



CAPOEIRA ANGOLA: POR UMA EDUCAÇÃO TRANS-FORMAL

Danilo de Abreu e Silva

Universidade Federal de Alfenas – Campus avançado de Poços de Caldas.
daniloabreus@gmail.com

Resumo: A capoeira, por meio de sua prática e história de resistência cultural frente às racionalidades hegemônicas, desempenha papéis relevantes para a difusão da cultura afro-brasileira, acompanhado as mudanças históricas, científicas e tecnológicas da sociedade. A Escola de Capoeira Angola Resistência (ECAR), criada pelo Mestre Topete, em Campinas-SP, vem da linhagem de saberes da Capoeira Angola de Mestre Pastinha e Mestre João Pequeno, prezando por aspectos corporais, rituais e musicais da capoeira para desenvolver a consciência física, a expressão artística e o posicionamento político crítico. Assim nesse artigo, discutiremos as relações entre a educação formal, informal e não-formal estabelecidas em uma escola baseada nos saberes populares da capoeira angola e na vida cotidiana de seus integrantes. Buscaremos identificar e compreender a produção dos saberes da capoeira angola na ECAR, seus limites e deslocamentos entre formalidades, cientificidades e objetividades. Abordaremos, ainda, os conceitos de educação não-formal, descolonização dos saberes e educação popular, os quais são fundamentais para as análises realizadas. Assim, destacaremos a função socioeducativa que esses saberes podem exercer a partir da arte, da música e de seus aspectos de resistência cultural. Ao fazer a relação entre as aprendizagens da capoeira angola e da educação não-formal, destacaremos seus usos na práxis cotidiana e os modos como podem contribuir para a formação cidadã, para a conscientização política e para a construção de projetos de vida. Nessa relação entre aprendizagens formal, informal e não-formal, destaca-se a valorização da intuição, da paciência e de uma lógica temporal circular, não-linear, que podem contribuir para a construção de diferentes habilidades e conhecimentos em ambos contextos educativos.

Palavras-chave: Capoeira Angola, Educação, Descolonização.

Introdução

A capoeira, por meio de sua prática e história de resistência cultural frente às racionalidades hegemônicas, desempenha papéis relevantes para a difusão da cultura afro-brasileira, acompanhado as mudanças históricas, científicas e tecnológicas da sociedade. Perseguida desde os tempos da escravidão, a capoeira já foi considerada crime no código penal de 1890 até a década de 1930. Após essa época, Mestres Pastinha e Bimba procuraram legitimar a capoeira através da sua sistematização. Mestre Pastinha se voltará para a sistematização da capoeira angola e Mestre Bimba criará a luta regional baiana.

Em seus manuscritos, Mestre Pastinha escreveu sobre os fundamentos, analisando a capoeira angola como filosofia e se preocupando com os aspectos éticos e educacionais de sua prática, com a valorização da cultura afro-brasileira. Assim, ensina que “a base fundamental do nosso centro é a boa conduta, educação social, solidariedade humana e sobretudo a prática do bem, não usando a arma poderosa que é a capoeira a não ser em Legítima defesa”(apud LYRIO, s/d).

Mestre Pastinha, logo nas primeiras páginas de seus manuscritos, também identificou essa possibilidade de conscientização e ampliação dos olhares sobre a sociedade e sobre o ser-humano nesta sociedade a partir da capoeira: “amigos, o corpo é um grande sistema de razão, por detrás de



nossos pensamentos acha-se um Sr. Poderoso, um sábio desconhecido. Corrijo-me as realidades, pela inversão natural da ordem lógica, transformando passado em futuro” (Mestre Pastinha, 1960, p. 1b). Vemos, então, a chamada de Mestre Pastinha para a forma como a capoeira permite inverter essa lógica e buscar a correção das realidades, “transformando passado em futuro”, ou seja, a partir da memória ancestral transcrita e movimentada pelo “sábio desconhecido” corpo.

