer um ulterior refinamento em termos de foco, pois se concentra sobre as qualidades dos critérios e das categorias (*ibidem*, p. 93-94).

Para Burgess (1995), a observação participante facilita a coleta de dados a partir da interação social durante o desenrolar dos acontecimentos, havendo assim a possibilidade de colher informações no cenário natural. O pesquisador, desta forma, consegue depoimentos caracterizados pelas peculiaridades verbais dos colaboradores, que permitem o acesso aos conceitos utilizados no dia a dia. As observações junto ao aparato teórico tornarão compreensível o tema em estudo (BURGESS, 1995, p. 79). O autor, retomando o pensamento

de Schwartz e Schwartz¹²⁰ (1955, p.80), constata também os problemas gerados pela observação participante no caso em que o pesquisador modifica e se deixa influenciar, da mesma forma que influencia o contexto estudado.

Burgess, entretanto, faz a distinção entre várias maneiras de conceber a dimensão da observação e da participação: o *participante completo*¹²¹, quando o pesquisador participa completamente, a ponto de se tornar membro do grupo; o *participante-como-observador*¹²², no qual o pesquisador participa e observa, desenvolvendo relações com os membros do grupo; e, por último, o *observador-como-participante*¹²³, característico em situações de pesquisa, nas quais o contato com o grupo é de curta duração, formal e abertamente classificado como observação (BURGESS, 1995, p. 80-82).

Apesar dos rótulos oferecidos pelos manuais de pesquisa qualitativa, há, querendo admiti-la ou não, uma interferência no contexto com a entrada em campo do pesquisador. A linha positivista acredita na neutralidade, mas para o pesquisador qualitativo deveria ser razoavelmente claro que a desejada neutralidade não existe em pesquisas que lidam com seres humanos e contextos sociais. A “observação não-participante”, segundo a perspectiva pós-moderna, pós-positivista e pós-colonialista, pode ser considerada um ideal do passado pois, como foi discutido anteriormente, não considera a componente política da pesquisa. Mesmo que o pesquisador tente interferir o menos possível no contexto, sua simples presença interfere por si só. Durante uma das últimas entrevistas realizadas com Mestre Faisca, ele afirmou, como sempre fazia nas considerações finais, que

o projeto “João e Maria, Capoeira e Cidadania” e o Centro Esportivo de Capoeira Angola, ele é um antes da sua pessoa aqui e outro depois. Já faz parte da história. Você pode pegar pessoas, que você tem mais proximidade, que tiveram uma

¹²⁰ Cf. SCHWARTZ, M.S. and SCHWARTZ, C.G. (1955), ‘Problems in participant observation’, American Journal of Sociology, vol. 60, no. 4, pp. 343-53.

¹²¹ “Complete participant”.

¹²² “Participant-as-observer”.

¹²³ “Observer-as-participant”.

relação com você e que conhecem bem o trabalho antes da sua pessoa e depois, que eles vão poder já ... já vão poder trazer uma reflexão, já vão poder refletir a hora que começarem a analisarem e vão ver que existe esta diferença. Existe ... um Projeto “João e Maria, Capoeira e Cidadania” e o Centro Esportivo de Capoeira Angola antes e pós Flavia, você está me entendendo? (Entrevista – 07.11.08)

Desde as primeiras visitas no CECA-RV, Mestre Faísca sempre estimulou minha participação ativa perante o grupo. Esta atitude que ele tem, de maneira geral, com as pessoas que frequentam a academia, demonstra seu interesse em prol da interação, do envolvimento, da troca de experiências. Em várias oportunidades, Mestre Faísca reuniu os alunos do projeto para encontrar e trocar umas idéias com pessoas provenientes de outros lugares do Brasil ou do mundo. Sem dúvida, estes momentos representaram um pulo para além das fronteiras do bairro, permitindo o contato com outras maneiras de viver e de entender a vida.

Uma das primeiras conversas das quais participei foi sobre o filme “Quilombo”, que tinha sido projetado em comemoração ao dia da Consciência Negra. Após ouvir a opinião de todos os participantes, o Mestre pediu minha opinião. Lembro-me que, naquele momento, fiquei confusa, despreparada, pois segundo certo condicionamento mental exercido pelos manuais de metodologia de investigação, o pesquisador devia manter uma presença neutra, observadora e não interferir. Balbuciando, respondi que estava ali só para assistir. Esta reação me deixou angustiada e razoavelmente decepcionada comigo mesma.

Daquela vez em diante, resolvi que minha participação teria sido efetiva e que se o Mestre ou outro membro do grupo me interpelasse, responderia, expondo o meu ponto de vista sem medo, pois minha presença de fato ia interferir. O estudo de linhas de pensamento como a dos Estudos Culturais, pós-modernas e pós-colonialistas se sintonizaram perfeitamente com a minha visão e me proporcionaram certa tranquilidade no entender que não estava quebrando norma de pesquisa alguma ao adotar este posicionamento.

Optei por assumir esta atitude, pois, como mencionei antes, uma pesquisa não acontece no vácuo. Há, de fato, uma dimensão política. Em se tratando também de um projeto

social, considere importante esta interação, em termos do crescimento e de transformação social dos integrantes do projeto e, obviamente, minha também. Ficaria complicado estar num contexto caracterizado pela “militância” social e não mergulhar nele. De fato, eu já fazia parte de outras organizações sociais e manter uma presumível neutralidade significaria ir contra meus princípios, me omitir perante minha responsabilidade social.

Comecei a frequentar o CECA-RV em dezembro de 2006 e, por conta de vários compromissos, responsabilidades e atividades paralelas ao doutorado, resolvi acompanhar as atividades e assumir o papel de “participante-como-observador”. Estou consciente que o aprendizado, através do “suor”, enquanto “participante completo”, teria proporcionado outras experiências e outras reflexões, mas concordo com Roy, citado por Burgess (1995), segundo o qual o papel do “participante-como-observador” tem a vantagem de proporcionar ao pesquisador certa mobilidade, no sentido de que ele pode seguir os acontecimentos relevantes para a investigação e estabelecer relações humanas com os membros do grupo que propiciem a compreensão do contexto (ROY *apud* BURGESS, 1995, p. 82). Não tendo treinado capoeira antes, imagino que, com certeza, minha concentração teria sido muito mais voltada para mim mesma que não ao contexto geral. Sem dúvida, teria sido outra experiência que, por sua vez, teria gerado outra pesquisa, outra tese.

4.5 Ferramentas para a coleta de dados

Além da observação do tipo “participante-como-observador”, utilizei técnicas como diário de campo, entrevistas gravadas e suas respectivas transcrições, fotos, filmagens e gravações de áudio.

4.5.1 Diário de campo

Enquanto método de coleta de dados, “a observação vincula a anotação e o registro sistemático de acontecimentos, comportamentos, e artefatos (objetos) no contexto social escolhido para o estudo¹²⁴”, constatam Marshall e Rossman (2006, p. 98). O registro das observações é geralmente chamado de diário de campo e consta de “descrições detalhadas, sem juízos de valores e concretas do que foi observado¹²⁵” (ibidem, p. 98). O registro das observações pode ser realizado segundo critérios detalhados ou através de uma descrição mais holística. Segundo os autores, o diário de campo não deveria constar de rabiscos, mas de anotações claras e contundentes, que possam ser sucessivamente organizadas e catalogadas.

O diário de campo que preenchi refletiu uma visão holística, de forma a retratar tanto o que estava acontecendo primeiro quanto depois destacar aspectos relevantes para a análise dos dados ou reflexões em geral.

4.5.2 As entrevistas, as transcrições (a relação de poder da escrita)

A entrevista não é uma simples ferramenta para obter informações, mas é um momento no qual pontos de vista podem coincidir, enganar, seduzir e encantar, afirma Schostak (2006). “É” – segundo o autor – “entre-vista. Trata tanto da maneira de conceber o mundo – meu, seu, nosso, deles – como de ouvir relatos, opiniões, argumentos, razões, declarações: palavras com óticas para mundos diferentes¹²⁶” (SCHOSTAK, 2006, p. 1).

Fazer perguntas e receber respostas não é uma tarefa simples, pois a palavra falada ou escrita, segundo Fontana e Frey (2003), sempre tem um resíduo de ambiguidade. Contudo,

¹²⁴ Observation entails the systematic noting and recording of events, behaviors, and artifacts (objects) in the social setting chosen for study.

¹²⁵ “detailed, nonjudgmental, concrete descriptions of what has been observed”.

¹²⁶ It is the inter-view. It is as much about seeing a world – mine, yours, ours, theirs – as about hearing accounts, opinions, arguments, reasons, declarations: words with views into different worlds.

a entrevista é, sem dúvida, uma das formas mais comuns e poderosas, através da qual o pesquisador tenta compreender o outro, sendo que existe uma ampla variedade de formas e usos. Segundo os autores, a maneira mais clássica de entrevistar envolve dois indivíduos “cara-a-cara”, mas uma entrevista pode também ser realizada tendo como interlocutor um grupo, através de questionários ou *surveys*, que podem ser aplicados presencialmente ou utilizando o correio eletrônico ou o telefone.

Dentro de uma perspectiva de pesquisa qualitativa mais atual, tornou-se claro que a entrevista não é uma ferramenta neutra de coleta de dados, mas uma interação ativa entre duas ou mais pessoas que lidam entre si para negociar um resultado baseado contextualmente (FONTANA & FREY, 2003, p. 62).

Schostak (2006) resume com estas palavras os aspectos principais que dizem respeito a esta ferramenta:

1. A entrevista representa o encontro de indivíduos que:
 - a. estão em uma relação de ser um de frente para o outro;
 - b. são fundamentalmente diferentes um do outro – o abismo que os separa não pode ser preenchido;
 - c. vivenciam o outro como *outro*;
 - d. assumem o papel de testemunha e de relatar o que foi testemunhado, ou a, o real ‘observado’, representado mimeticamente.
2. A condição de ‘presente’ (doação) faz com que a entrevista se torne um espaço/lugar de relações entre diferenças, entre alteridades.
3. O reconhecimento mútuo do sujeito e do outro alicerça uma relação humana essencial, criando as condições tanto para a identidade (enquanto *isso* antes aquilo, ou como distinto *daquilo*) como para a mudança já que *isso* contém dentro de si as sementes *daquilo*.
4. Qualquer falta de reciprocidade constrói o outro como um objeto suscetível de ser fixado, manipulado e controlado e, por exemplo, trocado sob as condições de mercado.
5. As diferenças são articuladas para produzir sínteses, ou quase-unidades, que criam o senso de substância de um mundo e de um sujeito¹²⁷ (SCHOSTAK, 2006, p. 17)

¹²⁷ 1. The interview is an encounter by individuals who:

- a. Stand in a relationship of being-towards each other;
- b. Are fundamentally discontinuous from each other – the gulf that separates them cannot be closed;
- c. Experience each other as *other*;
- d. Adopt the role of witness and of giving accounts of what is witnessed, that is, the ‘observed’ real, mimetically represented.

Uma entrevista pode ser estruturada, não-estruturada ou ter um formato intermediário (FONTANA & FREY, 2003; PHELPS et al., 2005). A entrevista estruturada tem um caráter mais fechado: emite uma série de perguntas iguais para todos os entrevistados, não deixando muito espaço para eles se posicionarem ou conversarem à vontade sobre o tema em questão. A provisão de dados de maior amplitude é o resultado da entrevista não-estruturada, que pode ter final aberto (“*open-ended*”) ou ser etnográfica. Segundo Fontana e Frey (2003), muitos pesquisadores qualitativos fazem a distinção entre entrevistas aprofundadas (“*in-depth*”) ou etnográficas e a observação participante. Se remetendo a Lofland (1971), eles lembram que as duas vão de mãos dadas, pois boa parte dos dados coletados na observação participante provém de entrevistas informais realizada em campo (FONTANA & FREY, 2003, p. 74).

As entrevistas foram realizadas individualmente com o Mestre Faísca, seus colaboradores e alunos do projeto. Tiveram sempre um formato não-estruturado: vinham colocadas algumas questões específicas, a partir das quais os entrevistados podiam discorrer. Foram sempre gravadas em *minidisc* (MD) ou vídeo e algumas, infelizmente, tiveram que ser refeitas por causa de problemas técnicos.

Mestre Faísca não poupou esforços nas entrevistas: falou à vontade e sem precisar fazer muitas perguntas adicionais. Inicialmente, as perguntas trataram de assuntos como a história de vida do Mestre Faísca, sua trajetória na capoeira, a história do CECA e do projeto.

-
2. The condition of ‘gift’ makes possible the interview as a space/place of relations between differences, between othernesses.
 3. The mutual recognition of subject and other founds an essentially human relationship, creating the conditions both for identity (as *this* rather than, or as distinct from, *that*) and for change since *this* has within it the seeds of *that*. That is, the constitution of identities-in-action; or, the performance of identities through the medium of the interview.
 4. Any lack of mutuality founds the other as object capable of being fixed, manipulated, controlled, and for example exchanged under market conditions.
 5. Differences are articulated to produce syntheses, or quasi-unities which create the sense of substance of a world and of a subject. (p. 17)

Afunilando as perguntas, passamos a conversar sobre a música na capoeira, sobre seu ensino para chegar a entrar no mérito dos valores civilizatórios afro-brasileiros.

Para os integrantes do projeto “João e Maria, Capoeira Angola e Cidadania”, obviamente, responder às perguntas não foi sempre muito simples, sobretudo quando eu estava filmando, fato que os inibia bastante. Por esta razão, a última entrevista com eles foi realizada em grupo e gravada em MD. Segundo Fontana e Frey (2003), a entrevista em grupo baseia-se em fazer perguntas sistemáticas para várias pessoas simultaneamente em um contexto formal ou informal (FONTANA & FREY, 2003, p. 71). Neste formato, o entrevistador se torna moderador e conduz as perguntas e a interação entre os membros do grupo. Esta alternativa fez que com os presentes ficassem mais à vontade e também aqueles que usualmente não falavam muito, por uma questão de timidez e falta de autoestima, se pronunciassem, expondo sem medo suas colocações.

Após a realização das entrevistas, tive que transformar a expressão verbal em texto escrito. Poland (2002), e Marshall e Rossman (2006) constatam que só recentemente a questão da transcrição começou a se tornar objeto de reflexão, no que diz respeito aos seus aspectos metodológicos. Para Marshall e Rossman (2006), a transcrição não é mais uma tarefa técnica, pois é vinculada ao julgamento e à interpretação: uma vez transcritos, os dados não são mais crus, mas processados (ibidem, p. 110).

Esta etapa gerou muita reflexão, pois surgiam muitas dúvidas sobre como fazer isso. Nos trabalhos acadêmicos que li, encontrei várias abordagens: alguns transcreveram a fala ao pé da letra; outros utilizaram uma transcrição fonética praticamente baseada na pronúncia das palavras; e, para concluir, outros utilizaram uma escrita mais jornalística, onde se dava mais importância ao que estava sendo comunicado e menos à expressão gramatical ou à dicção.

Minhas dúvidas e preocupações surgiram a partir do momento em que constatei que a “transcrição natural”, a meu ver, demarcava uma grande fronteira entre o pesquisador, letrado, e o sujeito pesquisado, presumidamente iletrado, acentuando muito as dicotomias das quais queria fugir. Dei-me conta disso quando observei como era tratada a fala do pesquisador: sempre em português perfeito, sem gírias e sem erro algum, enquanto na fala do sujeito pesquisado apareciam “erros” de toda natureza.

Bourdieu (1997) mostra duas vertentes difíceis de conciliar: as obrigações com a fidelidade e a preocupação com a legibilidade. Considerando estes elementos resolvi transcrever quase literalmente, no sentido de que se o sujeito entrevistado não colocava um plural, por exemplo, eu revisava, colocando o plural. Preocupei-me mais com a legibilidade, pois esta simples intervenção não alterava o sentido do que estava sendo comunicado. Um aspecto muito mais importante e delicado é a forma com a qual se coloca a pontuação, pois cada pessoa, com certeza, transcreveria de uma maneira diferente, exatamente da mesma forma como acontece com a transcrição de uma partitura musical.

Marshall e Rossman (2006, p. 110) lembram que a palavra falada raramente é comparável com a palavra escrita, pois o ser humano não fala em parágrafos e nem coloca os sinais de pontuação. Marcuschi (2000, p. 47) esclarece que “*a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem*” (grifos do autor). O autor também diferencia transcrição de retextualização. “Transcrever a fala é passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica com base numa série de procedimentos convencionalizados” (ibidem, p. 49). Já no caso da retextualização “a interferência é maior e há mudanças mais sensíveis, em especial no caso da linguagem” (ibidem, p. 49).

A mesma fonte sonora, o mesmo trecho musical podem ser interpretados de várias maneiras e, no caso da fala, uma vírgula ou um ponto colocados fora do devido lugar podem

alterar o sentido. Poland (2002) corrobora estas preocupações, a partir de análises realizadas para verificar a qualidade das transcrições. Ele identificou problemas inerentes à demarcação da estrutura da frase, ou seja, definir onde uma frase começa e termina; o uso de aspas para destacar o discurso direto na fala do entrevistado; omissões, que podem acontecer quando se vai para frente e para trás na fita, perdendo o sentido geral da frase; e, erros, ou seja, a falta de compreensão de palavras ou frases provocada, muitas vezes, pela baixa qualidade da gravação ou pouco conhecimento sobre o assunto, por parte de quem está transcrevendo, quando esta pessoa não é o próprio pesquisador (POLAND, 2002, p. 632).

Marshall e Rossman (2006, p. 111) frisam que estas experiências acontecem frequentemente e afirmam que “a implicação é que o pesquisador precisa discutir a natureza problemática da transcrição já no projeto e providenciar estratégias para lidar com julgamentos e interpretações inerentes a esta atividade”¹²⁸. Portanto, como tudo em uma pesquisa, este aspecto também requer uma grande responsabilidade.

Para amenizar um pouco o risco de possíveis mal-entendidos, entreguei as transcrições para os entrevistados, para que pudessem conferir e, eventualmente, fazer as devidas alterações.

Acredito que qualquer pessoa gostaria de poder verificar se seu pensamento/depoimento foi corretamente interpretado. Após reler as transcrições da sua fala, Mestre Faísca teve uma reação de surpresa, pois nunca antes tinha participado desta experiência.

¹²⁸ The implication is that the researcher needs to discuss the problematic nature of transcribing in the proposal and provide strategies for handling the judgments and interpretations inherent in such work.

4.5.3 Fotos, filmagens e gravações de áudio

A capoeira angola, expressão das artes musicais de matriz africana, onde música, movimento, palavra estão profundamente entrelaçados, exigiu o uso de meios audiovisuais como filmagens, fotos e áudios para o registro dos acontecimentos, já que na maioria do tempo a comunicação se dava através da comunicação não-verbal.

Sobretudo, nos momentos iniciais, durante as primeiras visitas no CECA-RV, evitei o uso de aparelhos para que primeiro as pessoas se acostumassem com minha presença durante as atividades. Após algumas semanas, comecei a tirar umas fotos e sucessivamente utilizei a filmadora. As gravações de áudio serviram principalmente para registrar as aulas, as atividades e na hora das entrevistas.

Apesar de já ter tido a experiência de fazer a coleta de dados com a banda Lactomia, durante o mestrado, e daí em diante ter adotado o costume de registrar minhas experiências e atividades em vídeo, cada situação e cada contexto apresentava novas problemáticas e novos desafios, que nem sempre tive condição de resolver.

O vídeo, segundo Marshall e Rossman (2006) passou recentemente a fazer parte das ferramentas utilizadas para o registro de acontecimentos no seu contexto natural e se tornou uma fonte permanentes de dados. Segundo elas, “o vídeo tem uma habilidade única de capturar fenômenos visíveis em maneira aparentemente objetiva – ainda que sempre da perspectiva de quem está filmando, da mesma forma que acontece com outras formas de observação¹²⁹” (ibidem, p. 120). É uma ferramenta valiosa para a descoberta e a validação de dados, pois documenta aspectos importantes da comunicação não-verbal. Por outro lado, as autoras advertem que esta ferramenta tem suas fraquezas e limitações, no que diz respeito aos aspectos conceituais e técnicos, já que seu uso requer habilidade e pode atrapalhar o

¹²⁹ Film has the unique ability to capture visible phenomena seemingly objectively—yet always from the perspective of the filmmaker, just as with other forms of observation.

desenrolar de um acontecimento. Obter uma boa filmagem, portanto, não é fácil. Infelizmente, o uso da tecnologia nunca foi abordado durante o curso de pós-graduação, apesar de ser utilizado por muitos estudantes. O pesquisador deve preparar as filmagens, levando em conta as dimensões do espaço físico e as condições de som e luz.

No caso do CECA-RV, a sala na qual eram realizadas as atividades era relativamente pequena, aspecto em parte positivo, pois assim eu conseguia filmar o desenrolar de uma cena quase completamente, mas, por outro lado, havia fortes contrastes de luz e, geralmente, som muito alto proveniente da vizinhança.

Pelo fato de utilizar uma videocâmara de boa qualidade, mas sempre amadora, outros problemas surgiram no decorrer da coleta de dados, que apareceram somente na hora da transferência da fita para DVD. Na maioria dos casos, durante as aulas de capoeira ou as rodas, a dicção de quem estava cantando ficou incompreensível. O microfone da filmadora captou todos os sons, equalizando-os pelos valores médios. Neste caso, o ideal teria sido ter à disposição pelo menos duas filmadoras, com seus respectivos microfones externos, para que fosse possível gravar com uma a cena geral, deixando-a fixa e os detalhes específicos com a outra móvel. Toda esta aparelhagem, porém, com certeza teria atrapalhado a naturalidade do acontecimento não somente do ponto de vista psicológico, mas prático também, pois, desta forma, o pesquisador deveria estar invadindo o espaço da roda, acessível somente pela dupla no ato de jogar. Atravessar a roda poderia ser considerado uma falta de respeito em uma filmagem de cunho naturalístico. Como administrar estes desafios? Como obter material de boa qualidade sem possuir equipamentos e competências específicos?

Uma sugestão veio de certa forma, indiretamente, assistindo ao programa Zoom, exibido pelo canal TV Cultura, quando tratou do filme “Entre os muros da escola”. O cineasta

Laurent Cantet explicou que para trabalhar com atores não profissionais, optou por utilizar três videocâmaras. Relata ele¹³⁰:

O fato de ter utilizado três câmaras foi bastante importante para mim, porque pudemos fazer tomadas longas, sem precisar pedir que eles parassem para fazermos o plano inverso. Eles estavam bem envolvidos na cena, na lógica da cena, na energia da cena, e era isso que eu queria para o filme. E, outro ponto interessante, é que se você tem três câmaras, ninguém sabe exatamente quem está sendo filmado. Então, eles estavam atuando do começo até o fim, sem se perguntar “será que eu estou sendo filmado?”.

Esta poderia ter sido uma solução aos problemas técnicos, que se encontram diariamente durante a pesquisa de campo e que poderiam ser resolvidos se os programas de pós-graduação ou unidades universitárias dispusessem de recursos a serem investidos neste tipo de aparelhagem e formação.

Além das questões técnicas, me dei conta depois que a escolha de gravar os dados em vídeo com a intenção de registrar o momento em todos seus detalhes, se revelou praticamente uma ilusão. Em vez de estar atenta a tudo o que estava ocorrendo ao meu redor, minha observação era filtrada pela tela LCD de 12” da videocâmara, com uma redução substancial da percepção geral. O resultado não foi tão satisfatório quanto esperava, pois a filmagem não deu conta de muitos aspectos e, ao mesmo tempo, a minha possibilidade de observação ficou comprometida. Lühning (2006) constata que

a moderna tecnologia consegue até anular a nossa capacidade de sentir e construir desta forma uma lembrança e uma memória pelo sensível que facilitaria futuramente a nossa lembrança “ao vivo” dentro de nós. Em vez disso confiamos a nossa futura memória aos aparelhos que potentemente registram no lugar da nossa memória pessoal (LÜHNING, 2006, p. 40-41).

Repensando nos pesquisadores de outras épocas, que vivenciavam plenamente as experiências, que passavam em um segundo momento a ser descritas no caderno de campo,

¹³⁰ Ver: <http://www.youtube.com/watch?v=qbe6MwzImQ4>

fico pensando se a tecnologia, da forma como estamos acostumados a utilizá-la, pode ser sempre considerada um avanço ou, em parte, um atraso. Na verdade, pelo fato de disponibilizar de ferramentas tecnológicas, acaba-se em não prestar a mesma atenção que se deveria se nossa memória e percepção fossem os nossos únicos recursos.

4.6 A análise dos dados

A análise dos dados é a última etapa antes da redação do texto final e segundo Bogdan e Biklen (1982), “é o processo de busca e organização sistemática das transcrições das entrevistas, notas do campo, e outro material que o pesquisador acumula para aumentar o próprio entendimento sobre eles e para que apresente o que descobriu para outras pessoas¹³¹” (BOGDAN & BIKLEN, 1982, p. 145). Phelps (2005) já entende que a análise dos dados é um processo que inicia durante a observação e as entrevistas, e chega ao topo após a conclusão do trabalho de campo.

De fato, a análise dos dados foi conduzida em maneira processual, apesar de ter recebido uma grande atenção após o fim da coleta dos dados. As reflexões geradas a partir do diário de campo, as transcrições das entrevistas e dos vídeos, e paralelamente o estudo da literatura, propiciaram que eu orientasse as questões da pesquisa na direção dos valores civilizatórios afro-brasileiros, que se tornaram também critérios de análise.

Os dados, portanto, foram catalogados com base na musicalidade, circularidade, oralidade, ancestralidade, memória, ludicidade, energia vital (axé), religiosidade, corporeidade, cooperativismo/comunitarismo, sendo que, na maioria dos casos, cada situação, fala ou ação podia ter várias facetas simultaneamente. Inicialmente, para simplificar a organização do material imaginei dois blocos de valores formados pela oralidade,

¹³¹ “... is the process of systematically searching and arranging the interview transcripts, field notes, and other materials that you accumulate to increase your own understanding of them and to enable you to present what you have discovered to others.”

ancestralidade, memória, religiosidade e energia vital (axé), de um lado, e musicalidade corporeidade, ludicidade, cooperativismo/comunitarismo, de outro, sendo que a circularidade representaria o elemento de junção, a liga entre os dois.

Capítulo 5 - Centro Esportivo de Capoeira Angola/ Rio Vermelho e o Projeto “João e Maria, Capoeira Angola e Cidadania”

Neste capítulo, pretendo introduzir o leitor no contexto da pesquisa, primeiro caminhando pelas ruas do bairro do Vale das Pedrinhas, onde está sediado o Centro Esportivo de Capoeira Angola (CECA), e depois descrever a instituição e apresentar o Mestre Faísca, enquanto coordenador da academia. Em um segundo momento, o foco incide sobre o projeto “João e Maria, Capoeira Angola e Cidadania”, traçando sua trajetória, apresentando Edney (o responsável pelas aulas de capoeira) e descrevendo suas atividades, as aulas de capoeira, especificamente, que são divididas em aulas de ritmo e aulas de movimento, e as rodas de capoeira ou vadiações.

5.1 A comunidade do Vale das Pedrinhas

O Vale das Pedrinhas pertence à região Administrativa VII do bairro do Rio Vermelho e faz parte da área do Nordeste de Amaralina, que inclui as localidades do Vale das Pedrinhas, Santa Cruz, Nordeste de Amaralina, Areal, Chapada do Rio Vermelho e é rodeada por bairros de classe médio-alta como Rio Vermelho, Pituba, Itaigara.

Numa área de 203 hectares de terreno acidentado moram 82.976 pessoas¹³², configurando uma densidade demográfica de 408 hab/ha. A população é predominantemente afrodescendente e jovem. De acordo com os dados do IBGE, 88% da população da Região Nordeste de Amaralina é parda ou negra, 9% das pessoas têm menos de 25 anos e apenas 9% da população têm acima de 55 anos. A faixa mais populosa se concentra entre os 10 e 19

¹³² Segundo o Mestre Faísca, os dados oficiais não espelham a realidade demográfica do bairro, que, estima ele, pode chegar a uns 300.000 habitantes.

anos.

O problema da moradia se associa à baixa escolaridade da população com consequente situação de desemprego muito acentuado. Resultado esperado deste cenário são índices de violência, tráfico de drogas e homicídio muito altas (SOUZA T., 2008), que os meios de comunicação fazem questão de ressaltar.

O nome da comunidade do Vale das Pedrinhas parece estar ligado ao fato de que antigamente o local servia como pedreira¹³³ para a construção de casas, mas, com o passar do tempo, foi ocupado desordenadamente por famílias provenientes do interior do estado.

Do ponto de vista histórico, o Nordeste de Amaralina¹³⁴ fazia parte, até 1750, de uma fazenda que pertencia ao Conde de Castanheira, mas começou a se formar enquanto bairro a partir de 1932, quando os fundos dos lotes começaram a ser ocupados por famílias vindas de municípios do Recôncavo Baiano em busca de emprego. Constava de uma área verde, com trechos de Mata Atlântica e muitos riachos. Começou a se configurar com as características atuais a partir da década de 1980 (A TARDE, 05/03/2007)

Apesar de ser considerado um “bolsão de pobreza”, esta região é também considerada uma área de grande diversidade e resistência artístico-cultural, contando com 60 organizações não-governativas¹³⁵ geridas, em boa parte, pela articulação da própria população para fazer frente aos problemas das comunidades. Além das ONGs, pois não possui este dado, como consta na tabela 1 (SOUZA, 2008, p. 53), devem ser lembradas também as fanfarras e bandas filarmônicas, academias de capoeira, terreiros de candomblé, grupos de *hip hop*, *ballet*, dança afro, artesanato, entre outros, que mostram a riqueza cultural e o potencial desta comunidade. É interessante destacar o número considerável de terreiros de candomblé e

¹³³ Fonte: http://www.culturatododia.salvador.ba.gov.br/vivendo-polo.php?cod_area=5&cod_polo=95

¹³⁴ Ver: Tatiane dos Santos Souza. *Cultura e desenvolvimento local: reflexões sobre a experiência do Programa Viva Nordeste*. 2008.

¹³⁵ Fonte: Portal Gestão Social. <http://www.gestaosocial.org.br/conteudo/noticias/agenciaciags/noticia.2004-07-22.1182014545/>

de academias de capoeira, entre as quais está a de Mestre Bimba, antigo morador da área.