A Escola de Capoeira Angola Resistência (ECAR), criada pelo Mestre Topete, em Campinas-SP, vem da linhagem de saberes da Capoeira Angola de Mestre Pastinha e Mestre João Pequeno, prezando por aspectos corporais, rituais e musicais da capoeira para desenvolver a consciência física, a expressão artística e o posicionamento político crítico. A ECAR está presente no Sul de Minas desde o ano de 2014. Em fevereiro, teve início um núcleo em Caldas-MG, com Trel Ewerton e, em novembro, em Poços de Caldas, no Centro Cultural Afro-Brasileiro Chico Rei, sob responsabilidade do Trel Danilo e supervisão do Mestre Topete. Danilo é servidor Técnico em Audiovisual da Universidade Federal de Alfenas, campus avançado de Poços de Caldas desde fevereiro de 2014 e coordena o Projeto de Extensão “Escola de Capoeira Angola Resistência no Chico Rei”.

Capoeira Angola, descolonização e educação trans-formal

A racionalidade presente na ciência moderna se distingue pelo afastamento e ruptura face aos demais conhecimentos. Em outras palavras, o conhecimento compreendido como científico, apresentado como o único e o verdadeiro, seria aquele subordinado aos interesses do sistema e da cultura dominante, que busca os valores do centro, o enriquecimento e o desenvolvimento de acordo com o que o sistema econômico exige.

Esse conhecimento, pautado na lógica dominante, exclui as outras racionalidades, considerando-as “irracionalidades”, com conhecimentos “não-científicos” (Souza Santos, 2007; Santos, 2003; Dussel, 1986). A existência de conhecimentos para além do científico, produzidos de formas distintas e com propósitos diferentes da ciência ocidental moderna, é o que nos motiva a estudar e praticar os saberes da cultura popular, buscando compreender de que maneira ela se relaciona com a produção científica. Para tal, abordaremos a cultura e os saberes da capoeira angola.

Com papéis e posicionamentos importantes para a difusão da cultura afro-brasileira, a capoeira angola tem acompanhado as mudanças históricas, científicas e tecnológicas da sociedade. Trabalhando-a nos métodos da educação popular, busca-se refletir sobre o fazer coletivo, buscando



fortalecer as potencialidades do povo, valorizar a cultura popular, a conscientização, a participação e a ação política a partir da troca de saberes e da inserção crítica das classes populares na realidade.

Para Edgar Morin, a interdisciplinaridade controla as disciplinas “como a ONU controla as nações” (2000, p.135) ao criar a necessidade de cada uma estabelecer e reconhecer sua “soberania territorial” e confirmar sua fronteira, para que assim possam estabelecer as trocas. O autor sugere, então, pensar no transdisciplinar, que utilizaria não somente o acúmulo das disciplinas da ciência, mas sim as transformações e comunicações entre elas. Como em um holograma, as ciências se comunicam umas às outras, criando o que Morin denomina paradigma da complexidade que, ao mesmo tempo, separa e associa os domínios da ciência (físico, biológico, antropossocial).

As trocas de conhecimentos da capoeira acontecem em espaços *informais* (casa, quintal, rua) e de educação *não-formal* (Ongs, espaços culturais, associações, clubes) e tem caráter de entretenimento e lazer, porém, com um plano de fundo de sociabilidade e educação. Tal como descrevem Simson, Park & Fernandes, ao falarem das trocas de conhecimentos presente na educação não-formal, “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” (2005, p.10).

Segundo as autoras, em uma atividade não-formal, para a qual a pessoa se dedica por vontade e interesses próprios, os temas tendem a lhe agradar, criando e fortalecendo laços de afetividade entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. Essas características diferem, muitas vezes, do aprendizado da educação formal escolar, em que o conteúdo obrigatório nem sempre é agradável ao educando, por não estar contextualizado com sua realidade ou pelo educando não compreendê-lo como algo de seu interesse.

No caso da capoeira, existe um aprendizado/conteúdo necessário para o seu desenvolvimento que ocorre perpassados pelas bases da educação não formal, tendo uma organização e uma estrutura (distintas da escola) que pode levar a graduação e certificação. Possui também uma flexibilidade de tempo e de adaptação das formas de ensino, abordagem e contextualização de acordo com o grupo adotado, características da educação não-formal, segundo Afonso (1989).

Porém, a capoeira também está presente em escolas *formais*, seja como componente de projetos integrantes do currículo da escola, de caráter interdisciplinar (Abib, 2005b); no cumprimento da lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas; ou, ainda, nas faculdades, em disciplinas de Graduação em Dança (danças populares,



afro-brasileiras), Educação Física (luta, artes marciais) etc. A capoeira angola é apreendida a partir da vivência do dia-a-dia, do cotidiano e dos locais em que as pessoas vivem e frequentam, na forma de educação definida como *informal*.

Assim, apontamos para o caráter *trans-formal* da capoeira, uma vez que seu aprendizado perpassa entre todos esses âmbitos educacionais (formal, informal e não-formal), possibilitando a transformação social dos sujeitos que participam do processo. Conseqüentemente, essa transformação interfere na história e no próprio processo educativo, por meio de reflexão e de conscientização social, atuando no seu meio de maneira coerente com os valores e ideais de libertação e emancipação, imanentes à capoeira.

A capoeira tem se constituído historicamente também como promotora de reinserção social, em projetos educativos não-formais voltados às classes populares e a crianças e adolescentes em situação de risco. Outras pesquisas relacionadas à capoeira também evidenciam esta relação. Na pesquisa de Pedro Abib (2005a), por exemplo, ele descreve como a capoeira angola pode fazer parte de um projeto político-pedagógico para a valorização da identidade étnica de crianças e adolescentes em situação de risco, a partir da relação mais próxima da história de seu povo e de sua cultura.

Segundo Abib (*idem*), a capoeira como atividade em que se inverte, “de pernas para o ar”, e subverte o olhar, com seu caráter de contestação do estabelecido, pode articular essas práticas da roda com a vida cotidiana em sociedade, contribuindo para o enfrentamento das dificuldades e obstáculos da vida e para a construção da própria cidadania e da autonomia de indivíduos. Em sua pesquisa, o autor verificou que, através da consciência crítica e reflexiva sobre a realidade, instaurada e ressignificada a partir da memória das tradições populares, a capoeira, caracterizada enquanto luta de libertação e resistência do povo oprimido, também contribui para a valorização da auto-estima e da autonomia entre seus praticantes.

A capoeira pode favorecer a criatividade e o exercício físico e mental de seus praticantes justamente por deslocar nossa atenção para áreas e questões que não estão diretamente ligadas ao nosso trabalho, o que propicia a criatividade e pode prevenir problemas de saúde ligados à ansiedade e ao estresse, por exemplo. Assim, nessa concepção, a capoeira também atuaria como uma função terapêutica, em um processo de libertação corporal e mental das neuroses, que são frutos de mecanismos disciplinadores e de controle social¹.

1 O trabalho da Somaterapia, criada por Roberto Freire, que tem como proposta uma terapia anarquista baseada nas teorias do austríaco Wilhelm Reich (1897-1957), por exemplo, utiliza a capoeira angola como terapia para as neuroses (www.somaterapia.com.br/).



A roda de capoeira é um espaço propício para despertar essas experiências artísticas de libertação e expressão corporal, musical, gestual, marcial e espiritual. Ela é fundamental para o aprendizado do/a capoeirista, pois é nela que ele/a vai colocar em prática os conhecimentos adquiridos nas aulas e expressar aqueles vividos na vida, participando do ritual como um todo, com canto, toque e jogo. A interconexão do mundo do trabalho com o universo da ciência, com as humanidades e a visão política de conjunto formam o princípio educativo e a base formativa do intelectual orgânico, a partir do saber popular, como propõe Antonio Gramsci.