Entidades Existentes na Região Nordeste de Amaralina

Entidades	Quantidades
Escolas	39
• Municipais	16
• Estaduais	06
• Comunitárias	17
Centros Sociais/Agremiações/Centros Espíritas	14
Centros de Saúde	03
Creches	05
Associações de Moradores	05
Terreiros de Candomblé	31
Grupos Culturais	64
• Música	37
• Dança	17
• Fanfarra	01
• Associação Filarmônica	01
• Teatro	04
• Núcleos de Capoeira (reúnem 23 grupos)	03
• Núcleo de Produção Cultural	01
Rádios Comunitárias	01
Serviços de Alto Falantes	02
Postos Policiais	04
Sindicato	01

Tabela n. 1: Dados levantados no Cadastramento realizado pelo Conselho de Cultura Popular da região Nordeste de Amaralina (Concult), em junho de 2006 , e pelo Diagnóstico apresentado pelo Programa Viva Nordeste (Souza, 2008, p. 53)

Não foi possível conferir a veracidade deste levantamento através de dados oficiais. Considero, porém, que este tipo de pesquisa é extremamente complicado de ser conduzido pela grande quantidade de habitantes presentes na área e pela sua mobilidade. Outro aspecto é que, infelizmente, não há, por parte dos órgãos públicos, interesse em se fazer um levantamento que possa retratar a situação sociocultural de uma comunidade fortemente estigmatizada, no intuito de se implementar políticas públicas voltadas para a transformação social. Os altos índices de violência, estes sim, são sempre destaque nos meios de comunicação.

Nas fotografias a seguir, destaco as vistas aéreas da região para mostrar a diferença

em termos de densidade habitacional entre bairros de classe média-alta e bairros de baixa renda.



Figura n. 1: Vista aérea dos bairros litorâneos (Ondina, Rio Vermelho, Amaralina) e do complexo do Nordeste de Amaralina, composto pelo Vale das Pedrinhas, Santa Cruz, Nordeste de Amaralina, Areal, Chapada do Rio Vermelho



Figura 2: Vista aérea mais detalhada que mostra a alta densidade demográfica do complexo do Nordeste de Amaralina.

5.2 Academia João Pequeno de Pastinha - Centro Esportivo de Capoeira Angola do Rio Vermelho (CECA-RV)

Em uma rua estreita, paralela à Avenida Vale das Pedrinhas, uma pequena placa indica a sede do Centro Esportivo de Capoeira Angola. Entrando, o visitante é imediatamente recebido com frases acolhedoras e hospitaleiras expressas em outros tempos por Mestre Pastinha e Mestre João Pequeno.

Entrando no salão, muitas fotos, recortes de jornais e um mural deixam claro quais atividades são realizadas no espaço, mas, sobretudo deixam clara sua identidade e pertencimento à capoeira angola e à linhagem do Mestre Pastinha, Mestre João Pequeno e atualmente Mestre Faísca. As fotos ampliadas e colocadas na viga que liga as duas paredes passam imediatamente esta mensagem. Berimbaus pendurados na parede do lado esquerdo; pandeiros, agogôs, reco-reco e baquetas na parede do lado direito; e, o símbolo/logomarca de

todos os CECAs, ou seja, os outros Centros que têm Mestre João Pequeno como mestre geral, na parede do fundo que une as duas.

A Academia João Pequeno de Pastinha- Centro Esportivo de Capoeira Angola (CECA-RV) é uma organização não-governamental, sem fins lucrativos, coordenada pelo Mestre Faisca (Luís Roberto Ricardo), cujas atividades começaram com a sua chegada em Salvador em 1996 e foram oficialmente registradas em 2003 com o nome Organização Não-Governamental João Pequeno de Pastinha. A missão da instituição é: “preservar a cultura afro-brasileira, através da técnica de Mestre João Pequeno de Pastinha e demais manifestações artísticas, utilizando-a como elemento de mudança sócio-educativa e inclusão social¹³⁶”. Seus objetivos buscam:

- Desenvolver a Capoeira Angola, numa dimensão global, divulgando-a como uma manifestação cultural afro-brasileira e oportunizando o aprendizado de seus diversos elementos estéticos através de vivências (Rodas de Capoeira Angola), aulas práticas e teóricas, públicas e privadas, na perspectiva de contribuir, entre outras coisas, para a construção de uma identidade cultural em seus participantes, da comunidade e associados;
- Organizar e manter acervo da cultura afro-brasileira, em especial no que diz respeito à Capoeira Angola, preservando a técnica e estilo de Mestre João Pequeno de Pastinha, de forma a funcionar como um centro de formação e multiplicação de angoleiros;
- Adotar políticas públicas e promover a educação complementar entre jovens adolescentes, enfocando a preservação das raízes culturais e a formação cidadã;
- Proporcionar oportunidades de integração entre as famílias e a comunidade em que a mesma está inserida;
- Proporcionar oportunidades de capacitação técnico-profissional para a comunidade e associados; implementar oficina experimental para o fabrico e divulgação dos instrumentos referentes à Capoeira, utilizados nas aulas e demais rituais;
- Estimular a prática da Capoeira Angola como forma de afirmação do caráter ético social e moral dos seus praticantes e associados, centrada nos valores da convivência pacífica entre os homens em detrimento da violência física, psíquica e

¹³⁶ Cf. <http://www.ceca-riovermelho.org.br/images/ceca.htm>

moral;

- Propiciar a incorporação dos valores dos direitos humanos e da cidadania¹³⁷.

O CECA-RV conta com uns 20 alunos jovens e adultos pagantes, que são, na grande maioria, oriundos de outros bairros e frequentam os treinos duas vezes por semana e a roda de capoeira (vadiação) seguida pelo samba de roda na sexta-feira à noite. Uma parte de seus integrantes está envolvida também em outras atividades como, por exemplo, colaboram no projeto “João e Maria, Capoeira Angola e Cidadania”.

Muitos destes discípulos são estudantes universitários. Outros são moradores da comunidade e juntos dedicam seu tempo como voluntários no projeto “João e Maria, Capoeira Angola e Cidadania”, ministrando aulas, participando dos encontros da coordenação e outras atividades. O grupo é muito coeso e bem entrosado.

O resultado desta construção, porém, remonta a quando o Mestre Faísca morava na cidade de São José do Rio Pardo (SP). Foi lá que ele o começou a se interessar e a treinar capoeira. Tempo depois, foi em Mococa, uma cidade vizinha, que ele começou a ministrar as primeiras aulas, dando vida ao seu primeiro grupo. Começou assim, por parte dele, uma luta incessante para o resgate da capoeira angola que, naquela região, era chamada simplesmente de “capoeira”.

A preocupação com a inclusão social também acompanhou este processo, que foi se transformando pelo fato do projeto ser como um laboratório. *“Ele [o projeto] iniciou dessa forma e daí por diante foi um laboratório, né ... quer dizer, mais de duas décadas, ensinando capoeira, foi sempre com a cara de um laboratório, mudança, aperfeiçoamento, descobrimento”*, lembra Mestre Faísca (entrevista – 23.07.2007).

Com o passar do tempo, porém, começou a pensar que não haveria uma verdadeira e real inclusão social sem agregar à capoeira a educação escolar: *“(...) a capoeira angola ela já*

¹³⁷ Ver: http://www.ceca-riovermelho.org.br/images/ceca_objetivos.htm

é uma educação, né, mas queria também trabalhar essa parte do ensino formal também ... Agregar isso junto com a cultura que é a capoeira” (MESTRE FAÍSCA, entrevista – 23.07.2007).

Uma vez estabelecido em Salvador, em 1996, Mestre Faísca iniciou a dar aula de capoeira angola na comunidade do Vale das Pedrinhas, naquele momento, uma área fortemente dominada pela marginalidade, pelo tráfico de drogas e pela violência. Aos poucos, começou a contar com o auxílio de alunos estrangeiros, que se tornaram voluntários e passaram a dar aulas de inglês durante suas estadias e de uma aluna da academia, que ministrou uma oficina de artes. As atividades eram de curta duração, sendo que a oficina de artes foi a primeira a ter certa frequência.

O ano de 2003 marcou a fundação da Organização Não-Governamental João Pequeno de Pastinha e do projeto “João, Capoeira Angola e Cidadania”. Segundo Mestre Faísca, o projeto quis ter a referência do Mestre João Pequeno, mestre geral da casa, e um homem proveniente do sertão que, através da capoeira, se tornou uma personalidade de fama mundial. Nas palavras do Mestre Faísca, o projeto

tem a referência de Mestre João Pequeno ... Às vezes, a gente coloca até nas costas das crianças o rosto de Mestre João Pequeno que sempre passa pra eles, que queremos que como Mestre João Pequeno vem de área rural, pessoa humilde, simples, está me entendendo? ... E hoje o Mestre João Pequeno é o mestre mais velho no mundo em atividade, é a personalidade da capoeira. É o mestre referência de qualquer estilo de capoeira, angola, regional, de rua, qualquer técnica de capoeira, discípulo de Mestre Pastinha. É o doutor da cultura. Posso dizer que Mestre João Pequeno recebeu um título de Doutor Honoris Causas em Uberlândia... Uma pena que a Bahia chegou atrasada, porque Mestre João Pequeno deu o nome pra Uberlândia, pra Universidade de Uberlândia e vai ficar marcado pelo resto da vida como, na realidade, a instituição acadêmica que fez o primeiro reconhecimento de um líder, de um grande mestre do mundo! Então, posso dizer que João Pequeno foi reconhecido pela Universidade Federal de Uberlândia, mas Mestre João Pequeno, ele não é só doutor da cultura de Uberlândia, do Brasil, não ... É doutor da cultura do mundo! ... Que a capoeira angola hoje está nos quatro cantos

do mundo, nas ilhas, em todo quanto que é lugar. (MESTRE FAÍSCA, entrevista – 01.12.06).

O intuito, então, de dedicar o projeto ao Mestre João Pequeno veio para que

no dia de amanhã as crianças souberem um pouco mais, se informarem um pouco mais dos valores da vida, descobrindo que era esse o potencial que tava ao lado delas todo o tempo: um homem simples, a bem dizer, que não estudou, mas que conseguiu grande respeito e fama, apesar de nosso país ser muito triste, muito desvalorizado quando se fala em cultura popular. (MESTRE FAÍSCA, entrevista – 23.07.2007).

Para Mestre Faisca é importante e decisivo mostrar que o projeto

vem com essa cara de Mestre João Pequeno vencedor. Pra ter uma ideia: um homem que passou do sertão, com os pais, ele mais velho carregando o irmão pra fugir de seca e hoje, se entrar na internet e botar o nome dele, entope a internet de resultados ... (MESTRE FAÍSCA, entrevista – 01.12.06)

O recado e a esperança para com as crianças do projeto, do mundo são claras:

que cada Joãozinho do Vale das Pedrinhas ou qualquer periferia, qualquer gueto do Brasil, onde que possa chegar o Projeto João, cada Joãozinho seja no dia de amanhã uma referência no mundo, como Mestre João Pequeno foi. (MESTRE FAÍSCA, entrevista – 01.12.06).

Foi através da colaboração de outros voluntários, que passaram a ministrar oficinas ao longo do ano letivo, que o projeto começou a se estruturar e a assumir o formato atual, contando com aulas de capoeira angola, “carro chefe do projeto”, segundo Mestre Faisca, e ações complementares, ou seja, aulas de informática, inglês, grupo de estudo (que iniciou com o nome de reforço escolar), flauta doce e percussão. A maioria dos/as voluntários/as é aluno/a do CECA-RV, mas inclui também pessoas não diretamente ligadas ao mundo da capoeira, que se agregaram por simpatizarem com a causa.

Em 2007 o projeto mudou de nome, passando a ser chamado “João e Maria, Capoeira Angola e Cidadania”. Outra pessoa passou a ser homenageada. Uma mulher: dona Maria (Maria Aparecida Silva Ricardo), mãe do Mestre Faisca. Explica o Mestre que

(...) minha mãe, que também tem uma trajetória de uma mulher com dignidade, respeitosa, uma mulher vencedora, uma mulher que conseguiu, dentro do nosso país, onde as oportunidades são, na realidade, nenhuma ... Ela conseguiu criar oito filhos. Oito filhos bem criados, que estão dentro da sociedade com hoje um respaldo social em diferentes classes sociais (idem).

O projeto, assim, passou a ter duas referências, uma masculina e outra feminina, aspecto importante em um ambiente aonde a presença feminina é marcante. Valorizar a dignidade humana, a honestidade e a luta, bem como o fato do Mestre João Pequeno e dona Maria terem conseguido superar as dificuldades, tornando-se vencedores na vida, foram os objetivos do projeto.

Coincidentemente, os nomes João e Maria são também nomes típicos brasileiros, que, nas palavras do mestre Faísca, *“a gente constantemente encontra no dia a dia na rua. Então, além de serem pessoas incríveis, pessoas que têm uma trajetória formidável, são pessoas que representam o povo, representam a comunidade”*.

Foi neste contexto que o CECA-RV, através de suas atividades, que agregaram crianças, jovens e adultos de várias classes sociais, provenientes de diferentes lugares da cidade e do mundo, ganhou a confiança e o respeito dos moradores do bairro. Comenta Mestre Faísca:

Hoje a escola é uma referência forte pra comunidade. Aqui nós temos pessoas que fazem parte do trabalho... A bem dizer, de todos os pontos de Salvador, dos bairros nobres de Salvador... Os jovens frequentam aqui a escola. É uma escola bem movimentada, uma escola com bastante aluno, e pessoas de outros países, que fazem parte do trabalho, que alguns, que na realidade moram em outro país e vêm exclusivamente só pra treinar com a gente uma vez no ano, ficam alguns meses assim com esta paixão que tem. Então, com esse trabalho, a Organização Não-Governamental João Pequeno de Pastinha conquistou um respeito, conquistou o apoio dos familiares de vários alunos, de várias classes sociais ... de classe média, classe alta. Então, esses familiares, esses jovens hoje fazem parte daqui, contribuindo muito pra uma referência pro bairro (MESTRE FAÍSCA, entrevista – 01.12.06).

Como reflexo desta integração social, o próprio bairro passou a ter outro olhar a respeito do CECA-RV. Explica ele que

As próprias pessoas do bairro começaram a valorizar muito mais a instituição, vendo essa diversidade de pessoas aqui frequentando. Quer dizer, um local onde que antigamente, quanto cheguei era dominado totalmente pela marginalidade, hoje nós temos (porque por conta de um estado que não cuida do seu povo) ... Nós continuamos tendo aqui problemas sociais... Brigas de ruas, de gangues, de pontos de tráficos, essas coisas todas. Mas hoje já há um respeito. Até a própria marginalidade, eles nos consideram, nos valorizam, porque sabem que nós, que fazemos esse papel de estado, temos amor, carinho por eles, pelos seus filhos, né. Então, essas pessoas hoje, elas, ao mesmo tempo que elas até nos abre esse espaço de uma certa forma com respeito ... Mesmo circundando a gente, sempre estão aí, mas com o maior dos respeitos, nos vendo realmente uma pessoa de bem, que quer realmente uma mudança. Então, nesse tempo no Vale das Pedrinhas posso dizer que o trabalho que eu fiz me deixa assim com orgulho, me completa. É todo meu histórico de uma criança pobre, uma criança com falta de condições financeiras de acesso à moradia, falta dos elementos básicos, de conforto... Então, hoje eu posso ver que dentro dessa comunidade a gente já pode melhorar (MESTRE FAÍSCA, entrevista – 01.12.06).

Além das atividades com frequência semanal, como treinos e vadiação, a cada dois anos são organizados eventos, como as Mostras Bienais. Com duração de três ou quatro dias, nas Mostras são oferecidas oficinas de capoeira angola e de confecção de instrumentos, palestras com temáticas diferenciadas, mostra de fotos e vídeos, e uma grande roda de capoeira, onde são convidados mestres e integrantes de outros grupos. A roda de capoeira é o ápice do evento: é o momento de encontro de mestres de renome e capoeiristas iniciantes e/ou de nível avançado. É o momento em que crianças e jovens iniciantes são apresentados ao mundo capoeirístico e têm a oportunidade de jogar com pessoas de grande sabedoria e experiência que, de certa forma, passam a ser responsáveis pelo futuro capoeirístico deles. O final da roda (e do evento) é celebrado com um samba de roda, geralmente acompanhado musicalmente por sambadores de grupos tradicionais.

Outras atividades realizadas ao longo do ano geralmente preveem oficina de confecção de instrumentos e festas de confraternização em determinadas épocas, como o Carnaval e o Arraial do CECA-RV, geralmente celebradas na casa de algum membro do grupo.

Hoje, constata o Mestre Faísca, membros jovens e adultos, sua esposa e seus dois filhos constituem uma família, a grande família do CECA-RV, na qual todas estas pessoas se integram e colaboram harmoniosamente. Esta união fez com que aqueles integrantes do CECA provenientes de outros países ou soteropolitanos que se mudaram para outras cidades, dessem vida aos novos núcleos. Aos poucos, se constituiu uma rede, que também realiza um sonho, um ideal do Mestre João Pequeno. Explica o Mestre Faísca que

a rede do Centro Esportivo de Capoeira Angola tem base no Rio Vermelho. Na realidade, as pessoas que estão ligadas a mim, que vêm desta base do Rio Vermelho, são coordenadas pela minha pessoa. Na realidade, como eu lhe comentei antes, como eu vejo que é o ideal do Mestre João Pequeno de propagar, que ele vai viver eternamente, então, ele quer deixar eternizada a sua obra através da imagem da sua escola, do que se fez... Então, ele, sem dúvida nenhuma, ele é o Mestre geral da escola (MESTRE FAÍSCA, entrevista – 07.11.08).

Assim, o núcleo de São José do Rio Pardo, cidade natal do Mestre Faísca, onde tudo começou, está sob a responsabilidade do professor¹³⁸ Xexéu. Recentemente, está sendo implantado um núcleo no interior da Bahia, na cidade de Iguai. Vitor, que se mudou para estudar psicologia, está à frente do núcleo de Florianópolis. O trenel¹³⁹ Bruno foi fazer mestrado em Coimbra e deu vida a um núcleo em Portugal. Outros treinaram no CECA com o Mestre Faísca e após o retorno a suas cidades de origem constituíram novos núcleos como David em Bruxelas (Bélgica), Javier e Bianca em Madri (Espanha), Cabrera no Uruguai,

¹³⁸ Embora geralmente na capoeira angola não se use o termo “professor”, esta denominação era utilizada no caso do prof. Xexéu.

¹³⁹ Trenel é aquele que já alcançou um determinado estágio de conhecimentos no mundo da capoeira angola. Os estágios são: aluno/discípulo, trenel, professor, contramestre, mestre.

Camila no Havaí. A coordenação desta rede realizada a distância representa mais uma tarefa e um compromisso do Mestre Faisca para fazer com que a capoeira angola “se espalhe” pelo mundo.

Mestre Faisca está ciente que estes trabalhos precisam crescer, amadurecer e se consolidar. Destaca que todos estão sendo feitos com muita dedicação e respeito com o intuito de dar continuidade à obra do Mestre João Pequeno. Ele frisa que a capoeira angola não é só uma oportunidade para moradores de áreas de baixa renda, mas para qualquer classe social.

Constata Mestre Faisca:

não são trabalhos consolidados, mas são trabalhos que estão implantados, que estão sendo feitos com muito carinho, muito amor, muita dedicação, com um respeito muito grande para o Mestre João Pequeno. São pessoas que estão ali doando o seu corpo para compreender a obra do Mestre João Pequeno, dar continuidade à obra e aí vem mais uma vez... A gente vê a importância do trabalho na comunidade do Vale das Pedrinhas, porque ele se torna importante pro mundo, realmente, que é a proposta nossa, não é? Não é só, na realidade, trazer uma oportunidade pras pessoas de baixa renda só. É uma oportunidade pro mundo (entrevista – 07.11.08).

A coordenação dos núcleos é feita através de um plano de trabalho. Ele explica que

Essas pessoas, elas... que estão distantes do Centro Esportivo do Rio Vermelho já foram orientadas às suas limitações, até onde que eles devem ir. Foi passado um trabalho e há um intercâmbio, onde que eles retornam aqui na escola, tirando suas dúvidas, se aperfeiçoando. (...) Eu tenho ido aos núcleos pra poder supervisionar, observar, tirar as dúvidas. Também nós estamos procurando fazer um trabalho com planejamento, onde que a gente, a cada passo que se dê, dê coletivamente, dentro dessa ... da minha direção, do regulamento que é estabelecido a eles, as limitações deles que não ultrapassem determinados elementos, dentro da capacidade de cada um. Então, ele é feito dessa forma e, de certa forma, está funcionando bem, porque, como eu disse, são pessoas que não são qualquer uma pessoa, também. São pessoas que têm tido um comprometimento com o Centro Esportivo, com o Mestre João Pequeno, o mais importante isso (idem).

Uma maneira adotada para facilitar a comunicação entre os integrantes do CECA-RV, que moram pertos ou distantes, foi a criação de uma lista de discussão, um grupo virtual,

onde são tratados temas pertinentes à capoeira e às atividades dos núcleos do CECA-RV ligados à sede do Rio Vermelho, espalhados pelo mundo. Na maioria dos casos, é utilizada para passar informes sobre as atividades do CECA, mas também para relatos de eventos e ações realizadas pelos vários núcleos. Notícias do mundo da capoeira, significado das letras de música, filmes, textos também constituem assuntos debatidos no grupo virtual.

Saindo da sede, o ambiente se despede do visitante com as palavras de Mestre João Pequeno: *“Quem gostou, volte porque nós estamos aqui de braços abertos pra receber e também agradecer a todos que aqui chegarem”*.

5.3 Mestre Faisca

Mestre Faisca, apelido de Luís Roberto Ricardo, nascido em 1968, originário de São José do Rio Pardo (área rural do interior de São Paulo), coordena a Academia João Pequeno de Pastinha - Centro Esportivo de Capoeira Angola do Rio Vermelho (CECA-RV) desde 1996, quando estabeleceu sua residência em Salvador. Caçula dos oito filhos de Maria Ricardo, sua mãe, e José Ricardo, seu pai que nunca conheceu, lembra de Dona Maria como uma mulher exigente, determinada e batalhadora. Ela teve que fazer muitos sacrifícios para criar seus filhos, trabalhando em mais de um emprego e ficando fora de casa desde a manhã até de madrugada. Um ensinamento importante que dona Maria passou para seus filhos foi a dignidade. Ela sempre fez questão de orientá-los dizendo: *“meu filho, você pode não ter conforto, mas você tem que estar com a sua roupa asseada, limpa, passada”*. Hoje, o orgulho de dona Maria é saber que todos os seus filhos estão bem encaminhados, sendo que nenhum foi percorrer *“um caminho indesejável. Todos têm suas famílias, todos têm o seu conforto”*, afirma o Mestre Faisca.

Neste panorama, desde cedo ele começou a se interessar por esportes e costumava ir a um mato ralo, baixo, no bairro João de Souza, para treinar com colegas. A mãe, cansada de

sofrimento, não aprovava esta atitude. Ela achava que seu filho teria que estudar e ter carteira profissional assinada, pois luta era coisa de gente à toa.

Em 1991 realizou sua primeira aula de Capoeira com Mestre João Pequeno de Pastinha, na Universidade de São Paulo (USP), o qual, mais tarde, se tornaria seu Mestre. Em 1996 mudou-se para Salvador, tornando-se morador do bairro do Vale das Pedrinhas. Logo começou a fazer parte da Academia de João Pequeno de Pastinha - Centro Esportivo de Capoeira Angola no Forte Santo Antônio Além do Carmo.

Mestre Faisca e demais alunos do Mestre João Pequeno, que frequentavam o Forte Santo Antônio à época, se sentiram privilegiados por receber diretamente dele aulas práticas de Capoeira Angola, visto que tinha retornado a ministrar aulas todas as segundas-feiras. Com o passar do tempo, o esforço de Mestre Faisca torna-se cada vez mais valorizado, tendo seus trabalhos realizados no estado de São Paulo e na Bahia reconhecidos pela comunidade capoeirística nacional e internacional.

Em 2001, em uma reunião, Mestre João Pequeno proferiu a frase: *“Vou formar o Faisca Mestre, pois o trabalho dele está bonito e ele está merecendo”*. No dia 14 de outubro do mesmo ano, em evento realizado na Academia do Forte Santo Antônio Além do Carmo, Salvador-Ba, Luís Roberto Ricardo recebia, pelas mãos de Mestre João Pequeno, o título de Mestre, oficializando-o como Mestre Faisca frente à comunidade capoeirística. Foi através da convivência com o Mestre João Pequeno que Mestre Faisca compreendeu o verdadeiro significado da palavra “Mestre”.

A fala a seguir mostra dois aspectos importantes: o reconhecimento do saber, mas, anterior a isso, a importância de um futuro mestre estar desenvolvendo um trabalho educacional, transmitindo seus saberes para outras gerações. Explica ele que

na realidade, a gente fala “formado mestre”, mas é nesse mesmo sentido ... É um reconhecimento, na realidade. É quando ele chega à comunidade capoeirística e coloca que ele reconhece, que ele vê um trabalho já de uma pessoa, que é o que Mestre João Pequeno sempre

falou pra gente na escola... Que ele só forma um aluno quando esse aluno já desenvolve um trabalho, já tem um trabalho pra apresentar, já tem UM trabalho... Já pode se apresentar isso. (MESTRE FAÍSCA, entrevista – 01.12.06).

Com uma experiência de 20 anos em projetos sociais, Mestre Faísca hoje, sem dúvida, exercita uma grande liderança no CECA-RV: através do diálogo e da colaboração são definidas as ações a serem empreendidas pelo grupo. Em termos gerais, a liderança ou é imposta de cima para baixo ou é atribuída pelo grupo a uma pessoa. No caso do CECA-RV, os membros reconhecem e atribuem ao Mestre Faísca esta autoridade, por confiarem na sua competência e nas suas capacidades. Ele, de sua parte, mostra sempre atenção e respeito com todos/as e tem atitudes propositivas que abrem caminhos para o grupo crescer. Ao mesmo tempo em que ele aponta novos horizontes para a entidade, atua de maneira coletiva, consultando os membros e dividindo com eles as tarefas para alcançar estes objetivos.

5.4 O Projeto “João e Maria, Capoeira Angola e Cidadania”

Desde quando eu me conheço por gente, me envolvi com a cultura, com esporte (MESTRE FAÍSCA, entrevista – 23.07.2007)

O Projeto “João e Maria, Capoeira Angola e Cidadania” nasceu em homenagem ao Mestre João Pequeno e dona Maria Ricardo e representa o resultado de uma trajetória começada há uns 20 anos pelo Mestre Faísca, quando ainda vivia em São José do Rio Pardo. Esta iniciativa representa o fio condutor, seu projeto de vida e seu compromisso com o social.

A proposta do projeto surgiu como busca de alternativas para o futuro de crianças e adolescentes da comunidade, já que os problemas sociais “são fatores de degradação dos valores humanos”. O objetivo do projeto é:

promover a inserção social destes jovens através da prática da Capoeira Angola e da Educação Cidadã, realizando ações associadas do apreender Capoeira Angola aliadas a discussões

temáticas sobre Educação e Cidadania, de forma a possibilitar uma visão crítica da realidade e seu entorno¹⁴⁰.

O projeto é sustentado pelas colaborações dos voluntários e não conta com suporte financeiro de empresas privadas ou órgãos governamentais. Na realidade, o projeto é auto-sustentado, já que as mensalidades dos alunos pagantes servem para cobrir as despesas de aluguel, água, luz, telefone e os materiais necessários para as oficinas. As crianças e os adolescentes recebem uma bolsa, no sentido de ter acesso às oficinas gratuitamente.

Em 2006, o projeto passou a fazer parte do Programa Viva Nordeste¹⁴¹, promovido pela Secretaria Estadual do Trabalho, Assistência Social e Esportes (Setras), recebendo recursos para a reforma do espaço. Neste ano, colaboraram no projeto: Edney e Tiago (oficina de capoeira angola), Bruno (oficina de inglês), Felipe, Beira-Mar e Luiza (grupo de estudos), Camila (oficina de artes) e Mariana (oficina de informática).

Em 2007 participaram: Edney (capoeira angola), Luiz (inglês), Felipe e Luiza (grupo de estudos), Camila (arte), Mariana (informática), Bárbara (flauta doce) e Laíse (percussão). Nestes dois anos, as crianças e os adolescentes beneficiados pelo projeto chegaram a 70.

Apesar das dificuldades, Mestre Faisca se deu conta de um aspecto fundamental: o valor dos recursos humanos, sem os quais verba alguma faria funcionar as coisas, mesmo na melhor infraestrutura do mundo. Ele relata enfaticamente que

nós descobrimos uma coisa que tem um valor muito maior do que isso, que é o investimento humano. São pessoas que têm se relacionado com a gente, nos apoiado, nos ajudado, tanto os alunos que fazem parte aqui do Centro Esportivo de Capoeira Angola do Rio Vermelho, como seus familiares, estrangeiros que vêm voluntariamente. Então, nós descobrimos que isso, na realidade, é superior à parte financeira, apesar de ser importante por termos um grande gasto, dificuldade de

¹⁴⁰ Cf. <http://www.ceca-riovermelho.org.br/images/projetojoao.htm>

¹⁴¹ Objetivo do Programa era: elevar a qualidade de vida da população local, através da implementação de políticas básicas de inclusão social, assegurando mudanças nas condições de educação, saúde, habitabilidade, relações sociais comunitárias, padrões econômico-financeiros e sociais das famílias e das pessoas, em especial, aquelas que se encontram em situação de maior risco social, visando à melhoria do IDH – Índice de Desenvolvimento Humano do município de Salvador (Programa de Desenvolvimento Integrado do Complexo Nordeste de Amaralina, 2003, p. 6). Cf. Souza, 2008, p. 81.

manutenção, mas na realidade, o valor humano ele é mais importante, porque você pode ter um investimento muito grande do Estado, do exterior, de empresas privadas e você não consegue fazer nada, porque na realidade você não tem o material humano. Então, o grande valor do projeto “João e Maria, Capoeira Angola e Cidadania” eu destaco, são os voluntários, que eu reforço mais uma vez, são alunos que na sua maioria são do Centro Esportivo de Capoeira Angola do Rio Vermelho, trabalham voluntariamente e algumas outras pessoas que não são alunos daqui da escola, mas têm uma identificação grande com o trabalho, com a minha pessoa. Então, por isso, eu posso hoje... posso observar um grande brilho dentro do trabalho, dentro das pessoas que participam, tantos os voluntários como os educandos. (idem)

Na base de todo o trabalho realizado no CECA-RV, tanto com os adultos quanto as crianças e os adolescentes do projeto estão os valores da africanidade do Mestre João Pequeno. Neste sentido, segundo Mestre Faísca, o diferencial da ONG tem sido este cuidado com a preservação da “técnica” do Mestre João Pequeno, sendo que por técnica ele entende, a meu ver, uma filosofia, uma visão do mundo.