Para Gramsci (2004), os intelectuais orgânicos estão conectados com o mundo do trabalho, da política e das relações sociais, que os vincula profundamente ao modo de produção do seu tempo. Conscientes de seus vínculos de classe e especialistas na sua profissão, elaboram uma concepção ético-política que os habilita a exercer funções culturais de diversas formas: no trabalho, no interior da sociedade civil, na sociedade política e na manutenção do poder do seu grupo social, com ações educativas e organizativas que asseguram a hegemonia social e o domínio estatal da classe que representam (Gramsci, 2004, p. 311). Para o autor, a função desse intelectual, orgânico à dinâmica da sociedade e à conquista da hegemonia da sua classe, consiste na interpenetração entre conhecimento científico, filosofia e ação política.

Assim, a interconexão do mundo do trabalho com o universo da ciência, com as humanidades e a visão política de conjunto formam o princípio educativo e a base formativa do intelectual orgânico. Gramsci valoriza o saber popular, defendendo a socialização do conhecimento e recriando a função dos intelectuais, conectando-os às lutas políticas dos “subalternos” (Ibid, p. 299). O intelectual orgânico deve, então, ser um “construtor, organizador, educador permanente”, de modo que “da técnica-trabalho se chegue à técnica-ciência, à concepção humanista histórica, sem a qual se permanece ‘especialista’ e não se chega a ‘dirigente’ (especialista+político)” (Ibid, p. 344).

Os saberes apreendidos no ensino *formal* contribuem para ampliar os saberes populares, assim como os saberes populares, da vida, do cotidiano, do trabalho, da capoeira, contribuem para a apreensão e aplicação dos saberes adquiridos na educação formal. Aliando um ao outro, torna-se mais fácil e interessante a práxis de uma consciência crítica e coerente com a realidade vivida. A educação baseada no cotidiano da vida e do trabalho das pessoas, contextualizada pelo território e o contexto histórico em que vivem, possibilita maior sentido aos educandos, diferente da escolarização, cuja melhor pedagogia é aquela que implica mais sentido para quem a aplica.

Nessa mesma direção, Pedro Abib (2005a) explica que a educação baseada na vivência em comunidade, na cultura e nas tradições do grupo social específico, tem como alicerce de sua



efetivação o trabalho com a memória, a ancestralidade, a ritualidade e a oralidade, em uma “reconstrução criativa das possibilidades de se viver e se relacionar com o mundo, com base em outros princípios e valores, pautados por uma dimensão mais solidária e humanizante” (p.212).

Reconstruir nossa memória como forma de construir e viver o passado e o presente, com a consciência do enraizamento, de nossas origens, da origem da cultura em que vivemos e que (re)produzimos. O passado enquanto força instauradora que pode vigorar no presente e interferir no futuro.

Criticidade científica pela descolonização dos saberes oprimidos

Nosso referencial parte do reconhecimento de que há saberes diferentes e diversos além dos científicos, concepção presente na capoeira angola e nos processos de educação não-formal. Esta concepção contradiz a ideia do saber presente no campo do “cientificismo”, tal como denominado e criticado por Enrique Dussel (2001), ao desenvolver uma teoria em torno do pensamento moderno ocidental tido como único saber válido e reconhecido socialmente.

O ponto nodal da crítica do autor é o fato de o saber científico estar subordinado aos interesses da cultura dominadora, tendendo a mascarar os seus próprios condicionamentos econômicos, políticos e sociais e, ao mesmo tempo, correndo o risco de fazer crer que seu exercício tem valor universal. Para ele, nesse momento, o saber científico torna-se “cientificismo” e impede uma interpretação crítica de si. O autor sugere, baseado na concepção de Marx, uma “ciência crítica”, não aprisionada a um único ponto de vista, ou seja, no ponto de vista dos dominadores.

Com isso, o filósofo propõe que a ciência crítica seja questionadora e construída por uma junção de saberes em que o saber científico também existe e tem um lugar importante, mas que ele esteja pautado na relação com os outros saberes, tais como os populares, saberes locais, os saberes na América Latina, do colonizado.

Cabe destacar que Dussel alerta para o fato de que “cientificidade” não é o mesmo que “criticidade” científica, que tampouco tem a ver com juízo de valor, ou valorações, já que não se opõe à “ciência”, mas à ciência “não crítica” (Ibid, p. 310). Para ele, uma ciência crítica deve partir da alteridade, ou seja, partir da própria cultura local, considerando a história, a realidades e os problemas locais.

Segundo o autor, para a construção de uma *ciência crítica*, é necessário abrir-se a novos paradigmas, desenvolver novos programas de investigação partindo de feitos não-observados, de territórios que despertem interesses práticos que possibilitem novos feitos e descobertas de um novo





mundo observável cientificamente. O que conhecemos não é a realidade concreta, mas a “aparênciado real”. Então, se não nos abrimos ao novo, visto por outros pontos de vista, teremos sempre uma cultura imitativa e a-crítica (DAMKE, 1995).

Nessa direção, Dussel entende que a construção de uma ciência que relaciona os diferentes saberes é, antes de tudo, uma opção *ética*. É a priori constitutiva da “criticidade” científica pois, ao deslocarmos nossa subjetividade para outro lugar social, podemos enxergar o novo (o não-observável no horizonte existencial) e tomar atitudes “prático-críticas” para a construção de novos paradigmas e novos métodos explicativos (DUSSEL, 2001, p. 312-313).

Dussel aponta que a opção ética por um método crítico tem um peso significativo para a formação da consciência porque, ao mesmo tempo, funda teoricamente a *luta social e política do sujeito*. Dessa forma, os métodos críticos, científicos ou dialéticos, podem ser instrumentos ou mediações para *projetos libertadores*.

Com esse raciocínio do autor, entendemos que o método crítico que ele propõe para se pensar a ciência é também uma mudança do lugar de observação da ciência, saindo de seu modelo ideológico ocidental, dominante, para pensarmos a ciência crítica e conscientemente partindo da América Latina. Para isso, torna-se necessário propor novas categorias históricas e filosóficas que levem ao *des-cobrimto* dos saberes e das culturas suprimidas pelas políticas de dominação cultural europeias e, assim, iniciar o processo de *descolonização*² do conhecimento latino-americano.

Em outras palavras, o autor propõe um nova ciência crítica partindo do fazer com o Outro, partindo da cultura do Outro e dos ensinamentos que o Outro pode proporcionar para o fazer científico. Ao divulgar, repassar um saber, este é colocado em contato com outras realidades e saberes, de cada um dos participantes, que partilham suas experiências cotidianas oralmente e, juntos, constroem outros saberes, compreendidos a partir de seu próprio contexto local e em comunhão com seus próximos.

Paulo Freire, ao falar do “Movimento de Cultura Popular” (MCP) e dos trabalhos dos “Círculos de Cultura”, em que um grupo popular propõe temáticas para serem discutidas em encontros do MCP, diz que: “há uma sabedoria popular, um saber popular que se gera na prática social de que o povo participa, mas, às vezes, o que está faltando é uma compreensão mais solidária

2 Para Dussel, o conhecimento não é produzido de uma posição neutra e universal, mas de diferentes posicionamentos dos atores num padrão hierárquico de poder, que determina uma colonialidade do poder, do ser e do saber. Assim, a descolonização efetuará uma leitura desconstrutora de textos colonialistas, capaz de identificar os contra-discursos e as resistências reconstruindo, assim, os conceitos, a história, o discurso sob a perspectiva do colonizado.



dos temas que compõem o conjunto desse saber” (FREIRE & BETTO, 2000, p.14). O aprender, segundo Carlos Brandão, é uma atividade que nos acompanha por toda a nossa vida, em diálogo e comunicação com as outras pessoas e com o mundo. “Assim como a informação serve ao conhecimento e o conhecimento serve à compreensão, a compreensão deve servir à comunicação e, através dela, à comunhão” (BRANDÃO, 2005, p. 45).