O estudo da capoeira e dos ensinamentos do Mestre João Pequeno tornaram evidentes os valores do legado da africanidade que Mestre João Pequeno mantêm vivos. São valores, segundo Mestre Faísca, que fazem uma diferença, por conta do seu potencial, do respeito, da importância atribuída à família e ao ser humano. Especialmente em um momento histórico caracterizado por um capitalismo descontrolado, pela ganância e vaidade, as pessoas perdem facilmente o caminho confundindo o ser com o ter. Na opinião dele, estes valores,

esta africanidade que nós temos como missão de preservar aqui, ele já dá outra direção: em vez de perder o caminho, nós dá o caminho, mostra a direção. Nos faz parar pra observar assim realmente essa diferença: uma sociedade onde quem têm tantos estudos, tantas pessoas com tantas formações, não consegue, na realidade, dar conta do mundo. O mundo acaba engolindo essas pessoas todas e essa africanidade, essa cultura africana, que nós tratamos aqui através da técnica do Mestre João Pequeno, [esta africanidade que] nos interioriza, nos compenetra, nos direciona, nos faz parar pra refletir. Faz nós pararmos pra observar a ecologia, a natureza, está me entendendo? Os valores que, na realidade, mantêm o homem vivo e justamente o que a gente vê? ... Toda essa sociedade, o mundo, uma evolução

que a gente começa observar que é uma própria destruição do próprio homem. (idem, entrevista – 23.07.07)

Esta africanidade, então, leva as pessoas para a reflexão, a parar para pensar “*o que você quer da vida?*”, mexendo com a parte espiritual, deixando as pessoas mais sensíveis uma com as outras e atentas para não se entregar ao consumismo exagerado. Assim, continua Mestre Faísca,

enquanto a gente está aí ouvindo o toque de um berimbau, a gente está cantando música, falando dos nosso antepassados, nossos heróis, nossos valores. E esses elementos vão nos educando, vão nos trazendo uma realidade, vão nos mostrando o perigo da vida. (...) Na realidade, acho que essa é uma oportunidade de viver que damos a nós mesmos. Na realidade, persistir nessa preservação eu vejo que hoje pra nós representa até mais que uma missão, e sim uma oportunidade de estar vivo dentro de um mundo que, posso dizer, que a gente tem visto assim ... um lixo, um lixo humano, que é uma pena, mas ... é isso mesmo. (idem, entrevista – 23.07.07)

Apesar do projeto não ter uma visibilidade, em termos de presença nos meios de comunicação, o CECA-RV com o projeto “João e Maria, Capoeira Angola e Cidadania” tem visibilidade dentro da comunidade, sobretudo pela seriedade com que são levadas à frente as atividades. Mestre Faísca constata que, em muitos casos, os projetos sociais são muito mais procurados pela preocupação dos pais em deixar seus filhos ocupados e em ambientes seguros, que pelas suas reais propostas educativas. Diz ele, “*as pessoas de comunidade, elas, estão muito mais acostumadas com o social numa visão de ocupação de tempo*” (MESTRE FAÍSCA, entrevista – 07.11.08).

A capoeira angola promovida no CECA-RV, ressalta ele, é mais trabalhada em “*recinto fechado*” e não tem a preocupação de se apresentar enquanto capoeira show “*para turista ver*”. Desta forma, o CECA-RV, através do seu trabalho social, ganhou o respeito da comunidade, incluindo nela também o respeito da parcela marginal.

Embora, durante o ano de 2008, por falta de recursos, apenas duas das seis oficinas ficaram funcionando, os resultados, em termos gerais, foram surpreendentes: Mestre Faísca

junto aos voluntários, que ele define como “*a mola propulsora que faz andar o projeto junto comigo*”, perceberam nas crianças e nos adolescentes uma notável maturidade e responsabilidade, que mostra que eles compreenderam tudo o que foi passado para eles.

Em entrevista concedida no dia 7 de novembro de 2008, Mestre Faísca mostra sua satisfação, ao relatar uma conversa com uma aluna do projeto, ao perceber que as oficinas oferecidas tinham despertado interesse e perspectivas para o futuro dela. Em um ambiente aonde a mobilidade social é ainda reduzida, ele considerou isto uma mudança de horizonte considerável. Conta ele:

essa semana que passou teve uma garota que chegou aqui e que é integrante do projeto social nosso. Eu falei: “venha cá ... você já passou de ano?”. Não, aliás, eu falei: “você vai passar de ano?” e ela falou: “ah, mestre, já passei”. [O mestre responde]: “ah que legal!”. [E ela]: “já eliminei o quarto semestre”, que ela já tinha fechado as matérias todas e tinha passado. E eu: “ah, legal!”, falei. (...) E eu perguntei a ela: “venha cá ... você está pensando num futuro numa faculdade? Já sabe o que gostaria de fazer?” [Ela responde]: “Ah, eu estou pensando em fazer informática, na área de informática, computação, essa coisa e tal”. E eu falei: “ah, é? Legal, mas qual o motivo que fez você escolher e pensar assim de fazer na área de informática, computação?” [Ela responde]: “que o curso que eu comecei de informática na academia e depois na escola também eu acabei também mexendo com informática e me interessei”. Então, a gente vê que, na realidade, a gente tá tendo êxito (MESTRE FAÍSCA, entrevista – 07.11.08).

Faísca faz uma avaliação com as seguintes considerações:

então, eu acho que essa relação que tem tido com a comunidade é uma relação muito importante. Eu acho que a gente tem conseguido ao longo desses anos assim conquistar bastante coisas, acho que nós avançamos bastante. Hoje, apesar ... pelo tamanho da comunidade e da visibilidade ser pequena, têm muitas pessoas que já passaram por aqui, que passam sempre, agradecendo. Muitos que seu filho menor fez parte, depois foi o outro menor, depois o menor já tá grande e o menor já tá vindo. Hoje já tá vindo o filho do filho, filho de quem já participou. Então, a gente vê que tem uma importância grande (idem, entrevista – 07.11.08).

Para o futuro, ele espera que as atividades possam continuar, crescer e se difundir, se inspirando em uma frase do Mestre João Pequeno, na qual deseja que a capoeira angola se espalhe para o mundo e ocupe seus espaços.

5.4.1 A oficina de capoeira angola

Os treinos/aulas são divididos em duas partes: a aula de ritmo e a aula de movimento. Embora a capoeira, por conta do seu histórico, ficou aparentemente mais ligada a uma concepção desportiva, no CECA-RV o estudo da parte musical sempre teve relevância. A divisão da aula com foco no “ritmo” e no “movimento” vem do Mestre João Pequeno, não sendo uma prática geral em todos os grupos de capoeira. Mestre Faísca destaca que o objetivo é buscar profissionalizar e fazer com que cada criança (ou adulto) descubra o seu potencial e vislumbre caminhos futuros.

Na interpretação de Cabocão, assistente das oficinas de capoeira angola, entretanto, o objetivo é fortalecer tanto o canto quanto o movimento, já que o Mestre João Pequeno percebeu que algumas pessoas têm mais facilidade em um e menos em outro.

Sob a coordenação do Mestre, foram chamados para serem responsáveis pelas oficinas, dando aula para diversas turmas, dois alunos experientes: Edney Jovenase, cujo apelido é Caboclinho ou Cabocão, e Tiago que, após alguns meses, teve que se afastar do projeto. Acompanhei, sobretudo, as aulas de Cabocão, sendo que a atuação de Tiago foi importante para entender o funcionamento das aulas de capoeira em geral.

Uma turma de Cabocão ficou composta por Juliana, Bruna, Lucas, Camila, Roberta, Estéfany, Joyce, Deivisson, Vinícius e Tainan, crianças e adolescentes com idade entre os 8 e 13 anos. A outra por Kayodê, Kehindê, Juliana, Joana, Laíse, Roberta, Wendel, Cecília, pré-adolescentes e adolescentes com idade entre os 10 e os 14 anos. Na turma de Tiago tinham

Lucas, Roberta, Brenda, Lorena, Daisy, Maílson, Tauan, crianças e pré-adolescentes com idade entre 9 e 15 anos.

5.4.1.1 Edney Jovenase - nome na capoeira: Caboclinho ou Cabocão



Foto 3: Cabocão (sentado) e Tiago (agachado)

Edney Jovenase, nascido em 1986 na comunidade do Vale das Pedrinhas, frequentava o último ano do ensino médio, na época da entrevista (2006, e começou a se interessar pela capoeira angola em 2001. Conta ele que, apesar de passar constantemente pela frente da sede do CECA-RV, foi só após o convite de um colega que ele foi conhecer e frequentar a academia. O apelido “Caboclinho” veio do Mestre Faisca. Segundo Edney conta,

Ai, tinha um colega meu que tava treinando aqui, que se chamava Caboco. Ai, o Mestre viu que a tonalidade de pele da minha pra dele era um pouco assim... Ele era um pouco mais escuro do que eu, aí o Mestre pegou e colocou Caboco e Caboquinho. Ai, ficou Caboco e Caboquinho. Ai, de uns tempos pra cá, a gente tava aqui numa roda... aí, o Mestre pegou e me chamou: “Caboclinho” e o Mestre João Pequeno pegou e falou: “Esse não é Caboclinho não, rapaz! Esse é Cabocão!”

(CABOCÃO, entrevista – 14.12.06)

Cabocão começou a treinar capoeira angola e aos poucos foi aprendendo e fazendo experiência. Quando entravam pessoas novas nos treinos, às vezes, o Mestre Faisca pedia para ele “*ficar de espelho*” quando os colegas mais experientes faltavam. Ele explica que

É porque é um momento em que você não é um professor, um trenel, um mestre... Aí você fica de espelho ali na frente. Então, o movimento que você faz, a pessoa acompanha, né... Só que de forma ao contrário. A mesma coisa que você parar de frente de um espelho e fazer um ataque e o espelho vai te atacar só que de forma contrária. Aí, a gente chama de espelho aqui.
(CABOCÃO, entrevista – 14.12.06)

Esta experiência proporcionou nele a seguinte reflexão:

E... meus colegas, quando eles faltavam, eu ficava à frente de espelho. Eu acho que toda vez que você tá passando um treino ou tá treinando, você tem uma certa experiência. Apesar da pessoa ser mais nova, ter mais tempo que você ou menos tempo, está chegando hoje, você é uma criança. Eu acho que todo tempo você está ganhando uma experiência, tá adquirindo a cada dia um nível de experiência. (idem)

Há algum tempo atrás, quando o projeto ainda não tinha este nome, Mestre Faisca o convocou para colaborar, mas como naquele período ele precisou se afastar temporariamente, as aulas ficaram sob a responsabilidade de Tiago. Tempo depois, o Mestre Faisca chamou-o novamente e ele assumiu. Mestre Faisca conta que Cabocão entrou no CECA-RV em um projeto anterior e com o tempo foi aprendendo, até ter condição de estar à frente de uma turma. Este aspecto para ele é muito importante, pois hoje Cabocão, filho da comunidade, se tornou um agente multiplicador. Como, na visão do Mestre Faisca, para alcançar determinados resultados as pessoas precisam buscar, ter interesse e fazer diversos tipos de experiências dentro da escola, foi mérito de Cabocão ter conquistado o seu espaço. Cabocão colabora no projeto até hoje, mas faz questão de frisar que “*eu faço parte, mas não tenho ainda nenhum nível de graduação assim de trenel, nem professor, nem nada assim. Eu tô aqui como instrutor, por eu estar instruindo eles, né, dentro da capoeira angola*” (idem).

Sobre como ele aprendeu a dar aula, ele relata que

A maioria das pessoas assim que eu passei um treino, eles tinham menos tempo do que eu dentro da capoeira angola. Então, eu sempre fui como um espelho, passando o que o Mestre me indicava para eu ir passando. Já fiquei à frente de espelho com meus alunos assim... que têm até mais tempo que eu. Mas, o motivo de eu estar à frente é porque, às vezes, como o Mestre ele passa uma regra, a gente tem que seguir uma regra. Então, se ele me colocou ali na frente, os mais velhos não devem chegar e falar uma coisa e outra, eles devem seguir o que o Mestre está falando... Assim como eu. A gente tá aqui como discípulo, então, a gente tá aprendendo uma dinâmica com o Mestre Faisca... (idem)

Um aspecto muito importante, que ele destacou dos ensinamentos passados pelo Mestre Faisca sobre as aulas, foi, segundo suas palavras, quando o Mestre lhe dizia: “ó, toda vez que a pessoa vier treinar, passar um treino assim, a gente deve vir com espírito, entendeu?”, querendo dizer que precisava chegar com o espírito e energia concentrados na aula, deixando do lado de fora todo o resto. Ele explica que este espírito é necessário, tendo em vista que

você sempre trabalha da forma de querer observar seus alunos. Em cada aula você vê a dificuldade que ele tem, a dificuldade que ele teve e que você teve no passado, ou então continua tendo naquele momento, assim, dele ter uma dificuldade e você também ter ou no passado ou até no mesmo presente. Então, sempre trabalhando assim de uma forma pra gente adquirir uma visão pra em cada aula você acertar o que você errou ou melhorar o que você deve melhorar, aperfeiçoar, explicar de uma maneira pra que eles entendam mesmo assim. (idem)

Cabocão admite que a capoeira angola é muito importante para ele e que entre tantas coisas, a capoeira vem em primeiro lugar. Para o seu futuro, ele gostaria de fazer vestibular para estudar educação física.

5.4.1.2 As aulas de ritmo

Com a chegada de Cabocão ou Tiago e os alunos no CECA-RV, a primeira atividade a ser realizada é voltada para a limpeza e arrumação do espaço. Um varre, outro passa o pano no chão. Sucessivamente, são colocados os bancos em forma de quadrado, que, por conta das limitações do espaço pretende representar o círculo. Um lado fica ocupado pela cadeira do responsável da aula, que pode ser o próprio Mestre Faisca, Cabocão ou Tiago. Enquanto os alunos preparam a sala, o responsável afina os berimbaus. Nesta tarefa, é bom deixar claro, que há certa rotatividade, no sentido de que não necessariamente são as meninas que se ocupam da limpeza e os meninos que carregam os bancos pesados. Quem chega primeiro começa a organizar o espaço.

Uma vez arrumado o salão, afinados os berimbaus e com a turma já sentada e pronta para começar, Cabocão distribui os instrumentos. Geralmente, os alunos mais adiantados recebem inicialmente os berimbaus, sendo que na sequência haverá o revezamento entre os instrumentos.

Cabocão começa a dar os primeiros toques no gunga, o berimbau mais grave, e os alunos entram, seguindo a ordem, ou seja, primeiro o médio e logo em seguida a viola, pandeiro, agogô, reco-reco e atabaque. Na fase inicial, cabe ressaltar que, independentemente do tipo de berimbau que o aluno recebe, todos começam executando o toque São Bento Grande¹⁴², ou seja, o toque do gunga, que representa a base. Só posteriormente, quando a turma conquista certa segurança, é introduzido o toque São Bento Pequeno e, por fim, as variações da viola.

¹⁴² O toque denominado Angola pela maioria dos grupos de capoeira angola é geralmente chamado toque de São Bento Grande no CECA. Mestre João Pequeno utiliza esta nomenclatura por entender que Angola é o jogo.

Ficam tocando durante alguns minutos até Cabocão baixar o berimbau em direção da primeira pessoa, que deverá entoar uma cantiga de sua escolha, à qual o restante do grupo responderá cantando juntos. Ele deixa a pessoa cantar e desenvolver as perguntas e respostas com o coral durante alguns minutos. Depois, ele baixa novamente o berimbau, repetindo uma mesma nota para chamar a atenção de quem está cantando e lhe comunicar que pode encerrar. Sempre com o berimbau quase na horizontal, Cabocão indica a próxima pessoa que deve começar a cantar. E assim, um a um, todo mundo vai cantando, sendo que, em determinado momento, entra um solista ou parte do coral. Periodicamente, é feito um revezamento, onde os instrumentos são trocados. Quem estava tocando um instrumento pesado, como o berimbau ou o pandeiro, pega um mais leve e vice-versa.

De fato, a grande influência sobre sua maneira de conduzir a aula provém da maneira através da qual ele aprendeu. Cabocão relembra que, no período inicial, os seus primeiros dois instrumentos musicais foram o agogô e o reco-reco. Segundo ele, estes dois instrumentos são ideais para começar *“porque você não tem ainda aquela habilidade, não tem ainda aquela coordenação motora de segurar um instrumento, de tocar um pandeiro. Primeiro, por você não saber os toques e, segundo, pela coordenação motora e o equilíbrio que você não tem dos instrumentos”* (CABOCÃO, entrevista – 14.12.06).

Depois desta fase inicial, ele foi aprendendo aos poucos o berimbau e os outros instrumentos da bateria. Em relação ao canto, ele lembra que a primeira música que o Mestre lhe ensinou a cantar foi *“A pomba voou”* e destaca que *“a gente trabalha aqui sempre é uma música assim que é o início de tudo. “A pomba voou”, ela combina, ela tá entre todos os instrumentos, claro, mas sempre ela combina entre o agogô e o reco-reco porque é uma música que você trabalha iniciando ela, de iniciação e a mesma coisa o agogô e o reco-reco”* (idem).

As cantigas “A pomba voou” e “A onça morreu” fazem parte de um repertório utilizado na fase inicial, seguido sucessivamente por outros. Faz-se necessário esclarecer que as músicas aprendidas no começo continuam a fazer parte do repertório que é cumulativo. Não existe um repertório de “músicas pedagógicas”, como é de costume ter nas aulas de musicalização realizadas em escolas ou cursos de música, ou seja, um repertório com finalidade didática utilizado nas fases iniciais, com características musicais infantis, e deixado de lado não apenas o estágio sucessivo é alcançado. Na capoeira, o repertório é igual para todos, independentemente da faixa etária ou do nível de aprendizado, e é formado por corridos e ladainhas que cada um aprende e guarda no seu repertório. Cabocão explica que

da primeira vez, a gente vai trabalhando com um repertório, depois vai pegando outro, depois outro, e aí como se fosse um nível, né ... você pega uns instrumentos assim que são bem mais fáceis de tocar para depois você ir subindo de nível. Não é nem, vamos dizer, a classe, que um que é melhor do que o outro, mas sim porque um é mais difícil do que outro, de tocar do que outro, né (idem).

É preciso desenvolver uma boa coordenação motora, segundo Cabocão, porque tocar berimbau

requer equilíbrio em cima de um dedo, então, você tem que equilibrar e naquele momento você deve trabalhar a coordenação motora em quê? ... em três sentidos: em segurar o instrumento equilibrando, em tocar e, ao mesmo tempo, em responder ao coral ou então cantar, se você tiver ... se for cantador ou responder ao coral (idem).

Outro aspecto ao qual é dada muita atenção, sobretudo no começo, é a postura entendida como maneira de sentar, como maneira de segurar um instrumento, e, em sentido lato, como maneira de se portar, comportar na vida, de respeitar o outro. Ensina-se a assumir uma posição ao sentar com a coluna ereta, as pernas entreabertas e os pés bem “plantados” no chão para garantir equilíbrio e estabilidade. As pernas não podem estar muito abertas, também por uma questão de respeito e assim não ocupar o espaço do colega, sobretudo quando têm muitas pessoas sentadas em um banco. Cabocão ressalta que

a gente trabalha sempre com uma forma de estar com a coluna sempre ereta, na base assim, com as pernas na base, numa base assim de você adquirir um respeito entre os outros capoeiristas, porque você vai estar aqui, vai ter um capoeirista ao seu lado que pode estar sentado de uma forma assim relaxada, entendeu? ... Com a coluna e com as pernas e não sabendo que tem um colega ao lado ... ele respeitar, de sentar da forma correta, entendeu? Porque nem todo capoeirista tem essa visão de trabalhar a postura e trabalhar a forma correta de sentar, porque a gente tá maltratando nosso próprio corpo e a coluna, né?... (idem)

Terminada a aula de ritmo, os alunos guardam os instrumentos musicais, colocam os bancos próximos da porta de entrada e se preparam para a aula de movimento.

5.4.1.3 As aulas de movimento

Com um acompanhamento musical, agora tocado por CDs de Mestre João Pequeno, Mestre Pastinha ou Mestre Marrom do Grupo Irmãos Guerreiros de Taboão da Serra (SP), começa a aula de movimento que, em uma primeira fase, prevê o aquecimento e o alongamento, após a qual segue o treino de uma série de golpes isolados, depois de uma sequência de movimentos e, no final, uma pequena roda, na qual os participantes jogam em duplas.

A aula termina com uma oração coletiva, geralmente liderada pelo Mestre Faísca, Caboclinho, Tiago ou um dos alunos, na qual é enviada “energia positiva” para os ancestrais, os Mestres e seus familiares, a algum componente do CECA-RV em dificuldade ou é celebrada alguma conquista. Este momento é conduzido em círculo e com a máxima concentração. Após a oração, os alunos se despedem, cumprimentando um a um o Mestre Faísca, Cabocão ou Tiago, a depender de quem estiver responsável pela turma e voltam para casa.

5.4.1.4 A vadiação (roda de capoeira e de conversas)

As vadiações do projeto, ou seja, as rodas de capoeira acontecem aos sábados pela manhã com periodicidade quinzenal. Durante os primeiros encontros, Cabocão e Tiago explicaram como funcionava uma roda, como era preciso se comportar, indicando alguns ajustes feitos no CECA-RV, devido ao pouco espaço para formar uma roda. A explanação era ilustrada através de uma simulação para tornar mais claro o que era esperado dos integrantes do grupo.

Tempo depois, esta parte se transformou em uma roda de conversas, onde os assuntos, escolhidos de forma coletiva, abordavam a parte teórica da capoeira, ou seja, a sua trajetória histórica, os ensinamentos de Mestre Pastinha e de Mestre João Pequeno, avaliavam a performance musical e do jogo durante uma roda anterior, evidenciando pontos positivos e negativos, mas também discutindo assuntos relativos ao meio ambiente e à cidadania. Na conversa, todos eram convidados a fazer suas colocações, tentando equilibrar aqueles alunos com mais ou menos disposição para verbalizar seus pensamentos, suas reflexões. Em outros momentos, Cabocão ou o Mestre Faisca pediu para que eles fizessem uma pesquisa escrita a ser entregue na roda sucessiva.

Dadas todas as instruções e tiradas as dúvidas, a vadiação começa. Alguns tomam lugar na bateria, dois jogadores se preparam ao pé do berimbau e os outros esperam completando a roda do outro lado e esperam sua vez para tocar ou jogar. O gunga começa a dar o seu toque, seguido pelo médio, a viola e o pandeiro, acompanhando a ladainha cantada pelo mestre ou um auxiliar ou um dos alunos. Após o término da ladainha, começa a louvação (ou chula) com a entrada do coral respondendo ao solo e todos os outros instrumentos. Por último, seguem corridos e os dois jogadores começam a jogar.



Foto 4: Roda de Capoeira

O começo da roda é um momento muito intenso, de recolhimento, de invocação pelos espíritos dos ancestrais, de evocação de tempos passados. A ladainha, o canto geralmente conduzido pelo próprio mestre, um auxiliar ou um aluno do grupo mais experiente, começa com “Iêe” e trata dos fundamentos da capoeira ou situações históricas ou atuais geralmente expressas de forma metafórica. Terminada esta parte, entra-se na louvação, na qual o coral começa a responder ao solo. Os mestres são reverenciados através de fórmulas como, por exemplo, “Iêe, viva meu Deus”, “Iêee, viva meus mestres”, onde o coral canta repetindo e finaliza com “camará”. Os dois jogadores, agachados ao pé do berimbau, através de gestos, internalizados desde cedo por imitação dos adultos, pedem proteção e sabedoria, mas ainda não jogam. Só quando termina a louvação, por quem está puxando o canto, e então passa a entoar o corrido, o jogo das duplas pode começar, sendo que o coral continua respondendo ao solo.

A partir desse momento, os corridos se seguem um atrás do outro, regulando o jogo das duplas que vão se revezando periodicamente. Da mesma forma, também quem está tocando vai se revezando na bateria. O jogo é interrompido quando o cantador canta “Iêeee”. Neste momento, todos param instantaneamente.



Foto 5: Mestre Faisca e os alunos do projeto na roda

CAPÍTULO 6 - CAPOEIRA ANGOLA, EDUCAÇÃO MUSICAL E OS VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS ENTRAM NA RODA

Começar a redação deste capítulo me custou muito esforço, por conta das inúmeras dúvidas que constantemente tomavam conta dos meus pensamentos. Como estabelecer um diálogo entre os dados colhidos durante o trabalho de campo sobre a capoeira angola, a educação musical e os valores civilizatórios? O caminho aparentemente mais óbvio parecia aquele de colocar na sequência os valores civilizatórios e discuti-los à luz da capoeira angola e da educação musical. Óbvio, mas reducionista. Óbvio, mas profundamente incoerente com a essência tanto da capoeira angola, enquanto manifestação cultural “polissêmica”, quanto dos valores civilizatórios, que se sustentam justamente na base de suas articulações, inter-relações, hibridizações. Acabei por rejeitar este caminho.

Por outro lado, quais as alternativas? Qual um possível fio condutor? Como construir um discurso lógico e com rigor científico? Como sistematizar sem dissecar? O problema com o qual me deparei, porém fato que não representa novidade alguma, é que me dei conta do limite da palavra escrita, sobretudo na elaboração de um texto acadêmico. Uma palavra atrás da outra. Um parágrafo atrás do outro, mesmo que a realidade estudada, como provavelmente qualquer outra realidade, suponha uma simultaneidade de elementos, que a palavra escrita linearmente não pode representar.

Pensei, por conseguinte, que uma alternativa poderia ser retomar as cenas iniciais e os comentários extraídos do diário de campo, apresentados na abertura desta tese, agrupar os episódios, segundo um denominador comum, e assim definir temáticas-guia para conduzir a análise. Na primeira cena foram retratados alguns momentos anteriores a uma aula de ritmo e,

na segunda, uma aula de ritmo ministrada inicialmente por Cabocão, monitor da oficina de capoeira angola e, depois, pelo próprio Mestre Faísca.

Os episódios selecionados representam, em termos capoeirísticos, o “Iêee” que um mestre cantaria para dar início a uma roda, inclusive com aquela expressão de lamento e dor! São episódios inspiradores analisados em si mesmo e em suas relações com temas pertinentes, cujos dados foram colhidos ao longo do trabalho de campo. A ordem de apresentação não pretende seguir a cronologia das duas cenas, inclusive, mesclando episódios das duas. As reflexões apresentadas serão sempre em função dos valores civilizatórios afro-brasileiros, conceitos-guia que, para torná-los mais facilmente identificáveis ao longo do texto, serão realçados em negrito.

6.1 A pequena roda e a grande roda (a capoeira angola e a vida)

Na primeira cena descrita no começo deste trabalho, a aula de ritmo está prestes a começar (**episódio 2 e 1B**). Alunos e alunas limpam primeiro a sala: quem varre, quem passa o pano de chão, quem coloca os bancos e depois da aula de ritmo os retira. Este hábito é uma prática frequente nos grupos de capoeira angola. Também a literatura descreve este costume, que interpreto como uma forma de ensinar às novas gerações a importância do tomar conta do seu próprio espaço, de suas coisas e, abstraindo um pouco, a importância de tomar conta do meio ambiente e do mundo em nossa volta. Além disso, é uma tarefa compartilhada que, sendo realizada por mais pessoas, assume um caráter lúdico. Todos assumem esta tarefa, tendo como primeiro exemplo o próprio Mestre Faísca e Cabocão.

Estas atitudes me fazem pensar em cidadania: no centro de tudo, a vida e o ser humano. Para Araújo R. (2004), “a roda de capoeira é considerada o espaço para onde todas as ações se encaminham. Entre os angoleiros, é o espaço onde se consagra de maneira ritualística a dinâmica sagrada da construção do saber” (ARAÚJO R., 2004, p. 25).

Na capoeira angola, fala-se muito em *pequena roda* e a *grande roda*. A pequena roda se realiza na roda de capoeira, através do jogo/luta. A grande roda se refere à vida, onde as regras que permeiam o jogo são transpostas para o mundo em geral, para o cotidiano. Pode, de certa forma, ser entendida como um guia, um código ético que ensina a lidar com as situações da vida. Então, os princípios da defesa, do ataque e da ginga se tornam princípios norteadores no cotidiano para que uma a pessoa não venha a ser “derrubada” pelas adversidades da vida. Ao mesmo tempo, estes princípios ensinam também – já que a capoeira através do ritual da roda é festiva e celebrativa – a valorizar e compartilhar os momentos positivos, as conquistas pessoais e do grupo.

Nestes termos, Mestre Faísca lembra os grandes ensinamentos deixados pelos Mestres Pastinha e João Pequeno: tornar o jogo não-violento e tratar com amor, “amorosidade”, com afeto tudo aquilo que é relacionado com a capoeira. Postura que remete também muito ao legado de Paulo Freire. Mestre Faísca deixa claro que a capoeira angola tem regras, mas “*ela dá liberdade*”. Ele, no entanto, não poupa críticas para aqueles que ignoram estas orientações em prol de um benefício próprio, desrespeitando a sabedoria dos grandes mestres. Ele se pronuncia desta forma:

O Mestre João Pequeno, ele prega a não-violência, o amor e Mestre Pastinha todo o tempo ele coloca isso: que a capoeira tem as regras, que as pessoas que não conhecem, aqueles que fazem determinadas coisas, que não conhecem a regra ou então, porque querem manipular a regra da capoeira por seu benefício próprio, porque não é essa a proposta da capoeira angola, não é essa a proposta que Mestre Pastinha deixou dentro da sua formação. A proposta da escola, na realidade, nós tivemos esse privilégio também do Mestre João Pequeno ser uma pessoa que a forma dele de transmitir, de passar pra gente, apesar de que poderia ser diferente e a gente poderia compreender... de uma forma muito de liberdade, muito de oportunidade, você está me entendendo? ... De escolha, de abertura. (MESTRE FAÍSCA, entrevista – 07.11.08)

A ludicidade caracteriza o jogo, mas na “brincadeira” são expressas as regras e as normas éticas com muita seriedade. Brincar tanto na cultura infantil quanto na cultura popular

não é sinônimo de “qualquer coisa”, de mal feito, de algo superficial. Luckesi¹⁴³ constata que o conceito de brincar, no nosso cotidiano, tem uma conotação bastante moralista. Na cultura popular, no entanto, “brincadeira” é o nome dado à própria manifestação cultural praticada pelos seus integrantes, que se autodenominam “brincantes¹⁴⁴” e é tratada com extrema seriedade. Brincar, segundo Luckesi, significa “agir lúdica e criativamente”. Além destas características, acrescentaria também eticamente. A seriedade implícita na brincadeira não exclui atitudes alegres, brincalhonas, bem-humoradas. Sério não é sinônimo de chato, entediante.

Neste espírito se encaixa também a capoeira angola e a este respeito o Mestre Faísca constata que

a ludicidade, ela está totalmente inserida na capoeira angola no geral: o brincar capoeira, que a gente fala. Então, a gente já... Muitas vezes se trata... “vamos vadiar capoeira?” no sentido de brincar, “vamos brincar?” Então, ela tem toda esta conotação de dar seriedade, do perigo dentro de você na inocência, no brinquedo, onde que você todo o tempo tá lidando com o perigo (MESTRE FAÍSCA, entrevista – 12.09.08)

O jogo das duplas na roda de capoeira também representa um momento em que o grupo, a comunidade avalia as atitudes das pessoas envolvidas: a comunidade, enquanto representação da sociedade, na ótica da grande roda. Mestre Faísca chama a atenção para o fato de estar lidando com o perigo o tempo todo. Perigo de ser derrubado, perigo de cometer algo “na inocência”, perigo de ser julgado negativamente pela comunidade.

Durante uma entrevista, Mestre Faísca, imaginando uma situação de jogo entre um adulto “valentão” e uma criança, descreve a cena colocando em evidência a maneira de pensar do valentão e a opinião do público que assiste à interação dos dois na roda. Diz ele:

então, realmente a criança brincando com o valente, ela deixa o valente, às vezes, ele pode não demonstrar, mas um pouco medroso. Às vezes, ele tem medo dos próprios medos dele. E aí?

¹⁴³ Texto disponível em <http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm>

¹⁴⁴ Cf. Coelho e Falcão (1995) entrevistando Antônio Nóbrega.

Voltando à roda... Então, o círculo, aqui todo mundo está me observando com esta criança. Está todo mundo à minha volta, todo mundo olhando... Essa criança e eu sou o valente... Nem vou falar do valente em si, mas do valente violento... Sou o valente violento. Ai, tô sorrindo com a criança aqui, tal tal tal e de repente a criança tá me desequilibrando. Ela está trazendo elementos, que eu não tô podendo com esses elementos no jogo. E, todo mundo, tá olhando! Então, você vê como que a roda da capoeira ela tem uma função todo o tempo educacional muito forte (MESTRE FAÍSCA, entrevista – 12.09.08).

Em vários momentos de sua fala, ele acentua “*e tudo mundo tá olhando*”, dando ao mestre, enquanto líder, e ao público enquanto comunidade (sociedade), o papel de juiz, de defensor do que pode e não pode ser feito, o que é bom e o que não é aceitável. Desta forma, na pequena roda, cuja “*função é o tempo todo educativa*”, é ensinado o código de ética a ser aplicado nela mesmo e na grande roda da vida.

Em termos de valores civilizatórios afro-brasileiros, na pequena e na grande roda destacam-se a **corporeidade** e a **ludicidade**, enquanto ação dos corpos que jogam dentro do respeito das regras, do respeito de si e do outro; a **ancestralidade**, **religiosidade** e a **energia vital (axé)**, pelo fato de guiar e cuidar através das energias que se estabelecem do bem-estar da pessoa, enquanto ser humano, da coletividade (**comunitarismo**), de preservar a natureza e o mundo; a **oralidade**, **memória**, **musicalidade**, **corporeidade** e a **circularidade** no fazer com que as regras, normas e o código de ética, em geral, sejam repassados e ensinados através de múltiplas linguagens: musical, verbal, corporal, aural.

6.2 A filosofia do Ubuntu: “Uma pessoa se torna gente em virtude das outras”

Como lembram Oehrle e Emeka (2003, p. 39), a ideia básica do *Ubuntu*¹⁴⁵, segundo a qual “uma pessoa se torna gente em virtude de outras¹⁴⁶” pode ser transformada em uma

¹⁴⁵ Termo abordado no cap. 2. Para Bell (2002, p. 89), o termo *ubuntu*, uma palavra *Nguni*, representa, de certa forma, a filosofia antiga. É ligada à identidade pessoal intrínseca em uma visão de mundo centrada na comunidade.

¹⁴⁶ A person is a person by virtue of other people.

metáfora relacionada aos vários aspectos do ensino e aprendizagem (musical¹⁴⁷) na capoeira angola e, em termos mais gerais, da vida: não há fragmentação, mas unidade. Na capoeira angola aprende-se a cantar e tocar simultaneamente (**episódio 2B**); não há quem toque e quem assista: a participação de todos é sempre incentivada (**episódio 2G**); e, (**episódio 2I**) deve haver equilíbrio entre os instrumentos musicais e o canto, pois todos têm igual importância e, são concebidos, a partir de suas complementações, apesar do gunga exercer um papel diferente na bateria, pois representa o mestre (**episódio 2L**).

Nas aulas de ritmo, as cantigas passam de um aluno para outro após os sinais dados através do berimbau por Cabocão. Percebe-se que alguns alunos dominam mais o instrumento e conseguem coordenar canto e movimento (**episódio 2B**), enquanto outros ainda precisam ganhar segurança, pois perdem facilmente o andamento, fato que poderia desestruturar também o coral¹⁴⁸. Mas, a força do grupo, símbolo de fato, da família e da comunidade, vem justamente para amparar e ajudar aquele colega a encontrar novamente o caminho e o equilíbrio.

Desde os primeiros momentos da aula de ritmo são trabalhadas a prática instrumental e vocal juntas. A música, enquanto artes musicais, é sempre entendida no seu conjunto. Apesar do fato de que, com o tempo, a forma de ensinar a capoeira angola tenha sofrido algumas modificações (de um espaço aberto para um espaço fechado; o aprendizado realizado na própria roda para o aprendizado desenvolvido sob a orientação de um mestre nos treinos; antes sem um mestre específico como referência e hoje com um mestre, entre outros), a sua essência, enquanto um todo inseparável, permanece preservada. Há sempre uma abordagem holística na concepção educacional da capoeira angola.

¹⁴⁷ Aspectos do ensino e aprendizagem em termos de educação geral e educação musical.

¹⁴⁸ Todos participam cantando, independentemente do fato de estarem tocando na bateria ou esperando para entrar na roda, sentados no chão em círculo. Até o público, se for a uma roda de capoeira aberta, se junta ao coral que responde ao solo. “Coral” é a expressão utilizada pelos próprios componentes do grupo para indicar o canto coletivo.

Em contraste com este primeiro episódio trazido para a discussão (coordenação entre cantar e tocar), a imagem que me vem logo à mente é aquele momento de uma aula de música na escola quando, para ensinar uma peça, nós professores começamos a separar a parte instrumental do canto; no canto, primeiro separamos a melodia da letra e depois fragmentamos a letra em estrofe e refrão; a melodia é separada do ritmo, e por aí vai. No final das contas, mesmo que, do nosso ponto de vista, esteja tudo claro, a música não existe mais: existe uma grande quantidade de peças que deverão ser utilizadas para remontar o mosaico. Só volta a comparecer de novo, após muito esforço de rejuntar todas as partes. Nesse processo, no entanto, muitos alunos provavelmente já terão perdido o interesse por aquela música.

É uma abordagem metodológica completamente diferente da que se encontra na capoeira angola. Sem querer entrar no mérito do que é melhor ou pior, penso, porém, no professor de música que atua em uma escola pública, cujos alunos, oriundos de bairros populares e de baixa renda, estão acostumados a aprender a partir das várias situações que lhes são reveladas no dia a dia. Situações estas onde o todo raramente é fragmentado¹⁴⁹. Acredito que se o professor de educação musical estivesse ciente desta concepção holística de se relacionar com a música e com a vida e se ele estivesse sintonizado com as práticas e as formas de aprender de crianças e jovens, a interação e o trabalho em sala de aula provavelmente se desenrolariam de forma muito mais fluída, agradável, proveitosa e significativa.

“Os que não vão tocar, vão fazer parte do coral” diz o Mestre Faísca (**episódio 2G**). Todos são convidados a participar do momento: tocando ou cantando ou ambos. Ninguém fica assistindo e ninguém é excluído do acontecimento. Lembra Nzewi (2003) que cada membro da comunidade é um participante ativo e crítico da performance holística. Pensando

¹⁴⁹ Pode ocorrer, no entanto, que durante um ensaio o grupo divida uma música em partes com a intenção de aperfeiçoar a sua performance, mas isto dificilmente acontece na fase inicial de aprendizado.

no papel das artes musicais na cultura popular, percebe-se que não há separação entre quem está se apresentando e o público. A circunstância une todos os presentes. Além de não haver uma rígida separação, o público participa cantando, batendo palmas, eventualmente dançando no decorrer do acontecimento.

No caso da capoeira angola, Mestre Faísca fala da importância do coral, lembrando os ensinamentos de Mestre Pastinha:

Olha... Como disse Mestre Pastinha... O capoeirista, ele não é obrigado a saber cantar¹⁵⁰, mas ele é obrigado a fazer o coral. Quer dizer, ele deve participar, porque ele diz isso com a razão que nem todo mundo nasce cantor e também a questão da capoeira: ela não tá ligada a uma questão técnica de uma forma que é um canto... É uma questão popular, ela tem outros parâmetros da música (MESTRE FAÍSCA, entrevista – 07.11.08).

De fato, há sempre revezamento nos papéis, portanto, quem não toca agora, tocará daqui a pouco, sendo que o canto da coletividade, como resposta ao solo, deve sempre permanecer.

A participação de todos, tocando e cantando, expressa assim a **musicalidade**, **corporeidade** e **ludicidade**, que, por meio da **circularidade**, propicia o pulsar das emoções, das forças criadoras e da **energia vital (axé)**; remete também à **ancestralidade** e à **religiosidade** que se instala naquele momento.

Outro aspecto sobre o qual é importante conduzir uma reflexão é que nenhum instrumento musical tem uma importância maior que o outro (**episódio 2I**), embora o gunga tenha efetivamente uma responsabilidade diferente, se comparado com os outros instrumentos musicais presentes na bateria.

Desde o tempo da pesquisa de mestrado com a Banda Lactomia (CANDUSSO, 2002) tenho noção deste aspecto: instrumento algum e, conseqüentemente, participante algum é mais importante que o outro, pois tudo faz sentido no grupo. O ritmo de cada naipe é

resultante da soma do ritmo de cada instrumento individualmente. Com certeza, por conta de um discurso ligado aos meios de comunicação, alguns instrumentos passaram a ter mais destaque que os outros, como no caso do timbau.

No caso da capoeira angola, apesar de o berimbau ter se tornado o instrumento símbolo desta manifestação cultural e ter certo destaque dentro da bateria, não é considerado mais importante que os outros. Da mesma forma, a música, apesar de representar o fio condutor no ritual da roda, não pode ser considerada mais importante que o movimento ou sua expressão poética, sua teatralidade. Há, no entanto, instrumentos mais complexos e demorados de se aprender que outros, como no caso dos três berimbaus.

A conformação física deste instrumento faz concentrar o seu peso no dedo mindinho do tocador, o que acarreta em que o aprendiz demore certo tempo até ganhar resistência e equilíbrio para mantê-lo sempre na vertical durante os movimentos para frente e para trás da cabeça, se aproximando ou afastando do corpo. A postura (coluna ereta, pernas entreabertas e pés fincados no chão) é fundamental para dar estabilidade, condição necessária para colocar e manter em equilíbrio o instrumento.

Outro aspecto são os toques característicos e complementares dos berimbaus (gunga, médio e viola) que constituem a bateria da capoeira angola juntos com outros instrumentos. O gunga executa um toque cadenciado, que representa uma base; o médio toca uma inversão do gunga; a viola executa as variações e improvisa sobre a base realizada pelos gunga e médio. As frases rítmicas se complementam. Da mesma forma, os capoeiristas que formam a bateria devem saber se integrar musicalmente para criar um bom resultado sonoro, imprescindível para o decorrer harmonioso do jogo.

Estes aspectos, portanto, pertinentes à **musicalidade** e à **corporeidade** se concretizam no **comunitarismo/cooperativismo**, pois o bom resultado geral é alcançado pelo

¹⁵⁰ Saber cantar significa saber liderar, puxar uma cantiga, ser solista, competência que um mestre deve possuir.

esforço do grupo e pelo sentimento de comunhão, pertencimento e disponibilidade de cada parte. O que está sendo chamado de bom resultado é aquela harmonia musical e humana, manifestada através da **ludicidade** e da alegria de estar compartilhando aquele momento. Muitas vezes ouvi os membros do CECA-RV chamarem essa sensação harmoniosa de energia positiva e, que nos valores civilizatórios afro-brasileiros, poderia ser representada pela **energia vital (axé)**, energia dinâmica, força primordial e da **religiosidade**, em termos de “*religere*”, ou seja, “ligar, unir” novamente. Através dos toques da bateria da capoeira vem evocada a **ancestralidade**, aqueles sons que remetem à mãe África, tão decantada no repertório do CECA-RV e que nos chegaram até hoje, através da **oralidade** e da **memória** registradas nas músicas e nos corpos.

O Mestre Faisca explica (**episódio 2L**): “*é o berimbau gunga que tem que colocar a cadência aqui, certo? Os demais devem acompanhar a cadência do gunga*”. O gunga, como foi mencionado na revisão de literatura sobre a capoeira angola no capítulo 3, é o berimbau-mestre, ou dito de forma diferente, é “*o mestre da capoeira*”, como frisa Mestre Faisca, e tem toda uma maneira própria de se expressar. Explica ele a função dos três berimbaus:

o gunga, que é o grave, é o que faz a base, e os outros, que são o médio, que faz o contratempo e a viola, que fica solando. Então, o gunga, ele comanda. Se ele dá uma dobrada, então ele tá terminando o jogo. Quando não é com som... No caso muito parecido com corpo, o corpo do berimbau, quer dizer o seu posicionamento em abaixar ele um pouco, traduz que tá terminando ou que quer ter um diálogo, chamando o capoeirista à boca da roda se o jogo está violento. Então aquele berimbau ali, se a música não conseguiu orientar o capoeirista, é o berimbau, é ele que vai dar o recado. Então, ele chama, porque termina o jogo, quer dizer... Ele determina ali... “acabou o jogo”. Quer dizer, tendo um mestre preparado, quem comanda a roda é o berimbau. Claro, se não tiver um mestre preparado o berimbau sozinho, ele não pode fazer nada. (MESTRE FAÍSCA, entrevista – 12.09.08).

É o berimbau, através da pessoa do mestre, que regula o jogo. Os jogadores, por outro lado, têm que saber interpretar o significado da **musicalidade** daquele momento, bem

como da “fala”, da **oralidade**, do berimbau, na hora que está chamando os jogadores para dar uma orientação sobre o jogo ou quando pretender interrompê-lo. Falou Mestre João Pequeno que se um jogador não souber decifrar esta musicalidade, na verdade não pode ser considerado um capoeirista, mas um pulador (ver cap. 2). Sodré (2002) acrescenta que

O jogo, os corpos dos jogadores e, eventualmente, a violência são estrategicamente controlados pelo berimbau e levados a um estado de relaxamento que favorece a flexibilidade do corpo e a concentração mental. Desenha-se aqui um tipo sutil de saber corporal, estranho à pressão caudatária da tradição greco-latina, que faz o corpo integrar-se na civilização cristã do Ocidente como um objeto à parte do sujeito (SODRÉ, 2002, p. 82).

Quem estiver tocando o gunga está com uma responsabilidade muito grande, pois, segundo Mestre Faisca lembra, existem vários elementos para prevenir tensões, conflitos ou até atos de violência. Afinal, a capoeira em sua essência é uma luta e pode ser violenta, mesmo que hoje seja feita em forma de jogo (**ludicidade**). Mestre Pastinha declara enfaticamente no seu livro: “a Capoeira Angola é, antes de tudo, luta e luta violenta” (PASTINHA, 1964, p. 30). Avisa Mestre Faisca que

têm vários elementos pra poder se evitar a violência: através do canto, do que você está cantando, o que você está pedindo, passando aquela energia pra aquelas pessoas, que estão circulando e você ali respondendo e emanando ... Então, aquela pessoa tá recebendo tudo. Em última instância, tem um berimbau que chega e determina, que pode chamar à boca da roda¹⁵¹ e ter um diálogo, ou terminar ou até dar uma pausa ao jogo e ter um diálogo com os capoeiristas... “o que é que tá acontecendo? ... Isso daí, tá saindo fora da brincadeira da capoeira, você tá deixando de brincar”. Então, ele tem essa função... E mostra que realmente quando se fala “fala berimbau!”... O berimbau fala (ri)! E fala de verdade (MESTRE FAÍSCA, entrevista – 12.09.08).

Percebe-se, então, que a **musicalidade** do berimbau possui imensa responsabilidade e representa uma ligação com a **oralidade**, **ancestralidade** e a sabedoria da experiência. O

¹⁵¹ Mestre Faisca com “à boca roda” entende dizer ao pé do berimbau, ou seja, os dois jogadores agachados. próximos de quem estiver tocando o gunga.

gesto do berimbau de passar da posição vertical, inclinando-se para chegar até a posição horizontal representa um gesto corporal de um sábio dando um conselho, uma orientação. É um corpo que fala, remetendo ao valor da **corporeidade**, mas ao mesmo tempo da **oralidade** e da **memória**, transmissão das regras, orientação sobre o que se pode ou não fazer. E, na catarse da roda, enquanto metáfora do coletivo e, portanto, do **comunitarismo**, o berimbau invoca a **energia vital (axé)** e a **religiosidade**, por conta da espiritualidade que perpassa todos os elementos materiais, imateriais, visíveis, invisíveis, humanos e mágicos. Por esta razão, na capoeira, não é qualquer pessoa que pode assumir esta responsabilidade em qualquer momento da vida, a não ser através do acompanhamento de alguém experiente.

Completando a reflexão sobre as formas de comunicação do gunga, me remeto à aula de ritmo (**episódio 2A**) quando Cabocão começa a dar os primeiros toques no berimbau e é seguido pelos instrumentos tocados pelos alunos presentes. Percebe-se logo que o uso da palavra se torna desnecessário: além da “fala” do berimbau, a comunicação acontece através de olhares, sorrisos, eventualmente toques. Com tantos meios para se comunicar, o meio verbal passa a ser utilizado em última instância.

Cabocão, através do gunga, comunica quem pode começar a cantar, quando deve terminar de cantar, quando é hora de passar o canto para outro/a aluno/a ou passar mensagens que têm a ver com disciplina, quando alguém fica conversando ou distraído durante a aula.

A comunicação não-verbal, então, tem a ver com a **circularidade**, pois comunicação é movimento; com a **corporeidade**, por conta do fato de que a mensagem é expressa através de movimentos corporais; com a **oralidade**, pois a tradição oral utiliza de todas as ferramentas sensoriais para transmitir seus conhecimentos; com a **memória** em termos de códigos; com o **comunitarismo**, já que a comunicação acontece entre pessoas, entre pessoas e objetos ou abstrações, divindades e tem implícita sua força e **energia vital (axé)** e a **ancestralidade**.

6.3 Artes musicais em ação

Embora os episódios aqui descritos e comentados partam de uma aula de ritmo e, conseqüentemente, remetam aos aspectos musicais, é importante deixar claro que quando estou falando em música estou sempre me referindo ao conceito de artes musicais, já que a aula de ritmo tem o intuito de preparar as crianças do projeto para a roda de capoeira, também chamada de “vadiação”. Foco, portanto, determinados aspectos ciente de que estes fazem sentido no todo e não isoladamente.

Retomo o pensamento de Nzewi (2003, p. 13) sobre as artes musicais, segundo o qual

- a música reflete a dança, a linguagem, a atuação cênica e/ou o figurino.
- a dança traduz corporalmente a música, a linguagem, a atuação cênica e/ou o figurino e o cenário.
- a poesia e as letras narram a música, a atuação cênica, e/ou os objetos materiais.
- a atuação cênica interpreta a música, a dança, a linguagem, o figurino e/ou os objetos materiais.
- os objetos materiais, o figurino e o cenário realçam a música, a dança, a atuação cênica e/ou a linguagem.

Percebe-se, portanto, que:

- a) a música (tanto a parte instrumental tocada pela bateria, quanto a vocal na forma de pergunta e resposta entre solo e coral) se reflete no movimento e é dirigida pelo mestre, que estabelece a velocidade do andamento do jogo; portanto, está diretamente correlacionada com a letra da cantiga que está sendo cantada; a cantiga determina a expressividade dos movimentos e da atuação cênica como, por exemplo, a gestualidade dos jogadores durante a ladainha ou a chula; o elemento da farda da academia permanece inalterado;
- b) o movimento traduz corporalmente a música, respondendo às mensagens passadas através da letra da cantiga, repassando um sentimento brincalhão, sério, concentrado;

- c) a poética, presente nas letras das cantigas, geralmente utiliza o repertório existente ao qual seguem outras seções recriadas improvisando extemporaneamente; quem puxa o canto geralmente canta sobre o legado dos mestres, a época da escravidão, expressa os fundamentos filosóficos da capoeira, conta histórias ou se inspira em situações específicas como acontecimentos, presença de pessoas etc.; junto com a música (vocal e instrumental) as cantigas determinam as partes em que é dividido o jogo (ladainha, chula, corrido), reforçam o sentimento de um determinado momento da roda, passam recados aos jogadores, que modificam seus comportamentos em termos de movimentos e expressividade cênica;
- d) a atuação cênica interpreta a parte instrumental e vocal da música, respondendo ao recado passado nas letras, transformado em movimento;
- e) geralmente a roda acontece em ambientes repletos de símbolos que expressam o valor da **ancestralidade**, de pertencimento a determinado grupo (ou à uma “linhagem¹⁵²”) e filosofia; os jogadores se apresentam e são admitidos na roda só nos trajes determinados pela academia. No caso do CECA-RV, o traje recomendado para frequentar as aulas ou a roda prevê: camiseta da academia (branca), calça social branca e sapato ou tênis. Este traje retoma muito a maneira de se vestir dos tempos de Mestre Pastinha e na juventude e idade adulta do mestre João Pequeno. Não utiliza, geralmente, as calças (de malha) comercializadas para jogar capoeira.

¹⁵² A “linhagem” define se uma pessoa pertence ao mundo da capoeira angola, regional, contemporânea e após ter declarado este aspecto, deixa claro qual a linha (quais mestres) de proveniência da sua formação. De certa forma, isto acontece também com os intérpretes da música erudita. Por exemplo, dentro desta ótica minha linhagem seria F. Liszt, já que meu professor (Oleg Marshev) provinha de uma “linha” de professores que, geração após geração, chega ao compositor e pianista húngaro.

6.3.1 A música na capoeira angola

Na revisão de literatura abordei a questão da música na capoeira angola. Agora, pretendo retomar este assunto a partir das falas do Mestre Faísca, Cabocão e os integrantes do projeto “João e Maria, Capoeira Angola e Cidadania”.

Passando a palavra para o Mestre Faísca, ele, ao falar sobre a música na capoeira, se posiciona assim: *“o lance, assim,... da música na capoeira, na realidade, acho que é uma coisa extremamente importante. Pelo que eu sei, assim, não se tem uma luta, um jogo, neste sentido que tenha ritmo, música, essa questão como a capoeira”* (entrevista – 07.11.08). Como ele justamente afirma, é a música que torna a capoeira uma manifestação cultural única e singular. É esporte, é luta, é cultura, é filosofia e a música costura todos estes elementos, influenciando-os e sendo influenciada por eles. Além disso, Mestre Faísca constata que

a música na capoeira ... Ela tem essa importância educacional, na formação do ser humano, na formação da família, da educação, do respeito... Quer dizer, são os valores do homem mesmo. A música, ela traz, trabalha muito esse elemento dentro da aula de capoeira, dentro da capoeira angola (MESTRE FAÍSCA, entrevista – 23.07.07)

Segundo ele, influencia (“*mexe com*”) as pessoas a ponto de mudar sua forma de se movimentar na roda de capoeira:

ela consegue colocar dentro do círculo todas as pessoas. Então, você vê que ela tem essa capacidade de agregar, botar as pessoas andando em volta um do outro sem olhar as suas diferenças, naquele momento tendo uma unidade. (idem, entrevista – 07.11.08)

Outro fator apontado por Mestre Faísca é a estreita relação entre música e identidade.

Afirma ele que,

Ela [música] trabalha muito a identidade, porque o tempo passa e essa música da capoeira, ela registra aquele tempo, imortaliza e traz pra nós, onde que a gente quando estamos envolvidos cantando, nós, de uma certa forma, começamos a nos remeter àquela época, àquele tempo, àquele tipo de educação. (ibidem).

Durante uma entrevista coletiva¹⁵³ com alguns integrantes do projeto, discutimos a respeito de determinados aspectos musicais, em função das suas práticas e das preferências. Ao conversarem sobre quais instrumentos eles gostam mais e se eles preferem mais tocar ou cantar, eles, de forma geral, disseram que gostam de todos os instrumentos, embora tenham um predileto. Quanto ao tocar e/ou cantar, a maioria se posicionou mais a favor do tocar. Os argumentos foram diversos. Laíse (16 anos) explica que

eu gosto de todos os instrumentos, mas, como já falei, eu tenho uma preferência pela viola, porque é onde a gente pode variar as melodias que têm nos berimbais. Cantar eu gosto... Tem uma: “quem vem lá sou eu/ berimbau bateu/ sou eu angoleira”¹⁵⁴ sou eu” é ótima. A gente improvisa, tanto que eu aprendi uma vez quando o Mestre falou que cantar não é simplesmente pegar um canto e largar um refrão e pronto. A gente tem que improvisar e improvisando dentro do que tá se vendo no jogo ou que tá acontecendo na nossa vida, enfim.

Juliana (15 anos), por exemplo, ressalta que, entre tocar e cantar, prefere tocar, porque quando se empolga acaba se esquecendo do canto. Deixa claro que ela não tem um instrumento preferido, mas três: atabaque, pandeiro e o gunga. Daisy (18) gosta mais do berimbau médio e do agogô e tem uma opinião diferente dos demais, pois ela prefere cantar. Ela completa: “Crio. Na hora que eu tô cantando, eu falo algumas coisas, assim”. Wendel (15 anos) diz que gosta de tocar e continua: “Toco mais só berimbau. Berimbau, a viola e o gunga. Só. E dos outros instrumentos o atabaque e o pandeiro. Cantar, eu não canto muito não, que eu não sei as músicas direito ainda não”. Kehindê (11 anos) conta que gosta tanto de cantar como tocar e que o gunga, médio e o atabaque são seus preferidos. Segundo ele,

aqui todos gostam mais dos berimbais, porque têm mais agitação na hora e nos outros [instrumentos] só a marcação. O berimbau fica na marcação só que de vez em quando, ele dá uma dobrada. No tambor não pode dar dobrada na nossa capoeira aqui, na nossa academia. Então, os berimbais eu acho que é mais agitado.

¹⁵³ Entrevista coletiva realizada no dia 23.09.08.

¹⁵⁴ Da fala de Laíse, me chamou atenção o fato dela ter cantado “angoleira” em vez de “angoleiro”, como geralmente acontece, mostrando uma interessante clareza quanto à questão de gênero.

Kayodê (12 anos) também é da mesma opinião de seu irmão Kehindê, quanto ao tocar e cantar, bem como na preferência dos instrumentos. Ao contrário dos outros, ele expressa também o que não gosta e o que ele pensa que não é muito bom. Cita o pandeiro que até agora não tinha sido mencionado e lembra-se de seus primeiros instrumentos na infância. Diz ele:

viola eu não gosto muito, porque não sou bom em dobrar. Não sei dobrar direito e, há pouco tempo, eu tô gostando um pouquinho mais do pandeiro. Agogô também gosto de tocar, porque o agogô, quando eu era pequeno, era o instrumento que eu mais tocava. Agogô... Eu gosto do sonzinho que tem: tã tã tã [imita o som]. E o reco-reco, eu gosto porque eu fico dobrando. Na verdade, eu gosto de todos... E... no canto, quando eu me embolo um pouquinho, têm vezes que eu consigo fazer alguma coisa que eu entro no tempo de novo.

Para Mestre Faísca, o som do berimbau, instrumento que ao longo do tempo se tornou praticamente sinônimo da capoeira, “*tem um poder, assim, muito interessante, energético com o indivíduo. Ele tem essa questão de trabalhar com a alma do indivíduo, o espírito do indivíduo*” (MESTRE FAÍSCA, entrevista – 07.11.08). Além disso,

o som do berimbau, ele vai muito distante. Na realidade, as coisas mais distantes parecem que são as mais atingidas [por ele]. No entanto, quando a gente está fazendo a roda de capoeira, quando o som do berimbau tá a 100 metros de distância, já paralisa e chama as pessoas para aquele ambiente (ibidem).

Várias questões são trabalhadas durante as aulas de ritmo: aspectos de técnica instrumental e do coral (**episódio 2D**), postura (**episódio 2DD**), e o “medo do público” (**episódio 2K**), para que nas rodas de capoeiras a familiaridade com a presença das pessoas não venha a interferir negativamente.

“*Firmar o pandeiro*”, “*a batida do tom está deixando ele com o som perdido*”, “*o som não pega a nota certa*” “*você deve firmar mais um pouco o pulso*”, e pouco depois “*o coral também deve colocar um tom legal senão fica ruim*”, são algumas das expressões

utilizadas por Mestre Faísca no **episódio 2D** para comunicar o que precisa ser melhorado na performance. Ele aponta problemas na técnica de tocar o pandeiro, que precisam ser melhorados, e se coloca a respeito da forma de cantar sem projeção por parte do coral, ou seja, o grupo em geral e a postura, sobre a qual fala um pouco mais em diante.

A postura (**episódio 2DD**) é um aspecto para o qual o Mestre Faísca dá sempre muita atenção, sobretudo com os alunos do projeto, até eles internalizarem a postura corretamente: coluna ereta, pernas entreabertas e os pés plantados no chão. Este é um dos pressupostos para poder tocar de forma confortável e propiciar a estabilidade, sobretudo quando os alunos estão começando a aprender o berimbau, cujo peso se apoia e deve encontrar o seu equilíbrio em um único dedo. Postura é também respeito com o próprio corpo para que, com o tempo, não venham a surgir problemas posturais ou de tensões; e, por último, uma questão de respeito com o outro não ocupando espaço além do necessário.

No que diz respeito à questão do “medo do público” (**episódio 2K**), a capoeira angola desenvolve suas atividades sempre em grupo, trabalha estas questões desde o primeiro momento. Contribui na aquisição e na afirmação da autoconfiança e da autoestima, aos poucos e suavemente, fazendo primeiro com que cada membro da turma aprenda a conviver com o outro, a ser visto e observado pelo colega. Esta familiaridade e proximidade entre os alunos de uma turma fazem com que eles percam rapidamente o senso de inibição, “vergonha” ao fazer algo na frente de outras pessoas. Ninguém é exposto ao ridículo e ninguém é objeto de chacota, pelo menos na presença do Mestre Faísca ou Cabocão.