Dessa forma, a educação popular nos ajuda a refletir sobre o fazer coletivo, buscando fortalecer as potencialidades do povo, valorizar a cultura popular, a conscientização, a participação e a ação política, a partir da troca de saberes e da inserção crítica das classes populares na realidade. Segundo Freire (1987), em uma integração coerente entre teoria e prática, a educação popular desvela o mundo oprimido e transforma a realidade em um processo de permanente libertação da humanidade. Luiz Eduardo W. Wanderley, em uma concepção, segundo ele, ousada, ambiciosa e utópica, nos ensina que a educação popular é, antes:

uma *educação de classe* - exige uma consciência dos interesses das classes populares; *histórica* - depende do avanço das forças produtivas; *política* - se conjuga com outras dimensões da luta global das classes populares; *transformadora e libertadora* - luta por mudanças qualitativas e reformas estruturais (reformas não reformistas); *democrática* - antiautoritária, antimassificadora, antielitista; *relaciona a teoria com a prática; relaciona a educação com o trabalho; objetiva a realização de um poder popular* (WANDERLEY, 2010, p. 22. Grifos do autor)

Segundo o autor, a cultura é popular quando é *comunicável* ao povo, ou seja, quando seus valores, ideias, obras e significações são destinadas efetivamente ao povo e respondem às suas necessidades concretas e imediatas, com intencionalidades transformadoras carregadas de empenho e utopia.

Nessa mesma direção, Paulo Freire explica a educação popular como uma ética humana centrada nos valores de solidariedade, autonomia, humildade, tolerância, amorosidade, perseverança e respeito à diversidade (WANDERLEY, 2010). Para Freire, a luta por um *inédito-viável*³ é o motor que movimenta a práxis libertadora, algo que o sonho utópico sabe que existe e que o esforço coletivo desenvolve as possibilidades para que eles se concretizem. Para o educador, onde não há utopia, sonho, não há lugar para a educação, e sim para o adestramento.

3 Conforme nos explica Churfem, “O inédito viável é algo que ainda não aconteceu, mas que é possível e pode acontecer, é algo que está porvir na busca do ser mais. Daí a necessidade dos homens e mulheres em inserirem-se criticamente e conhecerem a realidade em que se encontram pra poder superá-la.” (2009, p. 40-41)



Freire (1987) nos explica que a conscientização (de si, do mundo, dos outros, da história) deveria ser intrínseca à educação, pois aprender é também constatar o mundo e tem como meta construir e reconstruir, ou seja, agir para modificá-lo, o que não se faz sem lutas. A *pedagogia do oprimido*, como pedagogia humanista e libertadora, tem dois momentos, inter-relacionados. O primeiro é o desvelamento do mundo da opressão e o comprometimento com a práxis, ou seja, com a sua transformação. O segundo momento é quando, uma vez transformada a realidade opressora, essa pedagogia “deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens no processo de permanente libertação” (Ibid, p. 41)

Enrique Dussel nos diz que a cultura popular é o “centro mais incontaminado e irradiativo da resistência do oprimido contra o opressor” (s/d, p. 277). Entendemos, assim, que a educação popular é, em sua essência, contra-hegemônica. Freire (1987) explicita que, para enfrentar a cultura dominante, a introjeção de seus valores pelos oprimidos exige sua extraprojeção. Para ele, há uma contradição na relação opressores-oprimidos, pois os opressores, ao violentar e impedir os oprimidos de *serem mais* acabam, eles mesmos, *não sendo*, ou seja, não se reconhecendo no outro. Então, os oprimidos, ao libertarem-se, podem libertar também os opressores porque “lutando por ser, ao retirar-lhes o poder de oprimir e de esmagar, lhes restauram a humanidade que haviam perdido no uso da opressão” (Ibid., p. 42).