As vadações, ou rodas de capoeira organizadas a cada 15 dias, reunindo as turmas, também os preparam para a convivência com os alunos de outros horários, bem como a aprender como se comportar na roda, como jogar, como tocar e cantar e toda a magia que se estabelece nessa circunstância.

Um dos momentos de máxima importância acontece nas Mostras Bienais, organizadas periodicamente no CECA-RV, onde no último dia acontece aquela que eu chamaria “roda com os mestres”. A **circularidade** do processo educacional estende-se, nessa oportunidade, a mestres de renome e membros de outras academias, que comparecem no evento para prestigiar e, de certa forma, reconhecer o trabalho que vem sendo realizado.

As crianças e os jovens são, assim, apresentados ao mundo capoeirístico e têm a possibilidade de jogar com mestres afirmados e tradicionais da comunidade capoeirística (**comunitarismo**). O que me chamou muito atenção foi o cuidado e o carinho que eles manifestam em um tipo de jogo totalmente em sintonia com as capacidades da criança ou do iniciante. Um jogo adequado ao outro sem, porém, perder de vista a essência com os elementos da malandragem, da mandinga, da alegria, desafiando o outro na percepção do jogo, tentando surpreendê-lo despreparado, mas logo depois abrindo um grande sorriso incentivador e uma mão para amparar uma eventual queda (**cooperativismo**). Os jogadores iniciantes, apesar da tensão e emoção do momento, dão o melhor de si e percebem a intenção do mestre em deixá-los à vontade para que possam mostrar plenamente tudo o que eles aprenderam durante as aulas do projeto.

Estas situações remetem igualmente ao valor da **ancestralidade**, **religiosidade**, do respeito com os mais velhos, aos saberes transmitidos pelos antepassados, suas **memórias**, através da **oralidade**. A **musicalidade** direciona e estabelece o sentimento e o ritmo do jogo. Tem também o componente da **ludicidade** e **corporeidade**, quando no jogo com os mestres tudo assume um tom de brincadeira, apesar de séria, mas descontraída e bem-humorada. Emoção, tensão e medo, com certeza não faltam, mas são sempre entendidos de forma positiva, enquanto um desafio alcançável, um momento de crescimento e sem o intuito de derrubar ninguém.

As características levantadas por ele e os integrantes do projeto, mostram como a música se relaciona com os valores civilizatórios afro-brasileiros. Na **circularidade** e no **comunitarismo**, a música coloca as pessoas no círculo, tornando todos iguais, equilibrando as diferenças, unindo-as. Estes valores propiciam a formação humana, a educação. Na **corporeidade** e **ludicidade**, a música influencia o jogo dos movimentos e é produzida através do corpo e seus movimentos; no corpo e no movimento é registrada a história da capoeira, a sua memória. Na **oralidade**, **ancestralidade** e **memória** é construída a identidade coletiva, registrando épocas passadas e tornando-as presentes, atuais. Através da **energia vital (axé)** e da **religiosidade**, se estabelece aquela magia, aquele sentimento de catarse coletiva que é a roda de capoeira.

6.3.2 O repertório musical da capoeira angola

O repertório musical é originado e é diretamente ligado ao jogo dentro do contexto da roda de capoeira. Como foi mencionado no capítulo 3, na revisão de bibliografia, o repertório musical se concretiza nas ladainhas, na louvação e nos corridos, através do canto (solo e solo/coral) acompanhado pela bateria.

Ao falar: “*Quero ver vocês entrarem na louvação!*”, Mestre Faisca dá início à ladainha (**episódio 2H**) e convida, de forma explícita, a participação atenta de todos os presentes.

Mestre Faisca observa um fato importante, pois “*a capoeira dá a oportunidade de você cantar, cantar sua história e contar sua história*” (entrevista – 07.11.08). As temáticas abordadas podem ser as mais diversas, sendo as cantigas¹⁵⁵ com foco nos aspectos históricos e situações metafóricas, que remetem à época da escravidão, por exemplo, muito presentes no

¹⁵⁵ Com cantiga me refiro às músicas cantadas em termos gerais, entendendo assim ladainhas, louvações e corridos.

cotidiano do projeto “João e Maria, Capoeira Angola e Cidadania”. Outras ressaltam lugares (países, cidades) que existem, mas que vivem em uma dimensão mítica como Angola, a África e outras se referem à Bahia com suas características, como o dendê, por exemplo, símbolo de baianidade.

Mestre Faisca constata que, como muitos mestres são originários de cidades do interior, eles trouxeram para as cantigas os valores do ambiente em que viveram. Explica ele que

os cantos da capoeira estão ligados muito ao histórico dela, que ela vem da área rural. Então, na realidade os mestres, na sua maioria, eles eram descendentes dessa questão rural, de interior, os mestre antigos. Então, eles registraram muito esses valores, que se tinham numa época dentro da área rural, onde que se tinha uma questão mais digna de pessoas com respeito diferenciado, que tinham uma certa educação, então, respeitosa, aonde que um pouco distante dessa questão do urbano, de competição, mas sim da natureza, né, do trabalho com a terra, da sinceridade (MESTRE FAÍSCA, entrevista –07.11.08).

Mestre Faisca também resalta que uma das tantas qualidades da capoeira é aquela de festejar, cabendo à música a função de exaltar os gestos dos grandes líderes, o principal de todos eles, Zumbi dos Palmares, bem como os grandes mestres, que fizeram a história da capoeira. A capacidade comunicativa da música é outra qualidade destacada por Mestre Faisca, segundo o qual

a capoeira, todo o tempo, ela é festiva... É de homenagear, de festejar os seus líderes, dentro da musicalidade. A música tem um contexto enorme e uma importância enorme na roda da capoeira, do jogo da capoeira, dentro da vadiação em si e esse trabalho que a gente faz justamente é pra poder trazer algumas informações e também, de uma certa forma, a pessoa poder praticar, pra ela poder ir conhecendo o repertório, pra ela poder, de uma certa forma, ir aperfeiçoando, tendo um toque de um que vai dando um alô... “olhe, precisa melhorar isso ou melhorar aquilo” pra trazer essa questão (idem, entrevista – 07.11.08).

Nas aulas de ritmo, geralmente a turma começa primeiro a aprender os corridos: cantigas que seguem a ladainha e a louvação, a partir das quais há início o jogo. Seguindo o

exemplo de Mestre João Pequeno, uma sequência de corridos organizados foi adotada também pelo Mestre Faisca no CECA-RV. Geralmente, os primeiros a serem aprendidos são “A onça morreu / o mato é meu / o mato é meu / é meu, é meu” e “A pomba voou / a pomba voou / A pomba voou / gavião pegou”.

Mestre Faisca explica a razão de ensinar primeiro os corridos e mostra quais etapas, em termos de experiências, um aluno deverá cumprir até cantar uma ladainha.

a gente estimula primeiro o corrido pra ele poder fazer essa questão, como Mestre Pastinha fala, poder estar de qualquer forma já contribuindo no coral, porque o canto, as ladainhas em si vão ser mais utilizadas quando tiver já por dentro de uma questão da bateria [ou seja, na roda de capoeira] e, principalmente, quando ele tiver já levando [puxado] o canto na bateria, porque até o aluno chegar a isso, seja criança ou adulto, leva um tempo: antes ele tem que entender todos os instrumentos, entender o contexto do canto, tem que começar a se desenvolver... Às vezes, muitos são tímidos, então a música traz isso, a música, a capoeira traz esse equilíbrio, onde que a pessoa começa a se expressar melhor. (idem, entrevista – 07.11.08).

Além de repetir estrofe e refrão, espera-se dos alunos que comecem a criar novos versos em cima destas letras. Observando as aulas, percebi que, por falta de experiência, insegurança e medo de não fazer bonito perante os colegas, as crianças tendiam a ficar muito tempo repetindo a mesma letra e os mesmos corridos. A repetição dava segurança; afinal, tinham que aprender tantas coisas e lidar com as dores provocadas pelo peso do berimbau ou do pandeiro. Mestre Faisca declara que

a questão dos cantos corridos, eles têm essa função mesmo de versar. A criança em si, principalmente do projeto, até o adulto novo, ele no início fica repetindo muito a estrutura base do canto corrido, aquele que ele escolheu do repertório... Então, aquelas respostas tradicionais que já se têm, que vão falando desses valores, que nós comentamos anteriormente... Valores da natureza, do homem, da família, dos líderes nacionais, das personalidades, das pessoas que dão a sua vida em prol de uma sociedade, de uma cultura. Então, começa-se com esses [corridos]. (ibidem)

Como, nas gravações audiovisuais, os sons dos instrumentos da bateria, do canto e da rua acabaram se misturando, foi praticamente impossível compreender e transcrever o que os integrantes da turma estavam cantando. Foi uma perda enorme, pois era justamente nestes momentos que queria ver como eles estavam reelaborando as informações e os ensinamentos adquiridos dentro do projeto “João e Maria, Capoeira Angola e Cidadania” como um todo. Uma estratégia compensatória foi, durante umas entrevistas coletivas, pedir para que eles improvisassem um corrido, onde cada um colocaria um verso.

Escolheram “Paranaê” (ver anexo n. 1) e este foi o resultado:

Kehindê puxa: *Paranaê paranaê / paraná.*
Kehindê *Vou dizer pra minha mulher / paraná /
 Capoeira me venceu/ paraná*
Todos *Paranaê / paranaê / paraná*
Cabocão *Sou rápido como um trovão / paraná /
 quem quiser venha provar / paraná*
Todos *Paranaê / paranaê / paraná*
Laise *O meu Mestre é Faisca / paraná/
 seja aqui qualquer lugar / paraná*
Todos *Paranaê / paranaê / paraná*
Juliana *Olha rio que tem piranha / paraná /
 jacaré nada de costa / paraná*
Todos *Paranaê / paranaê / paraná*
Daisy *Uma é minha outra é sua / paraná/
 o resto eu não lembro / paraná*
Todos *Paranaê / paranaê / paraná*
Kaiodê *Capoeira é muito antiga / paraná/
 forma de libertação / paraná*
Todos *Paranaê / paranaê / paraná*

Depois veio a vez de “Navio negreiro” (ver anexo n. 1):

Daisy puxa: *Navio negreiro / de Angola chegou /cheio de negros
 trazendo o Rei Nagô, Navio negreiro*
Todos *Navio negreiro / de Angola chegou
 cheio de negros / trazendo o Rei Nagô*
Daisy *Capoeira de Angola / eu pratico com amor
 foi meu Mestre Faisca / quem me ensinou, Navio negreiro*
Todos *Navio negreiro / de Angola chegou /
 cheio de negros / trazendo o Rei Nagô*
Cabocão *Luto pela liberdade / liberdade verdadeira
 que corria nos Quilombo / que já jogava Capoeira / Navio Negrero*
Todos *Navio negreiro / de Angola chegou
 cheio de negros / trazendo o Rei Nagô*

Kaiodê	<i>Capoeira de Angola / forma de libertação é um jogo muito antigo / é um jogo de mandingaço / Navio negreiro</i>
Todos	<i>Navio negreiro / de Angola chegou cheio de negros / trazendo o Rei Nagô</i>
Laise	<i>Ô Capoeira como Angola / Capoeira de valor Muitos jogam de bobeira / Mas eu jogo com amor / Navio Negrero</i>
Todos:	<i>Navio negreiro / de Angola chegou cheio de negros / trazendo o Rei Nagô</i>

Uma vez acumulada certa experiência, se estimula a aprendizagem das ladainhas, mas tendo sempre em mente o aspecto fundamental da responsabilidade, pois quem puxa o canto regula o jogo, passa recados, aspectos estes que não são delegados a qualquer pessoa em qualquer estágio de aprendizagem. Explica Mestre Faisca que

por falta de tempo, por uma quantia grande de pessoas que estão trabalhando ao mesmo tempo, a ladainha acaba ficando mais no segundo plano, na hora em que o aluno se desenvolve mais. Aí, a gente começa a trabalhar com alguns alunos, que eles por si começam a se interessar pela ladainha por curiosidade e trabalhar esse elemento da ladainha. (MESTRE FAÍSCA, entrevista do dia 07.11.08)

Outra habilidade que precisa ser desenvolvida, lembra Mestre Faisca, é a improvisação em versos. Ele comenta que

depois, também como a ladainha, que ele [o aluno] desenvolve que ele tem uma desenvoltura nisso, em si ele começa e é importantíssimo isso, ele começa a fazer, na realidade, a improvisação... A improvisar os versos, que é um momento, que já tá mais desenvolvido e pode estar cantando na bateria e tem essa necessidade, como eu falei, dele ter essa necessidade de orientar o capoeirista, de enviar uma mensagem ao capoeirista. (ibidem)

A capacidade dos mestres “antigos”, referências históricas da capoeira – vivas ou que passaram para outra dimensão – representam o exemplo de máxima proficiência na arte de “versar”, ou seja, improvisar em versos. A partir do refrão de qualquer música, eles improvisam “naturalmente” e “espontaneamente”, sendo esta naturalidade e espontaneidade fruto da experiência de anos e anos nessa prática. Relata o Mestre Faisca que

os mestres, principalmente os mais antigos, depois de uma

prática muito grande da capoeira... Uma coisa tão natural que é improvisar, eles têm um canto que eles brincam sempre cantando. Tem um refrão de uma música qualquer que seja da capoeira e ele entra. Você imagina pra cantar... Eu canto sem imaginar, quer dizer que já se torna uma coisa natural de improvisar, a enviar uma mensagem, rimando, construindo uma frase dentro daquele refrão daquela música pra que oriente a pessoa:

... “olhe, você está sendo violento”

... “o brinquedo não é esse” ou

... “tome mais cuidado”

... “você está fora da regra”

... “não é isso” ou

... “maravilha, o jogo está bonito”

... “olha, como este menino é bom, bate palmas pra ele”

... “poxa, tá bonito”

ou quando tá se cantando uma música que tem várias interpretações. (MESTRE FAÍSCA, entrevista – 07.11.08)

Entre os alunos, somente Kehindê (13 anos) e Kayodê (12 anos) puxam as ladainhas.

Apesar da jovem idade, os filhos de Mestre Faísca convivem e praticam capoeira desde que nasceram, contando assim mais de uma década de experiência.

Em ocasião da entrevista coletiva, Cabocão apresenta uma ladainha de sua autoria, embora ele não lembre a letra até o final:

Sou pesado como chumbo

Sou leve como a pena

Sou ligeiro como um trovão

Sou lento como a lesma

Sou grande como um Baraúna

diante de meu Deus

Sou pequeno como o grão de feijão.

Percebe-se que entre os alunos do projeto “João e Maria, Capoeira Angola e Cidadania”, da mesma forma que no CECA-RV como um todo, a construção da identidade do grupo passa pela forte ligação com a africanidade e sua ancestralidade. Como é possível constatar no anexo n. 1, onde estão todas as letras utilizadas durante o período das minhas observações em campo, os temas dos corridos não remetem somente ao valor da africanidade, mas quando perguntei aos integrantes do projeto sobre suas preferências, eles apontaram em grande maioria cantigas tradicionais como: “Navio Negreiro”, “Paranaê”, “A onça morreu”,

“Pomba voou”, “Doralice” (ou Dona Alice), “Não bata na criança que a criança cresce”, “Sai, sai, Catarina”, “Venha ver como é”, “Berimbau bateu”, “Canarinho da Alemanha”.

A partir do repertório musical, pode-se constatar a profunda ligação com a questão da **ancestralidade**, da **religiosidade**, da **energia vital (axé)** e da **memória**, por conta das suas conotações espirituais e da sua importância na preservação de valores de outras épocas, que na sociedade contemporânea ficaram mais em segundo plano; a **musicalidade**, **corporeidade**, **ludicidade**, **oralidade** e **memória** estão profundamente imbricados no próprio ato de fazer a roda de capoeira acontecer e, ao mesmo tempo, proporcionar sua dimensão educativa. O **comunitarismo/cooperativismo** permeia o contexto da roda.

6.4 “É preciso de uma aldeia para educar uma criança”

6.4.1 Trocas de saberes

A primeira cena do vídeo começa com uma situação espontânea e recorrente, mas ao mesmo tempo muito representativa da fluidez das relações educacionais no projeto “João e Maria, Capoeira Angola e Cidadania” e nas manifestações da cultura popular. Uma garota, que não sabe tocar o ritmo do samba de roda, executado geralmente após o final de uma roda de capoeira, pede para as colegas que lhe ensinem.

A situação descrita (**episódio 1A**) tem Jéssica e Estéfany como protagonistas, mas conta com a participação da turma em geral. Estéfany, por conta de uma vivência de alguns anos no projeto “João e Maria, Capoeira Angola e Cidadania¹⁵⁶” já adquiriu determinados saberes, que são novos para Jéssica, neófito no projeto.

¹⁵⁶ De agora em diante vou me referir ao projeto com seu nome atual, mesmo que, nos anos anteriores, o nome fosse “João, Capoeira Angola e Cidadania”.

Como Estéfany ensina o toque de samba de roda para Jéssica? Ensina demonstrando na prática. Explica primeiro tocando o instrumento e depois de passar o atabaque para a colega, continua batucando sobre suas pernas para mostrar o ritmo, através da alternância das mãos. Jéssica observa e tenta reproduzir o que está vendo e ouvindo. Imita e repete até onde ela entende, fato que obriga Estéfany a buscar novas estratégias para se tornar mais clara: mostra a base sobre a qual se insere a variação, bem como toca mais lentamente para que a colega possa acompanhá-la.

Esta situação, porém, não se resume na interação das duas garotas. Outras ficam ao redor acompanhando e dando suas dicas para ajudar tanto Estéfany na tarefa de ensinar, e Jéssica na compreensão. Quando Jéssica se afasta do atabaque, quem senta no lugar dela é Camila que, timidamente, se debruça para aprender o mesmo toque. Desta vez, **(episódio 1C)** Estéfany, além de demonstrar no instrumento e batucar mais devagar sobre suas pernas, recorre a mais uma estratégia: coloca suas mãos sobre as mãos de Camila para conduzir o movimento dela e explicar corporalmente como é construído o ritmo, tendo em uma atitude muito típica observada nas relações entre mestres e aprendizes nas manifestações da cultura popular. Este processo de observação, repetição e imitação pode ser interpretado através de vários enfoques.

Um suporte teórico proveniente do mundo da capoeira é fornecido por Pedro Abib (2006), que aborda este aspecto no artigo “Os velhos capoeiras ensinam pegando na mão”, onde descreve e reflete sobre esta maneira de abordar os processos educacionais nos contextos das manifestações da cultura popular. O autor recorre a Mestre Moraes, então coordenador do Grupo de Capoeira Angola Pelourinho, em Salvador, para explicar que este ato de pegar nas mãos tem uma implicação afetiva e corporal que vai além do consertar um movimento: o mestre transmite assim corporalmente para o aluno sua vontade de vê-lo aprender.

Conde e Neves (1984-85) constatam que, no contexto por eles investigado, a criança

responde fisicamente ao estímulo sonoro, ela imita e recria movimentos e gestos, ela começa a perceber seu significado. E a imitação é passo importante para atingir o mundo do adulto. De fato, à imitação do som, da palavra, e do gesto, segue-se a imitação da estrutura grupal e do comportamento do indivíduo no grupo. É absolutamente normal o aparecimento de blocos mirins, onde a vivência dos adultos é instigadora (idem, 1984-85, p. 43).

A teoria da modelagem, que utilizei para analisar os procedimentos metodológicos utilizados no sistema de ensino e aprendizagem musical da banda Lactomia e descritos na dissertação de mestrado (CANDUSSO, 2002), pode abrir mais um caminho de interpretação. A teoria cognitiva social de Bandura, descrita por Rivière (1996), constata que “a maior parte da conduta humana é aprendida por observação, mediante modelagem” (p. 59), e que as crianças imitam, principalmente, “(a) condutas relativamente simples, (b) próximas à sua compreensão cognitiva, (c) que recebem recompensas em outros, (d) apresentadas por modelos atrativos, (e) em momentos em que elas prestam atenção ativa aos referidos modelos” (RIVIÈRE, 1996, p. 60).

A observação, repetição e imitação¹⁵⁷, portanto, assumem múltiplas dimensões: fazem parte de um patrimônio de saberes, neste caso, corporais e musicais, mas que não se restringem somente à **musicalidade**. São justamente transmitidos através da **corporeidade**, enquanto movimento e enquanto expressão afetiva/sensorial: o aprender não é somente restrito a uma dimensão intelectual, mas envolve o conjunto cabeça/corpo/espírito como um todo em parceria com o conjunto dos sentidos¹⁵⁸. Não há uma dicotomia nem hierarquia entre cabeça – corpo. Não há uma relação cabeça *versus* corpo. Desta forma, junto com a corporeidade, a **oralidade**, a **memória** e a **ludicidade** fazem com que estes saberes sejam transmitidos de uma pessoa para outra através de ações colaborativas (**cooperativismo**). Não por acaso, um provérbio africano diz que é preciso uma aldeia para educar uma criança.

¹⁵⁷ Sobre a diferença entre a fase da imitação e da repetição ver também Prass (1998).

¹⁵⁸ O estudo sobre “*Culture and the senses: bodily ways of knowing in an African community*” realizado por Geurts (2002) vai muito além da noção dos cinco sentidos.

A **circularidade** representa muito bem esta fluidez com que os saberes se movem em todas as direções: todos ensinam e aprendem, compartilhando seus saberes. Mestre João Pequeno, mestre geral da casa, hoje com 92 anos, sempre faz questão de dizer que na roda ele vai aprender. O Mestre Faisca ensina seus saberes para as turmas de capoeira angola, mas a partir das situações imprevisíveis que se apresentam durante as aulas, chamadas também de treinos, aprende com seus discípulos. Os discípulos aprendem com o Mestre João Pequeno, Mestre Faisca e entre eles. Todos eles aprendem também dentro de um contexto maior, além das paredes do CECA-RV, aprendem na vida. Um comum denominador entre as relações entre as pessoas e seus saberes é que quem sabe alguma coisa, ensina a quem desconhece aquele assunto.

Mestre Faisca, no entanto, nos lembra que *“antigamente se aprendia capoeira na roda, onde que a pessoa tinha que ter essa questão da observação, ter um timing pra entender bem as coisas. Hoje a gente tem uma metodologia de ensino, temos um planejamento pra trabalhos até a distância”* (Mestre Faisca, entrevista do dia 07.11.08). Muitas coisas mudaram de lá para cá, mas esta essência permaneceu. Hoje Mestre Faisca está à frente da academia, bem como coordena e dá aula nas oficinas de capoeira. Ensina, mas também aprende através dos desafios que se apresentam ao longo da vida e dos saberes que os alunos trazem para a comunidade do CECA-RV. Os saberes circulam e o sentimento comunitário propicia estas trocas. Conta ele que

Eu mesmo, têm muitos sons, variações do berimbau que eu aprendi com um aluno que eu ensinei e a qualidade deles, às vezes, sendo de audição, de percepção musical, dele tirar algum tipo de sons do berimbau ... “poxa, legal ... rapaz, não tinha pensado isso aqui!” e assim você também aprende (Mestre Faisca, entrevista do dia 07.11.08).

Além das trocas, surgem também ocasiões de construção coletiva, como nas composições musicais. O Mestre a este respeito diz:

as pessoas vão estando um dividindo com outro os conhecimentos. Então, dentro da musicalidade a gente traz esses elementos como a música, os cantos, as composições, que se têm, que a gente vai aprendendo um com outro, vai dentro dessa questão do repertório. Às vezes, você tem uma criatividade de uma composição musical dentro dessa responsabilidade com a capoeira angola, com nossos ancestrais, com os valores, que eles nos nortearam, então você busca nisso e quando você vê ... chega um aluno e ele complementa, ele ajuda, ele faz parceira na questão de ... “pô, mestre, ó, fica bom assim e tal” (idem).

Outro aspecto de interesse para o campo da educação musical é o fato de Jéssica ter entrado no projeto em uma turma composta por pessoas que já freqüentavam a oficina há alguns anos. Ela não precisou esperar necessariamente a abertura de uma nova turma para iniciantes. A homogeneidade e o nivelamento não fazem parte das concepções educacionais da capoeira angola ou das manifestações da cultura popular. Pelo contrário, a heterogeneidade e diversidade são implicitamente bem-vindas e valorizadas como pontos de força. Em alguns contextos, porém, como projetos e atividades do terceiro setor, estes conceitos e práticas foram introduzidos pelos professores que neles atuam. Mesmo sendo o Mestre considerado o principal detentor do saber dentro da tradição, ele não constitui sua única fonte, como acabamos de ver.

A **circularidade** propicia as trocas de saberes, tendo como base de sustentação o **comunitarismo** enquanto relações humanas e a comunidade como terreno fértil. A **musicalidade** permeia a circulação dos saberes movidos e transportados pela **oralidade**, **corporalidade**, pela **memória**, através da **ludicidade**, tendo como ponto de referência a **ancestralidade**.

6.4.2 A formação do mestre

Para garantir que a técnica do Mestre João Pequeno seja preservada sem distorções, Mestre Faísca acompanha sempre de perto seus assistentes para orientar, tirar dúvidas,

explicar de que forma é melhor que abordem determinados assuntos na aula de ritmo ou de movimento. Argumenta os porquês do fazer isso no lugar daquilo com base na sua experiência e nos ensinamentos do Mestre João Pequeno, referência sempre muito presente na vida de qualquer pessoa do CECA-RV.

Um exemplo de orientação do Mestre Faísca é descrito na cena da aula de ritmo conduzida por Cabocão (**episódio 2C**). Nesta hora, Mestre Faísca observa e comunica a Cabocão como organizar o tempo para que as crianças e adolescentes não fiquem muito cansados por via do peso dos instrumentos musicais. Coloca em evidência que não é possível aplicar de forma idêntica a mesma metodologia utilizada com os adultos. As crianças, segundo ele, ainda não desenvolveram uma resistência física suficiente para segurar os instrumentos musicais (sobretudo os berimbaus e o pandeiro). Desta forma, é preciso fazer frequentes pausas para que elas descansem, façam um breve relaxamento e possam recomeçar sem sentir dor.

Desta forma, mesmo quando Mestre Faísca designa outra pessoa para estar à frente da oficina, ele acompanha no passo a passo: antes, durante e depois. Ninguém é abandonado ao seu destino, fazendo as turmas de cobaia com experimentos didáticos. Educar implica responsabilidade e como em todas as áreas, uma coisa é saber e fazer, outra é saber como passar estes saberes e fazeres para outras pessoas.

É interessante observar a importância destinada ao processo educacional e à formação de futuros mestres nos contextos de tradição oral afro-brasileiros. Deles depende a preservação e a continuidade de uma tradição, portanto, é constante objeto de grande atenção e responsabilidade. Cito a este respeito um trecho do livro de C. Rodrigues Brandão (1983), “Casa de Escola”:

Por onde andei nunca vi espaços próprios e situações formais ou escolarizadas de ensino, mas aqui e ali encontrei inesquecíveis momentos de persistente trabalho pedagógico, mesmo quando aparentemente invisível. (...) No interior da família nuclear, nas

redes tradicionais da parentela ou da vizinhança rural, dentro de equipes de trabalho coletivo e rotineiro, ou de trabalho popular especializado, deparei-me com diferentes situações, onde o próprio ato do ofício é carregado do exercício ativo de fazer circular o conhecimento. De educar, portanto. (BRANDÃO, 1983, p. 16)

Invisível porque segue um percurso educativo completamente diferente daquele escolar: não têm “escolas”, não têm “professores”, não têm livros. Aos mestres cabe “fazer circular o conhecimento. De educar, portanto”, retomando as palavras de Brandão. Embora se passaram já 26 anos da data de publicação deste livro, sendo que muitos outros foram escritos e outros mais recentes estejam disponíveis nas bibliotecas e nas livrarias, para muitos educadores “este trabalho pedagógico” realizado nas manifestações da cultura popular permanece invisível, pois o formato escola/professores/livros continua concebido como única maneira de educar.

No caso da capoeira angola, mesmo sendo fácil encontrar muitos grupos distribuídos em todo o tecido urbano, que organizam eventos em espaços fechados ou na rua, e muitas informações disponíveis na internet, em geral pouco se sabe a respeito desta manifestação cultural e pouco se vai além das festas organizadas em comemoração do dia do folclore.

O respeito ao tempo e à individualidade de cada um (**episódio 2I**) é outro aspecto a ser realçado nesta reflexão. O forte senso de comunidade, coletividade e comunitarismo presente nas tradições de matriz africana não anula a essência individual de cada um. Desta forma, não se espera o mesmo de todas as pessoas. Não se espera de alguém além do que ela pode fazer, embora o desafio e o incentivo a superar os próprios limites estejam intrinsecamente ligados ao processo educacional. Esta atitude demonstra uma relação com o tempo de aprendizagem muito diferente da concepção com a qual estamos acostumados a lidar. Mestre João Grande, discípulo de Mestre Pastinha e colega de Mestre João Pequeno, diz sabiamente que “a fruta só dá no tempo” (Abib, 2005). Uma filha de Xangô do terreiro Ilê Axé Opó Afonjá em Salvador, relata Wanda Machado (1999), certa vez pronunciou as

seguintes palavras: “O tempo não gosta de nada que se faz sem ele”. Na cosmovisão do candomblé, um dos orixás cultuados é Tempo, também chamado *Iróko* na nação Ketu, que representa o guardião da ancestralidade.

A relação com o tempo na capoeira angola e nas tradições afro-brasileiras, portanto, tem uma dimensão completamente diferente da concepção ocidental, que expressa sua visão materialista através do lema “tempo é dinheiro”. O tempo na perspectiva afro-brasileira presente na capoeira angola remete, assim, à **circularidade**, como nos ensinam os versos muitas vezes cantados na louvação ou chula (canto entre a ladainha e o início dos corridos) que diz “volta que o mundo deu / volta que o mundo dá”; à **ancestralidade** na sua dimensão mística (**energia vital-Axé** e **religiosidade**) e considerada não somente enquanto passado, mas de um passado cujos reflexos se espelham no presente e no futuro; remete à **memória** escrita na **corporeidade**, mantida em vida através da **oralidade** que se expressa com a **musicalidade**, a **corporeidade** e a **ludicidade** das ações coletivas (**comunitarismo**).

Mas, o que significa quando se fala em “respeitar o tempo de aprendizagem do aluno”? Refletindo e fazendo um paralelo com a realidade de uma escola regular e das oficinas de capoeira angola no CECA-RV, percebe-se que na primeira o processo educacional é previsto e estabelecido através de um currículo padrão que quantifica também a dimensão temporal. A cada unidade e a cada ano, por exemplo, espera-se que os alunos adquiram determinados conhecimentos, sendo eles penalizados com notas baixas ou a reprovação caso não demonstrem de tê-los alcançados.