A partir da busca por um conhecimento que tenha como base a humanização em contraposição ao conhecimento centrado no mercado capitalista e na ética individualista, podemos observar aproximações entre Freire, Dussel e Santos. Essa superação intelectual implica um reposicionamento ético necessário para a ciência e a cultura reconhecerem a dialética do processo ensino-aprendizagem, em que ninguém sabe tudo nem ninguém ignora tudo, promovendo, assim, um diálogo de saberes. Rompendo fronteiras entre saberes acadêmicos e populares, racionais e intuitivos, podemos observar uma tendência integrativa que preserva a autonomia individual e que também indica caminhos para uma ação coletiva e solidária.

Considerações Finais

Os saberes da capoeira angola se baseiam na memória de seus mestres em tempos passados. Essas memórias são repassadas pelos mestres atuais aos seus alunos, porém, contextualizada e historicamente colocada em seu tempo. Valores de luta pela liberdade, contra a opressão mental, física e econômica, são repassados no aprendizado da capoeira angola que, com seu caráter dinâmico, consegue se embrenhar em espaços tidos como dominantes e, ao mesmo tempo, se



manter em espaços marginalizados e excluídos socialmente. Como ensina Mestre Topete, “o capoeirista é um camaleão”, que muda de cor para se adequar e sobreviver no meio em que vive.

O aprendizado da capoeira angola, entretanto, também revela as contradições presentes nesse universo, que também reproduz valores dominantes, de competição, o autoritarismo e o machismo. Da mesma forma como a capoeira resistiu até o tempo presente graças à luta dos próprios capoeiristas, depende deles mesmos para que esses valores não sejam como um re-passado imutável. As tradições inventadas⁴ historicamente devem ser re-inventadas buscando libertarem-se dos conceitos e amarras que as prendem em propósitos colonizantes. Esses mesmos propósitos colocam e apresentam a cultura popular, a cultura de luta do povo, como “empalhadas”, para serem observadas em museus ou representações folclóricas.

Os saberes na capoeira angola se constituem a partir do cotidiano de seus participantes que, de acordo com sua dedicação e identificação com a expressão, buscam introjetar esses saberes em suas vidas e delas trazerem suas contribuições para o aprendizado coletivo da manifestação na Escola. Assim, os saberes apreendidos e vivenciados dentro e fora da ECAR são compartilhados entre seus integrantes, criando vínculos de amizade e fortalecendo seus laços comunitários, bem como a própria cultura capoeira.

A ECAR mantém um caráter popular entre seus integrantes, unindo pessoas de diferentes realidades, situações sociais, idades e experiências de vida diferentes em um espaço de aprendizagem em que comungam alguns princípios e objetivos comuns que dependem de cada um deles para se concretizarem ou não. Essa diversidade de realidades, que se cruzam e complementam, resulta em ricas práticas educativas que reinventam a educação e a cultura popular pela capoeira e pela vida de seus praticantes.

A educação para a capoeira angola acontece, então, dentro e fora da instituição. Dentro da ECAR entre suas formalidades e flexibilidades que a definem como uma escola de educação não-formal, mas ao mesmo tempo para fora dela, na vida do cotidiano de cada educando/a ou educador(a) e na convivência com as pessoas da ECAR fora do contexto das aulas, em viagens, festas, visitas ou quaisquer outros encontros realizados no âmbito da amizade estabelecida. Os saberes da capoeira angola são circulados, também, pela educação formal, pois esta influenciará (e será influenciada pelo) o aprendizado da capoeira, além de, como vimos, cada vez mais a capoeira ser inseridas em currículos ou planejamentos interdisciplinares das escolas formais. Somando-se

4 Expressão desenvolvida pelo historiador Eric Hobsbawn no livro “As invenções das tradições”, de 1984.



todas essas relações educativas aos princípios transformadores (físicos, mentais e sociais) da capoeira angola, propusemos a consideração de uma educação *trans-formal* da capoeira angola.