No CECA-RV, bem como nas manifestações da cultura popular em geral, o ritmo de aprendizagem de cada um é respeitado por se entender que cada pessoa tem seu tempo de compreensão e amadurecimento. Não se exige o mesmo resultado de todos, nem o rendimento de um aluno é comparado ao de outros. A peculiaridade de cada um é respeitada na sua maneira de ser. Às vezes, o que pode parecer como falta de esforço ou empenho em alguma

atividade, é na realidade uma manifestação de timidez, falta de segurança, de autoestima, que precisam ser trabalhadas de forma sutil, através da motivação e fazendo com que aquela pessoa se sinta bem acolhida e valorizada. Lembro a este respeito o caso de uma menina de ca. 10 anos, muito tímida, de poucas palavras, esforçada, mas ao mesmo tempo muito prudente. Na aula de ritmo, o canto dela era bem suave e sem ousar criar versos nas cantigas. Um dia, porém, puxando o corrido “a onça morreu / o mato é meu / o mato é meu / é meu é meu”, ela concluiu com o verso “foi Caboclinho que me deu”. Introduziu uma variação na letra manifestando uma grande satisfação, acolhida por um grande sorriso de Cabocão e seus colegas. Na aula de movimento, da mesma forma, ela manifestava bastante prudência em executar determinados movimentos. Ela foi incentivada através deste senso de acolhimento e respeito, mas não forçada a ser o que ela não é. “A fruta só dá no tempo”.

6.4.2.1 O que é ser mestre?

Ao fazer esta pergunta ao Mestre Faísca, recebi de volta outra: “*O que é ser discípulo?*” Ele me fez esta pergunta, porque como demonstra a sua fala, a consciência do “ser discípulo” é uma condição indispensável para o longo caminho que é preciso percorrer até se tornar mestre. Logo, então, ele foi explicando que ser discípulo

é ter este comprometimento, ter essa compreensão dessa etapa, ter esse compromisso com essa questão da transformação de uma sociedade, de suas regras, da capoeira, de se auto-trabalhar. Então, essa é a questão dessa formação. Da formação do indivíduo em si pra levar isso. Não uma formação específica de tempo ou acadêmica, que tem isso ... então, por interesses de ... “ó, agora você se forma nisso”, o status, mas sim dessa questão, desses valores todos, que se têm da capoeira angola, da sua função pra pessoa poder compreender realmente a questão da importância de ser um mestre de capoeira, de ser um professor de capoeira, de ser um discípulo, que tá ligado aos valores do conhecimento em si (Mestre Faísca, entrevista do dia 07.11.08).

A atitude de Mestre Faisca tem respaldo na literatura: Mestre Pavão (*apud* SILVA, 2008), afirma que “não é preciso perguntar o que é ser mestre. Através das ladainhas aprendo que é ‘ser discípulo que aprende’. Indo mais longe, percebo que realmente todo mestre é um eterno discípulo” (SILVA, 2008, p. 26).

O que é ser mestre? Esta foi novamente uma das perguntas, desta vez, voltadas a alguns alunos do projeto “João e Maria, Capoeira Angola e Cidadania” durante uma entrevista coletiva realizada no dia 23.09.08. As primeiras características expressas foram: “*responsabilidade, competência, disciplina*”. Pensando mais, cada um, aos poucos, começou a expressar melhor sua visão. Laise (16 anos) explica que

Mestre pra mim é ele entender do assunto. Pra ser mestre pra mim é que nem doutorado em faculdade, por exemplo: “eu sou doutor nisso”. Em vez de chamar ‘Doutor Mestre Faisca’, não sei o quê – Doutor Mestre, tá vendo? Pra mim é a mesma coisa. Tudo que envolve responsabilidade, competência, amor também, dentro do que tá fazendo, pra mim tudo isso influencia.

Daisy (18 anos) completa afirmando:

Eu acho que ser mestre pra mim é ser experiente em alguma coisa, ter passado... saber, entender... ter responsabilidade. Saber lidar com tudo, porque capoeira é educação também. Eu acho, então não adianta ele ser mestre e ser grosso, ele tem que ter educação. Então pra mim ser mestre é tudo isso.

Wendel (15 anos) diz “*Responsabilidade, respeito um com o outro, amizade também*”. Joana (15 anos) se coloca afirmando: “*pra ser Mestre tem que ter todo o conjunto, além de respeitar tem que compreender, ter paciência, saber ensinar*”. Kayodê (12 anos) diz: “*Pra ser Mestre tem que saber ensinar, tocar, cantar e jogar. Só isso*”. Juliana (15 anos) destaca que: “*Pra mim, pra ser Mestre não precisa só ele saber como também aprender junto com seus discípulos e precisa ter a responsabilidade de ensinar e de compreender também as pessoas, que eu acho que pra mim é o mais importante, é você compreender e ser compreendido*”.

6.4.2.2 De discípulo até mestre: as etapas

Na capoeira angola, existe uma cantiga que diz: “*só o tempo faz o mestre*”, entendendo com isso que o mestre até ser reconhecido como tal deva ter acumulado muita experiência de vida além de ter desenvolvido profundamente suas habilidades no jogo e na música (ABIB, 2005).

No caso do CECA-RV, Mestre Faísca ao ser perguntado sobre a formação de futuros mestres argumenta que

eu posso te dizer que na realidade essa questão da formação de um futuro mestre, de educadores dentro do trabalho da capoeira, multiplicadores ... é uma questão que ela acontece natural. Quer dizer, as pessoas, na realidade, vão naturalmente: aqueles que tiverem o dom vão dar seqüência a todas as etapas e fases da escola. Isso é estimulado no dia-a-dia desde quando a pessoa inicia a fazer parte de vivências, vivências externas, de participar de encontros, de capoeira, de vivência de outras escolas, da diversidade do trabalho de capoeira que se tem. Então, o estudo desse conhecimento adjunto ao dom da pessoa para, no dia de amanhã, perpetuar a ser um mestre de capoeira ... essa questão ela vai sendo construída no dia-a-dia, ... a cada dia. Tem uma frase que Mestre João Pequeno fala que diz que “capoeira é como a vida”. Ele fala que você colhe o que planta (MESTRE FAÍSCA, entrevista do dia 23.07.07).

A passagem por cada etapa no CECA-RV é principalmente celebrada nos eventos periodicamente organizados, como as Mostras Bienais, nas quais os integrantes da academia têm a oportunidade de entrar na roda de capoeira com mestres experientes convidados e terem assim reconhecidos seus saberes perante a comunidade capoeirística. No evento que presenciei em janeiro de 2007, os alunos do projeto “João e Maria, Capoeira Angola e Cidadania” receberam pelas mãos do Mestre João Pequeno, mestre geral do CECA-RV, e do Mestre Faísca suas carteirinhas, símbolo do seu ingresso oficial no mundo da capoeira angola. Outro aluno experiente, Egbó, recebeu o título de trel, por exemplo.

Sobre o reconhecimento das etapas de formação, Mestre Faisca declara que, apesar de ter recebido plena autonomia por parte do Mestre João Pequeno, ele sempre faz questão de tê-lo presente nestes momentos oficiais. Explica ele que

Hoje em dia quando vai ter um reconhecimento, a qualquer estágio da escola do Centro Esportivo, nós procuramos dentro da possibilidade do Mestre João Pequeno estar presente junto comigo. Ele me delegou esse poder de eu poder reconhecer as pessoas em todas as etapas através do Centro Esportivo do Rio Vermelho... todas as etapas do aluno, até a sua formação de mestre. Mas nós com a consciência e também até pra uma questão de privilégio, de prazer, nós procuramos sempre estar também com a presença do Mestre João Pequeno pra além de sempre dar uma contribuição pra nós da certeza do caminho, também pra transmitir a ele o orgulho do que ele ontem plantou e o que tá colhendo (Mestre Faisca, entrevista do dia 23.07.07).

As palavras do Mestre Faisca se encontram plenamente naquelas de Abib (2005) quando evidencia que

O reconhecimento como mestre (tanto na capoeira, quanto na cultura popular em geral) se dá então naturalmente, por parte da comunidade da qual ele faz parte, por entender que foram preenchidos os atributos exigidos para tal função. O título de mestre só tem legitimidade, quando atribuído pelo grupo social ao qual representa, que, em última instância, é quem delega autoridade às suas lideranças (ABIB, 2005, p. 186).

Em termos de valores civilizatórios afro-brasileiros, é evidente e legítima a preocupação do Mestre Faisca na preparação dos alunos para que passem, etapa por etapa, ou seja do nível de alunos para treineis, contramestres até se tornarem mestres. Em jogo está a tradição que poderá seguir o seu curso ou se diluir e perder aos poucos até sumir. Abib (2005), a este respeito, se posiciona afirmando que

O mestre é aquele que é reconhecido por sua comunidade, como o detentor de um saber que encarna as lutas e sofrimentos, alegrias e celebrações, derrotas e vitórias, orgulho e heroísmo das gerações passadas, e tem a missão quase religiosa, de disponibilizar esse saber àqueles que a ele recorrem. O mestre corporifica, assim, a ancestralidade e a história de um povo e assume por essa razão, a função do poeta que, através do seu canto, é capaz de restituir esse passado como força instauradora que irrompe para dignificar o presente, e conduzir a ação

construtiva do futuro (ABIB, 2005, p. 95).

Momentos oficiais, que podem ser comparados a ritos de passagem, são organizados a cada dois anos. As Mostras Bienais são eventos, nos quais é celebrado o mundo da capoeira angola e têm como culminância a vadiação, realizada no último dia e que ocupa o dia inteiro. Nela, iniciantes e mestres de renome, mestres da velha guarda e alunos experientes de outros grupos jogam juntos. Mestre Faisca explica que

na capoeira angola, a gente não trata assim de uma forma a nomenclatura “batizado” ... tem assim o aluno iniciante que ele tem um primeiro contato, quando se faz um evento então se convidam os mestres de capoeira e é uma espécie de um batismo nesse momento, que ele tem a primeira relação com mestre de capoeira oficialmente. Então, ele passa pra essas etapas. (MESTRE FAÍSCA, entrevista –01.12.07)

Estes encontros representam também um momento de avaliação. Em sua fala Mestre Faisca continua descrevendo, etapa por etapa, o longo caminho de um iniciante até ser reconhecido mestre, detendo-se inclusive sobre as novas “diretrizes” comunicadas pelo Mestre João Pequeno. Diz ele que

*A cada tempo esse aluno, ele vai ter uma avaliação ... não se tem uma definição, é uma nomenclatura interna, mas não é uma coisa oficial. Ele tem que passar por alguns estágios. (...) Na realidade, o processo é esse ... do iniciante a quando ele passa algumas fases assim internas de um processo a trenel. Trenel ... é aquela pessoa que tá com uma experiência dentro da escola. Quando ele ganha uma experiência maior, ele passa a professor. Antigamente, Mestre João Pequeno passava a contra-mestre. De alguns anos pra cá ele aboliu essa nomenclatura. Não tem ainda dentro da escola hoje pelo Mestre João Pequeno uma definição ainda deste estágio. Era uma outra formação que tinha ... tipo assim, uma experiência maior, assumindo uma responsabilidade maior (...) mas Mestre João Pequeno disse que não quer ninguém contra o mestre!
Falou que ele tá cansado de pessoas ... com certeza, pela experiência que eu tenho de vida, já vi coisas demais, imagine o Mestre João Pequeno quantos falsos discípulos, falsos alunos que foram contra o mestre, que tentaram é destruir o mestre, retirar o que o mestre construiu. ... O cara que chegou se dizendo discípulo, daqui a pouco quer botar tudo nas costas e levar embora. Então, chegou um momento que Mestre João Pequeno falou que não queria mais ninguém contra ele ... (MESTRE FAÍSCA, entrevista – 01.12.07)*

Os saberes ancestrais, com seus segredos e seus mistérios, prerrogativas do mestre, enquanto “sumo sacerdote”, detentor do conhecimento e guardião da memória assumem uma importância fundamental, quase religiosa (**religiosidade**). O que não pode ser colocado em risco é justamente o valor da **ancestralidade** e para isso nas relações comunitárias (**comunitarismo**) muita atenção é dada à **oralidade** e **memória**, tão diretamente ligadas aos estes saberes. A **musicalidade**, **corporeidade** e **ludicidade** podem ser considerados traduções concretas deste processo para o qual passam muitas crianças, embora umas poucas manifestarão realmente a capacidade e o desejo de passar por todas as etapas. Brandão (1983) descreve muito bem este processo.

6.4.2.3 Gerações de mestres em diálogo: a pedagogia do africano e a pedagogia da interlocução

Continuando esta reflexão sobre os mestres, entro agora no mérito da “**pedagogia da interlocução**”, que surgiu da preocupação do Mestre Faisca tornar “legível” a filosofia do Mestre João Pequeno para as novas gerações. Foi um trabalho de compreensão e de decodificação de falas, gestos, olhares, pois para muitas pessoas daquela geração, o que conta é o fazer, não gastar muitas palavras para falar sobre. Desta forma, a estratégia do Mestre Faisca foi de perguntar, fazendo e pedindo confirmação se sua ação estava sendo realizada corretamente. Uma pergunta direta muito provavelmente não teria proporcionado uma resposta e uma conseqüente compreensão da maneira de pensar e ver as coisas do Mestre João Pequeno.

Foi assim que o Mestre Faisca descreveu como se deu este processo com o Mestre João Pequeno até chegar ao que ele chama de “pedagogia da interlocução”:

É ... isto é interessante, que vejo que é também da cultura africana. Mestre João Pequeno, ele é aquele mestre simples, puro e ele usa um linguajar do seu tempo. Ele é de 1917 ... quantas etapas Mestre João Pequeno passou! Então, hoje eu

posso dizer que, em nome de nosso Senhor Jesus Cristo, eu tive a possibilidade de decodificar. Deus me deu essa capacidade de eu decodificar os caminhos, os elementos de Mestre João Pequeno.

Como uma pessoa aprende uma nova língua, um inglês, um alemão ... você precisa reaprender, você precisa entender o que a pessoa tá falando. Você entende umas palavras e eu pude entender de uma forma profunda, porque muitas pessoas entendem as palavras que o Mestre João Pequeno tá falando, mas às vezes não de forma profunda. Eu tive esse privilégio de compreender na minha forma de ver, né, de uma forma profunda o que é que Mestre João Pequeno quer passar. [Simula como se ele estivesse fazendo uma pergunta ao Mestre João Pequeno] ‘De que forma o senhor quer que eu faça o trabalho?’ Então, nesse meu entendimento, eu procurei manter tudo do jeito que Mestre João Pequeno quer. Procuo manter sem mudar nada da sua estética, da sua técnica de jogar, sua técnica, da sua forma de ser e da forma que ele acredita que deva ser a capoeira angola. Então, isso eu procurei fazer ... procurei não botar elementos pessoais meus por até falta de capacidade pra isso. Agora, o que eu vim adequar foi uma pedagogia da forma a transmitir isso. Quer dizer, foi uma interlocução (MESTRE FAÍSCA, entrevista – 01.12.06).

O Mestre Faisca faz questão de deixar claro que, embora seja ele a coordenar a escola e todos estarem sob sua responsabilidade, a referência dos alunos é o Mestre João Pequeno. Acrescenta ele: *“eles sabem que o mestre deles é Mestre João Pequeno. Tem consideração por mim como mestre deles também”*. Contudo, ele tem consciência que esta interlocução, esta intermediação teve resultados positivos e que aproximou muitas pessoas à escola do Mestre João Pequeno. Ele reconhece que

a capacidade que eu tive, foi de fazer uma pedagogia de ser interlocutor ... de que forma que Mestre João Pequeno fala pra eles entender? ... aí, eu procurei adequar isso ao trabalho. Eu acho que foi uma das coisas do sucesso também, você tá me entendendo? ... que isso pôde de uma certa forma facilitar pra pessoas de todas as classes sociais, de todas as religiões, você tá me entendendo? (MESTRE FAÍSCA, entrevista – 01.12.06).

Esta intermediação fez com que muitos compreendessem o *“linguajar africano”* do Mestre João Pequeno. Continua o Mestre Faisca:

estar aqui dentro e se identificar com o trabalho, porque houve um facilitador, que foi a minha pessoa, pra eles compreenderem isso e no final das contas quando você pega o resultado, eles

fazem as mesmas coisas que Mestre João Pequeno estava passando (MESTRE FAÍSCA, entrevista – 01.12.06).

Ele constata que a cultura africana do Mestre João Pequeno não é sempre facilmente compreensível, pois às vezes, é enigmática, metafórica, desvia. Segundo o Mestre Faísca, “*isso é da cultura do homem negro... ele tá falando uma coisa, mas ele quer dizer outra*” (idem). Lembra também que o mundo está mudando tão rapidamente, fato que é perfeitamente natural para as novas gerações, mas não tão natural para um homem do sertão nascido em 1917.

Daí, a sua importância neste processo de “*transcrever este caminho*”, que ele compara ao meu papel, enquanto pesquisadora, que está tendo esta tarefa de traduzir, “*buscando da minha pessoa pra poder trazer à comunidade mundial outros linguajares, que eu também não tenho acesso, que você pode ser uma interlocutora e intermediar pras pessoas compreender mais, com mais facilidade... pra ter um mundo melhor*” (MESTRE FAÍSCA, entrevista – 01.12.06).

6.4.3 Educação? ... Só se for para a vida

Retomando a cena da aula de ritmo (**episódio 1D**), as meninas, já que coincidentemente naquele dia menino algum compareceu no treino, chamam Cabocão para tirar suas dúvidas sobre o ritmo de samba que Estéfany estava ensinando para Jéssica e Camila. Ele se aproxima ao grupo reunido em volta do atabaque e deixa logo claro que ele não domina os ritmos utilizados no samba de roda. Deixa explícito, assim, até onde vai o conhecimento dele, admitindo com humildade o que ainda não sabe, mas que pretende aprender. Mostra, portanto, que o conhecimento é construído ao longo do tempo e que não saber algo hoje não significa não sabê-lo para sempre.

Em outra oportunidade, por exemplo, ele relata que está à frente da oficina de capoeira angola do projeto há três anos: “*o primeiro projeto foi um pouco complicado assim*

pela falta de experiência, o segundo fui um pouco melhorando, desenvolvendo e o terceiro agora já tá um pouco mais avançado em algumas coisas... mas preciso melhorar” admite ele (Cabocão, entrevista – 18.07.07). A falta de experiência de Cabocão, sobretudo no primeiro ano à frente de uma turma, é bom deixar claro, foi contornada pela constante presença e orientação do Mestre Faísca, sempre por perto e pronto a amparar as dúvidas e inseguranças de um jovem que estava movendo seus primeiros passos nesta nova empreitada.

A relação com o saber e o não-saber me fez pensar quanto a geração atual de professores sofre e fique angustiada com o fato de terem noção do que sabem, mas também do que não sabem e precisariam saber para lidar melhor com os alunos. A quantidade de saberes disponíveis hoje tem o lado positivo de serem de relativo fácil acesso, mas ao mesmo tempo tem a capacidade de desnortear, pois surge a questão sobre o quê fazer com eles? Como utilizá-los? Como estabelecer um diálogo entre os saberes do professor e os saberes dos alunos? Mas também, como desconstruir a imagem do professor perfeito, que sabe tudo? Como lidar com a realidade dos nossos tempos?

A resposta que, a meu ver, o mundo da capoeira angola pode dar a este respeito é a consciência do processo educacional enquanto educação continuada. Ao longo de toda a vida. Mestre Faísca não cansa de contar que

Mestre João Pequeno costuma dizer que ele vai completar 90 anos de idade e fala que está aprendendo capoeira, que seu Pastinha faleceu com mais de 90 anos de idade, com 92 no caso, e dizia que estava aprendendo capoeira. Então, nós sabemos que capoeira, como Mestre João Pequeno falou é como a vida, você aprende a vida toda planta (MESTRE FAÍSCA, entrevista – 23.07.07).

Nesta ótica, torna-se necessário deixar mais claro aos estudantes que um curso universitário constitui uma etapa da vida que, supõe-se, abrirá novos horizontes futuros, representando assim a fase inicial de uma carreira. Um diploma nunca poderá ser entendido como ponto final.

6.5 Avaliação e autoavaliação

Quem está já tocando o berimbau, que acha que tá tocando melhor o berimbau? Levante a mão.

Nesta primeira situação (**episódio 2F**), Mestre Faisca pede que os alunos façam uma auto-avaliação: quem reconhece que seu nível esteja adequado, deve se posicionar afirmativamente. Independentemente do fato que Mestre esteja sempre acompanhando o desempenho de cada aluno, ele estimula também que cada um saiba reconhecer o que sabe fazer. Reconhecer isto implica em assumir algum tipo de responsabilidade, portanto, é bastante difícil que alguém responda à toa, se souber que não está à altura da situação. Conseqüentemente, quem respondeu afirmativamente, recebeu um berimbau para simular a bateria durante uma roda.

Este aspecto me chamou atenção, pois é ainda algo pouco aproveitado na escola regular e, acredito, também nas aulas de música. O fato de os alunos passarem constantemente por algum tipo de avaliação e “receberem” um “veredicto” por parte de uma instância hierárquica superior, representada pelo professor/a, acaba eximindo-os da tarefa de assumir suas responsabilidades consigo mesmos. Não é estimulado o espírito crítico e ainda menos a autocrítica para poder efetuar uma autoavaliação.

Em um momento sucessivo da aula, após ter organizado quem ia tocar na bateria e quem cantar, e executado uma ladainhas e alguns corridos, Mestre Faisca interrompe o fazer musical e pergunta “*deu para sentir a diferença?*” (**episódio 2J**). Ele pede para fazer uma comparação com a maneira com a qual eles estavam tocando e cantando antes e depois a formação da bateria por pessoas que se sentiram qualificadas. Além das questões relativas ao domínio do instrumento e do canto, na pergunta dele está contida também a questão da energia, da concentração que foi posta na execução do repertório. Estas demonstrações entre

um antes (de qualidade não tão boa) e um depois, com certeza, ilustra sem precisar de muitas palavras o que Mestre Faisca considera o padrão de qualidade esperado.

Pouco adiante (**episódio 2M**), Mestre Faisca através da demonstração de diferentes formas de tocar o berimbau, evidencia quais propiciam mais a propagação da vibração e, em relação ao canto, mostra qual maneira de cantar acaba tendo uma projeção maior. Comenta no final: *“Aí, a hora que vão chegar novos colegas, que vão começar a fazer parte do projeto, entram, aprendem e a gente fica lá. Por que? Porque, nós não procuramos tentar fazer mudanças, ouvir o Mestre ...”*.

Com estas palavras ele está convidando os alunos a se esforçarem, a tentar superar suas dificuldades. Ilustra a mensagem com a imagem de novos colegas que por ser mais interessados, esforçados e mais “ousados” em termos educacionais, possam rapidamente superá-los em suas habilidades e saberes. Aconselha-os para “ouvir o Mestre”. Ouvir o mestre pode ter várias conotações. Pode significar, como neste caso, “ouvir um conselho de uma pessoa que quer o seu bem” e, talvez em outras situações vivenciadas em outros ambientes onde as relações hierárquicas são mais autoritárias, poderia significar “obedeça, porque o mestre tem sempre razão”.

A relação do Mestre Faisca com os participantes do projeto foi sempre ao mesmo tempo séria e brincalhona. Vi muitas vezes ele fazer observações em tom irônico, sorrindo e deixando o interlocutor à vontade. Durante uma conversa, ele me contou de uma pessoa que pertencia a outro grupo de capoeira, que tinha lhe confiado o fato de que a relação com o mestre dele era de medo. Esta colocação suscitou uma grande tristeza em Mestre Faisca, pois, para ele, um mestre deveria ter uma postura de compreensão, de parceria, uma relação afetiva, quase paterna.

Sabendo que Mestre Faisca é uma pessoa competente e exigente, os alunos do projeto se esforçam bastante quando ele está presente. Já a reação deles com Cabocão, quando

está à frente dos treinos, não é a mesma. De um lado, devido ao fato de que a posição dele fica entre o mestre e os alunos: no projeto é assistente de Mestre Faisca e no treino com os adultos é aluno; do outro, o fato de que ele tem poucos anos de capoeira a mais dos alunos do projeto e poucos anos a mais em termos de idade.

Um momento de avaliação oficial é realizado durante as Mostras Bienais, ou seja, eventos com três ou quatro dias de duração, nos quais são realizadas diferentes atividades como oficinas, palestras e a vadição. Nesta roda de capoeira, que começa pela manhã e termina com o samba de roda à noite, são convidados mestres de outros grupos, que jogarão com os membros do projeto social e com os alunos do CECA-RV em geral.

É o momento em que iniciantes e alunos mais experientes são apresentados ou reconhecidos oficialmente perante a comunidade capoeirística. De certa forma, este momento significa que cada mestre estará se responsabilizando por um membro da academia como se fosse um padrinho. É uma ocasião de grande alegria e celebração, pois proporciona o encontro dos mestres com pessoas menos experientes, que terão a oportunidade de auto-avaliar seu crescimento. Cada mestre jogará conforme a capacidade do outro membro da dupla, manifestando geralmente grande atenção e carinho e muito bom humor nas tentativas de surpreender o outro despreparado, mas sem intuito de humilhar, apenas desafiar e mostrar o caminho de aprendizado que a pessoa terá pela frente.

Em linhas gerais, o jogo, conduzidos em todos seus elementos e suas atitudes, representa um momento de avaliação constante, pois é naquela oportunidade que uma pessoa mostra o que aprendeu. A questão não é coreográfica: não se espera a correta sequências de passos de dança. A cada roda de capoeira, o que vai ser demonstrado é a capacidade criativa de aplicar tudo o que foi aprendido nos treinos em termos de movimentos, em termos musicais, mas também em termos de atitudes. Como cada um lida com o outro? O grupo, que representa a comunidade, está sentada em círculo em volta, olhando, participando,

compartilhando o jogo das duplas, mas sempre também atenta aos comportamentos, atenta ao cumprimento das regras. É, sem dúvida, um momento de grande responsabilidade, pois se os jogadores (imaginando neste caso uma situação crítica que envolve pessoas adultas) extrapolarem os limites, estarão se desmoralizando justamente perante à própria comunidade. E com estas questões, volta-se à questão do respeito, da ética e nas normas de convivência discutidas no começo deste capítulo.

Capítulo 7 - E a roda continua girando ... um final para um novo recomeço

Chegou a hora de fechar neste capítulo um círculo de anos de leituras, observações em campo, experiências dentro e fora da sala de aula, vivências e convivência com mestres do mundo acadêmico e mestres da cultura popular, reflexões conduzidas em todos os momentos vividos e abstraídos, mergulhando em áreas conhecidas e menos conhecidas até, em certos momentos, chegar ao delírio. Isto tudo em nome da educação musical realizada em contextos de tradição oral, que ano após ano, continua me surpreendendo com suas fontes inesgotáveis. Retomo, portanto, alguns fios condutores tecidos desde a revisão de literatura até a discussão dos dados para tentar encerrar esta intrigante experiência realizada com a capoeira angola. Encerrar só no papel ...

Considerações finais

Quanta estrada percorrida em um mundo que conhecia superficialmente e que, de fato, nunca vivenciei nos seus meandros profundos, até ser iniciada no seu “segredo”. Acabei não tendo a visão da capoeira angola pelo viés do suor, dos músculos doloridos, do dedo mindinho que não consegue segurar o berimbau por mais do que poucos segundos, do mergulho filosófico em torno das ilustrações de Mestre Pastinha. Mesmo ciente de que tudo isto teria proporcionado um outro tipo de conhecimento, o resultado teria sem dúvida sido uma outra tese.

Deixando de lado os períodos hipotéticos e voltando à realidade do caminho que percorri e que tentei traduzir neste trabalho, sinto de ter tido uma oportunidade única de

conhecer e refletir sobre esta manifestação cultural tão rica e complexa, que sabe dar respostas de forma própria aos tantos dilemas que caracterizam este momento histórico. Durante o convívio no CECA-RV fui aos poucos sendo conduzida através do “linguajar” do Mestre Faísca aos valores civilizatórios afro-brasileiros. Quando visitei o CECA-RV pela primeira vez, a Lei 10.639/2003 tinha acabado de ser instituída e, entre o antes e depois da sua promulgação, um fervilhar de estudos sobre relações étnico-raciais, diversidade cultural, ações afirmativas começou a ser publicado, saindo assim da invisibilidade, conquistando um espaço pelo qual foram necessárias décadas de ações e discussões promovidas pelas várias vertentes do movimento negro, e séculos de resistência por parte da população negra escravizada.

Confesso que apesar do fascínio que sempre senti por estas temáticas, muitas vezes geraram um conflito interior por conta da minha origem geográfica e social. Afinal, quem era eu para falar sobre a capoeira e africanidades? Eu, italiana, branca, crescida em uma família de classe média. Dentro dos discursos mais extremos e radicais do movimento negro, podia ser considerada a imagem do diabo colonizador, do anticristo explorador e que por onde passa, tudo destrói. Apesar de concordar plenamente com as lutas do movimento negro organizado em prol de uma sociedade mais justa, confesso que fico incomodada quando o fenótipo é passa a ser considerado sinônimo de determinados valores hegemônicos.

Quando as crises passavam, voltava a pensar, por que não? Por que uma pessoa externa ao grupo étnico-social não poderia ter um interesse e aprofundar estas questões? Por que não se juntar a estas vozes, já que faço parte daqueles que apóiam as ações afirmativas, as cotas nas universidades, os bacharelados interdisciplinares?

Dilema vai, dilema vem, acabei me envolvendo profundamente nestas questões e procurei, no limite do possível, levantar uma bibliografia que desse voz aos estudos sobre as filosofias africanas conduzidas por pesquisadores comprometidos em transmitir outras

perspectivas sobre o continente africano, muitos dos quais na linha dos estudos pós-coloniais. Fui descobrindo assim novos mundos teóricos que me ajudaram a “ler” e interpretar as situações e os discursos que me se apresentavam nas horas passadas com o Mestre Faísca, Cabocão e os alunos do projeto “João e Maria, Capoeira Angola e Cidadania”. Afinal, ver não é sinônimo de enxergar, da mesma forma que ouvir não é sinônimo de escutar. E a literatura me proporcionou as ferramentas para poder compreender o que estava se passando na minha frente, ou melhor, já que não estava assistindo a um filme, mas estava sendo parte dele, que nós, eles e eu, estávamos vivenciando e construindo naquele momento.

Os paralelos e as comparações entre a capoeira angola e o mundo escolar acabavam sempre em favor da capoeira. Mesmo declarando não aceitar o discurso dicotômico, acabava polarizando as situações, onde de um lado aparecia o mundo perfeito (capoeira angola) e do outro um mundo todo errado que precisava de consertos urgentes. Os textos, como por exemplo, o do Tião Rocha¹⁵⁹, inflamavam meus discursos e minhas idéias, mas com o tempo passaram a ser interpretados de forma mais crítica e mais ponderada, pois, no fundo, não existe um mundo perfeito, uma terra promessa. Existe o nosso mundo e é nesse que precisamos interagir e lutar para torná-lo melhor, mais vivível, mais humano. Sem dúvida, o grande ensinamento que a capoeira me trouxe foi este olhar para o ser humano antes de começar qualquer outro tipo de discurso ou ação. A educação dentro da perspectiva africana traz justamente o ser humano para o centro, para o começo de tudo.

Em termos de metodologia de pesquisa é interessante também considerar as reflexões de Kincheloe (2007) a respeito da bricolagem, termo proposto para Denzin e Lincoln (2000) enquanto alternativa às abordagens de investigação educacional. Segundo Kincheloe,

A busca monológica de ordem, tão desejada por muitos

¹⁵⁹ Tião Rocha é um educador mineiro, que ganhou o prêmio de empreendedor social 2007. Coordenador do Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento (CPCD) desde 1984, é conhecido pela pedagogia dos saberes populares.

pesquisadores das áreas social, política, psicológica e educacional, está baseada na crença cartesiana de que todos os fenômenos devem ser desmembrados em suas partes constituintes para facilitar a investigação. A análise do mundo, nesse contexto, torna-se fragmentada e desconexa. Tudo é estudado de forma separada em nome do rigor (KINCHELOE, 2007, p. 20).

Os estudos sobre os saberes locais também foram determinantes para abrir com mais clareza novos horizontes de conhecimento, redimensionando o valor posto nos saberes acadêmicos do mundo ocidental, considerados sempre como melhores, mais aprofundados, mais completos. Estes saberes, dentro desta ótica, se tornam uns entre outros da mesma forma válidos, relevantes. Concordando com as considerações de Boaventura de Sousa Santos (2006) quando diz que não há conhecimentos completos mas constelações de conhecimentos, torna-se importante levar em conta um novo paradigma, que legitime outras práticas culturais e seus conhecimentos. Historicamente, a falta de reconhecimento, segundo o autor, implicou no genocídio e no epistemicídio: “eliminaram-se povos estranhos porque tinham formas de conhecimento estranho e eliminaram-se formas de conhecimento estranho porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estranhos” (Santos, 2006, p. 328).

Segundo ele, é preciso se lembrar que o epistemicídio foi muito mais extenso que o genocídio, já que ocorreu todas as vezes que se tentou “subalternizar, subordinar, marginalizar ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam constituir uma ameaça à expansão capitalista” (SANTOS, 2006, p. 328). Fato que acontece com as periferias das grandes cidades e do mundo; com as minorias em termos de poder, mas maioria em termos numéricos, como no caso das populações afrodescendentes; e, no caso desta pesquisa, a negação da capoeira colocando-a fora da lei, discriminando quem a praticava, não reconhecendo o valor que merece e com todo o descaso com os mestres idosos. Indo além, Santos declara que o epistemicídio foi um crime contra a humanidade que causou “um empobrecimento irreversível do horizonte e das possibilidades de conhecimento” (idem, p. 329), e só um novo

paradigma poderá revalorizar os conhecimentos e as práticas não hegemônicas, que são a grande maioria dentro do contexto mundial.

Nesta vertente, há tempo me posiciono a favor deste reconhecimento, valorização e legitimação dos saberes da cultura popular em diálogo com os saberes acadêmicos. O objetivo deste estudo não foi definir se determinados saberes fossem melhores que outros, já que no mundo contemporâneo convivem. A grande questão é propiciar o diálogo sem preconceitos tanto de um lado como do outro; é “romper barreiras”, utilizando uma expressão querida ao Mestre Faísca; é promover uma transformação social para que todos possam viver dignamente. Retomando as palavras de Santos, “é nas margens que se faz o centro e é no escravo que se faz o senhor” (SANTOS, 2006, p. 329).

Considerações sobre a pesquisa

Como maneira de organizar uma quantidade enorme de dados colhidos ao longo destes anos, comecei a fazer a uma catalogação, utilizando como critérios os próprios valores civilizatórios afro-brasileiros. Não foi muito simples, pois em muitas situações, sobretudo, observações em campo onde a comunicação acontecia de forma não-verbal, valor algum apresentava-se isolado, gerando o dilema se colocá-lo em uma categoria, em outra ou em várias. Um pouco diferente foi catalogar sempre através destes critérios as falas gravadas nas entrevistas, já que em vários momentos eles foram espontaneamente mencionados e, em outras, discutidos a partir das minhas perguntas.

Esta maneira de organizar os dados não me deixou completamente satisfeita por conta do fato de ter que isolar momentos e falas que depois me soavam descontextualizadas. Contudo foi uma maneira de mapear o material. A insatisfação voltou a se manifestar na hora de pensar como conduzir a redação do capítulo que apresentasse a análise e discussão dos dados, como coloquei na abertura do capítulo 6 pois ia assim perder a essência de toda a

investigação, além de ser incoerente com o princípio que considera os valores civilizatórios afro-brasileiros no seu conjunto, suas relações e articulações.

Pensei, então, de começar retratando uma situação concreta, pontuando alguns comentários com a intenção de situar o leitor no mundo da capoeira angola e no contexto do Centro Esportivo de Capoeira Angola do Rio Vermelho. A partir da análise destes momentos, “extraí” e agrupei os vários aspectos que se apresentaram, para que pudessem ser discutidos no final do trabalho, procurando assim dar uma certa circularidade ao texto. Esquemmatizando no papel as várias situações através de gráficos, comecei a agrupá-la de acordo com elementos comuns. Formulando e reformulando, metamorfoseando o diagrama inicial, cheguei à estrutura apresentada que se dividiu em cinco grupos de aspectos a serem discutidos: (1) pequena roda e grande roda; (2) Ubuntu: “uma pessoa se torna gente em virtude das outras”; (3) as artes musicais em ação; (4) “é preciso de uma aldeia para educar uma criança; e, para concluir (5) avaliação e autoavaliação.

Recapitulando parte por parte, a pesquisa levantou os seguintes aspectos:

(1) Pequena roda e grande roda. A partir da limpeza do espaço realizada coletivamente antes do começo da aula de ritmo, teci algumas reflexões sobre cidadania, a metáfora da pequena roda e da grande roda, e a ética da ludicidade.

(2) Ubuntu: “Uma pessoa se torna gente em virtude das outras”. A importância da coletividade, sem negar a individualidade: todos participam cantando ou tocando nas atividades; os saberes se ensinam e se aprendem na sua integridade, sem fragmentações; a importância de cada um no resultado coletivo; apesar da relação igualitária, alguns têm mais responsabilidades que outros.

(3) Artes musicais em ação. As artes musicais no contexto da capoeira angola; o que o grupo entende por música e como se relaciona com ela; o repertório musical e a composição de novas cantigas; aspectos técnicos, postura e como é trabalhado o “medo do público”.

(4) “É preciso de uma aldeia para educar uma criança”. As trocas de saberes entre mestre/alunos, alunos/alunos, alunos/mestre; a formação do mestre: o acompanhamento e as orientações; o que é ser mestre e o que é ser discípulo; as etapas da formação do mestre; a relação entre gerações de mestres e a pedagogia da interlocução; a concepção da educação enquanto educação continuada e permanente.

(5) Avaliação e autoavaliação. Incentivo para que os alunos saibam reconhecer suas habilidades; avaliação da *performance*, da qualidade tímbrica dos instrumentos através da comparação de situações diferentes; avaliação para superar os próprios limites.

Na discussão dos dados, pontuei de que forma os valores civilizatórios estavam presentes e se relacionavam com as situações mencionadas. A presença marcante dos valores civilizatórios afro-brasileiros ficou evidente tanto nos discursos como nas práticas. Valores como a ancestralidade, oralidade, memória e cooperativismo/comunitarismo¹⁶⁰ apareceram de forma “declarada”, ou seja, faziam parte do discurso verbal cotidiano dos integrantes do CECA-RV, ou seja, dos alunos do projeto e, sobretudo, do Mestre Faísca.

Outros transpareceram a partir da observação, ou seja, eram valores visíveis na prática, que possuíam uma existência, ou um resultado concreto a partir do fazer, como a musicalidade, a corporeidade, a ludicidade, cooperativismo/comunitarismo. Como foi visto no capítulo 6, em muitos casos não há necessidade de verbalizar. É o próprio acontecimento musical, corporal, lúdico, que fala por si através de corpos, sons, sensações. É necessário deixar claro que isto não significa dizer que os membros do grupo não falem sobre música, movimento, o jogo, mas que o fazem em um momento específico voltado para isso, como por exemplo nas “rodas de conversas”, nas quais aos alunos do projeto “João e Maria, Capoeira Angola e Cidadania” é dada a oportunidade discutir temas relacionados à capoeira angola ou

¹⁶⁰ Coletividade, comunidade ou comunitário eram termos mais recorrentes nos discursos que “comunitarismo e cooperativismo”, conceitos presentes no diagrama de Brandão (2006).

afins como meio ambiente, cidadania, entre outros. A comunidade, valor expresso no comunitarismo/cooperativismo, está presente neste grupo também como pano de fundo, enquanto contexto onde tudo acontece.

Dei-me conta, então, que o conjunto dos valores civilizatórios afro-brasileiros esteve sempre presente em todos os aspectos discutidos. Fazendo, então, uma leitura macro do trabalho e buscando, de certa forma, um comum denominador a partir de todos os aspectos mencionados, percebo que uma das tantas qualidades da capoeira angola é aquela de manter constantemente uma visão e uma prática unitária, unificadora. E, sem dúvidas, a marcada presença dos valores civilizatórios afro-brasileiros faz com que seja construído um sólido senso de pertencimento, de identidade. Portanto, de unidade, unitariedade.

Repensando na literatura e na análise dos dados, percebi que outros valores deveriam ter sido incluídos na discussão: as relações de poder, tema muito debatido atualmente, a ritualidade, a criatividade, a espacialidade e a família enquanto parte da comunidade.

O interesse deste trabalho não foi de medir qual, entre os dez valores civilizatórios afro-brasileiros, resultou ser mais ou menos importante, mais ou menos presente, mais ou menos representativo, mas refletir sobre a presença destes valores enquanto conjunto. Afinal, não por acaso existe certo consenso na bibliografia levantada sobre as filosofias e culturas africanas (livros, artigos, matérias de jornais, vídeos, entre outros): o foco principal é o ser humano, a vida. Os valores civilizatórios afro-brasileiros, retomando as palavras de Mattos (2003), representam “uma reunião articulada de proposições éticas, relacionais e existenciais que responde por uma especificidade no interior da chamada civilização brasileira” (MATTOS, 2003, p. 230).

Observei, em conclusão, que o conjunto de valores civilizatórios afro-brasileiros, propostos por Brandão (2006), está presentes no ensino e aprendizagem musical da capoeira

angola do projeto “João e Maria, Capoeira Angola e Cidadania” e podem proporcionar um outro olhar sobre a educação musical.

Implicações para a área de Educação Musical

Constata Muniz Sodré que

No Brasil, a pedagogia oficial ainda não se deu conta inteiramente das possibilidades de aproveitamento educacional desse jogo para a formação de jovens, cada vez mais moldados pela cultura do individualismo e do isolamento, característica da atual sociedade de consumo e de comunicação cibernética (2002, p. 88).

Os resultados deste estudo confirmam que a capoeira angola interpretada em luz dos valores civilizatórios afro-brasileiros pode sim fornecer contribuições significativas para a área de educação e educação musical em vários níveis: na concepção e metodologia da sala de aula, nos currículos institucionais e nas políticas públicas relativas à educação e cultura. Entendo, porém, que em ambientes escolares estes aportes passariam a funcionar somente quando a escola assumisse o seu papel de comunidade de aprendizagem. Há de se “romper barreiras” para se passar da concepção de uma escola que escolariza para uma escola que educa para a vida, retomando as palavras do educador Tião Rocha.

Pensando na unitariedade constatada na capoeira angola, nota-se o compromisso com a vida, expresso pela estreita relação do ser humano com sua comunidade e com o saber. Em uma sociedade, na qual o conhecimento (científico) foi, décadas após décadas, se especializando cada vez mais, fazendo com que se perdesse de vista o contexto geral, as tradições da cultura afro-brasileira nos relembram a importância do todo. Ou seja, um mestre, ao mesmo tempo em que desenvolve suas competências específicas dentro da capoeira, não perde a noção holística do todo nem sua ligação com o mundo ao seu redor.

A capoeira angola nos mostra também outro modelo de organização social, pautado na coletividade, solidariedade, igualdade, o respeito com o outro, o respeito aos ancestrais em contraposição ou alternativa à “falta de valores”, aspecto tão característico e criticado do período contemporâneo. Faltas de valores ou outros valores? Contudo, os valores que são celebrados e transmitidos através do ritual, da música, dos corpos que jogam, através, portanto, da oralidade, da memória. São valores espirituais e afetivos. Por esta razão e outras razões, a capoeira angola, quase como uma mágica, consegue chamar para si aquelas crianças que no espaço escolar dão um grande trabalho por conta de sua indisciplina, revolta e irreverência (LÜHNING, 2006).

Nos processos de ensino e aprendizagem musicais, constatei que nunca se recorre à fragmentação: se aprende a cantar e tocar simultaneamente. Na roda de capoeira, todos participam: quem tocando e cantando, quem somente cantando, mas ninguém fica do lado de fora “assistindo”. Ficou evidente a noção de complementaridade entre as partes, que pode ser vista na própria estrutura da música, quando as frases rítmicas de cada instrumento confluem em uma frase constituída por todas elas. A metáfora da comunidade. Há equilíbrio e valorização das partes que compõem o todo.

Apesar de ter critérios bem esclarecidos quanto à formação de um mestre, este processo é pensado no tempo e não tem fim. Só pode terminar no momento em que uma pessoa deixar de existir materialmente. Esta relação com o tempo de aprendizagem mostra um grande respeito com a individualidade e com a personalidade de cada pessoa, não exigindo resultados educacionais padronizados e iguais para todos.

De que forma nós educadores musicais poderíamos pensar em outros modelos de educação musical, então? Acredito que, antes de tudo, colocando o ser humano e o valor da vida em primeiro lugar. Provavelmente, é preciso reaprender a tecer as relações humanas em sala de aula e fora dela. É preciso entender a escola além do horário de aula e do espaço da

sala de aula, mas dentro do seu contexto geográfico e sociocultural para juntos (professor e alunos) construir uma linguagem comum.

E, qual linguagem? É preciso relembrar as palavras de Siqueira (2006, p. 24), quando constata que “só se comunica bem quem se entende”. Parece uma constatação simples, mas se refletirmos direito, não é, porque a comunicação é o começo de qualquer processo educacional. O “se entender”, a meu ver, se estabelece através de uma relação afetiva de respeito, compreensão, cumplicidade e companheirismo construída ao longo do tempo. Os alunos devem sentir confiança na figura do professor, enquanto pessoa que acredita nas suas capacidades, se preocupa com o seu bem estar e com seu futuro. Juntos devem construir objetivos comuns na base do diálogo. Desta forma, quando a escola perde de vista o ser humano como seu ideal, a educação perde seu sentido.

A capoeira angola mostrou de forma evidente que, uma vez que o corpo é considerado como um todo e todos os sentidos são valorizados, as formas de se relacionar com o mundo e, portanto, de aprender, se amplificam. Por esta razão, provavelmente, a comunicação não-verbal torna-se tão presente. Ninguém fala, mas todos entendem.

Percebe-se que a roda, o círculo são bem representativos de como é construída a identidade do grupo. Novamente há unidade, há continuidade, há coerência. A música e seu repertório, a maneira dos corpos conduzirem o jogo, de reverenciar os mestres, os ancestrais, todos estes aspectos tornam-se elementos unificadores na construção da identidade do grupo. É bom também observar que a liderança do Mestre Faísca é muito envolvente e consegue mobilizar muitas pessoas dentro do espírito identitário da academia. E, pensando nisso, me lembrei da coordenadora de uma escola municipal infantil no Alto das Pombas (Federação), que também representa uma liderança muito comprometida. Ela, em um contexto de escola pública, graças a suas experiências junto com os movimentos sociais e com o movimento negro, soube reverter a situação daquela instituição a partir do seu espírito mobilizador. Gosto

de pensar em pessoas como ela, porque demonstram que ações transformadoras são possíveis, desde que quem esteja à frente tenha a liderança, saiba envolver todos os funcionários na direção de objetivos comuns e queira tornar a comunidade escolar em uma comunidade de aprendizagem.

Inspirada na “pedagogia da interlocução”, torna-se necessário estabelecer um canal de comunicação e diálogo entre o mundo escolar, o mundo da capoeira e da cultura popular, tentando “traduzir” seus princípios para que possam ser compreendidos por grupos que não pertencem a ela. O problema de sempre, porém, é “como?”, pois o risco de interpretar superficialmente ou descaracterizar é sempre grande. Será que vale a pena? Afinal, a capoeira historicamente superou tantas lutas ...

Os aspectos levantados ao longo da tese trazem para o centro da reflexão a formação de professores, que pode representar a quebra de um círculo vicioso e traçar novas perspectivas. A sua formação, portanto, deve colocar como aspecto central e não secundário o estudo dos sistemas de ensino e aprendizagem musical presentes nas tradições (orais) populares brasileiras, sem esquecer, no entanto, das novas formas de lidar com o conhecimento através da tecnologia e meios de comunicação.

O estudo das metodologias e filosofias dos educadores musicais da tradição ocidental como Orff, Kodaly, Dalcroze, Willems, entre outros, deverá ser proposta em pé de igualdade com o estudo das formas de transmissão das tradições musicais de cada região. Cada região do país precisa, portanto, conhecer aprofundadamente como a sua população expressa sua musicalidade e estudá-la em todas suas dimensões, ou seja, não isolando a música da relação que tem com as outras linguagens artísticas: música com dança e movimento, palavra e poesia, encenação e seu visual, retomando o conceito de artes musicais proposto por Meki Nzewi.

O que é música para um determinado grupo social? Quais as formas de transmissão destes conhecimentos? Estas reflexões, muito típicas da área de etnomusicologia, deveriam estar à base de qualquer planejamento e precisam estar muito mais presentes na formação do educador musical, pois será a partir delas que será possível construir uma proposta educacional resultante do diálogo e do consenso entre os anseios dos alunos e as expectativas dos professores.

O estudo dos valores civilizatórios afro-brasileiros vem com o intuito de mostrar uma outra forma de compreender o mundo e a educação. Pode ser utilizado também como guia, sugerindo conceitos para conduzir uma reflexão e conseqüentemente uma ação. É preciso repensar, considerando os ensinamentos da capoeira angola, no conjunto de competências e saberes que permitem ao educador de interagir de forma dinâmica e intervir nas situações que se apresentam em sala de aula.

Como lidar com o imprevisível? Como preparar os futuros professores para lidar com as situações inesperadas? Como desenvolver o lado intuitivo do futuro professor? Como desenvolver sua sensibilidade para que saiba decodificar e compreender as mensagens “emitidas” pelos alunos (verbalmente, mas também através de seus comportamentos, atitudes, olhares, movimentos)?

Estas questões colocam em jogo alguns pontos firmes da formação dos professores no que diz respeito aos objetivos e planejamento de uma aula. Por quanto seja já claro que o processo educativo não pode ser entendido como um vale-tudo, um *laissez faire*, da mesma forma não pode ser transformado no exato contrário, colocando-o em uma grade, enquadrando-o e prendendo-o em um currículo fechado ou um plano de aula inflexível. Na capoeira existe um seqüenciamento no ensino dos toques, das cantigas, dos movimentos que em parte é previsto antes da aula, como Cabocão comunicou durante uma entrevista, ou seja, às vezes, ele vem pensando em um plano de aula mental, que vai se efetivar concretamente a partir das

respostas dos alunos na aula. É a partir da interação que o planejamento imaginado em linhas gerais se concretiza ou é modificado. Tudo acontece de forma orgânica, ou seja com uma certa naturalidade, em equilíbrio com que a situação demanda. Às vezes, por conta da resposta da turma, é possível intensificar e introduzir novos elementos e desafios, mas em outros momentos é preciso ir mais devagar, insistir mais sobre determinados aspectos e descobrir o caminho para que o que se pretende fazer dê o resultado esperado. Achar o caminho da roda, da grande roda e da pequena roda, é o grande desafio dos nossos tempos.

Neste sentido, percebe-se que o processo é tão importante quanto o resultado. Aliás, na capoeira, em cada treino, em cada aula de ritmo, mesmo que de forma tácita se espera sempre um resultado. No final da aula de movimento, às vezes, antes da oração, o grupo, sempre em círculo faz uma breve avaliação coletiva, pontuando o que funcionou e o que precisa ser melhorado. A aula de capoeira termina com uma oração que evoca Mestre João Pequeno e sua família, desejando para que eles tenham saúde, lembrando de pessoas que podem estar passando por algumas dificuldades ou que podem ter tido um sucesso em uma etapa da vida.

Os alunos do projeto, em fila se despedem do Mestre Faísca e/ou de Cabocão. E eu, na fila, espero minha vez para me despedir, temporariamente desta tese, já que como a roda não pára, não tem início nem fim ... é uma conclusão que não termina, porque logo recomeça a girar ...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABIB, Pedro. *Capoeira Angola: cultura popular e o jogo dos saberes na roda*. Campinas e Salvador: Unicamp e Edufba, 2005.

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. Os velhos capoeiras ensinam pegando na mão. *Cadernos CEDES*, vol. 26, n. 68. Campinas: Unicamp, 2006. Pp. 86-98.

AFONSO, Almerindo Janela. Sociologia da educação não-escolar: reactualizar um objecto ou construir uma nova problemática? In: ESTEVES, António Joaquim e STOER, Stephen R. (orgs.) *A sociologia na escola: professores, educação e desenvolvimento*. Porto: Afrontamento, 1992.

AGAWU, Kofi. *Representing African music: postcolonial notes, queries, positions*. New York: Routledge, 2003.

ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. *Educação musical não-formal e atuação profissional: um survey em oficinas de música em Porto Alegre – RS*. Dissertação de Mestrado em Educação Musical. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2005.

ALVES, João Bosco. Eu sou angoleiro. In: TUGNY, Rosângela Pereira de, e QUEIROZ, Ruben Caixeta de (orgs.). *Músicas africanas e indígenas no Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. Pp. 239-246.

AMADO, Jorge. *Bahia de todos os Santos: guia de ruas e mistérios*. 40ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1996.

ARALDI, J. *Formação e prática musical de DJs: um estudo multicaso em Porto Alegre*. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

ARAÚJO, Paulo Coêlho de. *Capoeira: um nome, uma origem*. Juiz de Fora: Notas & Letras Editora, 2004a.

_____. *Capoeira: novos estudos (abordagens sócio-antropológicas)*. Juiz de Fora: Notas & Letras Editora, 2004b.

ARAÚJO, Rosângela Costa. *Iê, viva meu mestre: a capoeira angola da ‘escola pastiniana’ como práxis educativa*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, 2004.

ARAÚJO, Samuel. Em busca da inocência perdida? Oralidade, tradição e música no novo milênio. In: TUGNY, Rosângela Pereira de, e QUEIROZ, Ruben Caixeta de (orgs.). *Músicas africanas e indígenas no Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. Pp. 59-70.

ARROYO, Margarete. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. Tese de Doutorado em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 1999.

_____. Transitando entre o “formal” e o “informal”: um relato sobre a formação de educadores musicais. *Anais do VII Simpósio paranaense de Educação Musical*. Londrina, 2000a. Pp. 77-90.

_____. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. *Revista da ABEM* n. 5. Porto Alegre, 2000b. Pp. 13-20.

BÂ, Hempaté A. A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. (org.). *História geral da África*. São Paulo: Ática; Paris: Unesco, 1982. Pp. 181-218. Disponível em: <http://www.casadasafricanas.com/site/img/upload/553236.pdf>

BARRETO, Paula Cristina da Silva. Evitando a “esportização” e a “folclorização”, a capoeira se afirma como cultura negra. *Revista Palmares*, ano 1, n. 1, 2005. Pp. 64-67.

BENEDICT, Cathy e SCHMIDT, Patrick. Pedagogias críticas e práticas músico-educativas: compartilhando histórias práticas, políticas e conceituais. *Revista da ABEM*, n. 20. Pp. 7-17.

BLACKING, John. *How musical is man?* Seattle: University of Washington Press, 1973.

BOGDAN, Robert C. e BIKLEN, Sari Knopp. *Qualitative research for education: an Introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1982.

BOMFIM, Camila Carrascoza. Gíngua urbana: apontamento sobre capoeira na cidade de São Paulo. *Anais do V Congresso da Seção Latino-Americana da Associação Internacional para o Estudo da Música Popular*, 2004. Disponível em: [http://www.hist.puc.cl/historia/iaspm/rio/Anais2004%20\(PDF\)/Resumos/ResCamilaCarrascozaBomfim.htm](http://www.hist.puc.cl/historia/iaspm/rio/Anais2004%20(PDF)/Resumos/ResCamilaCarrascozaBomfim.htm)

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre (org.). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Editora Vozes, 1997. Pp. 693-713.

BRANDÃO, Ana Paula (coord.). *Saberes e fazeres, vol. 1: modos de ver*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006a.

_____. *Saberes e fazeres, vol. 2: modos de sentir*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006b.

_____. *Saberes e fazeres, vol. 3: modos de interagir*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006c.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Casa de Escola: cultura camponesa e educação rural*. Campinas: Papyrus, 1983.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. *Lei 10.639/2003: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: 2004

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília: SECAD, 2006.

BREMBECK, Cole Speicher e THOMPSON, Timothy J. *Nuevas estrategias para el desarrollo educativo*. Buenos Aires: Guadalupe, 1973. Pp. 31-45.

BRESLER, Liora e STAKE, Robert E. Qualitative Research Methodology in Music Education. In: COLWELL, Richard (ed.). *Handbook of research on music teaching and learning*. New York: Schirmer Books/ MENC- Music Educators National Conference, 1992. Pp. 75-90.

BURGESS, Robert. In *the field: an introduction to field research*. London: Routledge, 1995.

CALLAWAY, Archibald. Fronteas de la educacion extraescolar. In: BREMBECK, C.; THOMSON T. *Nuevas estrategias para el desarrollo educativo*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 1973, 1973. Pp. 31-54

CAMPBELL, Patricia Shehan. *Songs in their heads: music and its meaning in children's live*. New York: Oxford University Press, 1998.

CANDAU, Vera Maria (org.). *Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CANDUSSO, Flavia. *O sistema de ensino e aprendizagem musical da Banda Lactomia: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Educação Musical. Universidade Federal da Bahia: Salvador, 2002a.

_____. *O sistema de ensino e aprendizagem musical da Banda Lactomia: um estudo de caso*. *Anais do XI Encontro Anual da Abem*. Natal, 2002b.

_____. *O projeto "Formação de Agentes Multiplicadores": vislumbrando novos agentes de transformação a partir de um diálogo entre Small e Jorgensen*. *Anais do XV Encontro Anual da Abem*. João Pessoa, 2006.

CAPUTO, Virginia. At 'home' and 'away'. Reconfiguring the field for the late twentieth-century anthropology. In: AMIT, Vered (ed.). *Constructing the field: ethnographic fieldwork in the contemporary world*. London: Routledge, 2000. Pp. 19-31.

CARNEIRO, Édison. Capoeira. *Cadernos de folclore*, n. 1. Rio de Janeiro: Funarte/MEC, 1975.

CASTRO, Luiz Victor Júnior. *A pedagogia da capoeira: Olhares (ou toques?) cruzados de velhos Mestres e de professores de educação física*. Dissertação (Mestrado em Educação). Université du Québec à Chicoutimi/UNEB: Québec/Salvador, 2003.

CHERNOFF, John Miller. *African rhythm and African sensibility: aesthetics and social action in African musical idioms*. Chicago: University of Chicago Press, 1979.

COELHO, Marco Antônio e FALCÃO, Aluísio. Antônio Nóbrega: um artista interdisciplinar. *Estudos Avançados*, vol. 9, n. 23, 1995. Pp. 59-70.

CONDE, Cecília e José Maria Neves. Música e educação não-formal. *Pesquisa e Música*, vol. 1 n. 1. Rio de Janeiro, 1984-85. Pp. 41-52

CONDURU, Guilherme Frazão. As metamorfoses da capoeira: contribuição para uma história da capoeira. *Revista Textos do Brasil, Edição n. 14 – Capoeira*, Ministério das Relações Exteriores, 2008. Disponível em: <http://www.dc.mre.gov.br/imagens-e-textos/revista-textos-do-brasil/portugues/edicao-no-14-capoeira>

CORRÊA, Marcus Kröning. *Violão sem professor: um estudo sobre processos de auto-aprendizagem com adolescentes*. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

CRUIKSHANK, Julie. Tradição oral e história oral: revendo algumas questões. In: FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína (orgs.). *Usos & abusos da história oral*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002. Pp.150-164.

DAYRELL, Juarez (org.). A escola como espaço sócio-cultural. In DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996. Pp. 136-161.

DEI, George J. Sefa, HALL, Budd e ROSENBERG, Dorothy Goldin (eds). *Indigenous knowledges in global contexts: multiple reading of our world*. Toronto: University of Toronto Press, 2000.

DEI, George Jerry Sefa. *Schooling & education in Africa: the case of Ghana*. Trenton, NJ: Africa World Press, 2004.

DEMO, Pedro. Pesquisa participante: usos e abusos. In: REIS, Marília Freitas de Campos Tozoni- (org.), *A pesquisa-ação-participativa em educação ambiental: reflexões teóricas*. São Paulo : Annablume, 2007, Pp. 57-

DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yvonna S. (eds.). *Collecting and interpreting qualitative materials*. 2ª ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2003.

_____. *The Sage Handbook of qualitative research*. 3a ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2005.

DIAS, Adriana Albert. *Mandinga, manha e malícia: uma história sobre os capoeiras na capital da Bahia*. Salvador: Edufba, 2006.

DOWNEY, Greg. Listening to capoeira: phenomenology, embodiment, and the materiality of music. *Ethnomusicology*, vol. 46, n. 3, 2002. Pp. 487-509.

DUMAZEDIER, Jofre. *A revolução cultural do tempo livre*. Trad. Luis Otávio de L. Camargo. São Paulo: Studio Nobel e SESC, 1994.

ESTEVES, Acúrsio Pereira. *A “Capoeira” da indústria do entretenimento: corpo, acrobacia e espetáculo para “turista ver”*. Salvador: A. P. Esteves, 2004.

FALCÃO, José Luiz Cirqueira. A internacionalização da capoeira. *Revista Textos do Brasil, Edição n. 14 – Capoeira*, Ministério das Relações Exteriores, 2008. Disponível em: <http://www.dc.mre.gov.br/imagens-e-textos/revista-textos-do-brasil/portugues/edicao-no-14-capoeira>

FEAGIN, Joe R., ORUM, Anthony M. e SJOBERG, Gideon (eds.). *A case for the case study*. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1991.