Referências bibliográficas

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. **Capoeira angola:** cultura popular o jogo dos saberes na roda. Campinas, SP: Unicamp/CMU; Salvador, BA: EDUFBA, 2005a.

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. **Capoeira angola, memória e resistência: pressupostos de um projeto político-pedagógico.** In: SIMSON, Olga R. M.; FERNANDES, Renata Sieiro e PARK, Margareth Brandini (orgs.). Educação Não-Formal: contextos, percursos e sujeitos. Campinas, SP: UNICAMP/CMU; Holambra, SP: Editora Setembro, 2005b. p. 389-404.

ABREU E SILVA, Danilo de. **A Roda do Gueto:** uma etnografia sobre a capoeira no Terminal Central de Ônibus Urbano de Campinas. Trabalho de Conclusão do Curso de Comunicação Social com habilitação em Radialismo. Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação. Unesp, Bauru, 2006a.

ABREU E SILVA, Danilo; SIMÕES, Rosa Maria Araújo. **A Capoeira Angola de Mestre João Pequeno de Pastinha:** uma experiência pedagógica com as crianças do CCI/Unesp In: V Encontro de Arte e Cultura. Bauru: 2006b.

AFONSO, A. J. **Sociologia da educação não-formal:** reatualizar um objecto ou construir uma nova problemática? In: A. J. Esteves, S. R. Stoer. A Sociologia na Escola. Porto: Afrontamento, 1989, p. 83-96.

BAUMAN, Zigmund. **Comunidade:** a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A canção das sete cores:** educando para a paz. São Paulo: Contexto, 2005.

CHERFEM, Carolina Orquiza. **Mulheres Marceneiras e Autogestão na Economia Solidária:** aspectos transformadores e obstáculos a serem transpostos na incubação em assentamento rural. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2009.

DAMKE, Ilda Righi. **O processo do conhecimento na pedagogia da libertação:** as idéias de Freire, Fiori e Dussel. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1995.

DUSSEL, Enrique. **Método para uma filosofia da libertação: superação** analética da dialética hegeliana. São Paulo: Loyola, 1986.



DUSSEL, E. **Cultura imperial, cultura ilustrada e libertação da cultura popular.** In DUSSEL, Enrique D. Para uma ética da libertação latino americana III: erótica e pedagógica. São Paulo: Loyola; Piracicaba: UNIMEP, (s/d). P. 253-281.

DUSSEL, E. **Sobre el concepto de “ética” y de ciencia “crítica”.** In: DUSEEL, E. Hacia una filosofía política crítica. Bibbao Edit, 2001. p. 303-318.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 2 Ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1975 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. **Essa Escola chamada vida:** Depoimentos do repórter Ricardo Kotscho. 11 ed. São Paulo: Ática, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere.** 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

PASTINHA, Mestre. **Capoeira Angola.** 3 ed. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1988.

PASTINHA, Vicente Ferreira. **Manuscritos e desenhos de Pastinha,** Ed. por Ângelo Decânio Filho, Salvador: Coleção S. Salomão 2, s.d.; fac-simile de manuscrito datado de 1960.

REIS, Leticia Vidor de Sousa. **O mundo de pernas para o ar: a capoeira no Brasil.** São Paulo: Publisher Brasil, 2000. RIO, João do. **A alma encantadora das ruas.** Fundação Biblioteca Nacional. 1908.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2000. SOUZA SANTOS, Boaventura de. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estud. - CEBRAP*, São Paulo, n. 79, Nov. 2007.

SOUZA SANTOS, B., TAVARES, M. **Em torno de um novo paradigma sócio-epistemológico.** Manuel Tavares conversa com Boaventura de Sousa Santos. *Revista Lusófona de Educação*, América do Norte, 10, Jul. 2009.

Autor: Danilo de Abreu e Silva

Afiliação autor: Universidade Federal de Alfenas – Campus Avançado de Poços de Caldas – MG.
daniloabreu@gmail.com.