FERNANDES, José Nunes. Aprendizagem de música na roda de capoeira. *Anais do XIII Encontro Anual da Abem*. Rio de Janeiro, 2004. Pp. 490-496.

FOLKESTAD, Göran. Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, vol. 23, n. 2, 2006. Pp. 135-145.

FONTANA, Andrea e FREY, James H. The interview: from structured questions to negotiated text. In: DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yvonna S. (eds.). *Collecting and interpreting qualitative materials*. 2ª ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2003. Pp. 61-106.

FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência e em processo*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo e FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GARCIA, V. A educação não-formal no âmbito do poder público: avanços e limites. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von, PARK, Margareth Brandini e FERNANDES, Renata Sieiro (orgs.). *Educação não-formal: cenários da criação*. Campinas: Unicamp, 2001. pp. 147-165.

GAUTHIER, Jacques Zanidê; CASTRO, Luís Vitor Júnior e BATISTA, Maria Geovanda. Corpo no auê e na capoeira: rodas e resistências sociopoéticas na Bahia. *Diálogos Possíveis*, vol. 3 n. 1, 2004. Pp. 133-148.

GERRING, John. *Case study research: principles and practices*. New York: Cambridge University Press, 2007.

GEURTS, Kathryn Linn. *Culture and the senses: bodily ways of knowing in an African community*. Berkeley: University of California Press, 2002.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal e cultura política: impacto sobre o associativismo do terceiro setor*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, vol. 14, n. 50, 2006, pp. 27-38.

GOMES, Joana Malta e FERNANDES, José Nunes. O canto na roda de capoeira: processo de ensino e aprendizagem. *Anais do XIII Encontro Anual da Abem*. Rio de Janeiro, 2004. Pp. 472-476.

_____. Aprendizagem não-formal em grupos culturais: o caso da música na capoeira. *Anais do XIV Encontro Anual da Abem*. Belo Horizonte, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e pesquisa*, vol. 29, n. 1, 2003a. Pp. 167-182.

GRAHAM, Richard. Technology and culture change: the development of the berimbau in colonial Brazil. *Latin American Music Review*, vol. 12, n. 1, 1991. Pp. 1-20.

GREEN, Lucy. *How popular musicians learn: a way ahead for music education*. Hampshire: Ashgate, 2002.

GROSSI, Cristina (coord.). Grupo de trabalho: educação musical “informal”. *Anais do X Encontro Anual da ABEM*. Uberlândia, 2001. Pp. 95-98.

HAMADACHE, Ali. La educación no formal: concepto e ilustración. *Perspectivas: revista trimestral de educación*, Paris, v. 21. n. 11, 1997

HERBST, Anri, NZEWI, Meki e AGAWU, Kofi (eds.). *Musical arts in Africa: theory, practice and education*. Pretoria: University of South Africa, 2003.

INOCÊNCIO, Nelson Olokofá. Sujeito, corpo e memória. In: BRANDÃO, Ana Paula (coord.). *Saberes e fazeres, vol. 1: modos de ver*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. Pp. 53-59.

JACKSON, Philip W. Conception of curriculum and curriculum specialists. In: JACKSON, Philip W. (ed.). *Handbook of research on curriculum*. A project of the American educational research association. New York: MacMillan Publishing Company, 1992.

JORGENSEN, Estelle. *Transforming music education*. Bloomington: Indiana University Press, 2003.

JORNAL A TARDE. *Saiba mais*. 05/03/2007.

KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. *Revista da ABEM*, vol. 10, 2004. Pp. 43-51.

KANDUS, Alejandra, GUTMANN, Friedrich Wolfgang e CASTILHO, Caio Mário Castro. A física das oscilações mecânicas em instrumentos musicais: exemplo do berimbau. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, vol. 28, n. 4, 2006, pp. 427-433

KINCHELOE, Joe e BERRY, Kathleen S. *Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KINCHELOE, Joe L. e STEINBERG, Shirley R. Indigenous knowledge in education: complexities, dangers and profound benefits. In: DENZIN, Norman K., LINCOLN, Yvonna S. e SMITH, Linda Tuhiwai (eds.). *Handbook of critical and indigenous methodologies*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2008, pp. 135-156.

KLEBER, Magali. Terceiro setor e projetos sociais em música. In: *Ponto de vista*, 2003. Disponível em: www.rets.rits.org.br Acesso em 18/03/2004.

_____. Terceiro setor, ONGs e projetos sociais em música: breves aspectos da inserção no campo empírico. *Anais do XIII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*. Rio de Janeiro, 2004.

LARRAÍN, Nicolas Rafael Severin. *A capoeira angola: música e dança*. Dissertação (Mestrado em Música-Etnomusicologia). Universidade Federal da Bahia, 2005.

LEITE, Fábio. Valores civilizatórios em sociedades negro-africanas. *África: Revista do Centro de Estudos Africanos*. Vol. 18-19, n. 1, 1995/96. Pp. 103-118.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, Cássio Leonardo Nobre de Souza. *Viola nos sambas do Recôncavo Baiano*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Música- Etnomusicologia, 2008.

LOPES, Nei. *Bantos, malês e identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. Disponível em:

<http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm>

_____. Brincar: o que é brincar? Disponível em:

<http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm>

LÜHNING, Angela. Os sons da vida: devaneios etnomusicológicos? *Cultura no Ponto*, n. 1, 2006. Pp. 29-31.

LUZ, Marco Aurélio. *Agadá: dinâmica da civilização africano-brasileira*. 2ª ed. Salvador: Edufba, 2000.

MACHADO, Vanda. *Ilê Axé: vivências e invenção pedagógica – as crianças do Opó Afonjá*. Salvador: Edufba, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2000.

MARK, Michael. Informal learning and adult music activities. *Bulletin of the Council for research in music education*, n. 130, pp. 119-122, 1996.

MARSHALL, Catherine e ROSSMAN, Gretchen B. *Designing qualitative research*. 4a. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2006.

MARTINS, Leda Maria. *Afrografia da memória: o reinado do Rosário no Jatobá*. São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte: Mazza Edições, 1997.

MASOGA, Mogomme Alpheus. Building on the indigenous: challenges for the musical arts education in South Africa. In: POTGIETER, Hetta (ed.). *The transformation of musical arts education: local, global perspectives from South Africa*. [Potchefstroom, South Africa]: North-West University, 2006. Pp. 40-66.

MATTOS, Wilson Roberto de. Valores civilizatórios afro-brasileiros, políticas educacionais e currículos escolares. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, vol. 12 n. 19, 2003. Pp. 229-234.

MERRIAM, Allan P. *The anthropology of music*. Evanston: Illinois, 1964.

MESTRE BOLA SETE. *A capoeira Angola na Bahia*. Salvador/Rio de Janeiro: Pallas, 2005.

MESTRE JOÃO PEQUENO. *Mestre João Pequeno: uma vida de capoeira*. São Paulo: editora independente, 2000.

MOURÃO, Fernando Augusto Albuquerque. Múltiplas faces da identidade africana. *África: Revista do Centro de Estudos Africanos*. Vol. 18-19, n. 1, 1995/96. Pp. 5-21.

MÜLLER, Vânia. “*A música é, bem dizê, a vida da gente*”: um estudo sobre a relação de crianças e adolescentes em situação de rua com a música. *7º Simpósio Paranaense de Educação Musical*, 2000, pp. 123-133.

NETTL, Bruno. *The study of ethnomusicology: twenty-nine issues and concepts*. Urbana: University of Illinois Press, 1983.

_____. An ethnomusicological perspective. In: Lundquist, Barbara e Szego, C.K. (orgs.). *Musics of the world's cultures: a source book for music educators*. Reading: IRCME/ISME, 1998. Pp. 23-28.

_____. Instrumental music ensemble as a general musicianship training strategy. In: HERBST, Anri (ed.). *Emerging solutions for musical arts education in Africa*. Cape Town: African Minds, 2005b. Pp. 202-210.

NKETIA, Kwabena J. H. *The music of Africa*. New York: W.W. Norton, 1974.

NZEWI, Meki. Strategies for music education in Africa: towards a meaningful progression from tradition to modern. *International Journal of Music Education*, n. 33, 1999. Pp. 72-87.

_____. Acquiring knowledge of the musical arts in traditional society. In: HERBST, Anri, NZEWI, Meki e AGAWU, Kofi (eds.). *Musical arts in Africa: theory, practice and education*. Pretoria: University of South Africa, 2003. Pp. 13-37.

_____. Discussing music as science and arts. In: HERBST, Anri (ed.). *Emerging solutions for musical arts education in Africa*. Cape Town: African Minds, 2005a. Pp. 25-29.

_____. *A contemporary study of musical arts informed by African indigenous knowledge system*. Volume one. The root: foundation. Centre for indigenous instrumental African music and dance (Ciimda), 2007a.

_____. *A contemporary study of musical arts informed by African indigenous knowledge system*. Volume two. The stem: growth. Centre for indigenous instrumental African music and dance (Ciimda), 2007b.

_____. *A contemporary study of musical arts informed by African indigenous knowledge system*. Volume three. The foliage: consolidation. Centre for indigenous instrumental African music and dance (Ciimda), 2007c.

_____. *A contemporary study of musical arts informed by African indigenous knowledge system*. Volume four. Illuminations, reflections and explorations. Centre for indigenous instrumental African music and dance (Ciimda), 2007d.

OEHRLE, Elizabeth e EMEKA, Lawrence. Thought systems informing the musical arts. In: *Musical arts in Africa: theory, practice and education*. Pretoria, University of South Africa, 2003. Pp. 38-51.

OLIVEIRA, Alda. Educação musical em transição: jeito brasileiro de musicalizar. *Anais do VII Simpósio paranaense de educação musical*. Londrina, 2000. Pp. 15-34.

OLIVEIRA, Luís R. Cardoso de. Pesquisa em vs. pesquisa com seres humanos. *Série Antropológica*, 2003.

OLORODE, Ogiyán Kalafor [Pereira, Jayro]. Religião Afro e Educação Comunitária: a função social e político-pedagógica das comunidades-terreiros/terreiras. *Jornal Írohín*, 04/03/2007. Disponível em: <http://www.irohin.org.br/onl/new.php?sec=news&id=533>
Acessado em 26.01.08

PACHECO, José. *Escola da Ponte: formação e transformação da educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

PAÍN, Abraham. *Educación informal: el potencial educativo de las instituciones cotidianas*. Argentina: Ediciones Nueva Vision, 1992.

PASTINHA, Mestre. *Capoeira Angola*. Salvador: Escola Gráfica N.S. de Loreto, 1964.

PHELPS, Roger P., SADOFF, Ronald H, WARTBURTON, Edward C, e FERRARA, Lawrence. *A guide to research in music education*. 5th ed. Lanham: Scarecrow Press, 2005.

PINTO, Tiago de Oliveira. As cores do som: estruturas sonoras e concepção estética da música afro-brasileira. *África: Revista do Centro de Estudos Africanos*, n. 22-23, 1999/2000/2001. Pp. 87-109.

POLAND, Blake D. Transcription quality. In: GUBRIUM, Jaber F. e HOLSTEIN, James A. (eds.). *Handbook of interview research: context & method*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2002. Pp. 629-650.

PRASS, Luciana. *Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma Etnografia entre os "Bambas da Orgia"*. Dissertação de Mestrado em Educação Musical. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 1998.

RABAIOLI, Inácio. *Atividades musicais extra-escolares de adolescentes: um estudo de três escolas de Londrina*. Projeto de Pesquisa (Mestrado)- UFRGS, 2001.

REAGAN, Timothy. *Non-western educational traditions: indigenous approaches to educational thought and practice*. 3ª ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

REGO, Waldeloir. *Capoeira Angola: ensaio sócio-etnográfico*. Salvador: Editora Itapuã, 1968.

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

RIOS, Marialva Oliveira. Educação Musical Informal e suas Formalidades. *Anais do IV Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*, 1995, pp. 45-53.

RIVIÈRE, Angel. A teoria cognitiva social da aprendizagem: implicações educativas. In: COLL César, PALACIOS, Jesús e MARCHESI, Alvaro (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Psicologia da educação, vol. 2. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. Pp. 57-67.

ROCHA, Tião. Para educador, escola formal não serve para educar. Entrevista concedida para Uirá Machado. *Folha de São Paulo*, 26.11.2007a.

_____. As pedagogias do CPCD. Entrevista concedida para Uirá Machado. *Folha de São Paulo*, 26.11.2007b.

ROGERS, Alan. Looking again at non-formal and informal education - towards a new paradigm', the encyclopaedia of informal education. 2004. Disponível em: www.infed.org/biblio/non_formal_paradigm.htm. Acessado 25.03.07

SANDRONI, Carlos. “Uma Roda de Choro Concentrada”: Reflexões sobre o Ensino de Músicas Populares nas Escolas. *Anais do XI Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*. Belém: ABEM, 2000. Pp. 19-26.

SANSONE, Livio. Da África ao afro: uso e abuso da África entre os intelectuais e na cultura popular brasileira durante o século XX. *Afro-Ásia*, n. 27, 2002. Pp. 249-269.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Juana Elbein dos. *Os Nagô e a morte: Pàdè, Asèsè e o culto Égun na Bahia*. Petrópolis: Vozes, 1976.

SANTOS, Regina Márcia Simão. Aprendizagem musical não-formal em grupos culturais diversos. *Cadernos de Estudo – Educação Musical*, n. 2/3, p. 1-14, 1991

_____. “Melhoria de vida” ou “fazendo a vida vibrar”: o projeto social para dentro e fora da escola e o lugar da educação musical. *Revista da Abem*, n. 10, 2004, pp. 59-64.

SCHOSTAK, John. *Interviewing and representation in qualitative research*. Maidenhead: Open University, 2006.

SEMALI, Ladislaus M. e KINCHELOE, Joe L. (eds.). *What is indigenous knowledge? Voices from the academy*. New York: Falmer Press, 1999.

SHAFFER, Kay. *O berimbau-de-barriga e seus toques*. Funarte, 1977.

SILVA, Eusébio Lôbo da. *O corpo na capoeira*. Introdução ao estudo do corpo na capoeira. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von, PARK, Margareth Brandini e FERNANDES, Renata Sieiro (orgs.). *Educação não-formal: cenários da criação*. Campinas: Unicamp, 2001.

SIQUEIRA, Maria de Lourdes. *Siyavuma: uma visão africana do mundo*. Salvador: ed. Autora, 2006.

SIMÕES, Rosa Maria Araújo. A performance ritual da roda de capoeira angola, *Revista Textos do Brasil, Edição n. 14 – Capoeira*, Ministério das Relações Exteriores, 2008. Disponível em: <http://www.dc.mre.gov.br/imagens-e-textos/revista-textos-do-brasil/portugues/edicao-no-14-capoeira>

SMALL, Christopher. *Music of the common tongue*. Survival and celebration in African American music. Hanover: Wesleyan University Press, 1987.

SMITH, Linda Tuhiwai. On tricky ground. Researching the native in the age of uncertainty. In: DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yvonna S. (eds.). *The Sage Handbook of qualitative research*. 3a ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2005. Pp. 85-108.

SMITH, Mark K. Non-formal education. 2001. Disponível em: <http://www.infed.org/biblio/b-nonfor.htm>. Acessado em 25.03.2007

SOARES, Carlos Eugênio Líbano. *A capoeira escrava e outras tradições rebeldes no Rio de Janeiro (1808-1850)*. 2ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

SOARES, Carmen (org). *Corpo e história*. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

SODRÉ, Muniz. *Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil*. 2ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

_____. *Mestre Bimba: corpo de mandinga*. Rio de Janeiro: Manati, 2002.

SOUSA, Andréia Lisboa. Valores afro-brasileiros na educação. *Boletins*, n. 22, nov. 2005. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/151432Valoresafrobrasileiros.pdf> Acesso em 07/05/2008.

SOUSA, Ricardo Panfilio de. *A música na capoeira: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia – Música, 1998.

SOUSA, Ricardo. A música na Capoeira Angola de Salvador. In: TUGNY, Rosângela Pereira de, e QUEIROZ, Ruben Caixeta de (orgs.). *Músicas africanas e indígenas no Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. Pp. 251-261.

SOUZA, Eduardo Conegundes de. Reflexões sobre a atuação da educação musical na educação não-formal. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von, PARK, Margareth Brandini e FERNANDES, Renata Sieiro (orgs.). *Educação não-formal: cenários da criação*. Campinas: Unicamp, 2001. Pp. 303-313.

SOUZA, Jusamara. O formal e informal na educação musical no ensino médio. *Anais do IV Encontro Regional da ABEM Sul*, 2001. Pp. 38-44.

SOUZA, Tatiane dos Santos. *Cultura e desenvolvimento local: reflexões sobre a experiência do Programa Viva Nordeste*. Dissertação de Mestrado em Cultura e Sociedade. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2008.

STAKE, Robert E. *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1995.

STAKE, Robert E. Qualitative case studies. In: DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yvonna S. (eds.). *The Sage Handbook of qualitative research*. 3a ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2005. Pp. 443-465.

TANAKA, Harue. *Escola de samba Malandros do Morro: um espaço de educação popular*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal da Paraíba: João Pessoa, 2004.

TOURAINE, Alain. *Um novo paradigma: para compreender o mundo de hoje*. Trad. Gentil Avelino Titton. Petrópolis: Vozes, 2006.

TRAVASSOS, Sonia Duarte. Negros de todas as cores. Capoeira e mobilidade social. In: BACELAR, Jéferson e CAROSO, Carlos (orgs.). *Brasil, um país de negros?* Rio de Janeiro: Pallas; Salvador: CEAO, 1999. Pp. 261-271.

VANSINA, Jan. A tradição oral e sua metodologia. In KI-ZERBO, Joseph (org.). *História Geral da África*, vol. I. São Paulo: Ática; Paris: Unesco, 1982. Pp. 157-179. Disponível em: <http://www.casadasafricas.com/site/img/upload/492979.pdf>

VÁSQUEZ, Gómez. La educación no formal y otros conceptos próximos. In: SARRAMONA, Jaume Lopez; VÁSQUEZ, Gómez e COLOM, Antoni J. (eds.) *Educación no formal*. Barcelona: Editorial Ariel, 1998. Pp. 11-25.

VASSALLO, Simone Ponde. Capoeiras e intelectuais: a construção coletiva da capoeira “autêntica”. *Estudos Históricos*, nº 32. Rio de Janeiro, CPDOC/FGV: 2004. Pp. 1-20.

YIN, Robert K. *Applications of case study research*. 2a ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2003.

WILLE, Regiana Blank. *As vivências musicais formais, não-formais e informais dos adolescentes: três estudos de caso*. Dissertação de Mestrado em Educação Musical. Orientadora: Dr^a Liane Hentschke. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2003.

WILSON, Shawn. *Research is ceremony: indigenous research methods*. Black Point: Fernwood Publishing, 2008.

ZAMPARONI, Valdemir. A África e os estudos africanos no Brasil: passado e futuro. *Ciência e Cultura*, vol. 59 n. 2, 2007. Pp. 46-49.

REFERÊNCIAS VIDEOGRÁFICAS

Conexão Roberto D'Ávila. Entrevista com Milton Santos, 1998. Disponível:
http://www.youtube.com/watch?v=bBalW_Z6D8E&feature=related

Programa Zoom. TV Cultura. Laurent Cantet. “Entre os muros da escola”.
<http://www.youtube.com/watch?v=qbe6MwzImQ4>

Maria Bethânia. *Música é perfume*. Direção Georges Gachot, 2005.

REFERÊNCIAS MEIOS ELETRÔNICOS

A ancestralidade, o tambor e uma historia.

<http://raizculturablog.wordpress.com/2008/01/26/a-ancestralidade-o-tambor-e-uma-historia/>

A Cor da Cultura: <http://www.acordacultura.org.br>

Centro Esportivo de Capoeira Angola: <http://www.ceca-riovermelho.org.br/images/ceca.htm>

Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento: <http://www.cpcd.org.br/>

Encyclopedia of Informal Education. <http://www.infed.org/index.htm>

Escola da Ponte: <http://www.eb1-ponte-n1.rcts.pt/>

Governo da Bahia lança programa Viva Nordeste:

<http://www.gestaosocial.org.br/conteudo/noticias/agenciaciags/noticia.2004-07-22.1182014545/>

Instituto Brasileiro de GE (IBGE). <http://www.ibge.gov.br>

Indígena. Verbete Wikipedia. <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ind%C3%ADgenas>

Indigenous people. Verbete wikipedia. Disponível em:

http://en.wikipedia.org/wiki/Indigenous_peoples

Vale das Pedrinhas: http://www.culturatododia.salvador.ba.gov.br/vivendo-polo.php?cod_area=5&cod_polo=95

ANEXO 1

Repertório

LETRA DAS LADAINHAS

MEU DEUS, O QUE É QUE EU FAÇO

Iêee

Ai meu Deus o que é que eu faço

Ai Meu Deus o que é que eu faço

Para viver aqui nesse mundo.

Se ando limpo tô malandro,

Se ando sujo, sou imundo.

Se não falo sou calado,

Quando falo, é falastrão

Se não como sou mesquinho, ô meu Deus

Quando eu como sou guloso

Mundo velho, mundo grande, esse mundo enganadô

Se apanha é covarde, quando mata é assassino

De um lado tá pobreza e do outro tanta miséria, camaradinho

Iêê Viva meu Deus

Iêê, viva meu Deus, camará (Refrão)

Iêê Viva meu mestre

Iêê, viva meu mestre, camará (Refrão)

Iêê que é Mestre João Pequeno

Iêê, Mestre João Pequeno, câmará (Refrão)

Ô, iá iá, salve a Bahia

Iêê, salve a Bahia, câmará (Refrão)

Ô, iá iá, salve São Paulo

Iêê, salve São Paulo, câmara (Refrão)

Ô, iá iá, salve o Brasil

Iêê, salve o Brasil, câmara (Refrão)

Ô, iá iá, mais salve a África

Iêê, mais salve a África, câmara (Refrão)

Ô, iá iá, volta do mundo

Iêê, volta do mundo, câmara (Refrão)

Ô, iá iá, volta pro mundo

Iêê, volta pro mundo, câmara (Refrão)

LETRAS DOS CORRIDOS

A BANANEIRA CAIU

Do coqueiro eu quero o coco

Da bananeira eu quero o cacho

Meu facão bateu em baixo,

A bananeira caiu, (Refrão)

Meu facão era de aço

A bananeira caiu, (Refrão)

Cai, cai, cai bananeira

A bananeira caiu, (Refrão)

AI, AI, AI, MEU DEUS

Ai, ai, ai meu Deus,
A formiga miudinha me mordeu
Ai, ai, ai meu Deus (Refrão)

ANGOLA ÊÊ, ANGOLA Ê, ANGOLA

Angola êê, Angola ê, Angola
Capoeira é de angola êê, eu também sou angola êa
Angola êê, Angola ê, Angola (Refrão)

A ONÇA MORREU, O MATO É MEU

A onça morreu, o mato é meu,
O mato é meu, é meu, é meu
A onça morreu, o mato é meu (Refrão)
O mato é meu foi papai que me deu
A onça morreu, o mato é meu (Refrão)

A POMBA VOOU

A pomba voou / a pomba voou
A pomba voou / gavião pegou

BAHIA QUE TEM DENDÊ

Bahia, que tem dendê, Bahia, que tem dendê, velha Bahia
Bahia de Mestre João Pequeno, Seu Pastinha e Aberre, Velha Bahia
Bahia, que tem dendê, Bahia, que tem dendê, velha Bahia (refrão)
Bahia vitoriosa nós gostamos de você, velha Bahia

BEIRA MAR

Beira mar, iô iô, beira mar, iá iá
Beira mar, iô iô, beira mar, iá iá (Refrão)
Beira mar, beira mar
É de iô iô, (Refrão)
Beira mar, beira mar
É de iá ia (refrão)

BERIMBAU BATEU

Berimbau bateu, angoleiro me chamou, vou me embora já é noite , eu não posso demorar
Eu não posso demorar eu não posso demorar, to jogando capoeira, eu só vou quando acabar
Berimbau bateu, angoleiro me chamou, vou me embora já é noite , eu não posso demorar (refrão)

CAMUGERÊ

Como vai, como tá,
 Camugerê, (refrão)
 Como vai vosmecê,
 Camugerê (refrão)
 Como vai de saúde,
 Camugere (Refrão)
 Para mim é um prazer
 Camugerê, (refrão)

DEVAGAR, DEVAGAR

Devagar, devagar,
 Devagar, devagarinho
 Devagar, devagar (refrão)
 Devagar pra não se machucar
 Devagar, devagar (refrão)

EU SOU ANGOLEIRO

Eu sou angoleiro,
 Angoleiro é o que eu sou
 Eu sou angoleiro (Refrão)
 Angoleiro de valor
 Eu sou angoleiro (Refrão)
 Angoleiro da Bahia

EU VI A COTIA COM COCO NO DENTE

Eu vi a cotia com coco no dente,
 com coco , com coco, com coco no dente
 Eu vi a cotia com coco no dente (refrão)
 Chapéu de farinha quebrado na frente
 Eu vi a cotia com coco no dente

EU VI O SOL E A LUA CLAREAR

Eu vi o sol e a lua clarear, eu vi o meu bem dentro do canavial
 Eu vi o sol e a lua clarear , eu vi meu bem dentro do canavial (refrão)
 Abelha você não presta, assunta o que vou falar, Abelha que não dá mel, dá cera, dá samburá
 Eu vi o sol e a lua clarear, eu vi meu bem dentro do canavial (Refrão)

EU VOU DIZER AO MEU SENHOR QUE A MANTEIGA DERRAMOU

Eu vou dizer ao meu senhor que a manteiga derramou
 A manteiga não era minha, a manteiga é de Ioiô
 Eu vou dizer ao meu senhor que a manteiga derramou, (Refrão)
 A manteiga do patrão colega veio, caiu no chão e esparramou

FOI NA BEIRA DO MAR

Foi na beira do mar, foi na beira do mar, aprendi a jogar capoeira de angola na beira do mar
 Foi na beira do mar, foi na beira do mar, o meu mestre me ensinou capoeira de angola na beira do mar
 Foi na beira do mar, foi na beira do mar, aprendi a jogar capoeira de angola na beira do mar (Refrão)

MEU BARCO VIROU

Meu barco virou, lá no meio do mar,
 Se eu não fosse Angoleiro (colega veio) não tinha saído de lá, o meu barco virou
 O meu barco virou, lá no meio do mar (refrão)
 Se não fosse do Mestre João Pequeno, (colega veio) eu não tinha saído de lá, o meu barco virou
 O meu barco virou, lá no meio do mar (refrão)

NAVIO NEGREIRO

Navio negreiro de angola chegou, cheio de negros, trazendo o rei nagô
 Navio negreiro de angola chegou, cheio de negros, trazendo o rei nagô (refrão)
 Quando eu cheguei na Bahia, na senzala do senhor, eu fui em Cachoeira pra ver o Rei Nagô, Navio Negreiro
 Navio negreiro de angola chegou, cheio de negros, trazendo o rei nagô (refrão)

NÃO BATA NA CRIANÇA QUE A CRIANÇA CRESCE

Não bata na criança, que a criança cresce, a criança cresce, a criança cresce
 Não bata na criança, que a criança cresce (refrão)
 Quem bate não se lembra, quem apanha não esquece
 Não bata na criança, que a criança cresce (refrão)
 A criança é educada, ela não merece
 Não bata na criança, que a criança cresce (refrão)

Ô BUJÃO, Ô BUJÃO, Ô BUJÃO

Ô bujão, ô bujão, ô bujão,
 Capoeira de angola é rolada no chão, ô bujão
 Ô bujão, ô bujão, ô bujão, (refrão)
 Jogue lá em baixo e não suje o roupão, ô bujão
 Ô bujão, ô bujão, ô bujão, (refrão)
 Capoeira de angola é um aperto de mão, ô bujão
 Ô bujão, ô bujão, ô bujão, (refrão)
 Role no chão e não suje o ropão, ô bujão
 Ô bujão, ô bujão, ô bujão, (refrão)

O DORALICE NÃO ME PEGUE NÃO

Dona Alice não me pegue não, não me pegue, não me agarre, não me pegue não
 Dona Alice não me pegue não (refrão)

Ô, NEGA QUE VENDE AÍ

Ô nega o que vende aí, é coco e pipoca que é do Brasil
 Ô nega o que vende aí (refrão)
 É arroz e macaxeira
 Ô, nega o que vende aí (refrão)
 É o arroz do Maranhão

Ô, nega o que vende aí (refrão)
 O seu patrão mandou vender
 Ô, nega o que vende aí (refrão)

PARANAÊ

Foram dizer pra minha mulher, Paraná, capoeirá me venceu, paranáá.
 Paranaêê, paranaê, paranáá (refão)
 Ela jurou bateu pé firme, Paraná, isso nunca aconteceu, Paranáá
 Paranaêê, paranaê, Paraná (refão)
 Lá no céu tem três estrelas, todas as três em carreirinha, paranáá
 Paranaêê, paranaê, Paraná (refão)

PEGA ESSE NEGO, DERRUBA NO CHÃO

Pega esse nego, derruba no chão,
 Esse nego é valente, esse nego é o bom
 Pega esse nego, derruba no chão, (Refrão)
 Derruba no chão, mas conforme a razão
 Pega esse nego, derruba no chão (Refrão)
 Esse nego é danado, ele é valentão

SAMBA NO MAR, SAMBA NO MAR, MARINHEIRO

Samba no mar, samba no mar, marinheiro
 Marinheiro a hora é hora marinheiro, marinheiro agüente o leme Marinheirôô
 Samba no mar, samba no mar, marinheirôô (Refrão)

SANTA MARIA, MÃE DE DEUS

Santa Maria, mãe de Deus, eu entrei na igreja e não me confessei
 Santa Maria, mãe de Deus (Refrão)
 Rogai por nós os pecadores,
 Santa Maria, mãe de Deus, (Refrão)
 Mãe de Deus à conceição,
 Santa Maria, mãe de Deus, (Refrão)

TABARÉU QUE VEM DO SERTÃO

Tabaréu, que vem do sertão, ele vende quiabo, maxixe e limão
 Tabaréu, que vem do sertão (Refrão)
 Que vem do sertão, tabaréu nosso irmão,
 Tabaréu, que vem do sertão (Refrão)

VENHA VER COMO É

Venha ver como é, venha ver como é, menino danado apanhá mulher
 Venha a ver como é, venha a ver como é (Refrão)
 Menino gaiato apanhar de mulher
 Venha ver como é, venha ver como é (Refrão)

ANEXO 2

DVD

Vídeo apresentado na defesa da tese